UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 47/2018

WYDAWNICTWO NAUKOWE

POZNAŃ 2018

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 – Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University)
Zastępca Redaktora Naczelnego – Ewa Solarczyk-Ambrozik (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 2018

ISSN 1233-6688

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

Zbigniew Kwieciński, *Nauczyciel akademicki – pomiędzy autonomią, zaangażowaniem i nihilizmem* 7
Bogusław Śliwerski, *Ponadczasowa doniosłość pedagogiki porównawczej Bogdana Nawroczyńskiego* 21
Agnieszka Cybal-Michalska, *Globalization and Alternative Thinking: on the Need to Direct the Society Towards Responsible Co-Participation and Cooperation* 33
Ewa Solarczyk-Ambrozik, *Dynamika zmian w obszarze pracy a rozwój studiów karierowych* 49
Agnieszka Gromkowska-Melosik, *Królewna Śnieżka i płeć kulturowa (Lustereczko powiedz przecie. Kto jest najpiękniejszy w świecie?)* 69
Stefan Mieszalski, *O racjonalności dydaktyki jako przedmiotu nauczania i jako subdyscypliny pedagogicznej* 81
Witold Jakubowski, *Film jako medium edukacyjne* 95
Ewa Jarosz, *Przemoc w wychowaniu… w polskim wydaniu. Postawy rodziców wobec kar cielesnych* 115
Sławomir Banaszak, *Diagnoza: pojęcie, cechy diagnostyczne i zastosowania w badaniach edukacyjnych* 137
Stefan T. Kwiatkowski, Inetta Nowosad, *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Singapurze. Między utopijną wizją a rzeczywistością* 147
Emilia Szymczak, *Women in Engeenering – Dynamics of Access to Studies and Professional Carrer* 173
Magdalena Kot-Radojewska, *Zintegrowany system wsparcia studentów we współczesnej edukacji – dobre praktyki* 185
Marcin Gierczyk, *The Contribution of Gifted Individuals and Nonconformist Behaviours to Virtues in the Public Sphere* 197
Hanna Karaszewska, Joanna Rajewska de Mezer, Ewelina Silecka-Marek, *Pedagogical and Legal Activities Taken in Poland Towards People Addicted to Alcohol* 209
Emilia Soroko, Katarzyna Adamczyk, Paweł Kleka, Barbara Jankowiak, *Mentalne wzorce relacyjne jako predyktory statusu związku studiujących kobiet* 231
Anna Sobczak, *McJob – między dehumanizacją pracy a wstępem do kariery zawodowej* . . 245
Marzena Buchnat, Aleksandra Jasielska, *Wiedza na temat smutku u dzieci z różnym poziomem rozwoju intelektualnego* 257
Ewa Karmolińska-Jagodzik, *Przestrzeń międzygeneracyjna – relacje młodzieży z rodzicami* 289

Waldemar Kozłowski, Ewa Matczak, *Aspiracje edukacyjne rodziców i dzieci a osiągnięcia szkolne* 313
Boubacar Sidi Diallo, *The Right to Inclusive Education in the Light of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities* 329
Alon Hirsh, *Technology on the Run: Promoting Active Behavior in Diverse ICT-Supported Physical Education Classes* 343

II. RECENZJE I NOTY

Zbyszko Melosik, *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, ss. 200 (Mariusz Dembiński) 361
Edyta Głowacka-Sobiech, Katarzyna Kabacińska-Łuczak (red.), *Wielkopolska i Wielkopolanie w dziejach polskiej edukacji. Księga jubileuszowa z okazji 50-lecia Zakładu Historii Wychowania na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, ss. 527 (Monika Hajkowska). 387
Timothy D. Walker, F*ińskie dzieci uczą się najlepiej,* Wydawnictwo Literackie, Kraków 2017, ss. 198 (Jakub Adamczewski). 390
Tomasz Gmerek, *Polityka apartheidu w szkolnictwie RPA. Geneza, rozwój i konsekwencje,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, ss. 290 (Anna Sobczak) 393

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z obchodów pięćdziesięciolecia istnienia Zakładu Historii Wychowania UAM „Wielkopolska i Wielkopolanie w dziejach edukacji" Poznań, 25-26 września 2017 roku 397

Informacje o autorach 399

Informacje dla autorów 401

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

Zbigniew Kwieciński, *The University Teacher – Between Autonomy, Involvement and Nihilism* 7
Bogusław Śliwerski, *The Timeless Importance of Comparative Pedagogy Presented by Bogdan Nawroczyński* 21
Agnieszka Cybal-Michalska, *Globalization and Alternative Thinking: on the Need to Direct the Society Towards Responsible Co-Participation and Cooperation* 33
Ewa Solarczyk-Ambrozik, *Dynamic Changes in the Work Environment vs. the Development of Career Studies* 49
Agnieszka Gromkowska-Melosik, *Snow White and gender (Mirror, mirror on the wall, who is the fairest of them all?)* 69
Stefan Mieszalski, *On Rationality of Didactics as an Academic Subject and as a Pedagogical Branch* 81
Witold Jakubowski, *Film as an Educational Medium* 95
Ewa Jarosz, *Violence in Upbringing in Polish Edition. Parents' Attitudes Towards Corporal Punishment* 115
Sławomir Banaszak, *Diagnosis: Concept, Criteria and Application in Educational Research* 137
Stefan T. Kwiatkowski, Inetta Nowosad, *Teacher Education and Professional Development System in Singapore. Between Utopian Vision and Reality* 147
Emilia Szymczak, *Women in Engeenering – Dynamics of Access to Studies and Professional Carrer* 173
Magdalena Kot-Radojewska, *An Integrated System of Student Support in Modern Education – Good Practices* 185
Marcin Gierczyk, *The Contribution of Gifted Individuals and Nonconformist Behaviours to Virtues n the Public Sphere* 197
Hanna Karaszewska, Joanna Rajewska de Mezer, Ewelina Silecka-Marek, *Pedagogical and Legal Activities Taken in Poland Towards People Addicted to Alcohol* 209
Emilia Soroko, Katarzyna Adamczyk, Paweł Kleka, Barbara Jankowiak, *Mental Relationship Patterns as Predicators of the Relationship Status of Studying Women* 231
Anna Sobczak, *McJob – Between Dehumanization of Work and the Introduction to a Professional Career* 245
Marzena Buchnat, Aleksandra Jasielska, *Knowledge about the Sadness in Children with Different Levels of Intellectual Development* 257
Ewa Karmolińska-Jagodzik, *Intergenerational Space – Relations Between Young Adults and Their Parents* 289

Waldemar Kozłowski, Ewa Matczak, *Educational Aspirations of Parents and Children and School Achievement* 313
Boubacar Sidi Diallo, *The Right to Inclusive Education in the Light of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities* 329
Alon Hirsh, *Technology on the Run: Promoting Active Behavior in Diverse Ict-Supported Physical Education Classes* 343

II. REVIEWES AND NOTES

Zbyszko Melosik, *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, ss. 200 (Mariusz Dembiński) 361
Edyta Głowacka-Sobiech, Katarzyna Kabacińska-Łuczak (red.), *Wielkopolska i Wielkopolanie w dziejach polskiej edukacji. Księga jubileuszowa z okazji 50-lecia Zakładu Historii Wychowania na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, ss. 527 (Monika Hajkowska) 387
Timothy D. Walker, *Fińskie dzieci uczą się najlepiej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2017, ss. 198 (Jakub Adamczewski) 390
Tomasz Gmerek, *Polityka apartheidu w szkolnictwie RPA. Geneza, rozwój i konsekwencje*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, ss. 290 (Anna Sobczak) 393

III. SCIENTIFIC LIFE

Report on the celebration of the 50th anniversary of Zakład Historii Wychowania: „Wielkopolska i Wielkopolanie w dziejach edukacji" Poznan, 25-26 September 2017 397

Information of Authors 399

Information for Authors 401

I. STUDIA I ROZPRAWY

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

NAUCZYCIEL AKADEMICKI – POMIĘDZY AUTONOMIĄ, ZAANGAŻOWANIEM I NIHILIZMEM

ABSTRACT. Kwieciński Zbigniew, *Nauczyciel akademicki – pomiędzy autonomią, zaangażowaniem i nihilizmem* [The University Teacher – Between Autonomy, Involvement and Nihilism]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 7-20. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.1

Contemporary culture offers and constantly enriches many models of life, values, and consumption incentives. Pedagogy is also pluralistic today, rich in currents and trends. Teachers, including academics, face the unavoidable and constant choice between getting involved in the work with students and detachment and autonomy, or rather encouraging young people to choose their own identity and orientation, because all choices are equal. It is necessary to seek a common minimum of formal and material goals of upbringing. One of such formal purposes is that of independent judgment, i.e. the autonomy and the ability to think critically. Human is inseparable from the material; there is a dispute, however, about the components of this category. Recognition of the equality of all cultural discourses leads to nihilism with all its consequences.

Key words: pluralism of cultural offers, teachers' dilemma of choice, autonomy, involvement, nihilism

W niniejszym opracowaniu podnoszę problem o niebywałym znaczeniu pedagogicznym.

Współczesna kultura oferuje wiele wartości, wzorców, stylów życia, światopoglądów, interpretacji zdarzeń i dzieł kultury. Jest pluralistyczna. Na pluralizm wzorów tworzonych obecnie przez kulturę popularną, a także rynek, reklamę i oferty konsumpcji zwracał w wielu swoich pracach z dziedziny studiów kulturowych Zbyszko Melosik, między innymi w książkach: *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, *Tożsamość, ciało i władza*, *Młodzież, styl życia i zdrowie* (redakcja naukowa), *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza*. Podobną tezę głoszą autorzy tomu

pokonferencyjnego pod redakcją Tomasza Szkudlarka – *Różnica, tożsamość, edukacja*. Pluralizm nurtów we współczesnej pedagogice polskiej uwypukla w swoich podręcznikach Bogusław Śliwerski, jak na przykład *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, a także w zredagowanej przez tegoż Autora obszernej części naszego wspólnego podręcznika akademickiego pedagogiki, zatytułowanego *Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne*[1].

Z kolei, inni autorzy wskazują na zderzenia globalnego, korporacyjnego przemysłu reklamującego amerykański styl życia, konsumpcji, urody z lokalnymi (nieraz drastycznie odmiennymi) obyczajami i wzorami życia. Agnieszka Gromkowska-Melosik dowiodła, że kobiety ulegają naciskowi globalnej reklamy i zachowują się mimetycznie, naśladowczo, ale w wielkich połaciach naszego globu patriarchalne kultury lokalne im to uniemożliwiają[2]. Jeszcze inny obraz kreśli Piotr Stańczyk, który ze swoją partnerką i współautorką Anitą Wasik przeprowadził badania nad reklamą wizualną na Wyspie Świętego Tomasza (która wraz z Wyspą Książęcą stanowią małe postkolonialne państewko w Zatoce Gwinejskiej, na zachód od Afryki Środkowej). Otóż, tam autorzy licznych reklam, usług i ofert konsumpcyjnych wprawdzie koncentrują się na radościach czasu wolnego, ale świadomie stawiają opór nachalnej reklamie korporacji globalnych[3].

Wskazany tu pluralizm pedagogiczny i pluralizm kulturowy o konsekwencjach edukacyjnych jest źródłem dylematów nauczycielskich.

Nauczyciel-pedagog staje nieustannie przed koniecznością interpretacji przekazywanych wielu treści kultury, bieżących zdarzeń politycznych i kulturalnych, aktualnych wydarzeń szkolnych i lokalnych. Podstawowa trudność polega na rozstrzygnięciu konfliktu pomiędzy poszanowaniem autonomii wyboru przez każdą uczącą się jednostkę i zaangażowaniem pedagoga po stronie jednego z możliwych znaczeń, po stronie jednej z możliwych interpretacji, po jednej ze stron sporu politycznego, światopoglądowego, czy interpretacyjnego. Istnieje również tutaj trudność pokonania sprzeczności pomiędzy prawem do własnej autonomii samego pedagoga a koniecznością wsparcia w wyborach jego wychowanków.

Roland Meighan[4] w książce *Flexischooling* (wydanej w tłumaczeniu A. Nalaskowskiego) wymienił współczesne współwystępowanie celów kształcenia i wychowania szkolnego: 1) człowiek przystosowany do społeczeństwa, jakie ono jest, 2) przygotowanie do konstruktywnego spędzania czasu wolnego,

[1] B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2003, s. 184-464.

[2] A. Gromkowska, *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002.

[3] P. Stańczyk, A. Wasik, *Bom dia Sao Tome. Saotomejskie malarstwo reklamowe – analiza dyskursu wizualnego*, Gdańsk 2017.

[4] R. Meighan, *Flexischooling* [*Edukacja elastyczna – jutro twojego dziecka decyduje się dzisiaj*, przekł. A. Nalaskowski, Toruń 1988].

3) przygotowanie do radzenia sobie na rynku pracy i w interesach, 4) przygotowanie do aktywnego uczestniczenia w społeczeństwie konsumenckim, 5) wychowanie do religijności i pobożności, 6) kształtowanie patrioty gotowego bez wahania służyć narodowi, 7) przygotowanie do uczestnictwa obywatelskiego w demokracji, 8) wychowanie do tożsamości światowej, globalnej, 9) ukształtowanie zdolności przystosowywania się do ciągłych, nieprzewidzialnych zmian (do „płynnych czasów", jak to określił Zygmunt Bauman), 10) kształcenie do osobistej autonomii i optymalnego indywidualnego rozwoju.

Który z tych celów ma wybrać pedagog akademicki i pedagog praktyk?

Nasuwa się prosta, możliwa odpowiedź: zrealizować je wszystkie. Przytoczę tu dwa tego przykłady, pomijając nasze słynne kształcenie i wychowanie „do wszechstronnego rozwoju".

Pierwszy przykład jest starej daty, bo autorstwa Jana Amosa Komeńskiego (zacytuję go z obszernego wstępu Bogdana Suchodolskiego do wznowionego wydania *Pampaedii* tegoż Autora). Otóż, Komeński uważał, że celem powszechnego i permanentnego kształcenia jest „doprowadzenie wszystkich ludzi do człowieczeństwa", na które składa się dwanaście atrybutów:

1) być – to jest żyć;
2) odczuwać swą siłę – to jest być zdrowym;
3) istnieć czujnie – to jest wiedzieć co nas otacza;
4) istnieć z jasnym rozeznaniem;
5) być wolnym – to jest chcieć rzeczy dobrych i wybierać je, złych nie chcieć i je odrzucać, a o wszystkim w miarę możności decydować wedle własnego uznania;
6) istnieć w sposób aktywny – to jest nad rzeczami, które rozumie i wybiera tak, aby nie na próżno poznawać je i rozumieć;
7) mieć i posiadać wiele;
8) korzystać z użytkowania wszystkiego, co się ma i to w sposób bezpieczny;
9) wybijać się i cieszyć się szacunkiem;
10) być w miarę wymownym ze względu na gotowość i skuteczność przekazywania innym swej wiedzy i woli;
11) cieszyć się życzliwością ludzi, którzy by mu nie zazdrościli, lecz gratulowali o tyle bardziej spokojnego, szczęśliwego i bezpiecznego życia;
12) mieć po stronie przychylność Boga dla wewnętrznej radości i pewności swego szczęścia[5].

[5] B. Suchodolski, *Wstęp*, [w:] J.A. Komeński, *Pampaedia*, przekł. K. Remerowa, , Wrocław 1979.

Nie sposób nie zauważyć, że owe 12 składników celów wychowania prowadzącego wszystkich do człowieczeństwa jest zbiorem wymarzonych cech bogatego protestanckiego mieszczaństwa. Autor tego *duodecilogu* nie żył w świecie wyłącznie protestanckim ani wyłącznie w świecie bogatego mieszczaństwa (skądinąd bogactwo możliwe było i jest nadal zdobywane kosztem ubożenia znacznie większej liczby ludzi). Zadziwia też praktyczna pobożność J.A. Komeńskiego („mieć po swojej stronie Boga").

Martha C. Nussbaum[6] opisała składniki człowieczeństwa jako zbiór dziesięciu „zdolności ludzkich", choć, moim zdaniem, są to raczej powszechne prawa człowieka i warunki pełnego człowieczeństwa, czyli:

1) Życie – zdolność do prowadzenia życia normalnej długości, w ludzkich warunkach.

2) Zdrowie cielesne – zdolność do posiadania dobrego zdrowia, z uwzględnieniem zdrowia reprodukcyjnego, adekwatnego odżywiania i schronienia.

3) Integralność cielesna – zdolność do przemieszczania się z miejsca na miejsce, bezpieczeństwa bez przemocy, a także zdolność do podejmowania satysfakcjonującego życia seksualnego i wyboru w kwestiach prokreacji.

4) Zmysły, wyobraźnia, myśli – zdolność do używania zmysłów, powyobrażania, myślenia i rozumowania w prawdziwie ludzki sposób, kształtowany i kultywowany przez adekwatną edukację. Zdolność do używania wyobraźni i myśli w odniesieniu do wyrażania i tworzenia własnych wytworów z zakresu religii, literatury, muzyki, sztuki itp. Zdolność do używania własnych myśli w sposób zagwarantowany przez wolność ekspresji w odniesieniu zarówno od poglądów politycznych, jak i religijnych. Zdolność do doznawania przyjemności i unikania niekoniecznego bólu.

5) Emocje – zdolność do odczuwania przywiązania do rzeczy i ludzi, do kochania tych, którzy nas kochają i o nas dbają, do odczuwania smutku podczas ich nieobecności. Zdolność do rozwoju emocjonalnego nie niszczonego przez strach i smutek.

6) Rozum praktyczny – zdolność do kształtowania własnej koncepcji dobra i zaangażowania w krytyczną refleksję dotyczącą planowania własnego życia.

7) Przynależność – zdolność ludzkiej przynależności przyjmuje dwie formy: (a) zdolność do życia z innymi ludźmi i pośród nich, do rozpoznawania i wykazywania troski wobec nich, do zaangażowania w różne formy interakcji społecznych oraz zdolność do wyobrażania sobie sytuacji innych osób; (b) zdolność do szacunku dla samego siebie oraz nieodczuwania upokorzenia. Zdolność do bycia traktowanym jako osoba posiadająca godność, której wartość jest taka sama jak innych osób.

[6] M.C. Nussbaum, *Women and human development. The capabilities approach*, Cambridge 2000.

8) Inne gatunki – zdolność do okazywania szacunku wobec zwierząt, roślin i świata natury oraz życia pośród nich.

9) Zabawa – zdolność do śmiania się, radości, zabawy i czerpania satysfakcji z rekreacji.

10) Kontrola nad własnym środowiskiem – zdolność ta wyraża się w dwóch wymiarach:

a) politycznym – zdolność do efektywnego uczestnictwa w wyborach politycznych dotyczących własnego życia, do uczestnictwa w życiu politycznym;

b) materialnym – zdolność do posiadania własności, zarówno w wymiarze dóbr ruchomych jak i nieruchomych; zdolność do posiadania własności na równi z innymi ludźmi; zdolność wolności od nieuzasadnionego przeszukiwania i konfiskaty dóbr oraz do poszukiwania pracy, a w niej do zawierania zrozumiałych relacji interpersonalnych i bycia traktowanym z szacunkiem[7].

Dostępna literatura, zwłaszcza z filozofii wychowania, zawiera znaczące dokonania w dziedzinie rozwiązania sprzecznych wyzwań, jakie dla pedagogów, w tym pedagogów akademickich, stawiają jednoczesne wezwania do autonomii i zaangażowania, do uniknięcia wyborów na rzecz nihilizmu albo walki. Należą do nich prace Theodore'a Bramelda, Aharona Avirama, a także Lecha Witkowskiego, między innymi z jego *Czterema estetykami sytuacji edukacyjnych*, pracami nad pograniczem, oporem, kryzysami w cyklu życia, przede wszystkim zaś dwoma tomami nad dwoistością pedagogiki polskiej w dziełach wielkiego pokolenia mistrzów lat międzywojennych.

Kodeksy etyki naukowej – te ogólne i bardziej szczegółowe – formułują z naciskiem konieczność dążenia w nauce do prawdy i wierności prawdzie. Jednakże, w wielu dyscyplinach akademickich nie dąży się do prawdy, lecz do normatywnego zdefiniowania powinności i zasad ich skutecznej realizacji. Właśnie do takich dyscyplin należy pedagogika jako nauka normatywno-praktyczna, w której toczą się odwieczne i niekończące spory o główne wartości (cele, ideały) wychowania oraz zasady, normy ich realizacji, o związane z tym programy kształcenia i organizacje instytucji edukacyjnych (w tym szkół wszystkich szczebli), przygotowania kadr, kryteria ewaluacji i kontroli, relacje z otoczeniem społecznym. Jednakże, w obszarze nauk pedagogicznych wskazywane są subdyscypliny, które mają charakter opisowo-wyjaśniający, a zatem umożliwiający owo dążenie do prawdy. Do takich subdyscyplin zaliczana jest i z dumą zalicza się historia wychowania oraz jej składowe pola badawcze. Jednak i tu istnieje trudność z pytaniem o prawdę.

[7] Za: przekł. K. Sawicki.

Przyjrzyjmy się na przykład współczesnej archeologii. Według jednego z najnowszych podręczników archeologii – *Przeszłość społeczna. Próba konceptualizacji*[8], pod redakcją S. Tabaczyńskiego i innych, dyscyplina ta zmieniła współcześnie przedmiot swoich badań: od badania świątyń, pałaców, imponujących budowli i urządzeń cywilizacyjnej starożytności, do badań nad strukturami, organizacją i życiem codziennych prehistorycznych ludów, społeczeństw oraz społeczności. W badaniach tych nie ustala się jednolitej i ostatecznej prawdy. Jest ona odmienna w zależności od przyjętego przez naukowców paradygmatu i wiodącej teorii. Współautor tej książki – Arkadiusz Marciniak obszernie analizuje zastosowania następujących paradygmatów i teorii współczesnej archeologii.

Paradygmaty współczesnej archeologii:
Archeologia ewolucjonistyczna
Archeologia kulturowo-historyczna
Archeologia procesualna
  Archeologia behawioralna
  Archeologia kognitywna
Archeologia marksistowska i neomarksistowska
Archeologia strukturalna
Archeologia postprocesualna
  Archeologia kontekstualna
  Archeologia poststrukturalistyczna
  Archeologia *gender* i *queer*
Archeologia logistyczna

Teorie w archeologii:
Fenomenologia
  Archeologia kontemplacyjna
  Habitus
Hermeneutyka
Semantyka i semiotyka
System światowy Immanuela Wallersteina
Teoria działania społecznego Robina Collingwooda
Teoria krytyczna
Teoria prawdy Alfreda Tarskiego
Teoria strukturalna Anthony'ego Giddensa
Teoria systemów
Tropologia według Haydena White'a

W centrum poszukiwań głównych nurtów i prądów teoretycznych pedagogiki znajdują się typologie i mapy IDEOLOGII PEDAGOGICZNYCH, to znaczy względnie spójnych przekonań odnośnie fundamentalnych pytań

[8] S. Tabaczyński i in. (red.), *Przeszłość społeczna. Próba konceptualizacji*, Poznań 2012.

o naczelne wartości wychowania i zasad ich realizacji, przekonań podzielanych przez różne zbiorowości akademików, zarazem dzielących ich na swoich zwolenników i rzeczników oraz na przeciwników i krytyków.

Prób takich typologii ideologii pedagogicznych (zwanych często nietrafnie „paradygmatami") jest niemało, także w Polsce. W celu wzbudzenia emocjonalnych sporów posłużę się dwoma typologiami znanych amerykańskich autorów: Theodora Bramelda i Wiliama F. O'Neilla. T. Brameld przeanalizował główne nurty debat publicznych i akademickich na temat perspektyw wychowania w Stanach Zjednoczonych po wielkim kryzysie i II wojnie światowej. Stwierdził, że większości ludzi kwestie te wcale nie interesują, a znaczna część profesjonalnych pedagogów problemy te omija. Jednakże, udało się mu stworzyć typologię czterech głównych dyskursów – tych, którzy na tematy wychowania wypowiadają się publicznie, czy piszą w profesjonalnych periodykach akademickich. Są to: perenializm i esencjalizm – po stronie nurtów konserwatywnych, oraz progresywizm i rekonstrukcjonizm – po stronie nurtów liberalnych, sam zresztą opowiadając się za rekonstrukcjonizmem, a zatem wprzęgnięciem edukacji do społecznie uzgodnionej zmiany społecznej. W.F. O'Neill zarzucił Brameldowi zbytnie uproszczenie amerykańskiej debaty o edukacji i zaproponował bardzo rozbudowaną sieć współczesnych nurtów ideologii edukacyjnych w USA, którą jednak ustrukturyzował w postaci sześciu ich głównych typów; po stronie konserwatywnej jest to: fundamentalizm, intelektualizm i konserwatyzm, zaś po stronie liberalnej – liberalizm, liberacjonizm (ideologia wyzwolenia) i anarchizm. Można by posądzić O'Neilla, że niewiele odszedł od skrytykowanego Bramelda, jednak każdy z tych nurtów ideologii edukacyjnych podzielił na osobno analizowane liczne prądy szczegółowe, a w nich rozmaite bardzo liczne ich odmiany, przykładowo tu zaprezentowane.

Konserwatywne ideologie edukacyjne
według W.F. O'Neilla

- Fundamentalizm edukacyjny
  - Reakcyjny polityczny konserwatyzm
  - Świecki reakcyjny konserwatyzm
    - Konserwatyzm filozofii europejskich
    - Quasi-mistyczny nacjonalizm
    - Faszyzm i narodowy socjalizm
      - Irracjonalizm
      - Nacjonalizm
      - Darwinizm społeczny
      - Totalitaryzm
  - Świecki fundamentalizm amerykański
  - Religijny reakcyjny konserwatyzm

Fundamentalizm ewangelikański
Resentymentalny zwrot ku legendzie ojców założycieli
Biblia jako źródło oświecenia i formacji moralnej
Pedagogia Zielonoświątkowców
Apokaliptyzm
Prawicowy fundamentalizm chrześcijański
[Uwaga: każdy nurt ma odmianę ortodoksyjną i heterodoksyjną]
Konwencja Baptystów
Kościół Chrystusowy
Liczne odmiany kościołów ewangelikańskich
Liczne odmiany kościołów zielonoświątkowców
Adwentyści Dnia Siódmego
Biali Świadkowie Jehowy
Mennonici
Święci Dnia Ostatecznego

Intelektualizm edukacyjny
Intelektualizm świecki
Intelektualizm teistyczny
Intelektualizm polityczny
Intelektualizm oświatowy
Konserwatyzm edukacyjny
Konserwatyzm religijny
Konserwatyzm religijny i świecki

Liberalne ideologie edukacyjne
według W.F. O'Neilla

Dwoisty liberalizm edukacyjny
Fenomenologia i behawioryzm
Eksperymentalizm
Egalitaryzm
Technokratyzm
Egzystencjalizm
Egzystencjalizm wolności istoty ludzkiej
Egzystencjalizm teologiczny
Liberacjonizm edukacyjny (pedagogie krytyczno-emancypacyjne)
Reformistyczny
Radykalny
Rewolucyjny

Przy tak wielkiej różnorodności i bogactwie nurtów oraz prądów ideologii pedagogicznych zrozumiałe jest poszukiwanie ich syntez, czy nawet wspólnego mianownika. Tych wielkich syntez poszukiwali nasi wybitni filozofowie wychowania i pedagodzy międzywojnia, którzy odkryli i tak nieuniknioną dwoistość praktyki oraz myśli pedagogicznej. Znacznie później Bogdan Suchodolski zakwestionował jednak możliwość jednoznacznego wyboru przez

jednostkę ludzką jednej z proponowanych koncepcji życia. W książce *Wychowanie mimo wszystko* pisał:

> człowiek jest istotą wewnętrznie sprzeczną, to znaczy, że każda właściwość zaprzeczana jest przez właściwość przeciwstawną. Powstaje więc zawsze napięcie między tymi biegunami przeciwstawność, kształtowanie się postaw krańcowych lub integrowanych. Przyjmujemy, że dynamiczna gra przeciwieństw charakterystyczna jest dla człowieka[9].

Owe przeciwstawności, sprzeczności miotające człowieka B. Suchodolski ujął w 26 par, między innymi: „irracjonalizm – racjonalizm; człowiek – obywatel; adaptacja do rzeczywistości – bunt wobec niej; człowiek w masce – człowiek szczery; być wciąż tym samym – być nowym"… Znaczenie odkrycia przez Bogdana Suchodolskiego problematyki ambiwalencji bytu ludzkiego szeroko rozwinął w swojej książce *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego* Lech Witkowski[10].

Na ową różnorodność nakłada się ogromne tempo i zakres zmian różnej skali. Zygmunt Bauman określił te procesy jako „płynne czasy".

Aharon Aviram[11] wymienia kilkanaście rewolucji toczących się w niespotykanym tempie w czasach ponowoczesności w sferach: 1) technologicznej, 2) badań medycznych i biologicznych, 3) ekonomicznej, 4) na rynku pracy – rewolucja przerywanych karier, 5) zmian charakteru i czasu pracy, 6) rozumienia płci i ról społecznych, 7) wyłaniających się i umacniających struktur społecznych – indywidualizacja i poszukiwanie grup tożsamościowych, 8) wyłaniających się sił narodowych i kulturowych mniejszości, 9) bezpieczeństwa publicznego, 10) ekologicznej, 11) kulturalno-mentalnościowej, ideologicznej i światopoglądowej, 12) dominujących koncepcji konsumpcji i jaźni (hipermarketyzacji), 13) zdrowia psychicznego – inwazja bezsensu.

W każdej z tych sfer panuje wielka różnorodność, nieliniowość i niestabilność. Wywołuje to dramatycznie szybkie zmiany wzorów życia.

Tymczasem, szkoła pozostaje niezmienna w swych dawnych przedmodernistycznych i modernistycznych wzorach przekazu treści, organizacji procesów kształcenia, relacji z otoczeniem. Taki rozpowszechniony i trwały typ szkoły jest, zdaniem Avirama, anomalią kulturową i przynosi skutki odwrotne do jej pierwotnych celów oświeceniowych, czyli do ukształtowania w możliwie największej skali ludzi zdolnych do samodzielnego sądzenia, myślenia krytycznego i autorefleksji.

---

[9] B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1983, 3-4, s. 12.

[10] L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Kraków 2001.

[11] A. Aviram, *Navigating through the storm. Reinventing education form postmodern democraties*, Rotterdam 2010, s. 210-220.

Nauczyciele, w tym też nauczyciele akademiccy, poddawani są presji relatywizmów kulturowych, politycznych i rynkowych – od krzewienia poglądów, iż rzeczywistość jest wytworem równoprawnych dyskursów i gier językowych, do cynicznego wyrzekania się wszelkich stałych zasad etycznych[12].

Jak zatem pogodzić niezbędne przecież zaangażowanie pedagogów z ich autonomią?

Różni myśliciele proponują zwięzłe formuły. Tadeusz Kotarbiński ujął to w krótkiej maksymie: „(po)lub robić coś, żyj poważnie, kochaj kogoś!". Władysław Bartoszewski jeszcze bardziej zwięzłe przykazanie: „Warto być przyzwoitym!". Błyskotliwy felietonista Roman Kurkiewicz w reakcji na narastający w naszym kraju autorytaryzm wzywa Polaków do upominania się o prawa obywatelskie, pracownicze, człowieka, ludzi chorych, starych, słabych. Wylicza aż 37 takich roszczeń. Podsumowuje je jednak bardzo zwięźle: „Śnić. Żyć. Być"[13].

Za szczególnie interesującą próbę znalezienia remedium na rozdarcie pomiędzy zaangażowaniem i autonomią pedagogów, a następnie próbę odnalezienia owego wspólnego rdzenia wszelkich nurtów pedagogicznych we współczesnym chaotycznym i migotliwie zmiennym świecie uważam pracę tegoż Aharona Avirama[14]. Wcześniej przeprowadził on solidną dyskusję o możliwych rodzajach i aspektach autonomii oraz zaangażowania pedagogów, doradzając w efekcie poszukiwanie metateorii i raczej map, niż wskazywanie konkretnych dróg, ale przede wszystkim nalegał, by celem wychowania nie było konkretne zaangażowanie po jakiejś stronie, czy w jakiejś sprawie, lecz by celem wychowania była autonomia edukacyjna właśnie, to znaczy wykształcenie człowieka zdolnego do samodzielnego krytycznego osądu i wyboru. Do zwrotu ku formalnemu ideałowi wychowania wzywali też myśliciele Oświecenia: czynić człowieka zdolnym do samodzielnego sądzenia. Od czasów Johna Deweya pedagogika amerykańska, zwłaszcza w jej nurtach krytycznych, także silnie akcentuje formalny cel kształcenia, jakim jest skłonność do samodzielnego myślenia[15].

W późniejszej pracy Aviram, na tle rozbudowanej metafory naszego bezładnego dryfowania żaglowca po wzburzonym sztormem oceanie, proponuje, mimo owych trudności, **dwa cele działania pedagogów prowadzące do autonomii ich samych i ich uczniów**. Pierwszym celem jest moralność oparta na kulturze humanistycznej Zachodu, uspołecznieniu jako dystynktywnej ce-

[12] Tamże, s. 46-47.

[13] R. Kurkiewicz, *Żądajmy wszystkiego*, Przegląd Polityczny, 2018, 6, s. 29.

[14] A. Aviram, *Autonomy and commitment. Compatibile ideals*, Journal of Philosophy of Education, 1995, 29 [*Autonomia i zaangażowanie. Dopełniające się ideały*, przekł. G.T. Wysocka], Socjologia Wychowania AUNC, 2000, 14.

[15] E. Wasilewska-Kamińska, *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia. Na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*, Warszawa 2016.

sze gatunkowej człowieka oraz naturalnym i stałym dążeniu jednostek do ufności i szacunku dla siebie, własnej samosterowności, spójności, do rozwoju odrębności i samodzielności. Drugim celem jest dialogiczne bycie, dialogiczność, która wymaga wyćwiczenia w realizacji zasady rekoncyliacji, to znaczy stałego rozpoznawania różnorodności społecznej oraz zasady hermeneutyczności, czyli ciągłej reinterpretacji kultur, światopoglądów i potrzeb innych ludzi[16].

Na podstawie własnych długotrwałych i różnorodnych doświadczeń oraz obserwacji empirycznych uważam, że zaangażowanie pedagoga/nauczyciela jako interpretatora tekstów kultury i zdarzeń aktualnych może być pozytywne bądź negatywne. Może on być w różnym stopniu nasilenia rzecznikiem pewnej strony, pewnego sposobu wyjaśniania i interpretacji, w którym okazuje jawnie swoje zwolennictwo i usiłuje przekonać do niego swoich uczniów, wychowanków. Może też być przeciwnikiem sugerowanej przez autora tekstu podręcznika, czy programu nauczania przez kapłana, dziennikarza, czy uczestnika sfery publicznej opcji i nakłaniać do odrzucenia podsuwanej interpretacji, stawiania jej oporu, szukania potwierdzenia dla jej odwrotności.

Na krańcach budowanej tu typologii metafor zaangażowań pojawią się nam: **Misjonarz** i **Urzędnik** z jednej strony – zaangażowania pozytywnego, pozytywnego z drugiej strony: **Demon** (czy adwokat diabła) i **Tropiciel.**

Misjonarz to ktoś nie tylko absolutnie przekonany o słuszności jedynej interpretacji, ale też o konieczności usilnego przekonywania do nich wszystkich, także tych, którzy próbowali mieć inne orientacje. Co więcej, tych innych, niewiernych, odmieńców należy nie tylko przekonywać, ale w razie nieskuteczności perswazji lub stawiania oporu trzeba ich izolować, karać, a nawet niszczyć.

Urzędnik pilnuje, by obowiązywała dominująca i zalecana interpretacja, nagradza za jej okazywanie, karze za jej odrzucanie, ale z poczucia obowiązku, a nie głębokiego przekonania o wyjątkowości własnego wyjaśniania i niedopuszczalności innego sposobu myślenia.

Demon to ktoś, kto z równą **Misjonarzowi** pasją niszczy obowiązującą, narzucaną interpretację, gorąco się jej przeciwstawia, narzuca odwrotny sposób myślenia, używa opresyjnych środków dla przymuszenia uczniów/wychowanków do aktywnego stawiania jej oporu, wyzwolenia się spod jej zniewalającego wpływu.

Podobną postawę prezentuje **Tropiciel**, który wykrywa różne karygodne oraz skandaliczne błędy i wypaczenia w owej dominującej opcji, szuka jej

[16] A. Aviram, *Navigating through the storm*, s. 203-207.

zwolenników pośród zastraszonych podopiecznych, używa nie tylko argumentów, ale też sugeruje niebezpieczeństwa, możliwe straty i kary.

Warto również przyjrzeć się dwóm innym typom pozytywnego i negatywnego zaangażowania, które w pedagogice mają wyraźnych zwolenników. Z jednej strony to **Ogrodnik**, niesłychanie popularna metafora w pedagogice nieautorytarnej, ale postać dwuznaczna. Pielęgnuje, stwarza warunki dla rozwoju, podlewa, podaje odżywki, udostępnia słońce, niszczy szkodniki oraz rywalizujące o wodę i światło chwasty. Ogrodnik zarazem zabija roślinnych rywali w ogrodzie, pielęgnuje tylko wybrane rośliny, pozwala im się rozwijać wedle własnego planu, przycina gałęzie nierosnące wedle jego zamysłu, niszczy roślinę, kiedy już nie pasuje do starego czy nowego projektu ogrodu. Ten rzekomo ciepły i sprzyjający wzrostowi opiekun ma swoje drugie, dość makabryczne, oblicze: zdolność do selekcji, przycinania, nawet zabijania w imię oczywistości całościowego planu.

Podobnie jest po drugiej stronie. Czy może być lepsze sprzyjanie autonomii wyboru niż zrównanie wszystkich wartości i interpretacji? – powie **Cynik**. Dobro i wartość tymczasem nie są same z siebie widoczne i przejrzyste. Młodzi potrzebują kryterialnego wsparcia. Czy wolno, na przykład, wspierać „kłamstwo oświęcimskie", przeczyć Holokaustowi, mordom stalinizmu, wspierać współczesne fundamentalizmy religijne, nacjonalizmy i totalitaryzmy, czystki etniczne, rasizm, ksenofobie, antysemityzm, seksizm. A jednak, cynik i nihilista powie twardo: każdemu wolno wyznawać wybraną orientację, każda jest równoprawna, każdy dyskurs – także pedagogiczny – jest uprawnionym i godnym respektowania wyborem.

Wydaje się, że po stronie zaangażowań pozytywnych daje się obronić postawa **Przewodnika** – kogoś, kto zna drogę, wie wcześniej, zna zagrożenia, ale nie odbiera prawa wyboru drogi, nie tylko nie odbiera, wręcz proponuje i zaleca zapoznanie się wcześniej z celem i przebiegiem podróży, argumentami na rzecz takiego a nie innego wyboru, jest otwarty na inne interpretacje, ale spokojnie próbuje przekonać do swoich racji gdy zostaną odrzucone, ujawnia możliwe przyszłe konsekwencje.

Inaczej zaangażowany jest **Ironista** – przeciwnik narzucanej opcji, interpretacji. Nie walczy jednak z nią, lecz traktuje z humorem, pokpiwa, udaje że aprobuje, ale nadaje tej akceptacji prześmiewczy dystans, daje do zrozumienia, że raczej nie warto być właśnie po tej stronie, angażować się w coś, co przyniesie nam wstyd.

Postawa **Przewodnika** i **Ironisty** jest już bliska różnym odmianom autonomii w wychowaniu do wyboru wartości i interpretacji. Ale i tu można znaleźć różne jej odmiany. Może to być **Arbiter**, czyli ktoś, kto bardzo dobrze zna przepisy, reguły, procedury i pilnuje rygorystycznie ich przestrzegania. Nie jest po którejś stronie. Jest dokładnie pomiędzy nimi i wkracza do sporu

tylko wówczas, by przypomnieć, że naruszono taką to a taką regułę. Szuka kompromisu pomiędzy opcjami, a kiedy go nie znajduje, protokołuje obszary zbieżności i rozbieżności stanowisk.

Tłumacz to ktoś, kto wiernie tłumaczy sens oraz intencje autora tekstu, dzieła, zachowanie uczestnika zdarzenia, pogląd uczestnika sporu. Wierny Tłumacz, to taki, który nie ujawnia własnej stronniczości, choć to trudna sztuka, bo może, świadomie lub nie, nachylić, przegiąć wyjaśnienie do własnego światopoglądu i języka.

Pedagog-Aranżer może być tylko tym, który ułatwia dialog, organizuje warunki dla jego zaistnienia, ale nie jest jego uczestnikiem. Ceni sobie sam dialog w wielokulturowym świecie i wartością dla niego jest możliwość wymiany poglądów, a nie przekonanie do jednego z nich innych partnerów rozmowy. Tak rozumie wolność w kulturze i autonomię jednostki.

I wreszcie pedagog – może zająć jedynie postawę obocznego, albo będącego w środku zdarzeń, **Obserwatora**, który rejestruje bacznie i dokładnie stanowiska, sporządza czasem ich wierny zapis, ale powstrzymuje się od interwencji i interpretacji. Szanuje autonomię każdej osoby oraz każdej interpretacji, sam też pozostaje autonomiczny.

Czy jest jeszcze pedagogiem wychowawcą, czy „tylko" etnologiem, badaczem, z jego „życiem na balkonie" (określenie P. Bourdieu)? Czy wtedy przechodzi na stronę Akademii? Czy akademicka pedagogika może być tylko bezstronną obserwacją? Staje się wówczas PEDAGOGIKĄ NIHILIZMU.

Oto garść uwag w debacie o zaangażowaniu i autonomii pedagogów jako uczonych i nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

Aviram A., *Autonomy and commitment. Compatibile ideals*, Journal of Philosophy of Education, 1995, 29 [*Autonomia i zaangażowanie. Dopełniające się ideały*, przekł. G.T. Wysocka], Socjologia Wychowania AUNC, 2000, 14.

Aviram A., *Navigating through the storm. Reinventing education form postmodern democraties*, Sense Publishing, Rotterdam 2010.

Bauman Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, przekł. M. Żakowski, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007.

Brameld T., *Patterns of educational philosophy*, Holt, Rinehart and Winston Inc., New York 1971.

Brameld T., *Edukacja jako siła*, przekł. P. Kostyło, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2014.

Gromkowska A., *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2002.

Komeński J.A., *Pampaedia*, przekł. K. Remerowa, wstępem i komentarzem opatrzył B. Suchodolski, Ossolineum, Wrocław 19973.

Kurkiewicz R., *Żądajmy wszystkiego*, Przegląd Polityczny, 2018, 6.

Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
Meighan R., *Edukacja elastyczna – jutro twojego dziecka decyduje się dzisiaj*, przekł. A. Nalaskowski, Stowarzyszenie Nasza Szkoła, Toruń 1988.
Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.
Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1995.
Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (ko)teksty pedagogiczne*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1996.
Melosik Z. (red.), *Młodzież. Styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2001.
Melosik Z., *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
Nussbaum M.C., *Women and human development. The capabilities approach*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.
O'Neill W.F., *Educational ideologies. Contemporary expressions of educational philosophy*, *CA*:-*Goodyear Publishing*, Santa Monica – California 1981.
Stańczyk P., Wasik A., *Bom dia Sao Tome. Saotomejskie malarstwo reklamowe – analiza dyskursu wizualnego*, Akademia Sztuk Pięknych w Gdańsku, Gdańsk 2017.
Suchodolski B., *Wstęp*, [w:] J.A. Komeński, *Pampaedia*, przekł. K. Remerowa, Ossolineum, Wrocław 1979.
Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1983, 3-4.
Szkudlarek T. (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Oficyna Wydawnicza Impuls Kraków 1995.
Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
Śliwerski B., Kwieciński Z. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
Tabaczyński S. i in. (red.), *Przeszłość społeczna. Próba konceptualizacji*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2012.
Wasilewska-Kamińska E., *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia. Na przykładzie systemów edukacyjnych USA i Kanady*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.
Witkowski L., *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego*, Wit-Graf, Kraków 2001.
Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
Zielińska-Kostyło H., *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005.

Bogusław Śliwerski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

PONADCZASOWA DONIOSŁOŚĆ PEDAGOGIKI PORÓWNAWCZEJ BOGDANA NAWROCZYŃSKIEGO

Abstract. Śliwerski Bogusław, *Ponadczasowa doniosłość pedagogiki porównawczej Bogdana Nawroczyńskiego* [The Timeless Importance of Comparative Pedagogy Presented by Bogdan Nawroczyński]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 21-32. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.2

The subject of the analysis are the excellent scientific achievements in the field of comparative pedagogy presented by Professor Bogdan Nawroczyński (1882-1974). His contacts with the world's leading scholars in the field of pedagogy of the New Education resulted in a radical change in comparative studies in Polish pedagogy. I pay attention to the universality of Nawroczyński's thought and its integrity with the theory of personality and education of young people. I am introducing his contribution to the internationalization of pedagogy, its systematisation and typology of pedagogical thought.

Key words: comparative pedagogy, neo-colonialism, personality education, character, pedagogy of reforms

W czasach rodzącej się w II RP demokracji, a następnie dwóch totalitaryzmów, w których przyszło żyć i tworzyć znakomitemu pedagogowi z Dąbrowy Górniczej, tylko ten pierwszy okres w jego naukowej aktywności spełniał fundamentalne warunki do prowadzenia badań komparatystycznych. W dwudziestoleciu międzywojennym najbardziej zaangażowani w konieczność przemodelowania edukacji pedagodzy naszego kontynentu, do których należał także Bogdan Nawroczyński, prowadzili między sobą „(…) ożywioną wymianę myśli z pedagogami ze Wschodu i z Zachodu, czego rezultatem były częste wyjazdy za granicę i liczne kontakty z czołowymi przedstawicielami pedagogiki reformy”[1]. Perspektywa odejścia od ksobnych narodowo i kultu-

[1] H. Retter, *Bogdan Nawroczyński i Peter Petersen. Wymiana listów w sprawie nieudanego projektu*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1993, 4, s. 3.

rowo reform szkolnych nabrała zupełnie innego charakteru właśnie w wyniku otwarcia się uczonych na różne idee, rozwiązania modelowe i praktyczne dla kształcenia młodych pokoleń w duchu humanizmu.

Pedagogika porównawcza przekroczyła w XX wieku rubikon dotychczas samotnych, indywidualnych podróży badaczy-wywiadowców z różnych krajów, których celem był przede wszystkim tak zwany „wywiad oświatowy", na podobieństwo wywiadów gospodarczych, tyle że nie zagrażał on interesom danego państwa jako źródła inspiracji dla własnych rozwiązań edukacyjnych. To jeszcze nie był okres rywalizacji międzynarodowej z udziałem edukacji, chociaż niewątpliwie zapoczątkował proces globalizacji znacznie wcześniej, niż miało to miejsce w polityce oświatowej na przełomie XX i XXI wieku. Wówczas nie chodziło pedagogom o wygranie światowego wyścigu osiągnięć szkolnych absolwentów szkół w państwach narodowych, ale o pokonanie największego wroga szkolnego, jakim stały się niepowodzenia szkolne dzieci i młodzieży. To nie był okres rywalizacji w wyćwiczeniu umysłów dzieci i młodzieży, ale autentycznej troski o ich wykształcenie w szerokim tego słowa znaczeniu jako – jak pisał B. Nawroczyński – zadań realizowanych w toku całego życia, które nie dają się nigdy całkowicie wyczerpać.

> Wykształcenie powstaje z zespolenia się dwu różnych światów. Jednym z nich są takie wartościowe wytwory ducha ludzkiego, jak język, obyczaje, moralność, wierzenia religijne, formy życia społecznego, arcydzieła poezji, muzyki, sztuk plastycznych, utwory naukowe i filozoficzne, wreszcie rozległa dziedzina techniki. Wszystkie te utwory razem w poszczególnych okresach rozwoju danego społeczeństwa stanowią całość, nacechowaną pewnym stylem. Taka całość jest częścią składową kultury duchowej danego społeczeństwa. Drugim światem jest wewnętrzne życie duchowe rozwijającej się jednostki ludzkiej nacechowane jej indywidualnością[2].

Było to możliwe także dzięki wydawaniu w krajach Europy przekładów na języki narodowe najbardziej znaczących publikacji nowatorów, wybitnych myślicieli, organizowaniu międzynarodowych kongresów przez Międzynarodową Ligę Nowego Wychowania oraz zapraszaniu badaczy i reformatorów szkolnych z wykładami. Nadało to zupełnie nowy impet i kierunek rozwojowi ówczesnej pedagogiki porównawczej. Jak pisze o tym okresie czołowy badacz światowej pedagogiki reform Hein Retter o Peterze Petersenie, z którym Bogdan Nawroczyński był w bezpośrednim i korespondencyjnym kontakcie:

> W ciągu swego życia wygłosił on w 15 krajach i 70 miejscowościach ponad 140 wykładów. Jednocześnie Petersen popierał upowszechnianie zagranicznych idei reform w Niemczech – poprzez wydawanie znaczących publikacji, działalność badawczą

[2] B. Nawroczyński, *Nauczanie kształtujące i wychowujące*, [w:] *Wybór tekstów Profesora Bogdana Nawroczyńskiego*, red. B. Śliwerski, M. Walancik, Kraków 2017, s. 62.

> oraz tłumaczenia. Spośród 99 dysertacji napisanych pod kierunkiem Petersena, dwie trzecie przygotowali doktoranci zagraniczni, którzy zajmowali się często problematyką pedagogiki reformy w swoich rodzimych krajach[3].

Jedną z doktorantek P. Petersena była, zajmująca się planem jenajskim, asystentka Bogdana Nawroczyńskiego – Józefa Jędrychowska.

Zainteresowanie B. Nawroczyńskiego pedagogiką reformy, szczególnie w Niemczech, ale także w USA, wiązało się nie tylko z jego intencją włączenia pedagogiki naukowej w przebudowę Rzeczypospolitej po czasach rozbiorów, by można było nadrobić braki w rozwoju zachodniej pedagogiki teoretycznej i praktycznej, ale – w moim przekonaniu – było powodowane dostrzeżeniem w ruchu nowego wychowania właściwej pieczy nad indywidualnością uczniów i wynikającą z rozwiązań praktycznych większej efektywności procesu wychowania w ramach nauczania wychowującego. Doskonale odczytał alternatywne modele kształcenia jako sprzyjające lepszemu, bardziej trwałemu dorabianiu się uczniów szkół alternatywnych własnej struktury duchowej. Właśnie dlatego pisał o konieczności włączania do wiedzy i praktyki pedagogicznej najnowszych osiągnięć psychologii i pedagogiki eksperymentalnej oraz wyników analiz statystycznych „(…) aby się przekonać, jak wiele w nim [szkolnictwie – dop. B.Ś.] jeszcze luk, jak mu daleko do przetworzenia się w zakończony system"[4].

Z jednej strony w dziełach Nawroczyńskiego miała miejsce rzetelna naukowo analiza zakorzenienia polskiej myśli w dziejach światowej pedagogiki i jej wkładu w system pojęciowy oraz systematykę prądów i nurtów wychowania, z drugiej zaś wskazywał na normatywny charakter pedagogiki, który wyklucza jakiekolwiek próby narzucania społeczeństwu z jej udziałem obcych jego uwarunkowaniom historyczno-kulturalnym i narodowym norm. Pedagogika naukowa powstałej poza granicami kraju myśli musi być poddawana krytyce tylko i wyłącznie pod kątem waloru ogólnie obowiązującego, a nie zobowiązującego dane społeczeństwo do jej przyjęcia i wdrożenia we własnym ustroju szkolnym, ponieważ

> (…) wszelki materjalny cel wychowania zawsze jest historycznym wytworem pewnego społeczeństwa i pewnej kultury. Pedagogika nie stwarza wartości i celów wychowawczych, ale je zastaje w sumieniu ludzi, narodu i epoki. Zadaniem jej jest badać możliwości ich realizacji, opracowywać je logicznie, a więc łączyć z innemi wartościami i celami życia ludzkiego w system pozbawiony sprzeczności, wyprowadzać z nich i dostosowywać do nich wartości i cele podrzędne oraz środki osiągnięcia tych wszystkich celów[5].

---

[3] Tamże, s. 6.

[4] B. Nawroczyński, *Dwa prądy w pedagogice współczesnej*, [w:] *Wybór tekstów*, s. 38.

[5] B. Nawroczyński, *Dlaczego powinniśmy uprawiać pedagogikę naukową?* [w:] Tamże, s. 29.

Czerpanie z najciekawszych, najbardziej wartościowych rozwiązań praktycznych w dydaktyce szkolnej przez pedagogów z różnych krajów koncentrowało się przede wszystkim na warstwie instrumentalnej kształcenia, a więc na metodyce nauczania i uczenia się, ćwiczeniach, wzorach działania i technikach jego ewaluacji. Pedagogika jako *praxis* ma swój ogromny wkład w tworzenie tradycji, zachowanie ciągłości kultury właśnie poprzez edukację, język, kształtowanie nawyków społecznych, rozwijanie myślenia pojęciowego, rozpoznawanie i rozwijanie zdolności oraz potrzeby uczenia się i tym podobne pod warunkiem, że w warstwie aksjonormatywnej nie podlega procesom kolonizacyjnym. Korzyści z tak rozumianej wymiany i współpracy międzynarodowej komparatystów zawsze były obustronne, o czym świadczy korespondencja między B. Nawroczyńskim a P. Petersenem. Jak pisał nasz pedagog do niemieckiego autora planu jenajskiego: „(…) cieszę się, że chce Pan uwzględnić także polską pedagogikę, co wyobrażam sobie tak, jak widać na załączonym projekcie”[6]. Jedyne, co może wzbudzać we współczesnych czasach w listach naszego pedagoga do Petersena, to poprzedzająca jego podpis – pozornie submisyjna, bo w istocie wysoce kulturowa formuła – „Pański uniżony sługa”[7]. Jednakże, w przesłanej do Petersena pocztówce datowanej na 31.12.1940 roku życzenia noworoczne nie zawierały już tej formy pożegnania. Jak komentuje to H. Retter:

> Wobec niemieckich zbrodni w Polsce , życzyć „dobrego” czy „wesołego” Nowego Roku zakrawałoby faktycznie na kpiny; dlatego brakuje też „serdecznych pozdrowień” jako końcowej formuły; zażyły zwrot „panie Kolego” zastąpiony zaś został znacznie bardziej formalnym „Panie Profesorze”. Niczego innego sytuacja nie dopuszczała[8].

W okresie międzywojennym doszło do wydania w naszym kraju przekładów dzieł najważniejszych twórców pedagogiki tradycyjnej Jana Fryderyka Herbarta, którego *Pisma pedagogiczne* tłumaczył sam B. Nawroczyński, ale w znacznie większym stopniu miały miejsce tłumaczenia rozpraw z pedagogiki nowego wychowania: George'a Kerschensteinera, Ernsta Kriecka, Petera Petersena, Rudolfa Steinera, Eduarda Claparede'a, Johna Deweya, czy Petera Sandiforda. Narastający w drugiej połowie lat 30. XX wieku w Niemczech wpływ polityki narodowosocjalistycznej także na pedagogikę, a zarazem nasilająca się w Polsce krytyka niektórych rozpraw, między innymi planu jenajskiego przez Józefa Mirskiego czy Sergiusza Hessena, spowodowały, że nie wydano w Niemczech w języku niemieckim napisanej przez B. Nawro-

[6] H. Retter, *Bogdan Nawroczyński i Peter Petersen*, s. 8.
[7] Tamże.
[8] Tamże, s. 14.

czyńskiego obszernej rozprawy zatytułowanej *Pedagogika w Polsce. Rozwój idei pedagogicznych w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem współczesności*[9].

Historyk tego okresu, z którym jestem w stałym kontakcie, Hein Retter napisał mi w liście z 27.11.2017 roku, że przeszukał Archiwum planu jenajskiego, w którym, niestety, nie odnalazł żadnego śladu po przesłanym przed II wojną światową przez Nawroczyńskiego maszynopisie książki. Potwierdza zarazem polityczne i ideologiczne powody jej nieopublikowania w nazistowskich Niemczech:

> Naturalnie, polityka zagraniczna odgrywała w tym przypadku zasadniczą rolę. To, co wydawało się, że z końcem 1938 r. może odgrywać istotną rolę w wydaniu książki Nawroczyńskiego okazało się jeszcze bardziej realistyczne w Rzeszy Niemieckiej z początkiem 1939 r. jako absolutnie niemożliwe. Projekt tego pedagoga stał się ofiarą politycznych stosunków. Niestety, nie wiem, co stało się z tym maszynopisem. Czy istnieje gdzieś jego pierwotna wersja? Niemiecki Instytut Wychowania i Nauczania został zbombardowany. Nie ma w Archiwum Planu Jenajskiego w Vechta zatem żadnych dokumentów. Dla badań porównawczych byłoby niezwykle ważne dotarcie do być może istniejącej gdzieś kopii tego manuskryptu[10].

Z korespondencji z Lechem Witkowskim wiem, że ma on zamiar badać Archiwum PAN. Być może uda się naszemu profesorowi dotrzeć do nowych źródeł wiedzy o czasach rozkwitu polskiej komparatystki i udziału w tym procesie prac B. Nawroczyńskiego.

To tylko potwierdza, w jakim stopniu już wówczas – a może raczej przede wszystkim wtedy – poprawność polityczna stanowiła o faktycznej cenzurze rozpraw naukowych i ich niedopuszczaniu do obiegu powszechnego. Polacy nie byli w tym przypadku tylko ofiarami tego procesu, ale też stali się jego głównymi aktorami w okresie PRL-u, i to w stosunku do niemal całej pedagogiki zachodniego świata, z wyjątkiem dopuszczalnych przekładów członka Komunistycznej Partii Francji Celestyna Freineta[11]. Warto podkreślać, że Bogdan Nawroczyński został usunięty w 1948 roku z Uniwersytetu Warszawskiego, by nie infekował polską młodzież pedagogiką burżuazyjną. Zwróćmy uwagę, jakże aktualna jest w 2017 roku refleksja tego pedagoga na temat wojny dyskursów naukowych, której zaistnienie niesłusznie przypisuje się dopiero okresowi postmodernizmu. Już w 1930 roku proroczo pisał on o tym następująco:

> Trzeba bowiem jasno zdać sobie sprawę z tego, że (…) przeciwieństwa i walki w pedagogice (…) są tylko jednym z objawów wielkiego zmagania się prądów społecznych,

[9] Tamże.

[10] „Diese beigefügten Papiere sind aus dem Jenaplan-Archiv [in:] D-49377 Vechta. Diese beigefügten Papiere sind aus dem Jenaplan-Archiv in: D-49377 Vechta" [archiwum domowe B.Ś.].

[11] B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Kraków 2009.

> którego widownią jest całe życie narodów kulturalnych. We wszystkich jego dziedzinach toczy się walka pomiędzy roszczeniami jednostek i społeczeństwa. W sferze interesów ekonomicznych i politycznych staje się ona szczególnie zaciętą i brutalną. Tutaj też najwyraźniej zaznacza się dążność do wyjaskrawiania haseł, do wyprowadzania z pewnych ogólnych zasad najskrajniejszych, najbardziej jednostronnych wniosków[12].

Przywołuję w tym miejscu powyższe wydarzenia, by zwrócić uwagę na niezwykłe podobieństwo między tym, co wydarzyło się w polskiej pedagogice dwudziestolecia międzywojennego, a dwudziestopięciolecia polskiej transformacji po 1989 roku. Wprawdzie nie ma już cenzury, ale zastąpiła ją ze względu na poprawność polityczną autocenzura. Do tego dochodzą zmiany glokalne na świecie, w wyniku których radykalnie zmienia się rola pedagogiki porównawczej, także w naszym kraju. Wpływ polityków zmieniających się niemalże z każdymi wyborami parlamentarnymi w III RP sprawiał, że polityka oświatowa ulegała coraz silniejszemu upolitycznianiu właśnie w warstwie normatywnej. Współcześnie pedagogika staje przed kolejnym zagrożeniem ze strony wewnątrzkrajowej polityki, która podporządkowana jest ideowej poprawności politycznej, tyle tylko że teraz narodowo-konserwatywnej.

Dialektyka globalizacyjno-regionalnej komunikacji (glokalizacja) sprawia, że nie musimy docierać do bezpośrednich źródeł wiedzy o kształceniu czy wychowaniu w różnych krajach świata. Wystarczy wpisać dowolne miejsce w jednej z wyszukiwarek internetowych, by niemal natychmiast otrzymać dostęp do instytucji oświatowych, naukowych, bibliotek, archiwów państwowych czy innych źródeł wiedzy, które tylko trzeba umieć wyselekcjonować, pobrać dane, poddać je analizie i zinterpretować. W tym sensie wydaje się, że tradycyjna rola badacza komparatysty, który jeszcze tak niedawno musiał pokonać setki czy tysiące kilometrów, żeby dostać się do interesującego go kraju dowolnego kontynentu, by przeprowadzić badania terenowe, zaczyna powoli zanikać. To, co jest konieczne do przesiewania danych w wirtualnych zasobach, to niewątpliwie jak najlepsza znajomość języka kraju naszych badań i kompetencje metodologiczne w opracowaniu modelu badawczego, narzędzi poznania oraz opisu i interpretacji pozyskanych danych.

Polska komparatystyka nadal koncentruje swoją uwagę na afirmacji odkrywania specyfiki kształcenia czy wychowywania dzieci i młodzieży oraz edukacji osób dorosłych w wybranych krajach świata tak, jakby rzeczywiście były one suwerenami w kształtowaniu narodowej polityki oświatowej. Jest to podejście racjonalistyczne, egzogenne, którego przedstawiciele stoją na stanowisku, że tożsamość systemu edukacyjnego nie podlega zmianom pod wpływem oddziaływania procesów globalizacji i korporacji trans – czy mię-

[12] B. Nawroczyński, *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, wyd. drugie poprawione i uzupełnione, Lwów – Warszawa 1931, s. 36.

dzynarodowych. Tymczasem, w innych dyscyplinach nauk społecznych, do których przecież także zalicza się pedagogika, uwzględnia się w badaniach porównawczych mechanizmy koordynujące odpowiednie do przedmiotu badań dziedziny życia i funkcjonowania społeczeństw oraz tworzonych w nich instytucji w skali makro i mezo.

Dotyczy to nie tylko przestrzeni ekonomicznych, informatyzacji, transportu, polityki, czy kultury, ale także szerokiej gamy pozaekonomicznych instytucji i relacji w edukacji, która ma do odegrania w XXI wieku szczególną rolę w przygotowaniu osób do życia w świecie nowych form gospodarki negocjacyjnej obejmującej również „(…) kluczowych graczy ekonomicznych z lokalnych i regionalnych, jak i krajowych oraz, coraz częściej, międzynarodowych przestrzeni gospodarczych"[13]. Coraz trudniej kontrolować i zmieniać system szkolny jedynie w obrębie granic państwa. Nie należy więc poprzestawać na dotychczasowych publikacjach o edukacji w różnych krajach, których autorzy analizowali ustrój szkolny, gdyż prace na ten temat – jak pisał B. Nawroczyński – „(…) tracą swoją aktualność na skutek zmian zachodzących w szkolnictwie wielu krajów. (…) Trzeba wydawać coraz to nowe opracowania"[14].

W wyniku globalizacji polityki oświatowe państw narodowych utraciły swoją zewnętrznie względną suwerenność ze względów głównie ekonomicznych, gospodarczych, toteż poddawane są – jak pisze Bob Jessop – „splątanym hierarchiom", równoległym sieciom władzy lub innym formom „(…) kompleksowej współzależności na różnych poziomach rządu i różnych funkcjonalnych obszarach jego aktywności"[15]. W ciągu ostatniego ćwierćwiecza i dominujące w wysoko rozwiniętych krajach świata (należących do OECD) powstały wspólnoty polityczne i biznesowo-gospodarcze międzypodmiotowe sieci zainteresowane problematyką edukacji, generując koordynację współzależnych działań. To stosunki międzynarodowe

> (…) odkryły „reżimy międzynarodowe", m.in. formy współpracy międzynarodowej, umożliwiające uniknięcie międzynarodowej anarchii, a jednocześnie omijające państwo narodowe – co opisano jako „współzarządzanie bez rządu[16].

Potrzebne jest zatem uwzględnienie w badaniach komparatystycznych modelu konstruktywistycznego tożsamości systemów szkolnych, które zmieniają się pod wpływem oddziaływania czynników międzynarodowych. Narodowe systemy szkolne są przecież zanurzane w globalnych strukturach społecz-

[13] B. Jessop, *Wstęp. Narodziny współzarządzania i ryzyka jego zawodności: przypadek rozwoju gospodarczego*, [w:] *Governance. Wybór tekstów klasycznych*, red. J. Hausner, B. Jessop, S. Mazur, Warszawa 2016, s. 19.

[14] B. Nawroczyński, *O szkolnictwie francuskim*, Warszawa 1961, s. 6.

[15] Tamże.

[16] B. Jessop, *Wstęp. Narodziny współzarządzania i ryzyka jego zawodności*, s. 14.

nych, które wpływają na proces podejmowanych przez władze resortu edukacji decyzji. Badacze nie wykorzystują metody demaskowania rzeczywistości świata edukacji, którego realność jest niezgodna z założonymi w Konstytucji i Ustawie o systemie oświaty wartościami lub ideami. „Tymczasem konstruowanie rzeczywistości odbywa się również poprzez kreowanie instytucji europejskich i powiązanych z nimi interesów społecznych”[17]. W Polsce tajemnicą poliszynela jest uczestnictwo (także okolicznościowe i nieformalne spotkania) zmieniających się – w wyniku utrzymania od czasów PRL-u centralistycznej polityki oświatowej – ministrów edukacji w posiedzeniach z premierami, a przede wszystkim odpowiednimi ministrami innych państw narodowych oraz treść uzgadnianych deklaracji, strategii o współpracy, także finansowaniu jej z budżetu państwa, w ramach różnych struktur międzynarodowych powiązań – OECD[18], komisji UE[19], Grupy Wyszehradzkiej[20], Banku Światowego, Międzynarodowego Funduszu Walutowego i tym podobnych, w wyniku globalizacji nadrabianie zaległości polskiego szkolnictwa w sferze infrastrukturalnej zostało znacznie skrócone, ale w niewielkim stopniu przyczyniło się do zmian w wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci i młodzieży[21].

Należy odpowiedzieć sobie na pytanie, w jakim stopniu i czy w ogóle uwzględniamy w badaniach wiedzę o zakresie międzynarodowego, heterarchicznego „sterowania” także polskim szkolnictwem w wyniku *ad hoc* lub *ex post* wywieranego nań wpływu przez różnego rodzaju sygnowanie przez przedstawicieli rządu, korporacji, agencji, czy międzynarodowych organizacji różnego rodzaju deklaracji reform (zmian), wskaźników czy strategii ich osią-

[17] T.G. Grosse, *Konstruowanie rzeczywistości jako metoda integracji europejskiej. Przykład Parlamentu Europejskiego*, [w:] *Zastosowanie konstruktywizmu w studiach europejskich*, red. J. Czaputowicz, Warszawa 2016, s. 93.

[18] B. Śliwerski, *Krytycznie o metodologicznych przesłankach udziału naukowców w Międzynarodowym Programie PISA/ECD*, Studia Edukacyjne, 2016, 38, s. 21-42.

[19] Przykładem jest tu Europejski Fundusz na rzecz Inwestycji Strategicznych, który obejmuje swoim zakresem także edukację. *W ramach EFIS partnerstwa publiczno-prywatne mogą opracowywać projekty ulepszania i modernizacji infrastruktury szkolnej i uniwersyteckiej, poprawiając w ten sposób warunki nauki dla uczniów i studentów oraz warunki pracy dla nauczycieli i wykładowców*. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/investment-plan_pl [dostęp: 14.06.2017].

[20] Premierzy krajów Grupy Wyszehradzkiej sygnowali 2 marca 2017 r. Deklarację Warszawską, zobowiązując się m.in. *do zacieśniania współpracy dotyczącej badań, technologii, innowacji i transformacji cyfrowej krajów regionu, w szczególności poprzez wykorzystywanie funduszy unijnych. W dokumencie położono też nacisk na współpracę, której celem jest osiągnięcie przez region V4 przewagi konkurencyjnej w przygotowaniach do uruchamiania usług mobilnych nowej generacji (5G).* Premierzy Grupy Wyszehradzkiej podpisali Deklarację Warszawską [w:] http://www.rp.pl/Dyplomacja/170329002-Premierzy-Grupy-Wyszehradzkiej-podpisali-Deklaracje-Warszawska.html [dostęp: 14.06.2017].

[21] Szerzej w: B. Śliwerski, *Czy jest jeszcze potrzebna pedagogika porównawcza?* [w:] *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej*, red. R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska, Warszawa (w druku).

gania? Pedagogika porównawcza powinna podejmować nie tyle idiograficzne badania wewnątrzkrajowych zmian w systemach edukacyjnych państw narodowych, ale dekodować makropolityczne i międzynarodowe konteksty strategii oświatowych w edukacji, bo to że mają one miejsce z wykorzystaniem mediów, kapitału finansowego różnych podmiotów politycznych czy ideologicznych nie budzi już dzisiaj chyba żadnej wątpliwości.

Czas najwyższy dostrzec problemy ukrytego czy skrywanego przez rządy międzynarodowego sterowania czy współrządzenia polityką oświatową w państwie, by doprowadzić do koniecznej jej kontroli społecznej i uczynić transparentną wobec obywateli, z których podatków jest ona finansowana. W kategoriach systemowo-teoretycznych komparatyści nie powinni odpowiedzieć na pytanie: czy, ale w jakim stopniu zarządzanie systemem szkolnym/oświatowym polega na jego autonomicznym, wewnątrzpaństwowym sterowaniu w celu jego stabilizowania, reformowania czy przekształcania? Korporacje transnarodowe osiągają z tytułu swojej działalności bardzo wysokie zyski w wyniku oferowania swoich produktów, toteż dostarczane przez nie produkty (np. PISA) nie mogą ograniczać zdolności państw narodowych do ochrony praw obywateli w dziedzinie prowadzenia własnej polityki edukacyjnej. W ramach współpracy z rządami konstytuują standardy, które przenikają do systemu szkolnego, na przykład w zakresie egzaminów zewnętrznych.

Globalizacja jako proces wielopłaszczyznowy i dialektyczny może ograniczać demokrację w wymiarze lokalnym w tym sensie, że są one w poszczególnych krajach w pewnym sensie niejako skazane na uleganie presji korporacji ponad – czy międzynarodowych,

> (…) gdyż dobrowolne wycofanie się z grona państw uczestniczących w procesie globalizacji może oznaczać większe osłabienie pozycji państwa na arenie międzynarodowej, zarówno w wymiarze gospodarczym, jak i politycznym. To z kolei przyczynia się do „korozji ciał przedstawicielskich", gdyż politycy w coraz większym stopniu wsłuchują się nie w glos wyborców, lecz rynków finansowych, czyli międzynarodowych korporacji, różnego rodzaju wyspecjalizowanych instytucji międzynarodowych – jednym słowem organizacji, które nie są powoływane w sposób demokratyczny, co rodzi groźbę przesunięcia władzy z ciał wybieralnych do niewybieralnych i nieodpowiadających przed społeczeństwem[22].

Współczesną komparatystykę pedagogiczną interesują procesy globalizacji ogarniające tak cały glob (w przypadku oświaty jest to np. kwestia powszechnego obowiązku szkolnego, ochrona środowiska), jak i zmiany w systemach szkolnych zachodzące na odmiennych ich poziomach, a w swoisty sposób re-

[22] J. Dzwończyk, *Społeczeństwo obywatelskie a globalizacja*, [w:] *Globalizacja – nieznośne podobieństwo? Świat i jego instytucje w procesie uniformizacji*, red. B. Krauz-Mozer, P. Borowiec, Kraków 2008, s. 339-340.

agujących na zachodzące w państwie zmiany (np. rozpoczynanie obowiązku szkolnego, autonomia nauczycieli, decentralizacja szkolnictwa itp.).

Można dociekać, jakie zjawiska i procesy edukacyjne ulegają deterytorializacji (np. wychowanie do pokoju, do wszechświata itp.), kiedy to wykorzystuje się wzajemne uwarunkowania tego co lokalne i tego co globalne.

> „Odterytorialnienie" oznacza także, że procesy globalizacji uruchamiają interakcje i więzi nie na dystans, ale „w poprzek" terytorium, a procesy bez dystansów są relatywnie oderwane od konkretnej lokalizacji. (…) „Sprasowanie czasu i przestrzeni" w ich wypadku oznacza, że istnieje siła wyrywająca je z ich „czasu historycznego" (etapu i typu rozwoju). Siła ta narzuca im mało znane instytucje i procedury, wprawdzie racjonalne, ale przeznaczone na pewno dla innego stadium rozwoju i innej skali[23].

Nie oznacza to uniwersalizacji edukacji, jej ujednolicania, ale o uwzględnianie dialektyki, wzajemności chociaż parcjalnych powiązań i wpływów między państwami i ich systemami edukacyjnymi w wyniku dyfuzji usług, technologii, informacji i ludzi.

Są prawidłowości w komparatystyce, których należy przestrzegać. Jak pisał w 1927 roku profesor Uniwersytetu w Toronto w swojej rozprawie o szkolnictwie angielskim Peter Sandiford: „Żaden system szkolny nie może bezkarnie zaniedbać zasadniczych cech narodowych, albo robić im na przekór"[24]. Już wówczas kanadyjski pedagog wskazywał na zachodzące od początku XX wieku liczne innowacje w szkolnictwie w różnych regionach świata.

> Jak dotąd, niewielu ludzi uświadamia sobie ich głębokie znaczenie. Większość po prostu wie, że coś się dzieje w świecie szkolnym, że odbywa się szybki przewrót. Ta większość czuje nieokreślone jakieś zaniepokojenie, ale jak dotąd nic nie mówi. Pod powierzchnią jednakże walka między nowatorem a konserwatystą trwa, chociaż bez słów. Trzeba znać siły, czynne w tej walce, aby móc należycie ocenić system szkolny (…)[25].

Państwa przebudowujące swój system szkolny nie powinny dokonywać tego w izolacji od świata. Jak pisał w 1961 roku B. Nawroczyński:

> To prawda, że szkolnictwo każdego kraju winno być przede wszystkim przystosowane do jego własnych warunków i potrzeb. Ale prawdą jest również to, że zamknięcie się w kręgu własnych trosk i kłopotów, a choćby nawet w jednym kręgu myśli, nie sprzyja szybkiemu znalezieniu dróg właściwego rozwoju, że niebezpiecznie jest odgradzać się od wielkich kuźni myśli ludzkiej. Chcąc mieć szeroki oddech, chcąc uniknąć powtarzania tych samych terminów i zwrotów, które straciły już swą żywotność, trzeba wiedzieć, co się na świecie dzieje – nie po to, aby niewolniczo naśladować, lecz

[23] B. Krauz-Mozer, P. Borowiec, *Globalizacja, globalizm, globalność – wprowadzenie*, [w:] Tamże, s. 11.

[24] P. Sandiford, *Szkolnictwo angielskie*, przekł. W. Gumplowicz, uzup. J. Hellmann, Warszawa – Łódź 1927, s. 9.

[25] Tamże, s. 13.

po to, aby tworzyć na współczesnym poziomie i w sposób godny naszych wielkich tradycji[26].

Czescy komparatyści – Milada Rabušicová i Klára Záleská – wskazują w jednym ze swoich artykułów na jeszcze inne tendencje w tych badaniach:

> O nowej tendencji rozwojowej tej dyscypliny nauk pedagogicznych świadczą takie nowe teorie, jak teoria wielokulturowości, ruchów społecznych, krytycznego modernizmu i neoinstytucjonalizmu. O potrzebie rozwijania pedagogiki porównawczej świadczą dążenia do demokratyzacji kształcenia, które powinno być wspierane przez dialog między różnymi perspektywami i środowiskami akademickimi na całym świecie[27].

Brakuje nam jednak badań wskazujących na to, w jakim stopniu polityki oświatowe poszczególnych państw narodowych są wynikiem rezygnacji czy zmniejszania zasad demokratycznych w edukacji na rzecz jej centralizacji, uniwersalizmu w kierunku zgodnym z interesami korporacji międzynarodowych czy procesów globalizacyjnych w stylu Global Governance.

BIBLIOGRAFIA

Dzwończyk J., *Społeczeństwo obywatelskie a globalizacja*, [w:] *Globalizacja – nieznośne podobieństwo? Świat i jego instytucje w procesie uniformizacji*, red. B. Krauz-Mozer, P. Borowiec, Wydawnictwo Naukowe UJ, Kraków 2008.

Grosse T.G., *Konstruowanie rzeczywistości jako metoda integracji europejskiej. Przykład Parlamentu Europejskiego*, [w:] *Zastosowanie konstruktywizmu w studiach europejskich*, red. J. Czaputowicz, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2016.

http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/investment-plan_pl [dostęp: 14.06.2017].

http://www.rp.pl/Dyplomacja/170329002-Premierzy-Grupy-Wyszehradzkiej-podpisali-Deklaracje-Warszawska.html [dostęp: 14.06.2017].

Jessop B., *Wstęp. Narodziny współzarządzania i ryzyka jego zawodności: przypadek rozwoju gospodarczego*, [w:] *Governance. Wybór tekstów klasycznych*, red. J. Hausner, B. Jessop, S. Mazur, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2016.

Krauz-Mozer B., Borowiec P., *Globalizacja, globalizm, globalność – wprowadzenie*, [w:] *Globalizacja – nieznośne podobieństwo? Świat i jego instytucje w procesie uniformizacji*, red. B. Krauz-Mozer, P. Borowiec, Wydawnictwo Naukowe UJ, Kraków 2008.

Nawroczyński B., *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, wyd. drugie poprawione i uzupełnione, Książnica – Atlas, Lwów – Warszawa 1931.

Nawroczyński B., *O szkolnictwie francuskim*, PWN, Warszawa 1961.

Nawroczyński B., *Dlaczego powinniśmy uprawiać pedagogikę naukową?* [w:] *Wybór tekstów Profesora Bogdana Nawroczyńskiego*, red. B. Śliwerski, M. Walancik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Kraków 2017.

[26] B. Nawroczyński, *O szkolnictwie francuskim*, s. 6.

[27] M. Rabušicová, K. Záleská, *Metodologické otázky srovnávací pedagogiky: podněty pro koncipování komparativních studií*, Pedagogická orientace, 2016, 26, č. 3, s. 347.

Nawroczyński B., *Dwa prądy w pedagogice współczesnej*, [w:] *Wybór tekstów Profesora Bogdana Nawroczyńskiego*, red. B. Śliwerski, M. Walancik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Kraków 2017.

Nawroczyński B., *Nauczanie kształtujące i wychowujące*, [w:] *Wybór tekstów Profesora Bogdana Nawroczyńskiego*, red. B. Śliwerski, M. Walancik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Kraków 2017.

Rabušicová M., Záleská K., *Metodologické otázky srovnávací pedagogiky: podněty pro koncipování komparativních studií*, Pedagogická orientace, 2016, 26, č. 3.

Retter H., *Bogdan Nawroczyński i Peter Petersen. Wymiana listów w sprawie nieudanego projektu*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1993, 4.

Sandiford P., *Szkolnictwo angielskie*, przekł. W. Gumplowicz, uzup. J. Hellmann, Nakład „*Naszej Księgarni*", Warszawa – Łódź 1927.

Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

Śliwerski B., *Krytycznie o metodologicznych przesłankach udziału naukowców w Międzynarodowym Programie PISA/ECD*, Studia Edukacyjne, 2016, 38.

Śliwerski B., *Czy jest jeszcze potrzebna pedagogika porównawcza?* [w:] *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej*, red. R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa (w druku).

Agnieszka Cybal-Michalska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

GLOBALIZATION AND ALTERNATIVE THINKING: ON THE NEED TO DIRECT THE SOCIETY TOWARDS RESPONSIBLE CO-PARTICIPATION AND COOPERATION

Abstract. Cybal-Michalska Agnieszka, *Globalization and Alternative Thinking: on the Need to Direct the Society Towards Responsible Co-Participation and Cooperation* [Globalizacja i ruchy myślenia alternatywnego – o potrzebie zorientowania społeczeństwa na odpowiedzialne współuczestnictwa i współdziałania]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 33-48. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.3

Contemporary world has become a global ecumene. The theory of globalization as approached by R. Robertson invokes the world conceptualization which assumes reducing the tension between the dichotomous tendencies. Unification and diversification are complementary processes, they are mutually influential and essential for the contemporary stage of development of the global society. The paradigm of globalization on the social and cultural plane is revealed in the binary scheme of extremes, such as: decontextualization and recontextualization, decomposition and recomposition, deteritorialization and re-teritorialization, transculturation and internalization. The contemporary anti-globalist movement is a reflection of ideological opposition. The criticism of globalization remains in close connection to an increasingly lively discussion regarding alternatives to globalization. Specificity of the quality of global cultural ecumene reveals the need to shape and improve the orientation towards responsible participation and cooperation in the changing and co-dependent global society.

Key words: globalization, unification, diversification, anti-globalist movement, alter-globalist movement, orientation towards responsible participation in global society.

Globalization of the contemporary world, which is a consequence of civilization development, is perceived as a final stage, as an advanced or even decadent, and definitely specific, phase of the evolution of social culture. When we place humanistic discourse over globalization in the "post-modern" era, as A. Toynbee approaches it[1], we observe deep changes in social systems, constantly undergoing some transformations, which occurred within a few

[1] P. Tobera, *Niepokojąca nowoczesność*, Kultura i Społeczeństwo, 2000, 3, p. 9.

decades of the modern world order.[2] The direction of the transformations in social development is reflected by the distinction between different types of society, e.g. pre-industrial, industrial and post-industrial societies described by D. Bell[3]; agricultural, industrial and post-industrial societies described by Toffler[4]; and the division of states into pre-modern, modern and post-modern ones proposed by R. Cooper.[5] The following transitions are strictly global: from industrial to information society, from technology of power to high tech/high touch, from national economy to global economy, from short-term planning to long-term planning, from centralization to decentralization, from institutional help to self-help, from representative democracy to participatory democracy, from hierarchies to networking, from North to South, and from either/or to multiple options, all of which are characterised by the major megatrends or directions of changes in the contemporary world distinguished by J. Naisbitt.[6] It is important to emphasize the concept of shifting away from *Gemeinschaft* (community) to *Gesellschaft* (society) as proposed by T. Tönnies, and then developed by R. Robertson who distinguishes between global *Gemeinschaft* and global *Gesellschaft*.[7] Civilization of the society of "late modernity" (A. Giddens) is the epoch of the "risk society", proposed by U. Beck[8], i.e. the society which lives in the conditions of higher risk, unlimited by time and space.

Contemporary world has become a global ecumene. However, it does not entail a tendency for standardization of cultural values which replicate the models characteristic for western societies. For the creators of homogeneous approach to globalization (S. Amin, A. Gunder, I. Wallerstein) "domination of these models means (...) subordinating local particular values to universal processes".[9] Theoretical bases for the discussed approach can be found in the theory of the world system proposed by I. Wallerstein, which invokes the process of integration and interaction in the world system in the economic dimension, characterized by moving from the crisis of feudalism to the beginning of geographic expansion of capitalism (from 1450 to 1640 – stage I) and then going through the stage of agricultural capitalism (to 1760), early

[2] The subject matter addressed in the article is a fragment of considerations on the topic of globalization as approached (in the broad theoretical and empirical context) in the work entitled *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne* (A. Cybal-Michalska, Poznań 2006).

[3] See also D. Bell, *Nadejście społeczeństwa postindustrialnego*, Warszawa 1975.

[4] See also A. Toffler, *Trzecia fala*, Warszawa 1997.

[5] R. Cooper, *The Post-Modern State and World Order*, London 1997.

[6] J. Naisbitt, *Megatrendy*, Poznań 1997.

[7] R. Robertson, *Globalization. Social Theory and Global Culture*, London 1992, p. 78-79.

[8] U. Beck, *Risk Society. Towards a New Modernity*, London 1992.

[9] M. Kempny, *Globalizacja*, [in:] *Encyklopedia socjologii*, t. I, Warszawa 1998, p. 243.

(to 1917) and well-developed (1960) industrial capitalism, until the stage of post-industrial capitalism typical for modern times (since 1970), which R. Robertson considers as the phase of uncertainty.[10]

The synchronisation of economic relationships development (economism) with the dynamics of cultural development (culturalism) was emphasized by such scholars as H.K. Bhabhe, S. Hall and E. Said, who hereby indicated the heterogeneous nature of globalization understood after J.N. Pieterse as "hybridization, or overlapping of phenomena, fragmentation and unification of social forms and cultural practices resulting in the multiplicity of hybrid forms, which takes the form of global intercultural melange"[11], where a breakthrough in economy and politics is determined by cultural aspects.

The theory of globalization as approached by R. Robertson invokes the world conceptualization which assumes reducing the tension between the dichotomous tendencies. The essence of social development in global conditions

> does not mean the process of eliminating localities, what is more, there is no contradiction between the universal and the local, between the logic of the world system and looking for "settlement" by individuals who function in a local dimension.[12]

In consequence, what becomes a vital issue for highlighting the lack of one-dimensional globalization is the discrimination between two coexisting, interweaving and mutually determined processes proposed by A. Giddens, i.e. globalization and glocalization. Globalization is described as intensification of social relationships on global scale, hence it concerns, as R. Robertson points out, on the one hand, the world's "shrinking", and on the other hand, the increasing awareness of the "global character" of the surrounding world.[13] Thereby, as Z. Bauman emphasizes, "what some understand as globalization, others see only as localization"[14], because as Borges reminds, "the world is a sphere whose centre is everywhere whereas the borders are nowhere".[15]

Another attempt to organize the conceptual apparatus consists in introducing two categories, i.e. "glocalization" and "globalization". Glocalization can be defined as a mutual permeation of what is global with what is local, which affects various geographic zones. The concept of globalization, a desired companion of the term glocalization, focuses on imperialistic ambitions of the states, corporations and the like, as well as their desire and actually the need to expand in various geographic zones. Their main goal is to observe the

---

[10] P. Starosta, *Globalizacja i nowy komunitaryzm*, Kultura i Społeczeństwo, 2000, 3, p. 49.
[11] M. Kempny, *Globalizacja*, p. 243.
[12] Ibidem, p. 244.
[13] Ibidem.
[14] Z. Bauman, *Globalizacja*, Warszawa 2000, p. 6.
[15] M. Golka, *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*, Poznań 1999, p. 165.

growth (hence the term globalization) of their power, their influence and, in many cases, their profits all over the world. It does not imply any qualitative assessment. After all, glocal issues might have some negative qualities (lack of openness towards some useful global aspects), whereas global ones might have some positive characteristics (e.g. providing new medicines and medicinal technologies).[16]

Unification and diversification are complementary processes, they are mutually influential and essential for the contemporary stage of development of the global society. The paradigm of globalization on the social and cultural plane is revealed in the binary scheme of extremes, such as: de-contextualization and re-contextualization (existence out of a context and looking for a new contextual quality), decomposition and re-composition (decomposing cultural structure and establishing new cultural constellations from distilled fragments of cultural reality), deteritorialization and re-teritorialization (separation of the cultural content and form the local context and looking for "settlement" in another culture), transculturation and internalization (culture, as a cluster of phenomena which are interconnected, mutually conditioned and correlated, succumbs to the hybrid transfers of cultural content and form, and the desire to internalize it by an individual, who transforms the existing cultural material, endows it with individual meaning and expresses it in behaviour).[17] In consequence the analytical value of the phenomenon of globalization indicates a necessity to distinguish the dichotomous processes of social and cultural transformation which are characteristic for the experiences of the contemporary world.

In the face of the dynamics of "new locality" and the explosion of the phenomena indicating cultural diversity, their ubiquity and intensity, globalization is a result of the processes of diversification and cultural plurality of the contemporary world. Hence it implies "heterogeneity of intercultural dialogues" (A. Appardurai) on the local and national level and reveals an advancing "arrangement of diversity" (A.D. Smith) rather than replicating the unification.[18] Under this approach globalization addresses a full spectrum of the world issues in the situation of diversity, ambivalence and ambiguity, which impacts the new quality of social and cultural life.

The usefulness of micro-perspective for presenting globalization in terms of a holistic description is difficult to capture, since as M. Golka emphasizes, when analyzing the phenomenon of globalization

---

[16] G. Ritzer, M. Ryan, *The Globalization of Nothing*, [in:] *The Changing Face of Globalization*, Ed. S. Dasgupta, London 2004, p. 300-301.

[17] L. Korporowicz, *Tożsamość wyobrażona*, [in:] *Róża wiatrów Europy*, Ed. A. Tyszka, Warszawa 1999, p. 90-92.

[18] Ibidem, p. 90.

> we can see the trees but we do not see the forest, we can see some of its symptoms but we can't see it as a whole, and we do not know if we will ever be able to create such means of observation which will enable its cognition.[19]

Emphasizing the need to approach globalization holistically as a phenomenon (indicating its processes, structure and function) which would be most fruitful in terms of describing the peculiar character of the processes occurring in the world (their mutual relationships and connections) as well as the difficulty in capturing globalization, due to its dynamic character, induce a permanent reflection on the quality of globalization in the contemporary world and call for a better answer to the question "how to move from «a series of detailed reports» to «a more general description»?"[20]

In order to understand the essence of hybridization of the contemporary world, one must concentrate on ideological, conceptual, political and ethical alternatives of globalization, which are an indispensible element of the polyphonic discourse, and which are revealed by spokesmen for alter-globalist and anti-globalist initiatives and movements. Globalization as a phenomenon determined by the processes of diversification and cultural pluralism occurring in the contemporary world is revealed according to Z. Bauman by advancing polarization of views within individual societies, and also between societies in the global scale. "Globalization divides and unites to the same extent, and the reasons of the division of the world are the same as the factors which lead to its uniformity".[21] The presented rhetoric characterizes economic globalization (neoliberal) mostly as a basic source of polarization and growing disproportion between various countries, which results in growing dependence of the world's peripheries on its centre and underdevelopment of the former.[22] The above considerations refer to the findings of R. Falk. According to the political scholar, one should distinguish two different visions of globalization: *globalization from above*, generated by huge and often invisible forces, and *globalization from below*, which could be referred to an array of contesting grassroots initiatives. *Globalization from below,* which is shaped by a subjective sense of globalization phenomena (microperspective), is an answer to *globalization from above*, which is identified with inevitability, complexity and unpredictability of globalization tendencies based on neoliberal regulations.[23] The contemporary anti-globalist

---

[19] M. Golka, *Cywilizacja*, p. 112.

[20] E. Tarkowska, *Globalizacja i ubóstwo*, [in:] *Globalizacja i co dalej?* Ed. S. Amsterdamski, Warszawa 2004, p. 201.

[21] Z. Bauman, *Globalizacja*, p. 6.

[22] A.W. Nowak, *Wobec systemu – wokół teorii Wallersteina*, Lewą Nogą, 2001, 13, p. 158.

[23] R. Falk after: B. Głowacki, *Za fasadą niezrozumienia. Fakty i mity o współczesnym ruchu antyglobalizacyjnym*, [in:] *Kultura w czasach globalizacji*, Eds. M. Jacyno, A. Jawłowska, M. Kempny, Warszawa 2004, p. 345.

movement is a reflection of ideological opposition (which consists of a wide range of resistance movements – *globalization from below*)[24], which according to D. Cohen is strongly tempted to "blame globalization for the difficulties encountered also in the situations when more depends on internal changes within a society than on external factors".[25] Opponents of globalization want to manifest the negative feelings of injustice, exploitation, frustration, exclusion and marginalization of individuals, groups and societies (the increasing "gap" between the developed countries and poor countries of the Third World) which have been growing in the world for the past few years.[26] Other negative aspects associated with globalization are as follows: the risk of terrorism from separatist and fundamentalist groups ("the war of civilization" – S. Huntington), increasing and deepening economic inequalities leading to shrinking of the labour market ("end of work" – J. Rifkin), mass unemployment and lack of employment stability. Another thing is the emergence of the so called "homo economicus" (A. Zybała), "caste of global people" (Z. Bauman), who are placed in opposition to those who are oppressed by locality[27], i.e. the so-called *underclass* (underclass of permanently marginalized people – A. Zybała). Anti-globalist movement is not concentrated on determining whether negative consequences or aspects of globalization are exclusively a derivative of this phenomenon, but on emphasizing such slogans as: "globalization is to blame for the evil in the contemporary world" [28], and "the world is not a commodity".[29] It is emphasized that "globalization is not global" (E. Tarkowska), arguing that is includes only 1/3 of the globe population, which indicates that globalization is identified mostly with international economic integration. This integration by offering an economic vision of *prosperity* contributes to the division of the globe into the centre and peripheries. The array of controversies concentrated around the essence and results of neoliberal globalization to all intents and purposes leads to a polarization of opinions within the anti-globalists' discourse on the global aura of the contemporary world.

Social movements, being a constructive element of the social and cultural reality, constitute an inseparable part of the processual global and social change and they stimulate it. Global society, which is highly urbanized and industrialized, contributes to atomization of communities. "Social capital" (R. Putnam) is a network of spontaneous connections and self-organizations

[24] See: K. Klejsa, *Ruchy antyglobalizacyjne – druga fala kontestacji?* [in:] Ibidem, p. 315-335.

[25] D. Cohen after: E. Tarkowska, *Globalizacja i ubóstwo*, p. 208.

[26] E. Weede, *Rent-Seeking or Dependency as Explanations of Why Poor People Stay Poor*, [in:] *Globalization, Knowledge and Society*, Eds. M. Albrow, E. King, London 1990, p. 174-175.

[27] E. Tarkowska, *Globalizacja i ubóstwo*, p. 206-207.

[28] See: A. Dylus, *Globalny rynek i jego granice*, Warszawa 2001, p. 17.

[29] B. Prejs, *Bunt nie przemija*, Katowice – Warszawa 2004, p. 16.

established by different people creating multiple structures in order to break free from limitations that make it impossible to satisfy human aspirations or in order to pursue goals, important for themselves or for future generations. This capital is expressed, among others, by an internally varied anti-globalist movement which is a response to "the lost community". A lonely individual living in the society of global change, which is increasingly dominated by abstract forces of global economy, starts to feel "a vacuum of values", suffers from "a Lilliput complex" (S. Ossowski) and has some dreams about a resurrection of groups that would be a substitute of personal intimacy, typical for primitive societies. "Learning through common experiences" (L. Goodwyn) can be manifested by multiple and varied, in terms of form and methods, activities and grassroots movements (e.g. mass and global development of non-governmental organizations[30] and associations). These reflect liquidity of anti-globalist movement and they are an expression of rising global awareness of the opposition members. New semantic quality within the culture of the opposition, protest and contestation against globalization, which appeared in the wake of global transformations, makes it possible to refer to the opponents of globalization as the "anti-globalist movement". This movement is placed within the counter culture and even alternative culture as a non-institutionalized actor of social change".[31] Heterogeneous character of anti-globalization contributes to the freedom of interpretation, definition and methodology of the debate regarding anti-globalist movement. K. Klejsa emphasizes that the most constitutive features of anti-globalist movement are voluntarism, autonomy as well as the presence of "ethnocentric" tendencies which in practice can contribute to emergence of new varieties of "iron curtains".[32]

The usefulness of the discourse on globalization for the interpretation of the anti-globalist movement, in the face of new challenges of local and global character, consists in a possibility to show its activity by an attempt to describe and interpret a variety of opposing ideas with a pragmatic approach, concentrated mainly on the criticism of dominating neoliberal economic model. The following tendencies should be mentioned when speaking about criticism of neoliberal globalisation: a) culture of opposition against the globalization of the world economy where local and national contexts lose meaning and contribute to the erosion of the state institutions; b) culture of opposition against the cultural expansion of the western world, which aims at unification of the rest of the world to make it a replica of western lifestyle, values, rules, norms and beliefs; c) culture of opposition against the globa-

[30] See: R. Pankowski, *Dylematy antyglobalizmu*, [in:] *Globalizacja i co dalej?* p. 92-94.
[31] B. Misztal, *Ruch społeczny*, [in:] *Encyklopedia socjologii*, t. III, Warszawa 1998, p. 344.
[32] K. Klejsa, *Ruchy antyglobalizacyjne*, p. 333.

lization as a "machine for exclusion" which is directed by a broadly understood turbo-capitalism, contributing to the division of society into the centre and peripheries, and d) culture of alternative thinking about the need to replace neoliberal globalization with a different type of globalization, i.e. alternative globalization.[33]

The opposition is based on emphasizing a contradiction revealed by equalizing the answer to the question: "What is good for a human?" with the answer to the question "What contributes to the increase of the system?". An assumption that "What serves the development of the system (or even one huge corporation[34]) serves also the development of a human being"[35] was met with a negative reaction of many anti-globalist formations. They saw in it the particular perception of a human nature, according to which a man is by nature selfish, greedy and anti-social. If a human being is perceived as selfish then anti-social character of his behaviours seems quite a "natural consequence" of this, not a response to global capitalism. For *homo economicus* profit is the only thing that counts. It is worth doing anything only if it brings some substantial and calculated benefits "here and now".[36] On the other hand, anti-globalists interpret "technologization of mentality of contemporary man" (H. Lefebvre) in a diametrically different way and emphasize pro-social and pro-normative quality of human nature, but claim that the world which was ordered according to neoliberal rules does not meet human's expectations[37] and takes away the hope for better tomorrow. When apologists of globalization claim that "it is better than it used to be", then its opponents, interpreting the effects of omnipotent liberalization, ask "why is it so bad?"[38] and assure that "the world can be different".[39] Polarization of global society refers to two aspects of growing inequalities, i.e. inside a country and between countries, whereas in the global scale between the richest in developed countries (centre) and the poorest in underprivileged countries (peripheries).[40] Arguments raised by anti-globalists mostly refer to the last aspect of approaching economic inequalities.

On the outskirts of anti-globalist ideology there is also a protest against cultural expansion of the West, which aims at unifying the world, so that it

[33] R. Kiely, *Neo-Liberal Globalization Meets Global Resistance: The Significance of 'Anti-Globalization' Protest*, [in:] *The Changing Face of Globalization*, Ed. S. Dasgupta, London 2004, p. 298.
[34] D.C. Korten, *Świat po kapitalizmie. Alternatywy dla globalizacji*, Łódź 2002, p. 85.
[35] K. Klejsa, *Ruchy antyglobalizacyjne*, p. 327.
[36] A. Zybała, *Globalna korekta*, Wrocław 2004, p. 22.
[37] K. Klejsa, *Ruchy antyglobalizacyjne*, p. 327-328.
[38] Ibidem, p. 326.
[39] Ch. Grefe, M. Greffrath, H. Schumann, *Czego chcą krytycy globalizacji?* Kraków 2004, p. 13.
[40] L. Balcerowicz, *Globalizacja rynków*, [in:] *Globalizacja i co dalej?* p. 33-34.

can become a replica of the western civilization, and at creating one global society of cultural ambiguity.[41]

The criticism of globalization remains in close connection to an increasingly lively discussion regarding alternatives to globalization. A significant source of inspiration for alter-globalists is the view, or even a conviction, that globalization is not directed by an "invisible hand of the market", but by a broadly understood turbo-capitalism, and the train called neoliberal globalization can and should be stopped because we do not know where it is going to take us. Moreover, it is not true that there is no ticket inspector on this train (or even a train manager), quite the contrary, this function is fulfilled mainly by the following institutions: the World Trade Organization (WTO), the World Bank, the International Monetary Fund (IMF), Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).[42] Quasi-ideology or "ideological myth" (J. Pieter) of anti-globalism lays basis for alternative concepts of globalization because it does not make it possible to articulate globalization as a logically and historically justified process connected with social and cultural transformations of modernity. And after all the inevitability of such neoliberal transformations in the global scale implies a comparison of globalization to a rushing train which has to be embarked because it aims for common prosperity, and who does not take the risk will remain alone on an empty train station.[43] On the other hand, inner axiology of alter-globalist assumptions is based on a conviction that economic and political aspects should be balanced by "global respect for human rights and a high level of global sensitivity of emphatic character".[44] The source of quasi-ideological inspiration of alter-globalists stems from the slogan "think globally – act locally" which is often quoted in the discourse regarding globalization. Alter-globalists propose strengthening local autonomy with a simultaneous emphasis placed on common (i.e. in global scale) priorities and aspirations.[45] This point of view, unifying and differentiating at the same time, is reflected by the statement that "one should not be afraid that particular interests of individual societies will gain the upper hand because it is possible to overcome ethnocentric way of thinking provided that a superior rule is adopted, i.e. *unitas multiplex* – varied unity" [46]. Spectacular slogans proclaimed by alter-globalists, which suggest rebuilding the world economy and the world of parliamentary democracy, are rather utopian. Crystallization of the new

[41] Understanding culture in its distributive sense, i.e. indicating the culture of a given community approached either in the typical or typological way, can be considered as a platitude.

[42] K. Klejsa, *Ruchy antyglobalizacyjne*, p. 325.

[43] Ibidem.

[44] R. Pankowski, *Dylematy antyglobalizmu*, p. 91.

[45] R. Kiely, *Neo-Liberal Globalization*, p. 273.

[46] E. Morin after: K. Klejsa, *Ruchy antyglobalizacyjne*, p. 334.

alter-globalist concept is connected with the belief that "the world did not grow up to its utopia". Therefore, its implementation should be postponed by some undefined time believing that "sooner or later it will become a coronation of the inevitable progress of History".[47] Nevertheless, it does not mean the acceptance of economic, social and cultural *status-quo* and resignation from being sensitive to the existing inequity and injustice in the layout of global powers imposed by the wealthy of the world, i.e. the states belonging to the Group of Eight[48], international financial institutions and international and transnational corporations. The essential effort of alter-globalists focuses on increasing and even changing social conscience (planetary awareness – Korten), and most of all, on raising awareness of the occurring globalization processes, at the same time indicating the necessity of critical thinking about the current shape of globalization (neoliberal). Such alter-globalist approach entails looking for an answer to the question about the meaning of the world order and thus, it puts pressure on the wealthy of the world to undertake the most beneficial activities to fight with broadly understood marginalization and exclusion, which according to alter-globalists are the results of globalization of neoliberal economics. In conclusion, the inevitable progress towards "a better world" will result from maintaining by alter-globalists and anti-globalists the awareness of public opinion as regards the occurring globalization processes.

Many myths have grown around the rebellious anti-globalist movement which is rather pragmatic (concentrated mainly on criticizing the domination of the neoliberal social model) and reflects, as some say, general social dissatisfaction, or as others say, the need to create a "community of experiences" (after the epoch of communism this niche is filled by anti-Americanism). The above considerations, which are an outline of the phenomenon of anti-globalism, lead to the question about the future of the movement[49] and its internal axiology. Futuristic ponderings on the evolution of the anti-globalist movement in the face of new challenges on the local and global level lead to a conclusion that qualitative changes will depend on

> whether it will primarily be propelled by youthful defiance and commercialized fashion to "fight with the system", or it will be more self-conscious and emancipating, i.e. able to transform social mentality in the same way as the counter-culture of the 1960s did.[50]

---

[47] K. Klejsa, *Ruchy antyglobalizacyjne*, p. 335.

[48] The Group of Eight includes the following states: the USA, Japan, Great Britain, France, Germany, Italy, Canada and Russia.

[49] After B. Głowacki, *Za fasadą niezrozumienia. Fakty i mity o współczesnym ruchu antyglobalizacyjnym*, [in:] *Kultura w czasach globalizacji*, p. 357.

[50] K. Klejsa, *Ruchy antyglobalizacyjne*, p. 335.

Heterogeneous character of anti-globalism is a response to "future shock" (A. Toffler). It is also an expression of searching for a new vision of the world stemming from the conviction that human minds should be infused with the ideal of harmonious development of all societies in the global world. We are witnessing the advent of "international solidarity", which I. Ramonet, one of the ideologists of the opposition against the contemporary "market tyranny" and the founder of ATTAC organization[51], calls the new form of the "United Nations", i.e. a formation of "united civil societies". "Something" is being born on the world arena, but we still do not know what it is, as I. Ramonet claims.[52] Perhaps this is a new utopia that is being born? Or a new political doctrine? Certainly it is a step towards humanization of global market mechanisms and a sign of rising hope for establishing global responsibility. According to N. Klein, this superior movement emphasizes the development of many worlds because the global world, as Zapatists claim, contains many worlds within. "History isn't over yet" – as alter-globalists and anti-globalists assure – "because we make it".[53]

When discussing the shape of the future society we do not resign from answering the question "What kind of society is contemporary?", and moreover, we look for an answer to such questions as "What can a society be like?", indicating several possible scenarios of social development difficult to predict *a priori*[54], or "What should a society be like?", basing on the axionormative narration. The development of humanistic reflection on permanent autocreation of the contemporary society indicates an attempt to define a more or less cohesive collection of approaches that society takes towards the surrounding world. These approaches are (both on the social and individual level) generalized tendencies to perceive, evaluate, feel and react towards globalization changes in the world basing on conscious or semi-conscious convictions regarding the social and cultural surroundings on the one hand, and the agent and its inherent possibilities on the other hand.[55]

Specificity of the quality of global cultural ecumene reveals the need to shape and improve the orientation towards responsible participation and cooperation in the changing and co-dependent global society. Anticipation contributes to multifaceted perception of the autonomy

---

[51] See: H.P. Martin, H. Schumann, *Pułapka globalizacji*, Wrocław 1999, p. 288.

[52] An interview with J. Ramonet, see: A. Domosławski, *Globalizacja i kontestacja*, [in:] *Globalizacja i co dalej?* p. 77-88.

[53] N. Klein, *No Logo*, Izabelin 2004, p. 472.

[54] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001, p. 5.

[55] See: T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991; M. Ziółkowski, *Orientacje indywidualne a system społeczny*, [in:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, Eds. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990; K. Skarżyńska, *Orientacja egalitarna i nieegalitarna*, [in:] *Orientacje społeczne.*

of other individuals, societies and cultures, as it is an activity of mind and enhances social solidarity in time because it has a temporal dimension. On the other hand, participation is a social activity and it enhances solidarity in space because it has a geographic dimension.[56] The range of innovative activities in the global dimension depends on the extent of active effective and responsible participation and cooperation on local, national, international and global level. When interpreting the quality of social activity, its processual (based on a symbolic interaction) and creative (not quite causatively determined but introducing innovative elements) character is emphasized. "From a narrow either/or society with a limited range of personal choices, we are exploding into a free-wheeling multiple-option society".[57] The unprecedented diversity of personalized lifestyles leads to the new quality of cultural reality, representing a mosaic of cultural artefacts on material, behavioural, psychological and axiomatic level, which offers multiple options[58], where the increasing temporariness, instability and diversity do not guarantee any cohesion which is based exclusively on rational standards. Innovativeness must go hand in hand with critical thinking and careful consideration of the global reality as well as internalization and application of extended and multifaceted knowledge in new situational contexts. In the atmosphere of ambiguity the scope of agency, understood as a conviction that one can influence the course of events and is able to move on from anticipation to action aiming at implementing their plans[59], should not be limited in time or space. The "sense of agency" (P. Sztompka) is revealed in a belief that "challenges and problems, both personal and social, can be solved if people undertake some actions, either individually or collectively".[60] These actions are organised in a systematic process of innovative character. Development must occur "through" people and "for" people as they are its initiators and beneficiaries.[61] Ascertainment of risk determines cooperation and contributes to changing the quality of togetherness based on identification with "the whole humanity in one global system".[62] Practical engagement requires "switching to faith" in the success of activities, which stems from trust connected with the immanent and primary need of ontological security. Trust based on faith constitutes a

[56] J.W. Botkin, M. Elmandijra, M. Malitza, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką"?* Warszawa 1982, p. 82-85.

[57] J. Naisbitt, *Megatrends*, New York 1986, p. 20.

[58] See: J. Naisbitt, *Megatrends*, p. 127-129.

[59] See: T. Zysk, *Orientacja prorozwojowa*, [in:] *Orientacje społeczne*, p. 196-204.

[60] P. Sztompka, *Socjologia*, Kraków 2002, p. 566.

[61] P. Dasgupta, *Globalization, Altruism and Sociology of Humanity*, [in:] *The Changing Face*, p. 131.

[62] Z. Melosik, *Edukacja skierowana na świat – ideał wychowawczy XXI wieku*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1989, 3, p. 166.

> "protective cocoon" which guards *ego* in its daily activities. "It cancels" potential events which would paralyze free will of an individual and their sense of belonging, if they took them into consideration seriously. More specifically, trust is a platform for interaction with abstract systems, which on the one hand, deprive daily life from traditional meanings and on the other hand, establish globalizing influence.[63]

Trust platforms in post-modern cultures are found in abstract systems, which do not belong to any locality. A. Giddens distinguishes the following trust platforms: (a) *Personal relationships* based on friendship or sexual intimacy as a way of stabilizing social bonds; (b) *Abstract systems* as a way of stabilizing relationships in nondescript time and space divisions; (c) *Future oriented counterfactual thought*, as a way of combining the past with the present.[64] Trust promotes constructive relationships between individuals and societies with the globalizing world "anchored" in the phenomena of unification and differentiation, and it facilitates solving the dilemma of "continuity and change" of cultural patterns.

The above propositions are not based on the finding whether globalization refers to global consequences or global enterprises. The answer to this question is given by Z. Bauman, who claims that the term globalization is usually associated with global consequences "continuously unintended and unpredicted"[65], not with global initiatives and enterprises. Consequently globalization is considered as a process which is mostly uncontrollable, spontaneous and also irreversible, so it difficult to assess the condition of the globalization of the contemporary world whose fate is largely accidental at the level of global activities, dependencies and interests.

The main point of reference for the society of risk and global change is not the present but the future. The most important thing in the transition from short-term thinking in micros-scale to long-term thinking in macro-scale is undertaking a qualitative analysis of the ever-changing global reality which is full of unprecedented tendencies. The citizen of global society is not only an individual capable of anticipating, but most of all the one who perceives the social and cultural reality in "categories of dynamic whole and in the macro-scale".[66] The processes of re-conceptualization and reinterpretation of social reality and the reorientation of cultural norms and values should be innovative not conservative, and should harmonize with the vision of "alternative futures" (Z. Melosik) of the global society. Anticipation means not only the ability to predict and choose the desired tendencies or prevent the undesired ones, but also the predisposition to create new varieties of

---

[63] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001, p. 6.
[64] A. Giddens, *The Consequences of Modernity*, Cambridge 2004, p. 102.
[65] Z. Bauman, *Globalizacja*, p. 71.
[66] Z. Melosik, *Edukacja skierowana na świat*, p. 167.

participation and activity.[67] The depth of the dissonance, i.e. the structural distinctiveness of the modern society from the post-modern society, creates a tension that induces innovative undertakings, which in the context of human existence in the world of permanent transformations are identified with a purposeful change, positively qualified as progress, modernization and improvement and as such it should contribute to the development of knowledge and social practice. Multifaceted perception of the dynamics in social and cultural changes of global scope is revealed in the "ability to find, explore and create new contexts".[68] In the conditions of post-traditionalist order of late modernity, today's platitudes become tomorrow's absurdities.[69] The essence of the innovative approach to the global world is extending the range of contexts and the ability to compare them and reconcile the conflicts occurring between them.

BIBLIOGRAPHY

Balcerowicz L., *Globalizacja rynków*, [in:] *Globalizacja i co dalej?* Ed. S. Amsterdamski, Warszawa 2004.
Bauman Z., *Globalizacja*, Warszawa 2000.
Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
Beck U., *Risk Society. Towards a New Modernity*, London 1992.
Beck U., *Kosmopolityczny makroświat*, „Gazeta Wyborcza", 2002, 14-15 September.
Beck U., *Społeczeństwo ryzyka*, Warszawa 2002.
Bell D., *Nadejście społeczeństwa postindustrialnego*, Warszawa 1975.
Botkin J.W., Elmandijra M., Malitza M., *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką"?* Warszawa 1982.
Burszta W.J., *Antropologia kultury*, Poznań 1998.
Burszta W.J., *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań 2004.
Chirayath V., De Zolt E., *Globalization, Multinational Corporations and White-Collar Crime: Cases and Consequences for Transitional Economies*, [in:] *The Changing Face of Globalization*, Ed. S. Dasgupta, London 2004.
Cooper R., *The Post-Modern State and World Order*, London 1997.
Cybal-Michalska A., *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Poznań 2001.
Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006.
Dasgupta S., *Globalization, Altruism and Sociology of Humanity*, [in:] *The Changing Face of Globalization*, Ed. S. Dasgupta, London 2004.
Domosławski A., *Globalizacja i kontestacja*, [in:] *Globalizacja i co dalej?* Ed. S. Amsterdamski, Warszawa 2004.

[67] J.W. Botkin, M. Elmandijra, M. Malitza, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką"?* p. 77.
[68] Ibidem, p. 75.
[69] See: P.F. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999, p. 51-54.

Drucker P.F., *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999.
Dylus A., *Globalny rynek i jego granice*, Warszawa 2001.
Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001.
Giddens A., *The Consequences of Modernity*, Cambridge 2004.
Głowacki B., *Za fasadą niezrozumienia. Fakty i mity o współczesnym ruchu antyglobalizacyjnym*, [in:] *Kultura w czasach globalizacji*, Eds. M. Jacyno, A. Jawłowska, M. Kempny, Warszawa 2004.
Golka M., *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*, Poznań 1999.
Golka M., *Kultura w przestrzeni globalnej*, [in:] *Społeczne problemy globalizacji*, Ed. Z. Blok, Poznań 2001.
Golka M., *Oblicza wielokulturowości*, [in:] *U progu wielokulturowości*, Eds. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński, Warszawa 1997.
Grefe Ch., Greffrath M., Schumann H., *Czego chcą krytycy globalizacji?* Kraków 2004.
Handy Ch., *Głód ducha*, Wrocław 1999.
Hejnicka-Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991.
Jan Paweł II, *Globalizacja będzie tym, co uczynią z niej ludzie*, Więź, 2001, 10.
Kahn J.S., *Culture, Multiculture, Postculture*, London 1995.
Kapuściński R., *Rewolucja planetarna*, [in:] *Paradoksy globalizacji*, Ed. Z. Nosowski, Więź, 2001, 10.
Kempny M., *Globalizacja*, [in:] *Encyklopedia socjologii*, t. I, Warszawa 1998.
Kiely R., *Neo-Liberal Globalization Meets Global Resistance: The Significance of 'Anti-Globalization' Protest*, [in:] *The Changing Face of Globalization*, Ed. S. Dasgupta, London 2004.
Klein N., *No Logo*, Izabelin 2004.
Klejsa K., *Ruchy antyglobalizacyjne – druga fala kontestacji?* [in:] *Kultura w czasach globalizacji*, Eds. M. Jacyno, A. Jawłowska, M. Kempny, Warszawa 2004.
Korporowicz L., *Tożsamość wyobrażona*, [in:] *Róża wiatrów Europy*, Ed. A. Tyszka, Warszawa 1999.
Korten D.C., *Świat po kapitalizmie. Alternatywy dla globalizacji*, Łódź 2002.
Kwieciński Z., *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, [in:] *Tradycja i wyzwania*, Ed. K. Pacławska, Kraków 1996.
Martin H.P., Schumann H., *Pułapka globalizacji*, Wrocław 1999.
Mathews G., *Global Culture / Individual Identity. Searching for home in the cultural supermarket*, London 2000.
Mead M., *Kultura i tożsamość*, Warszawa 2000.
Melosik Z., *Edukacja skierowana na świat – ideał wychowawczy XXI wieku*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1989, 3.
Misztal B., *Ruch społeczny*, [in:] *Encyklopedia socjologii*, t. III, Warszawa 1998.
Naisbitt J., *Megatrendy*, Poznań 1997.
Nowak A.W., *Wobec systemu – wokół teorii Wallersteina*, Lewą Nogą, 2001, 13.
Pankowski R., *Dylematy antyglobalizmu*, [in:] *Globalizacja i co dalej?* Ed. S. Amsterdamski, Warszawa 2004.
Prejs B., *Bunt nie przemija*, Katowice – Warszawa 2004.
Ritzer G., Ryan M., *The Globalization of Nothing*, [in:] *The Changing Face of Globalization*, Ed. S. Dasgupta, London 2004.
Robertson R., *Globalization. Social Theory and Global Culture*, London 1992.
Skarżyńska K., *Orientacja egalitarna i nieegalitarna*, [in:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, Eds. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990.
Starosta P., *Globalizacja i nowy komunitaryzm*, Kultura i Społeczeństwo, 2000, 3.
Szlendak T., *Rodzina*, [in:] *Encyklopedia socjologii*, tom III, Warszawa 2000.

Sztompka P., *Socjologia*, Kraków 2002
Tarkowska E., *Globalizacja i ubóstwo*, [in:] *Globalizacja i co dalej?* Ed. S. Amsterdamski, Warszawa 2004.
Tobera P., *Niepokojąca nowoczesność*, Kultura i Społeczeństwo, 2000, 3.
Toffler A., *Szok przyszłości*, Warszawa 1974.
Toffler A., *Trzecia fala*, Warszawa 1997.
Weede E., *Rent-Seeking or Dependency as Explanations of Why Poor People Stay Poor*, [in:] *Globalization, Knowledge and Society*, Eds. M. Albrow, E. King, London 1990.
Wielgosz P., *Opium globalizacji*, Lewą Nogą, 2001, 13.
Wnuk-Lipiński E., *Świat międzyepoki*, Kraków 2004.
Zandecki A., *Wykształcenie a jakość życia*, Toruń – Poznań 1999.
Ziółkowski M., *Orientacje indywidualne a system społeczny*, [in:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, Eds. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990.
Zybała A., *Globalna korekta*, Wrocław 2004.
Zysk T., *Orientacja prorozwojowa*, [in:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, Eds. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990.

Ewa Solarczyk-Ambrozik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DYNAMIKA ZMIAN W OBSZARZE PRACY A ROZWÓJ STUDIÓW KARIEROWYCH

Abstract. Solarczyk-Ambrozik Ewa, *Dynamika zmian w obszarze pracy a rozwój studiów karierowych* [Dynamic Changes in the Work Environment vs. the Development of Career Studies]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 49-68. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.4

The widely accepted definition which relates a career to an individual's experience acquired during work, places it in the social space and in a specific time. The contextual and individual perspective provides an insight into the interrelationships between individual agency and the limiting or stimulating aspects of the social context. In career studies, it is emphasized that the concept of a career should be related to the category of work, because career is one of the key concepts used in Western societies of the twentieth century to describe the history of work understood as employment, despite the fact that new career theories go beyond this area of reference. The article discusses the development of career studies that reflect the transformation of the work environment. Attention is paid to the dynamic transformations in this environment are a background to changing career patterns and the relevant studies. The genealogical roots of contemporary career theories are shown, with special emphasis on their transdisciplinary nature. The article moreover focuses on problem areas inspired by the 1970s, which proved catalytic for modern career studies. The article concludes with reflections on the extent to which changes occurring in the area of work, and in particular experiencing discontinuities, pose a challenge to the fundamental principles and standards on which the theories, research and practices in the field of careers are based.

Key words: changes in work, career, changes in career patterns, career studies, transdisciplinarity, genealogical roots of career studies

Powszechnie akceptowana definicja kariery, rozumianej jako doświadczenia jednostki zdobywane w trakcie pracy, umiejscawia ją w przestrzeni społecznej i określonym czasie. Perspektywa kontekstualna i jednostkowa zapewnia spojrzenie na wzajemne powiązania jednostkowej sprawczości i ograniczające lub stymulujące aspekty społecznego kontekstu. W studiach

karierowych podkreśla się, że koncepcja kariery powinna być powiązana z kategorią pracy, rozumianej jako zatrudnienie, choć w nowych teoriach karier wychodzi się poza ten obszar odniesień. Na przykład, M.B. Arthur i B.S. Lawrence podkreślają znaczenie wykonywanej pracy i czynności zawodowych dla określania tożsamości jednostki: „I am what I do" czy „My life is my work"[1], podobnie w ujęciu J. Van Maanena praca stanowi punkt centralny, wokół którego jednostka organizuje swoje życie[2]. Znaczenie, jakie jednostki przypisują tak rozumianym karierom warunkowane jest również społecznie, odzwierciedlając społeczne, kulturowe i ekonomiczne wartości uznawane w danym społeczeństwie, czego przykładem jest w rynkowo zorientowanych społeczeństwach obok pracy sama wartość zatrudnienia, definiowanego jako zajmowanie wynagradzanego miejsca w formalnej strukturze organizacji, to jest hierarchii ról i kontroli. W takim ujęciu kariera traktowana jest jako „społecznie konstruowane środowisko jednostki, w którym jednostki i zbiorowości uczestniczą poprzez doświadczenie i proces nadawania znaczeń osadzonych w aktach społecznej komunikacji"[3].

Jak wskazują R.A. Young i A. Collin, kariera była kluczowym pojęciem w zachodnich społeczeństwach XX wieku, używanym dla opisywania historii pracy oraz wzorów jej przeobrażeń, a także służyła innym społecznym celom. Przywiązanie jednostek poprzez karierę do rynków pracy w sposób dla nich personalnie znaczący, jak i będący równocześnie ważny dla społeczeństwa i organizacji, stanowi o tym, iż ma ona wkład w retorykę, która wpisuje się w różne ideologie społeczeństwa przyczyniając się do jego stabilności. Jak podkreślają cytowani autorzy, najogólniej kariera może odnosić się do przemieszczania się jednostki w czasie i przestrzeni społecznej, sekwencji wykonywanych zawodów i zajmowanych w trakcie życia zawodowego pozycji, może ogniskować się na styku indywidualnych biografii i społecznych struktur, może być używana jako określony konstrukt w akademickim i zawodowym dyskursie, czy też w organizacyjnej i społecznej retoryce. Czasami jednak jego retoryczne użycie może ukrywać swoje ideologiczne podstawy. Kariera może stanowić czynnik motywujący pracowników, czy też być źródłem perswazyjnego oddziaływania na nich[4]. W merytokratycznym i coraz bardziej zróżnicowanym społeczeństwie, w którym jednostkowy status osią-

[1] M.B. Arthur, B.S. Lawrence, *Perspectives on environment and career. An introduction*, Journal of Occupational Behaviour, 1984, 5, s. 1-2, za: D. Gowler, K. Legge, *Rhetoric in bureaucratic careers: managing the meaning of management success*, [w:] *Handbook of Career Theory*, red. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, Cambridge 1996, s. 448.

[2] J. Van Maanen, *Organizational Careers: Some New Perspectives*, New York 1977, za: D. Gowler, K. Legge, *Rhetoric in bureaucratic careers*, s. 4.

[3] D. Gowler, K. Legge, tamże, s. 449.

[4] R.A. Young, A. Collin, *Introduction: framing the future of career*, [w:] *Future of Career*, red. A. Collin, R.A. Young, Cambridge 2000, s. 3.

gany jest poprzez edukację i w rezultacie społecznej mobilności, kariera stanowi znaczący symbol. Związany z etyką pracy termin wpisuje się w potencjał kontroli społecznej. Co jednak ważne, mając na uwadze przeobrażenia wzorów kariery, nie wszystkie jej formy są zakorzenione w organizacjach, niektóre, jak podkreślają A. Collin i R.A. Young, mogą nie być wcale związane z wykonywanym zawodem. Badacze ci stwierdzają, że kariera może obejmować dłuższą przestrzeń życia jednostki, niż przynależność jako pracownika do organizacji. Karierę utożsamiać można z tej perspektywy z historią życia jednostki opartą na pozycyjnych pasażach w jego biegu, nie tylko w czasie wykonywania pracy zawodowej[5].

Pomimo że historycznie rzecz ujmując, pojęcie kariery zrodziło się w zachodnim, indywidualistycznym, zindustrializowanym kontekście i na podstawie etyki promującej wolność wyboru, siły globalne przetransponowały je także w inne kulturowo i ekonomicznie lokacje[6]. Należy podkreślić przechodząc do dalszych analiz, że to właśnie dynamiczne zmiany w obrębie rynku pracy, zmiany jej charakteru, środowiska oraz ideologii pracy kształtowały w przestrzeni czasowej wzory przebiegu karier. Kamieniem milowym w procesie ewolucji pracy w społeczeństwach zachodnich była rewolucja przemysłowa, w której tradycyjna alokacja oparta na przesłankach klasowych straciła na znaczeniu. Praca stała się środkiem osobistego rozwoju i osiągania pozycji społecznej. W kontekście rewolucji przemysłowej i kultury reformacji zrodziło się pojęcie kariery zawodowej wyrastającej na jednostkowym zaangażowaniu w pracę, gromadzeniu doświadczenia, przygotowaniu i specjalizacji do całożyciowego jej rozwoju[7]. Współcześnie podstawowy obszar przemian to zmiany w samej naturze pracy, ulegającej w coraz wyższym stopniu dematerializacji poprzez organizowanie jej coraz bardziej nie tylko wokół wytwarzania przedmiotów, ile wokół operowania abstraktami i ideami. Zjawisko to ma związek z przechodzeniem do gospodarki opartej na wiedzy[8]. Coraz częstsze operowanie w procesie pracy abstraktami i ideami powoduje przesunięcia w strukturze zatrudnienia, co oznacza liczbowe kurczenie się klasy robotniczej i wzrost liczebności zatrudnionych w sektorze usług. Ogólniejsze przemiany środowiska pracy rozmywają związek łączący ją ze strukturą zawodową jako ważnym czynnikiem umiejscowienia jednostki w sieci powiązań społecznych. Tracą na znaczeniu wyuczone kwalifikacje zawodowe, a praca zaczyna być organizowana wokół stale zmieniających się zadań, a nie

[5] Tamże, s. 4.

[6] S.A. Leung, *The Big Five Career Theories* [w:] *International Handbook of Career Guidance*, red. J.A. Athanasou, R. Van Esbroeck, Springer 2008, s. 115.

[7] G. Alurmani, *Striking to Wright note: The cultural preparedness approach to developing resonant career guidance programme*, International Journal for Education and Vocational Guidance 2011, 11.

[8] M. Marody, *Jednostka po nowoczesność. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa 2014, s. 130.

pojedynczych czynności. Wzrost płynności zatrudnienia, indywidualne negocjowanie kontraktów na zmiennym rynku pracy i w konsekwencji bariery powstające dla organizowania się pracowników w korporacje zawodowe powodują to, że zawód traci na znaczeniu jako podstawowy składnik jednostkowej tożsamości[9]. Płynność zatrudnienia przekłada się na indywidualne strategie pracowników, co odzwierciedlają zmiany we wzorach przebiegu karier.

Z. Bauman mówiąc o zmiennej naturze pracy i strategii zarządzania podkreśla, że przez większą część ery nowoczesnej strategie zarządzania ogniskowały się na uczynieniu zachowań podwładnych maksymalnie zdeterminowanymi, co oznaczało przewidywalnymi. Jako filary instrumentalno-racjonalnego działania, stanowiącego podstawę realizacji celów, traktowano rutynę i ujednolicenie, pracownicy zaś uwolnieni byli od odpowiedzialności za rezultaty własnych działań. Wierzenia, przekonania, emocje, przyzwyczajenia pracowników lokowane były przez pracodawców po stronie „obciążeń"[10]. Idąc dalej tokiem wywodów Z. Baumana można stwierdzić, że wraz ze zmianami w organizacji pracy te same cechy pracowników, a szczególnie opór wobec uniformizacji, przenoszone są na stronę „zasobów". Rezultaty pracy, jej efektywność zależą w coraz wyższym stopniu od kompetencji miękkich pracowników. Efektem takiej strategii jest przesunięcie odpowiedzialności za rezultaty pracy na pracowników, zaś odpowiedzialność menedżerów sprowadza się do właściwej ich selekcji. Jak zauważa cytowany autor, ta fundamentalna zmiana w praktyce zarządzania nie mogłaby dokonać się, gdyby nie deregulacja rynku pracy i warunków zatrudnienia oraz gdyby nie odwrót od praktyki zbiorowo negocjowanych warunków zatrudnienia, które zostały zastąpione indywidualizacją relacji między zatrudniającymi a zatrudnianymi[11].

W pejzaż zmian w obszarze pracy wpisuje się również jej „nieciągłość", co znajduje także swoje odzwierciedlenie we wzorach przebiegu karier. Pojęcie kariery traci swój tradycyjny sens. Nieczytelna, jak ujmują to M. Marody i L. Lewicki, struktura zawodów i rozmycie kryteriów awansu, dryfowanie od zatrudnienia do zatrudnienia, „horyzontalne ruchy" na ścieżce zawodowej powodują erozję dotychczasowego etosu pracy. Autorzy ci podkreślają, że na poziomie instytucjonalnym od pracownika oczekuje się cech instrumentalnych, co spowodowane jest tym, że zakres jego obowiązków nie zawsze jest sprecyzowany, a jakość pracy „rozpływa się" w zbiorowej odpowiedzialności za realizacje kolejnych projektów, co ma związek z korporacyjnymi ideolo-

[9] Tamże, s. 135-136.

[10] Z. Bauman, *Jak zmienia się natura pracy i działania w czasach bezkrólewia*, „Krytyka Polityczna" z 28.01.2014, www:krytykapolityczna./pl/kraj/Bauman-jak-zmienia-się-natura-pracy-i-dzialania-w-czasach-bezkrólewia

[11] Tamże.

giami pracy zmierzającymi do „uczynienia z pracy centrum jednostkowego życia”[12]. Zanika standardowy model zatrudnienia na rzecz pracy elastycznej. M. Castells pisze, że „tradycyjna forma pracy, oparta na pełnoetatowym zatrudnieniu, ściśle określonych zadaniach i wzorcu kariery zawodowej na cale życie, ulega powolnej, lecz nieuchronnej erozji”[13]. Zmiany w obszarze pracy opisują także takie kategorie, jak elastyczność i mobilność. Na przykład, R. Sennett podkreśla znaczenie elastyczności jako podstawowej cechy neoliberalnego kapitalizmu nie tylko w obszarze pracy[14]. Nie dla wszystkich jednak zmienność i transgresja stanowią codzienne doświadczenie – mobilność jest również systemem hierarchicznym, charakteryzującym się specyficznymi strukturami hegemonicznymi, opartymi na wykluczeniu[15], a prawo do mobilności można traktować jako przywilej regulowany przez zasady rządzące wolnym rynkiem, co również przejawia się w sferze pracy i organizacji. M. Castells zwraca uwagę, że sieciowa organizacja umożliwia zlecanie usług na zewnątrz i podwykonawstwo jako formy eksternalizacji pracy w elastycznej adaptacji do warunków rynku, podkreśla, że badacze trafnie rozróżniają formy elastyczności w płacach, mobilności geograficznej, statusie zawodowym, wykonywaniu zadań[16]. Wszystkie procesy gospodarcze i społeczne podlegają strukturalnie dominującej logice gospodarki informacyjnej, w efekcie czego kształtuje się społeczeństwo sieci, co ma istotny wpływ na przebieg karier zawodowych. Dla opisu transformacji pracy jako płaszczyzny transformacji wzorów karier oczywiste jest odniesienie się do zjawiska globalizacji. Globalna gospodarka, która rozprzestrzeniła się dzięki wykorzystaniu nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, powoduje zjawisko, jakim jest globalne zatrudnienie w wielonarodowych korporacjach i ich ponadgranicznych sieciach oraz ze względu na wpływ globalnej konkurencji i nowego sposobu zarządzania siłą roboczą jej współzależność w skali globalnej[17].

Zmiany zachodzące w obszarze pracy oddziałują na przeobrażenia wzorów przebiegu karier, co ma także swoje odzwierciedlenie w dynamice studiów karierowych. Rewizjonistyczne podejścia do dominujących teorii karier sugerują położenie większego akcentu na zróżnicowane uwarunkowania rozwoju karier, czy też formułowanie nowych, mających miejsce w związku

---

[12] M. Marody, L. Lewicki, *Przemiany ideologii pracy*, [w:] *Kultura i gospodarka*, red. J. Kochanowicz, M. Marody, Warszawa 2010, s.125

[13] M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, Warszawa 2013, s. 291.

[14] R. Sennett, *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, Warszawa 2006.

[15] J. Burszta, *Ruchome wyobraźnie. Reżim mobilności w neoliberalnym świecie*, [w:] *Zwodnicze imaginarium. Antropologia neoliberalizmu*, red. W.J. Burszta, P. Jezierski, M. Rauszer, Gdańsk 2016, s. 305.

[16] M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, s. 295.

[17] Tamże, s. 257.

ze zmianami społeczno-środowiskowymi, lokalnymi, globalnymi, bądź też kulturowymi zmianami faz kariery lub cyklów uczenia się i ich inkorporacji do teorii rozwojowych[18], co pozwoli opisywać i wyjaśniać ten złożony fenomen z uwzględnieniem zróżnicowania siły roboczej, zróżnicowania warunków organizacyjnych pracy i dynamicznie zmieniającego się zróżnicowania zawodowego.

Współczesne teorie karier, jak podkreślają badacze podejmujący problem ich rozwoju, mają swoje korzenie genealogiczne w studiach z dziedziny organizacji i zarządzania[19]. Na podkreślenie zasługuje jednak ich interdyscyplinarny charakter. Mając na uwadze dziedzictwo wcześniejszych teorii karier, wskazuje się na potrzebę wielodyscyplinarnego podejścia, lepiej służącego zarówno teorii karier, jak i wyrosłej na nich praktyce. Teorie karier budują forum dyskusyjne pozwalające badaczom przekroczyć granice własnych dyscyplin. Podstawową cechą opisu teorii karier, jak już zostało powiedziane, jest ich interdyscyplinarność i właśnie ta interdyscyplinarność problematyki karier jako pola badawczego powoduje trudności co do wyraźnego określenia intelektualnych jego korzeni.

C. Moore, H. Gunz i D.T. Hall wyróżniają dwa główne trendy wpływów na teorie karier. Pierwszy stanowi podkreślenie znaczenia dyscyplin bezpośrednio oddziałujących na ten obszar, jakimi są socjologia i psychologia. Mówiąc o znaczeniu socjologii i psychologii dla rozwoju studiów karierowych odwołują się do ustaleń J.A. Sonnenfelda i J.P. Kottera, którzy zidentyfikowali cztery dominujące obszary analiz dotyczące karier w tym zakresie literaturowym, jakie tworzą perspektywy:

1) socjologiczna, zogniskowana na społecznych i klasowych determinantach karier;

2) różnic indywidualnych, zogniskowana z kolei na predykcji tego, w jaki sposób te statyczne, dyspozycyjne różnice oddziałują na wybory karierowe i sukces w karierze;

3) rozwojowa, zorientowana na rozumienie dynamiki etapów kariery.

4) cyklów życia[20].

Z kolei M.B. Arthur, D.T. Hall i B.S. Lawrence dokonując odwołań do literatury obszarowej opartej na psychologii i socjologii, wskazują na cztery typy teorii karier:

1) socjologiczne, koncentrujące się na klasowych determinantach karier;

---

[18] D.T. Hall, P.H. Mirvis, *The new protean career. Psychological success and the path with a heart*, [w:] *The career is dead – long live the career*, red. D.T. Hall, San Francisco 1996.

[19] C. Moore, H. Gunz, D.T. Hall, *Tracing the Historical Roots of Career Theory in Management and Organizational Studies*, [w:] *Handbook of Career Studies*, red. H. Gunz, M. Peiperl, Los Angeles 2007.

[20] J.A. Sonnenfeld, J.P. Kotter, *The maturation of career theory*, Humans Relations, 1982, 35, s. 19-46, za: C. Moore, H. Gunz, D.T. Hall, *Tracing the Historical Roots*, s. 14.

2) psychologiczne, dotyczące statycznych różnic dyspozycyjnych i ich implikacji dla kształtu i przebiegu karier;

3) socjologiczno-psychologiczne, ogniskujące się na cyklach kariery i w związku z nimi na wyborach oraz rozwoju zawodowym;

4) najnowsze, w ujęciu tych autorów, ogniskujące się na szerszym pojęciu, jakim jest przebieg życia w dorosłości oraz dotyczące relacji karier z innymi obszarami aktywności człowieka dorosłego[21].

W odniesieniu do psychologii karier, M. Savickas stwierdza, że dyscyplina powstała we wczesnych latach XX wieku odpowiada na przemiany w obszarze pracy i społecznej organizacji. Punktem wyjściowym analiz jest założenie o wpływie zmian w obszarze warunków społecznych na zmiany organizacji pracy. Aktualne zmiany kontekstu kulturowego mogą wpływać zarówno na samo rozumienie pojęcia, jak i na doświadczenie kariery. M. Savickas zwraca uwagę, w kontekście historii Stanów Zjednoczonych, na różnicujący wpływ przemian ekonomicznych, analizując te wpływy w społeczeństwie rolniczym, przemysłowym i w społeczeństwie globalnej ekonomii, co owocowało zmianami i doświadczeniem karier. Współcześnie, jak podkreśla ten autor, podstawowe konstrukty wpisane w założenia modernistycznej psychologii ulegają rekonceptualizacji. M. Savickas stwierdza separację badaczy na dwa podstawowe obozy – psychologów broniących podejścia obiektywistycznego, przejawiającego się w modelu cechy i czynnika, i opartych na nim metod w doradztwie karier oraz psychologów rozwijających konstruktywistyczne metody będące wrażliwe na klientów stanowiących margines zainteresowań i działań obiektywistycznych praktyk. Warto jednak zwrócić uwagę, że taka dychotomia jest wyraźnym uproszczeniem. Jak podkreśla bowiem M. Savickas, nie obserwuje się współcześnie ataku na podejście cechy i czynnika, wręcz przeciwnie – niektórzy badacze budują na osiągnięciach tego podejścia tworząc suplementarne modele i materiały. Jednak postrzeganie kariery w zmiennym kontekście współczesnego świata oparte jest na nowych koncepcjach karier, postrzeganych bardziej personalnie oraz na ujmowaniu jednostki w studiach karierowych jako agenta zmian w przebiegu życia i wyrasta z inspiracji oraz wsparcia konstruktywistycznej metateorii[22]. Oparte na tym podejściu rozumienie kariery eksponuje aktywność jednostki w nadawaniu znaczeń i samozarządzaniu ścieżką rozwoju zawodowego. Warto dodać mając na uwadze praktyczne odniesienia studiów karierowych, w przypadku dokonania psychologii karier, że biograficzno-hermeneutyczne podejścia i narracyjne modele pozwalają na wyjście naprzeciw potrzebom

[21] M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, *Generating new directions in career theory: the case for a transdisciplinary approach*, [w:] *Handbook of Career Theory*, s. 9.

[22] M.L. Savickas, *Renovating the psychology of career for the twenty – first century*, [w:] *The Future of Career*, s. 50.

klienta, który musi podejmować decyzje karierowe i planować życie w świecie dynamicznych zmian, pozwalają na wzmacnianie samorefleksji klienta i eksploracji różnych dróg aktywności, a także zachowań zawodowych[23].

Drugi trend wpływu dyscyplin społecznych na teorie karier, wyróżnionych przez C. Moore, H. Gunz i D.T. Halla, stanowi szersze spojrzenie na historyczne podstawy tych teorii, uwzględniające obok wpływów socjologii i psychologii także wpływ filozofii, antropologii, ekonomii, czy nauk politycznych na rozwój analizowanych studiów. W próbie syntezy historycznych podstaw studiów karierowych cytowani autorzy zidentyfikowali pięć metatematów, które przekraczają interdyscyplinarne granice, jakimi są: 1) indywidualna sprawczość a społeczny determinizm w kształtowaniu karier; 2) kariera jako proces a kariera jako osiągnięcie dopasowania; 3) dopasowanie dla celów jednostkowych; 4) kariera jako zjawisko społeczne a kariera jako indywidualna historia życia; 5) teoria *versus* praktyka[24].

Na problem interdyscyplinarności studiów karierowych zwracają też uwagę M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence wskazując, iż koncepcja kariery nie należy wyłącznie do jakiegoś teoretycznego, czy dyscyplinarnego ujęcia, ujmowana jest bowiem w różnej perspektywie. Wyrażają przekonanie, że eksploracja tej różnorodności pozwala stawiać nowe pytania i poszukiwać nowych odpowiedzi, analizują tym samym teorie karier w powiązaniu z badaniami wielodyscyplinarnymi[25]. Wyraźnie artykułowana jest potrzeba wyjścia poza fragmentaryzację i konieczność budowy interdyscyplinarnych teorii o dużym zasięgu, potrzeba spojrzenia na ten sam problem z perspektywy różnych dyscyplin naukowych, z perspektywy różnych założeń leżących u podstaw tego samego problemu, czego przykładem może być połączenie psychologicznie ugruntowanych idei na temat rozwoju karier jednostkowych z perspektywą korporacyjnych strategii. Można by powiedzieć, że przyszłość studiów karierowych to interdyscyplinarność. Warunkiem tego jest silne zakorzenienie nowych teorii w dotychczasowym dorobku nauk społecznych stanowiących „korzenie drzewa genealogicznego" teorii karier. Jak podkreślają M.B. Arthur, D.T. Hall i B.S. Lawrence, u podstaw nowych koncepcji i dalszego rozwoju badań w dziedzinie kariery leżą dokonania psychologii pracy w zakresie relacji pomiędzy osobowością a zawodem, szczególnie odzwierciedlone w teoriach cechy i czynnika, osiągnięcia psychologii rozwoju człowieka dorosłego oraz osiągnięcia socjologii. Sięgając do podstaw teorii karier, cytowani badacze odwołują się do dorobku Socjologicznej Szkoły Chicagowskiej, a szczególnie do osiągnięć w zakresie struktur społecznych, własności wspólnej i zmian statusu, umożliwiających rozumienie tego, jak jed-

[23] Tamże.

[24] C. Moore, H. Gunz, D.T. Hall, *Tracing the Historical Roots*.

[25] M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence (red.), *Handbook of Career Theory*.

nostki podlegają procesom socjalizacji i jak same konstruują społeczne światy. Jako istotne dla rozumienia fenomenu kariery podkreślają także osiągnięcia socjologii w zakresie doświadczeń funkcjonowania jednostek w strukturach organizacyjnych, przy założeniu, że studia karierowe są także studiami nad zmianami organizacyjnymi[26].

Warto za M.B. Arthurem, D.T. Hallem i B.S. Lawrence przytoczyć wybrane przykłady definicji karier w ujęciu dyscyplin społecznych, które ukazują, jak pojęcie kariery zapewnia podstawy dla przekraczania dyscyplinarnych granic.

Psychologia. Kariera jako zawód: podejście akceptujące tradycyjny w psychologii pogląd, iż osobowość osób dorosłych cechuje się stabilnością; teoria leżąca u podstaw tego podejścia ma pokierować jednostki i organizacje w kierunku obsadzania miejsc pracy w sposób zadowalający dla obu stron (np. Holland, 1985).

Kariera jako sposób na samorealizację: podejście humanistyczne skupiające się na wynikających z kariery możliwościach rozwoju osobistego oraz korzyściach wynikających z tego rozwoju dla organizacji i społeczeństwa (np. Shepard, 1984).

Kariera jako składowa struktury życia jednostki: w tym podejściu etapy kariery i okresy przejściowe między nimi da się przewidzieć i uwzględnić w organizacji pracy (np. Levinson, 1984).

Psychologia społeczna. Kariera jako odpowiedź jednostki na komunikaty z zewnątrz dotyczące ról i funkcji: podejście polegające na badaniu oddziaływania na psychikę konkretnych okoliczności zawodowych (np. Schneider i Hall, 1972; Bailyn, 1980).

Socjologia. Kariera jako realizacja funkcji społecznych: podejście to pokrywa się z podejściem psychologii społecznej, kładzie jednak większy nacisk na wkład jednostki w budowanie porządku społecznego (np. Huges, 1958; Van Maanen, Barley, 1984).

Kariera jako sposób na zapewnienie społecznej mobilności: postrzeganie funkcji zawodowej jednostki jako wskaźnika pozycji społecznej (np. Blau i Duncan, 1967; Featherman i Hauser, 1978; Warner i Abegglen, 1955).

Antropologia. Kariera jako wyznacznik statusu: podejście pokrywające się z podejściem socjologii funkcjonalnej, w którym rytuały i ceremonie zapewniają przetrwanie społeczeństwa lub kultury w czasie (np. Glaser i Strauss, 1971)[27].

Psychologia i socjologia mają znaczący wkład w studia karierowe i mimo, co oczywiste, własnych obszarów problemowych oraz metod badawczych

[26] Tamże, s. 8.

[27] M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence (red.), *Handbook of Career Theory*, s. 10.

nadal oddziałują na te studia i profesjonalne praktyki z nimi związane, zapewniając dalszy ich rozwój. W wielu opracowaniach podkreśla się znaczenie wyjątkowego wkładu teorii socjologicznych w eksplantacje tyczące przebiegu karier czy przeobrażeń wzorów ich przebiegu poprzez usytuowanie ich w określonym kontekście społecznym. Ujmując zagadnienie w perspektywie historycznej, podkreśla się znaczenie prac M. Webera dotyczących protestanckiej etyki pracy i ducha kapitalizmu, relacji między ekonomią a wartościami[28].

Intelektualne korzenie studiów karierowych stanowią, na co zwraca się uwagę w wielu opracowaniach dotyczących tego tematu, prace F. Parsonsa, E. Durkheima, E. Goffmana, H. Beckera, czy E. Scheina. Fundamentalne dla studiów karierowych są prace Z. Freuda, Maslowa, Eriksona, czy późniejsze prace Daltona (89), które zapewniły podstawy dla teorii rozwojowych[29].

Problematyka miejsca pracy w życiu człowieka nabrała szczególnego znaczenia w historii rozwoju teorii karier w latach siedemdziesiątych XX wieku, określanych jako katalityczne[30] dla teorii karier, kiedy to pojęcie kariery zostało zredefiniowane i wyłoniły się nowe obszary badawcze w tym obszarze. C.B. Derr i J.P. Briscoe podkreślając inspirujący wpływ prac D. Supera (1957), zwracają uwagę także na trzy podstawowe dla tej problematyki prace z tamtych lat: D.T. Halla (1976), E. Scheina (1978) i J. Van Maanena (1977), które stworzyły podbudowę dla prac aplikacyjnych nad karierami. DeLong (1982) wsparł ewidencjami empirycznymi koncepcje E. Scheina (1977), uszczegóławiając koncepcję kotwic kariery i rozwinął kwestionariusz umożliwiający ich analizę, również C.B. Derr bazując na koncepcji E. Scheina odkrył nowe kotwice kariery (1980, 1982). Jego późniejsza teoria dotycząca mapowania sukcesu w karierze identyfikuje pięć podstawowych orientacji karierowych, mogących się zmieniać w przestrzeni czasu i wymagających różnych strategii zawodowych mających zastosowanie w zawodzie i organizacjach. Wielu badaczy karier upatruje inspiracji badawczych w pracach wspomnianego wyżej E. Scheina i Sloan School of Management w Massachusetts Institute of Technology (MIT), w której swoje działania zaznaczyli tacy badacze, jak: D.T. Hall, L. Bailyn, D. Kolb, J.Van Maanen, B. Lawrence, J. Kotter, czy R. Katz[31]. Znaczącą rolę odegrało także „Mobilne Seminarium Karierowe" (Mobile Career Seminar) organizowane przez D. Supera, na którym poruszano wiele istotnych problemów z obszaru doradztwa zawodowego i edukacyjnego, a także badań zachowań mających miejsce w organizacjach. Przyjęta tam perspektywa

[28] M.T. Maranda, Y. Rameau, *Some contribution of sociology to the understanding of career*, [w:] *The Future of Career*.

[29] C. Moore, H. Gunz, D.T. Hall, *Tracing the Historical Roots*.

[30] C.B. Derr, J.P. Briscoe, *The Catalytic1970s. Lessons for the 2000s*, [w:] *Handbook of Career Studies*.

[31] C.B. Derr, J.P. Briscoe, *The Catalytic1970s*, s. 529.

postrzegania tych zagadnień doprowadziła w efekcie do znacznych zmian w praktyce organizacji. Kariery zaczęto postrzegać jako wynik negocjacji pomiędzy organizacją a jednostką. Zmiany te zapewniały żyzny grunt pod dalsze studia karierowe, także w obszarze badań nad organizacjami[32].

Wkład studiów karierowych z lat siedemdziesiątych XX wieku stanowi pogłębione analizy dotyczące zarówno karier w wymiarze subiektywnym, jak i organizacyjnym, karier wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Opracowanie autorstwa C.B. Derra oraz J.P. Briscoe, pod znamiennym tytułem, który już wcześniej przytaczałam: *Katalityczne lata 70 – lekcje dla lat 2000*, wskazuje na ważkość podejmowanych w tych latach studiów, które przyczyniają się do rozumienia indywidualnych wyborów karierowych, wymiarów sukcesów w karierze, determinant i przejawów satysfakcji zawodowej, czy przemian we wzorach przebiegu karier jako następstw przeobrażeń w sferze pracy w związku z procesem przechodzenia do gospodarki opartej na wiedzy.

W kontekście powyższych analiz dotyczących intelektualnych korzeni studiów karierowych usytuowanych w obszarze socjologii zrozumiały jest ten współczesny ich nurt, który docieka zróżnicowania karier w określonych środowiskach społecznych. C.B. Derr i J.P. Briscoe wskazują na wiele znaczących badań, które można do niego zaklasyfikować. Podkreślają między innymi znaczenie badań nad karierami kobiet, szczególnie w kontekście problemów społecznych w Stanach Zjednoczonych – praw kobiet w środowisku pracy, równości szans i barier, zwracają też uwagę na istotny w ich ocenie dorobek J. Van Maanena (1977b, 1982) oraz innych autorów ukazujących kariery jako metafory dla rozumienia kultury czy społecznej tożsamości jednostek[33].

Poszerzenie analiz zorientowanych na zmieniający się kontekst karier umożliwia postrzegać je także poza środowiskiem zawodowym, szczególnie w odniesieniu do klasy średniej. Takie ujęcie karier pozwala również na analizy karier zróżnicowanych socjo-ekonomicznie, statusem, kulturą, płcią, przynależnością do określonej kohorty wiekowej[34]. W tym społecznym nurcie istotne znaczenie mają prace nad karierami bez granic, redukujące w określonym zakresie i równocześnie poszerzające społeczny kontekst karier (Arthur, Inkson, Pringle, 1999). Jest to nadal zajmujący badaczy ważny obszar dociekań. Szczególnie płodny kontekst badań stanowią badania nad zmianami relacji społecznych w środowisku pracy (Rousseau, 1995), czy nad indywidualną percepcją karier w czasach szybkich zmian ich społecznego kontekstu (Hall, Moss, 1998)[35]. Bardzo żywotny nurt badań w omawianym obszarze stanowią badania nad makrospołecznym ich kontekstem czy klasowym ich uwarun-

[32] Przedmowa do: *Handbook of Career Studies*, s. XVI.
[33] C.B. Derr, J.P. Briscoe, *The Catalytic1970s*.
[34] E.H. Schein, *Career Research. Some Personal Perspective*, [w:] *Handbook of Career Studies*.
[35] C.B. Derr, J.P. Briscoe, *The Catalytic1970s*, s. 532.

kowaniem. Znaczącym obszarem współczesnych studiów karierowych inspirowanym dokonaniami lat siedemdziesiątych XX wieku pozostaje dynamika karier wewnętrznych. C.B. Derr i J.P. Briscoe wskazują w tym obszarze między innymi na prace Briscoe, Halla i De Muth (2006), którzy opracowali narzędzia opisywania postaw proteuszowych i karier bez granic[36]. Wkładem lat siedemdziesiątych w studia karierowe o znaczeniu nie do przecenienia są opracowania koncepcyjne karier organizacyjnych i karier jednostkowych, czy też dotyczące ich wymiaru wewnętrznego i zewnętrznego. Dzięki tym dokonaniom możliwa jest dalsza integracja badaczy zajmujących się problematyką karier i rozumienie jej znaczenia w perspektywie globalnej i wielokulturowej, w coraz bardziej złożonym wewnętrznym i zewnętrznym środowisku[37].

Warto podkreślić, że wyszczególnienie pól badawczych w analizach dynamiki rozwoju studiów karierowych niewątpliwie stwarza pewne trudności, na co zwracają uwagę H. Gunz i M. Peiperl, podając jako przykład strukturę różnego rodzaju handbooków z tego obszaru. Jak wskazują, włączenie do analiz pewnych problemów bądź wykluczenie innych jest zawsze kwestią dyskusyjną[38].

Fundamentalne, jak wskazywałam wcześniej, dla studiów karierowych prace Freuda, Junga, Maslowa, Eriksona, czy późniejsze prace Daltona zapewniły, jak pokazują C.B. Derr i J.P. Briscoe, podstawę dla dalszych teorii rozwojowych. Przykładem efektów tych naukowych inspiracji są prace Drivera (1980) ukazujące to, jak koncepcje kariery wpływają na style podejmowania decyzji i jak te teoretyczne przesłanki służą rozwojowi organizacji, czy prace C.B. Derra (1986) nad rozwojem systemu nagród czy też rozwojem map sukcesu w przestrzeni czasowej[39].

W budowie transdyscyplinarnych studiów szczególne znaczenie ma zwrócenie uwagi na emergencję i względność jako wyróżniające własności w domenie teorii karier. Wyobrażenia na temat karier w wymiarze czasowym mają bezpośredni wpływ na to, jak kariery są postrzegane w przestrzeni społecznej. Właściwość teorii karier, jaką jest emergencja, oznacza, że teorie te podejmują próby wyjaśnienia tego, w jaki sposób ludzie doświadczają czasu, zaś względność oznacza wyjaśnienie przez teorię doświadczania przestrzeni społecznej. Można zatem powiedzieć, że studia nad czasem i przestrzenią w obszarze pracy są inherentne dla teorii karier[40]. Zainteresowanie czasem jest *explicite* wyrażone w podstawowej definicji kariery zbudowanej przez M.B. Arthura, ujmującej ją jako gromadzenie doświadczeń wraz z zaawansowa-

[36] Tamże, s. 531.
[37] Tamże, s. 535.
[38] H. Gunz, M. Peiperl, *Introduction*, [w:] *Handbook of Career Studies*.
[39] C.B. Derr, J.P. Briscoe, *The Catalytic1970s*, s. 531.
[40] M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence (red.), *Handbook of Career Theory*, s. 12.

niem w procesie pracy, co pozwala na przykład wyjaśnić – odmiennie niż w innych eksplantacjach satysfakcji z pracy czy też jej motywacji – dlaczego ludzie reagują odmiennie na te same sytuacje pracy w różnych etapach życia[41].

Zmieniające się konstrukcje czasu i przestrzeni ujmuje się jako szerszy kontekst rozumienia zmian karier i planowania przyszłości karierowej jednostki oraz kształtowania jej tożsamości, który pozwala zrozumieć karierę jako współczesną personalną trajektorię, lecz odzwierciedlającą złożoność, różnorodność i fragmentaryzację życia w postmodernistycznym świecie. Zrewidowane współcześnie interpretacje karier uznają ich dualistyczny charakter, obejmujący teorię i praktykę, i zapewniają podstawy dalszego rozwoju, który uwzględnia społeczny kontekst, uznaje rolę doświadczenia i języka w konstrukcji znaczeń, a także naświetla znaczenie kulturowej różnorodności. Ta orientacja w przyszłość w teoriach rozwoju karier prezentuje odejście od indywidualizmu, monokulturowości i obiektywizmu, założonych *implicite* we większości teorii karier i praktyce, od czasu ich pojawienia się jako istotnego fenomenu w modernistycznej kulturze Zachodu. Nowe koncepcje tworzą grunt dla rozumienia roli doświadczenia i osiągania emancypatoryjnej praktyki[42], zaś teoretyczne podejścia budują pejzaż odniesień dla różnie ujmowanej problematyki karier, stanowiąc podstawy do dalszych poszukiwań istotnych eksplantacji tego psychospołecznego fenomenu, służąc równocześnie jako ogniwo łączące transdyscyplinarne studia.

Akcentowane wcześniej socjologiczne i psychologiczne odniesienia pozwalają rozumieć karierę w relacji do koncepcji działań i projektów reprezentujących zarówno społeczne osadzenie, jak i zachowania nastawione na realizację wartości jednostki[43]. Warto może w tym miejscu nadmienić, że praktyka doradcza, uwzględniająca zmienność karier, utożsamiana jest ze znaczącą praktyką społeczną[44], zapewniającą nie tylko określone formy usług, ale dotyczącą podstawowych kwestii życia we współczesnym świecie i środowisku pracy.

Szczegółową historię spotkań badaczy podejmujących problematykę karier na przestrzeni lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku przedstawiają C.B Deer i J.P. Briscoe. Inspirujące rozwój studiów karierowych dyskusje dotyczyły tego, czy dotychczasowe dokonania w analizowanym obszarze są wystarczającą podstawą do tworzenia nowej subdyscypliny. Jak podkreślają, dla współczesnych studiów karierowych znaczenie mają badania i dyskusje nie tylko w kontekście amerykańskim czy problemów

[41] Tamże.

[42] R.A. Young, A. Collin, *Introduction: Flaming the future of career*, [w:] *The Future of Career*, s. 150.

[43] R.A. Young, L. Valach, *Reconceptualising career theory and research: an action – theoretical perspective*, [w:] *The Future of Career*.

[44] F.T.L. Leong, P.J. Hartung, *Adapting to the changing multicultural context of career*, [w:] Tamże.

Zachodu; w globalnym świecie rośnie bowiem znaczenie perspektywy międzykulturowej. Badacze ci nawołują o niepowtarzalnego ducha integracji społeczności uczonych podejmujących problematykę karier w latach siedemdziesiątych XX wieku, przywołując otwartość, uwzględnianie perspektywy rozwojowej i postrzeganie jednostek w całokształcie ich życiowych sytuacji. Wskazują też na konieczność kulturowo zróżnicowanych podejść, potrzebę wzajemnego uczenia się z akceptacją różnorodności perspektyw, uwzględniania znaczenia teorii karier dla jednostek i organizacji[45].

Lata 2000 w studiach karierowych stanowią budowę dialogu i społeczności badaczy zajmujących się tą problematyką w globalnym kontekście, z uwzględnieniem geograficznych, kulturowych, czy też ideologicznych zróżnicowań tła kształtowania się i przebiegu karier[46].

Wyraźnym nurtem analiz są „stare" problemy w nowym kontekście, jak na przykład kwestie dotyczące zewnętrznej adaptacji w relacji do wewnętrznej integracji, szczególnie przy założeniach dotyczących ważności problematyki karier dla studiów i praktyki w obszarze zarządzania. E.H. Schein zwraca uwagę na niezwykłą dynamikę studiów karierowych, mając na uwadze zarówno ekspansję obszarową, jak i tematyczną. Ukazując wybiórczo najistotniejsze kierunki przeobrażeń karier i tym samym studiów karierowych, można wskazać, że istotnym przedmiotem analiz badawczych jest wewnętrzny wymiar karier. Podejścia zorientowane na dynamikę karier wewnętrznych pozwalają zrozumieć nie tylko indywidualne doświadczenie kariery, lecz także, co bardzo ważne, naturę pracy i jej przeobrażenia, obszar, jak podkreśla E.H. Schein, często zaniedbany w studiach karierowych[47]. D.T. Hall, J.P. Briscoe i Kram (1997) czy w innych pracach D.T. Hall (2002, 2004) utrzymują, że „kariera jaką znamy umarła", lecz żywa jest kariera proteuszowa o wyraźnym wymiarze wewnętrznym, czy inaczej psychologicznym. Także pojęcie kariery bez granic wykreowane przez M.B. Arthura i współpracowników mocno akcentuje wewnętrzny wymiar kariery (Arthur, Rousseau, 1996; Arthur, Klapowa, Widerom, 2005; DeFillippi, Arthur 1994)[48]. Można powiedzieć, że refleksja nad wewnętrznym wymiarem karier rysuje się jako wyraźny nurt studiów karierowych, a zagadnienia dotyczące perspektywy jednostkowej i organizacyjnej, czy też właśnie wymiaru wewnętrznego i zewnętrznego karier, stanowią znaczący wkład do ich rozwoju. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera problem zewnętrznego i wewnętrznego wymiaru kariery. C.B. Derr i A. Laurent wskazują, że zmiany wewnętrznych orientacji karierowych, czy inaczej określając – zróżnicowanych personalnie

[45] C.B. Deer, J.P. Briscoe, *The Catalytic1970s*, s. 534-535.
[46] Tamże.
[47] E.H. Schein, *Career Research*.
[48] C.B. Derr, J.P. Briscoe, *The Catalytic1970s*, s. 531.

orientacji w stosunku do pracy, mogą być konsekwencją nie tylko istotnych zdarzeń w sytuacji pracy, lecz szerzej ujmując – zmian zachodzących w życiu jednostki. Badacze ci podkreślają znaczenie kultury dla kształtowania się konstruktu, jakim jest kariera w jej wymiarze zarówno wewnętrznym, jak i zewnętrznym, kultura bowiem określa jej kształt i dynamikę. Ta wewnętrzna orientacja karierowa jest personalną i subiektywną mapą funkcjonującą na bazie podstawowych założeń odnośnie świata pracy, kształtowanych, jak wspomniałam, pod wpływem czynników kulturowych, także w szerszym, narodowym kontekście[49]. Zewnętrzną karierę jednostki opisują natomiast jako bezpośredni efekt oddziaływania określonych kultur organizacyjnych, które same stanowią element pośredni i różnicujący oddziaływania szerszego otoczenia kultury narodowej, także spoza kręgu kultury amerykańskiej i zachodniej, subkultur, różnych segmentów rynku pracy, na przykład robotników wykwalifikowanych, niewykwalifikowanych, kobiet i mężczyzn. Podczas kiedy, jak argumentują, „rzeczywisty świat karier" nie jest dychotomiczny, to odwołanie się do kategorii: kariera wewnętrzna – kariera zewnętrzna pozwala na lepsze zrozumienie dialektycznej gry pomiędzy jednostką a światem pracy. Poddają pod dyskusję problem obiektywnej rzeczywistości domeny kariery, pokazując możliwości interpretacyjne analizowanego obszaru ujmowanego jako społecznie konstruowana rzeczywistość, symboliczna reprezentacja wzorów pracy. Wskazują na to, że kariera wewnętrzna to więcej niż tylko wewnętrzna perspektywa, rzutuje ona bowiem na organizacyjne praktyki i systemy[50]. Znaczny obszar literatury dotyczący między innymi takich zagadnień, jak: kotwice kariery, orientacje karierowe, życie zawodowe a osobiste, praca w cyklach życia, poświęcony jest karierom wewnętrznym. Literatura dotycząca karier zewnętrznych ugruntowana jest w obszarze organizacji pracy oraz zawodoznawstwie i podejmuje takie kwestie, jak między innymi: zewnętrzny i wewnętrzny rynek pracy, mobilność karierowa, fazy kariery, instytucjonalne systemy rozwoju karier, rozwój kariery. Warto podkreślić, że pojawiają się relatywnie nowe problemy dotyczące na przykład takich kwestii, jak relacje zachodzące między kulturą narodową a wewnętrzną karierą w wielonarodowych organizacjach, szczególnie ważne dla współczesnych studiów karierowych.

Powstało także wiele innych tematycznie prac inspirowanych katalitycznymi dla współczesnych studiów karierowych latami siedemdziesiątymi XX wieku. Jednym z głównych nurtów zainteresowań badaczy karier stały się relacje zachodzące między pracą a życiem osobistym: równowaga i konflikt pomiędzy życiem zawodowym a osobistym (Greenhaus, 1980; Beutell 1985;

[49] C.B. Deer, A. Laurent, *The internal and external carer: a theoretical and cross – cultural perspective*, [w:] *Handbook of Career Theory*, s. 458.

[50] Tamże, s. 465-467.

Hall i Hall)[51], zorientowane na wyjaśnienia możliwości osiągania równowagi między tymi podstawowymi domenami życia człowieka. Wiele prac badawczych w tym obszarze zorientowanych jest na wyjaśnienie wzajemnych relacji zachodzących pomiędzy sferą osobistą, karierą zawodową i fazami cyklu życia, ze szczególnym uwzględnieniem płci pracownika, czy perspektywy społecznej identyfikacji jednostki oraz jej systemu wartości. Praca często w tych ujęciach postrzegana jest jako czynnik utrudniający funkcjonowanie w rodzinie, ale również wzbogacający role spoza jej obszaru. Jak podkreślają badacze tych problemów, zagadnienie równowagi ważne jest zarówno z perspektywy pracownika, jak i zatrudniającej go organizacji.

Zachodzące w latach dziewięćdziesiątych XX wieku i wczesnych latach 2000 zmiany związane z przejściem od gospodarki przemysłowej do gospodarki opartej na informacjach prowokowały badania dotyczące tego, dlaczego i w jaki sposób jednostki dokonują wyborów karierowych, jakie są wymiary sukcesu w karierze, jak wygląda kariera w perspektywie organizacyjnej i jednostkowej. Istotnym nurtem studiów karierowych są badania nad karierami w ich społecznym kontekście. C.B. Derr i J.P. Briscoe wskazują na wiele znaczących badań, które zakwalifikować można do tego nurtu. Podkreślają między innymi znaczenie badań nad karierami kobiet, szczególnie w kontekście problemów społecznych w Stanach Zjednoczonych: praw kobiet w środowisku pracy, równości i barier w tym zakresie. Podkreślają dorobek J. Van Maanena i innych autorów ukazujących kariery jako metafory dla rozumienia problemów kultury pracy czy społecznej tożsamości jednostek (1977b, 1982). W nurcie społecznym istotne znaczenie mają prace nad karierami bez granic, redefiniujące i poszerzające społeczny kontekst karier (Arthur, Inkson, Pringle, 1999). Szczególnie płodny kontekst stanowią badania nad zmianami kontraktów społecznych w środowisku pracy (Rosseau, 1995), czy nad indywidualną percepcją karier w czasach szybkich zmian ich społecznego kontekstu (Hall, Moss, 1998). Bardzo żywotny nurt badań w omawianym obszarze stanowią badania nad makrospołecznym ich kontekstem, czy nad klasowym ich warunkowaniem[52].

Kariera jest terminem wielowarstwowym i niejednoznacznym, co umożliwia stosowanie go w różnych kontekstach i stanowi główne źródło jego wagi. Niezależnie jednak od kontekstualnych zastosowań i funkcji jej przypisywanych, kariera wiąże przeszłość i teraźniejszość poprzez antycypację zmian w obszarze pracy i kultury, co odnosi się do planowania określonych działań i konstrukcji znaczeń w teraźniejszości. Jak podkreślają R.A. Young i A. Collin, przyszłość kariery warunkowana informacjonizmem, globaliza-

[51] Za: tamże, s. 532.
[52] Za: tamże.

cją i możliwościami zastosowań nowych technologii ma wyraźne implikacje dla kształtowania się tożsamości jednostek, a także dla całokształtu biegu ich życia, jest bowiem karierą konstruktem nadającym znaczenie życiu. Dyskusje podejmowane w studiach karierowych odzwierciedlają ukryte napięcie między karierą jako artefaktem świata techniki, produkcji, administracji oraz szerszymi zmianami społecznymi i leży u podstaw współczesnego dylematu tożsamości[53].

Zrewidowane interpretacje kariery ze względu na zachodzące w ich kontekście zmiany oraz nowe wyzwania uznają ich dualność wynikającą z podziału na retorykę i określoną praktykę społeczną. Stanowi to podwaliny rozwoju polegającego na budowaniu kariery w kontekście społecznym, w którym uznaje się ogromną rolę doświadczenia i języka w tworzeniu znaczeń i wyjaśnianiu zmienności kulturowej. Rozwój ten jest zasadniczym odejściem od koncepcji indywidualizmu i monokulturowości, które w warstwie interpretacyjnej zawierały się w znacznej części teorii, praktyki i retoryki karier od czasu przyjęcia nowoczesnego podejścia do tej koncepcji. Wspomniany rozwój jest szansą na ugruntowanie rozumienia kariery w doświadczeniu człowieka i wypracowaniu na tej podstawie emancypatoryjnej praktyki[54].

D. Gowler i K. Legge mówią także o transformacyjnych teoriach karier jako wizji przyszłości. Postrzegają pole teorii karier jako forum transdyscyplinarnych studiów nad relacjami człowiek – praca. Jako uzasadnienie takiego stanowiska przytaczają dwie główne charakterystyki teorii karier. W pierwszej koncepcja kariery zachęca do budowania teorii, które skupiają się zarówno na jednostkach, jak i instytucjach, w drugiej koncepcja ta prowadzi do tworzenia teorii opartych na emergencji i względności[55].

Współczesne teorie karier to odrębne próby rozszerzenia analizy o nowe obszary, a także forum konstruktywnej debaty nad ideami i praktycznymi zastosowaniami. Jest to równocześnie forum starcia się różnych poglądów, na przykład od ortodoksyjnej socjologii po krytyczne podejścia na temat kondycji i rozwoju jednostek, które te teorie łączą inspirując nowe problemy badawcze i możliwości[56].

Współczesne studia karierowe dociekają, na ile nasze przeszłe oraz teraźniejsze rozumienie i doświadczenia kariery kontynuowane będą w przyszłości. Istotne jest doświadczenie nieciągłości, które stanowi wyzwanie dla fundamentalnych zasad i standardów, na których opierają się teorie, badania i praktyki w zakresie karier[57]. Stawiane są pytania: czy doświadczanie nie-

[53] R.A. Young, A. Collin, *Introduction: framing the future of career*, s. 8.
[54] Tamże.
[55] D. Gowler, K. Legge, *Rhetoric in bureaucratic careers*.
[56] R.A. Young, A. Collin, *Introduction: framing the future of career*, s. 20.
[57] Tamże.

ciągłości i, jak wskazuje A. Collin[58], niemożności w miarę przewidywalnego lokowania siebie w przestrzeni społecznej eroduje użyteczność kariery jako konstruktu i jako obszaru badań. Jeśli bowiem doświadczamy wirtualnej „śmierci" kariery, problemem staje się też rekonceptualizacja tej kategorii i poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jaka jest jej przyszłość, jakie jawią się nowe tematy z nią związane i jakie są ich implikacje?

BIBLIOGRAFIA

Alurmani G., *Striking to Wright note: The cultural preparedness approach to developing resonant career guidance programme*, International Journal for Education and Vocational Guidance 2011, 11.

Arthur M.B., Lawrence B.S., *Perspectives on environment and career. An introduction*, Journal of Occupational Behaviour, 1984, 5.

Burszta J., *Ruchome wyobraźnie. Reżim mobilności w neoliberalnym świecie*, [w:] *Zwodnicze imaginarium. Antropologia neoliberalizmu*, red. W.J. Burszta, P. Jezierski, M. Rauszer, Katedra Wydawnictwo Naukowe, Gdańsk 2016.

Castells M., *Społeczeństwo sieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Collin A., *Dancing to the music of time*, [w:] *The Future of Career*, red. A. Collin, R.A. Young, Cambridge University Press, Cambridge 2000.

Deer C.B., Laurent A., *The internal and external career: a theoretical and cross – cultural perspective,* [w:] *Handbook of Career Theory,* red. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, Cabridge University Press, Cambridge 1996.

Derr C.B., Briscoe J.P., *The Catalytic1970s. Lessons for the 2000s*, [w:] *Handbook of Career Studies*, red. H. Gunz, M. Peiperl, Sage Publications, Los Angeles 2007.

Gowler D., Legge K., *Rhetoric in bureaucratic careers: managing the meaning of management success*, [w:] *Handbook of Career Theory*, red. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, Cambridge University Press, Cambridge 1996.

Gunz H., Peiperl M., *Introduction*, [w:] *Handbook of Career Studies*, red. H. Gunz, M. Peiperl, Sage Publications, Los Angeles 2007.

Hall D.T., Mirvis P.H., *The new protean career. Psychological success and the path with a heart*, [w:] *The career is dead – long live the career*, red. D.T. Hall, Jossey-Bass, San Francisco 1996.

Leong F.T.L., Hartung P.J., *Adapting to the changing multicultural context of career*, [w:] *The Future of Career*, red. A. Collin, R.A. Young, Cambridge University Press, Cambridge 2000.

Leung S.A., *The Big Five Theories*, [w:] *International Handbook of Career Guidance*, red. J.A. Athanasou, R. Van Esbroeck, Springer 2008.

Maranda M.T., Rameau Y., *Some contribution of sociology to the understanding of career*, [w:] *The Future of Career*, red. A. Collin, R.A. Young, Cambridge University Press, Cambridge 2000.

Marody M., *Jednostka po nowoczesność. Perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.

Marody M., Lewicki L., *Przemiany ideologii pracy*, [w:] *Kultura i gospodarka*, red. J. Kochanowicz, M. Marody, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.

[58] A. Collin, *Dancing to the music of time,* [w:] *The Future of Career*.

Moore C., Gunz H., Hall D.T., *Tracing the Historical Roots of Career Theory in Management and Organizational Studies*, [w:] *Handbook of Career Studies*, red. H. Gunz, M. Peiperl, Sage Publications, Los Angeles 2007.

Savickas M.L., *Renovating the psychology of career for the twenty – first century*, [w:] *The Future of Career*, red. A. Collin, R.A. Young, Cambridge University Press, Cambridge 2000.

Schein E.H., *Career Research. Some Personal Perspective*, [w:] *Handbook of Career Studies*, red. H. Gunz, M. Peiperl, Sage Publications, Los Angeles 2007.

Sennett R., *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2006.

Sonnenfeld J.A., Kotter J.P., *The maturation of career theory*, Humans Relations, 1982, 35.

Van Maanen J., *Organizational Careers: Some New Perspectives*, Willey, New York 1977.

Young R.A., Collin A., *Introduction: framing the future of career*, [w:] *The Future of Career*, red. A. Collin, R.A. Young, Cambridge University Press, Cambridge 2000.

Young R.A., Valach L., *Reconceptualising career theory and research: an action – theoretical perspective*, [w:] *The Future of Career*, red. A. Collin, R.A. Young, Cambridge University Press, Cambridge 2000.

Agnieszka Gromkowska-Melosik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KRÓLEWNA ŚNIEŻKA I PŁEĆ KULTUROWA (LUSTERECZKO POWIEDZ PRZECIE, KTO JEST NAJPIĘKNIEJSZY W ŚWIECIE?)

Abstract. Gromkowska-Melosik Agnieszka, *Królewna Śnieżka i płeć kulturowa (Lustereczko powiedz przecie, kto jest najpiękniejszy w świecie?)* [Snow White and Gender (Mirror, Mirror on the Wall, Who is the Fairest of Them All?)]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 69-79. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.5

The article is devoted to the reconstruction of Snow White myth in contemporary culture in the relation to the changing concepts of femininity and masculinity. The Author takes into account several contexts of this issue. First, it can be understood in the terms of patriarchal power over women's identity and body. Also, the author analyses the Snow White in a light of girl's socialization into passive roles. In the article feminist interpretation of Snow White are also reconstructed. The different versions of Snow White fable are confronted with the various kinds of relations between women and men in contemporary society.

Key words: Snow White, fairy tales, femininity, interpretation, identity

Tekst ten stanowi kontynuację moich rozważań dotyczących relacji pomiędzy treścią i ideologią bajek, których głównymi bohaterkami są kobiety, a różnorodnymi kontekstami ich tożsamości w relacji do przemian społeczno-kulturowych oraz zmieniającej się koncepcji kobiecości i męskości[1]. Stawiałam w nich tezy, których nie będę tutaj rozwijać, a których istotą jest przekonanie, iż odnoszące się do kobiecości treści i ideologie bajek stanowią, nawet jeśli zrekonstruowane i pełne sprzeczności, odzwierciedlenie niepokojów, mniej lub bardziej oczywistych lęków dotyczących społecznych, osobistych

[1] A. Gromkowska-Melosik, *Czerwony Kapturek. Kobiecość (nie)ujawniona – interpretacyjne prowokacje*, Studia Edukacyjne, 2017, 45, s. 29-38; taże, *Kopciuszek. Zagubiony szklany pantofelek i metamorfozy kobiecości*, Studia Edukacyjne, 2017, 46.

i seksualnych ról kobiet. Trzeci mój tekst z tej serii poświęcony jest Królewnie Śnieżce. Na wstępie pozwolę sobie jednak na kilka uwag natury ogólnej. Nawiązując do rozważań Sedy Peksen, bajki i szerzej – literatura dziecięca, w szczególności Kopciuszek i Królewna Śnieżka, stanowią formę kreowania tożsamości płciowej i narzucania ról społecznych związanych z płcią kulturową[2]. Znakomicie jest to widoczne w przypadku Czerwonego Kapturka i Kopciuszka, a także, jak wykażę w poniższym tekście, w bajce o Królewnie Śnieżce.

Królewna Śnieżka (po niemiecku *Schneewittchen*, z angielskiego *Snow White*) jest jedną z najbardziej lubianych i znanych, a jednocześnie najbardziej mrocznych i mrożących krew w żyłach bajek. Trzykrotne morderstwo siedmioletniego dziecka (można jeszcze dodać zabójstwo na zlecenie przez myśliwego w lesie), czarna magia (zatrute przedmioty: grzebień, koronki i jabłko) i kanibalizm (zjedzenie serca rzekomo zabitej dziewczynki przez jej Macochę) sprawia, że trudno nazwać tę opowieść odpowiednią dla dzieci. Bajka jednak żyje w jej ponownych odczytaniach i (re)interpretacjach, a o jej popularności świadczy istnienie w katalogu WorldCat 2450 różnych wydań[3]. Jest więc prawdziwym popkulturowym fenomenem; do historii przeszła jej filmowa ekranizacja Walta Disneya z 1937 roku pod tytułem „Królewna Śnieżka i siedmiu krasnoludków", japońskie seriale animowane poświęcone tej postaci, czy kolejne różnorodne interpretacyjne ekranizacje z roku 2001, 2009 i 2012. Wspomnieć można również poświęcony jej balet z muzyką Bogdana Pawłowskiego, czy sztukę teatralną reżyserowaną przez Magdalenę Piekorz. Słynne, zawarte w bajce pytanie: „*Lustereczko powiedz przecie, kto jest najpiękniejszy w świecie?*" weszło na stałe do popularnego języka odnoszącego się do konstruowania tożsamości kobiecej i metaforycznie do wielu innych sfer narcystycznych postaw; można powiedzieć, że oderwało się od bajki i jest używane również przez tych, którzy nigdy jej nie czytali. Jej komercyjne wykorzystanie sprawia, że nazywa się ją najbardziej eksploatowaną bajką w historii. A jednak, jak Szekspir pozostaje częścią kanonu literackiego niezależnie od faktu, iż każdego roku na świecie produkuje się tysiące sztuk teatralnych, tak Królewna Śnieżka jest nieodłączną częścią obowiązującego już na zawsze kanonu bajek.

Najpopularniejsza wersja braci Grimm, zawarta w tomie *Kinder und Hausmarchen* i wydana w roku 1812, rozpoczyna się od sceny, w której zajęta szyciem królowa patrzy przez okno na padający śnieg. Igła kłuje ją w palec,

[2] S. Peksen, *Children Literature as a Tool for Gender Appropriation*, 2012, 52(2), s. 152, http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1748/18579.pdf

[3] WordCat, https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=Snow%20White%20site%3Aworldcat.org&ie=UTF-8&oe=UTF 8&ved=0ahUKEwiKlNaDvaraAhWCEVAKHftrC8MQ2wEIMQ&ei=4O_JWoqkB4KjwAL7162YDA

z którego spływają na śnieg trzy czerwone krople krwi. Patrząca na nie przez hebanową ramę okna królowa wypowiada życzenie. Pragnie mieć córkę tak piękną, by jej cera była biała jak śnieg, włosy czarne jak heban, a usta i policzki czerwone jak krew. Jej marzenie się spełnia. Jednak królowa umiera, a jej mąż poślubia piękną kobietę, dla której uroda jest najwyższą wartością. Macocha Śnieżki codziennie rano pyta swoje magiczne zwierciadło, kto jest najpiękniejszy na świecie, a ono wciąż odpowiada, że ona. Jednak z dniem osiągnięcia przez Śnieżkę siódmego roku życia, zwierciadło jest przekonane, że to ona właśnie jest najpiękniejsza. Wprawia to królową w złość i postanawia zabić dziewczynkę. W tym celu przywołuje do siebie myśliwego i prosi go o wykonanie jej polecenia. Prosi go także o przyniesienie serca Śnieżki, aby mogła je przyrządzić i zjeść. Myśliwy nie potrafi jednak wykonać rozkazu, puszcza dziewczynkę wolno, a królowej przynosi serce dzikiego zwierzęcia. Śnieżka ucieka, błąka się po lesie i znużona trafia do domku siedmiu krasnoludków, w którym posila się i zapada w sen. Po powrocie do domu krasnale znajdują intruza, lecz widząc piękną dziewczynę, postanawiają pomóc jej i dać schronienie. Ona w zamian wykonuje dla nich prace domowe. Tymczasem zła królowa dowiaduje się, że Śnieżka żyje i sama postanawia ją zgładzić. W związku z tym podejmuje dwukrotną próbę morderstwa dziewczynki. Pierwszy raz czyni to za pomocą koronkowego gorsetu nasączonego trucizną, drugi – z użyciem zatrutego grzebienia. Za każdym razem jednak krasnoludki ratują Śnieżkę. Trzecia próba przynosi spodziewany rezultat: dziewczynka zostaje otruta poprzez ugryzienie zaczarowanego jabłka. Tym razem krasnale nie są w stanie jej pomóc i ciało królewny zostaje złożone w szklanej trumnie. Przejeżdżający opodal książę patrzy na piękną dziewczynę i zakochuje się w niej. Prosi krasnoludki o podarowanie mu trumny z dziewczyną. Podczas jazdy po wyboistej drodze, jabłko wypada z ust królewny, wskutek czego Śnieżka budzi się. Uradowany Książę natychmiast oświadcza się jej, ona zgadza się go poślubić. I (jak w każdej bajce) żyją długo i szczęśliwie.

Można powiedzieć, że jest to, w przeciwieństwie do Kopciuszka, Królowej Śniegu, czy Czerwonego Kapturka, bajka wyłącznie o kobiecości, konflikcie między Macochą i jej piękną pasierbicą. Nie ma w niej mężczyzn – w tle pozostaje właściwie nieistniejący ojciec i krótki epizod myśliwego o dobrym sercu, który ocala dziewczynkę od śmierci. A jednak, pokusiłabym się o stwierdzenie, że mężczyzna jest w niej wszechobecny. Zanim jednak przejdę do tego wątku, skupię się na reprezentacjach kobiecości.

W bajce mamy do czynienia z dwiema głównymi postaciami kobiecymi: niewinną siedmioletnią Śnieżką i dojrzałą Królową. W Królewnie Śnieżce nastąpiła „autoryzacja przez męski głos" dwóch dominujących w androcentrycznej kulturze idei dotyczących kobiety: „kobiety-anioła i kobiety-potwo-

ra”[4]. Zdaniem Christiny Bacchilegi, Królewna Śnieżka jest „zakorzeniona w dominującym w Europie XIX-wiecznym dyskursie kobiecości i burżuazyjnym kulcie udomowienia”[5]. Osią tego dyskursu pozostawała kobieca natura. Z jednej strony był on oparty na przekonaniu na nieokiełznanej i wszechogarniającej seksualności kobiet, z drugiej dążył do skanalizowania tej niebezpiecznej pożądliwości i zmysłowości w ideał moralnej i poświęcającej się w pełni swojemu potomstwu matki – anioła domowego ogniska[6]. Królewna Śnieżka, „dramatyzuje esencjalną lecz niejednoznaczną relację między kobietą-aniołem a kobietą-potworem”, która w rzeczywistości jest konfliktem między tym, co „słodkie, nieświadome, pasywne” a tym, co „przebiegłe i aktywne”[7]. Królowa jest więc, jak znakomicie ujmują to Gilbert i Gubart,

> spiskowczynią, intrygantką, czarownicą, artystką, kobietą o niemal nieskończonej energii twórczej, dowcipną, przebiegłą i opanowaną, a jednocześnie demoniczną. Z kolei Śnieżka, jest absolutnie czysta, niewinna, słodka… (…) dziecinna, potulna, uległa[8].

Przywoływane wyżej autorki uważają przy tym, że tak naprawdę mamy tu do czynienia z jedną postacią – kobietą, w której drzemią dwie natury, dwie sprzeczności: Śnieżka jest częścią Królowej i przez to Królowa chce ją zabić, aby pozbyć się tych cech, które jej przeszkadzają – pasywności i niewinności[9]. O dwubiegunowym postrzeganiu postaci: zła i aktywna Królowa *versus* niewinna i pasywna Śnieżka piszą także: Donald Haase[10] oraz Maria Tatar[11].

W nieco innym kontekście umieszczone są rozważania Shuli Barzilai. Uważa ona, że Królewna Śnieżka jest w rzeczywistości opowieścią o zmaganiach kobiety z rolą matki i wpisanymi w nią strachem przed zerwaniem więzi z dzieckiem, z jego usamodzielnieniem się, ale także z przemijającym czasem. Z jednej strony to „strach przed byciem odłączonym od miłości i ochrony matki”, z drugiej – „strach przed odłączeniem od bliskości i zależności dziecka (…) strach przed wolnością”[12].

---

[4] Ch. Bacchilega, *Cracking the Mirror: Three Re-Visions of “Snow White”*, Boundary, 1988, 2, 15, 3, s. 3.

[5] Tamże.

[6] Szerzej na ten temat: A. Gromkowska-Melosik, *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało, medykalizacja*, Kraków 2013.

[7] S.M. Gilbert, S. Gubar, *The Madwoman in the Attic. The woman Writer and the Nineteenth Century Literary Imagination*, London 1984, s. 37.

[8] Tamże, s. 39.

[9] Tamże.

[10] D. Haase, *Feminist Fairy-tale Scholarship*, [w:] *Fairy tales and Feminism: New Approaches*, red. D. Haase, Detroit 2004, s. 12.

[11] M. Tatar, *The Annotated Brothers Grimm*, London 2004, s. 242.

[12] S. Barzilai, *Reading „Snow White”: The Mother's Story*, Signs, 1990 Spring, 15, 3.

Jeśli jednak potraktujemy Królewnę Śnieżkę jako byt niezależny, uwagę zwraca jej idealna nienaturalność. Śnieżka nie tyle wydaje się ideałem kobiety: piękna, skromna, niewinna, pracowita i posłuszna, co odrealnioną postacią: infantylna (pomimo ostrzeżeń krasnali wciąż otwiera drzwi i wpuszcza przebraną Królową), pozbawiona emocji (można by nawet rzec: pozbawiona głosu), bezwolna. Taka właśnie Śnieżka pojawia się w wierszu Anne Sexton *Snow White and Seven Dwarves*[13]. Jako podmiot liryczny, w rzeczywistości staje się przedmiotem, opisywanym w języku bliskim męskiemu doświadczeniu: „policzki tak delikatne jak bibuła do papierosów, ramiona i nogi z porcelany, usta jak Vin du Rhone (francuskie wino z Rhone)". Sformułowanie: „wywraca swoimi porcelanowymi niebieskimi oczami" wskazuje, iż jest ona niczym lalka pozbawiona uczuć i emocji, ale także pozbawiona własnej woli, jak zabawka (w rękach mężczyzn?). Anne Sexton podkreśla jej bezwolność i bezgłośność (jest widoczna wyłącznie z uwagi na swoją urodę), pisząc „jest nie więcej warta niż roztocze pod łóżkiem". Śnieżka zyskuje znaczenie z uwagi na dwa fakty: jest piękna i jest dziewicą. To piękno jest kluczowe dla treści bajki: Sexton nazywa je trucizną, przyczyną próżności i dumy kobiecej, a także „prostą namiętnością" (*simple passion*) – czymś, wokół czego Zła Królowa koncentruje wszystkie swoje działania, co stanowi dla niej sens życia, wartość kluczową, jeśli nie jedyną. Zaskakujące są jednak ostatnie wersy wiersza, w których Śnieżka, po śmierci Złej Królowej, kładzie się do łóżka. Teraz ona rządzi na dworze, „wywraca swoimi porcelanowymi oczami, otwierając je i zamykając i czasami odwołuje się do swojego lustra, tak jak czynią to kobiety". A zatem, zaklęty krąg reprodukcji kobiecej (i męskiej) obsesji pięknem zamyka się[14].

Warto jednak zwrócić uwagę, że tradycyjna w bajkach opozycja piękna i dobra wobec brzydoty i zła zostaje tu zniesiona. Obie kobiety, Śnieżka i Zła Królowa, są bowiem piękne. Nie jest to bez znaczenia dla kluczowej metafory Królewny Śnieżki, jaką jest lustro.

Dlaczego Śnieżka, pomimo ostrzeżeń krasnali, ulega pokusie przyjęcia podarunków od Królowej? Sandra M. Gilbert i Susan Gubar jednoznacznie stwierdzają, że wynika to z jej narcyzmu i pragnienia przedmiotów związanych z pięknem: koronkowego gorsetu i grzebienia[15]. Tezę tę potwierdza Bruno Bettlehaim, który zauważa, jak bliskie są pokusy Królowej pragnieniom Śnieżki[16].

Aby być królewną lub księżniczką – bohaterką bajki, pisze Joyce Carol Oates, trzeba być ekstremalnie młodą i ekstremalnie piękną, co sprawia, że

---

[13] A. Sexton, *Transformations*, 1971.

[14] Tamże.

[15] S.M. Gilbert, S. Gubar, *The Madwoman in the Attic*, s. 39.

[16] B. Bettelheim, *The Uses, of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, New York 1976, s. 212.

staje się „naturalnym celem zabójczej zazdrości starszej kobiety" o pożądanie, którym mężczyźni darzą młodsze, co w istocie oznacza, że jest się przedmiotem w patriarchalnym społeczeństwie, w którym kobieta jest własnością mężczyzn[17]. Kluczowe dla bajki o Śnieżce lustro stanowi symbol patriarchalnej władzy nad kobietą. To w nim codziennie przegląda się królowa, to jego pyta o swoją wartość i pozycję. To ono w końcu jej odpowiada, a jego słowa stają się wyrocznią. Głos lustra, to głos kontroli nad tożsamością kobiety, pokazujący jej to, co najważniejsze w jej życiu – uroda i młodość[18].

Wspomniane lustro stanowi kolejną metaforę kobiecości. Czyż nie jest tak, jak twierdzi wielu krytyków kultury współczesnej (a w szczególności feministki), że w sytuacji, kiedy kobieta zaczyna zdobywać ważną pozycję w społeczeństwie, mężczyzna raz jeszcze „posyła ją przed lustro", po to, aby „zaczęła poszukiwać oznak swojej nieadekwatności", aby goniła za uciekającą urodą, pięknem, młodością? Lustro nie jest „płciowo neutralne – lustro patrzy na kobietę okiem mężczyzny"[19]. Niczym w areszcie śledczym, kobieta – jak podejrzany o przestępstwo – wie, że szklana tafla kryje za sobą widza, Wielkiego Krytyka. Metafora lustra dobrze oddaje – uwewnętrznione w trakcie socjalizacji – *poczucie* kobiety, że żyje w świecie pełnym luster, że od męskiego oka uciec nie można. Poddawana – od wczesnego dzieciństwa – nieustannemu oglądowi kobieta pozwala w końcu męskiemu oku stać się integralną częścią swojej tożsamości. Lustro jest w niej – Wielki Krytyk zagnieżdża się w jej mózgu, jej podświadomości. Kobieta patrzy na siebie męskim okiem, pragnie wyglądać tak, jak sądzi, że mężczyzna pragnąłby, aby wyglądała. „Kobieta poznaje samą siebie oczyma mężczyzny i pragnie istnieć nie dla siebie, ale tak, jak jej istnienie określa mężczyzna[20]".

> Być kobietą – pisze E. Kaschack – oznacza żyć w świecie lustrzanych odbić, choć nie są to lustra zwyczajne (...) Ponownie odbite zostają tylko te części i cechy, które społeczeństwo maskulinistyczne oraz indywidualni mężczyźni uznają za ważne; a więc to, co służy do oceny atrakcyjności i kobiecości danej osoby. Obraz kobiety powraca do niej oceniony i ukontekstualizowany, to znaczy zniekształcony. Niektóre części zróżnicowanej i złożonej całości zostają rozbite na fragmenty, inne przestają być widoczne. W lustrze kobieta widzi, jak daleko od ideału odbiegają jej wymiary, kształt, rasa czy wiek[21].

Magia lustra – pisze Simone de Beauvoir – pozwala kobiecie odchodzić i wracać do siebie.

---

[17] J.C. Oates, *In Olden Times, When Wishing Was Having… Classic and Contemporary Fairy Tales*, The Kenyon Review, New Series, 1997 Summer-Autumn, 19, 3/4, s. 110.

[18] S.M. Gilbert, S. Gubar, *The Madwoman in the Attic.*

[19] Por. Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010, s. 86 i n.

[20] S. de Beauvoir, *Druga płeć*, 1949 bmw., s. 215.

[21] E. Kaschack, *Nowa*, s. 105.

> Odbicie daje się upodobnić do jaźni, zwłaszcza jeśli chodzi o kobietę. Męska uroda jest oznaką transcendencji. Kobieca ma natomiast w sobie bierność immanencji, gdyż ona właśnie istnieje po to, by ściągać ku sobie spojrzenie, może więc zostać schwytana w nieruchomą pułapkę lustrzanej tafli. Mężczyzna, który czuje się – i chce być – czynnym podmiotem, nie rozpoznaje się we własnym nieruchomym odbiciu, nie pociąga go ono, gdyż ciało mężczyzny nie jest dlań obiektem godnym pożądania. Kobieta zaś wiedząc, że jest przedmiotem, czyniąc z siebie przedmiot, myśli naprawdę, że widzi w lustrze siebie: odbicie bierne i nieuchronne; jest – jak ona sama – przedmiotem, a ponieważ pożąda ona ciała kobiecego – swego ciała – tchnie swój podziw, swe pożądanie w bezwładne zalety, które dostrzega (...). Każda kobieta zatopiona w swym odbiciu panuje nad przestrzenią i czasem, samotna i wszechwładna, ma wszelkie prawa do mężczyzny, do majątku, do sławy, do rozkoszy[22].

Lustro stanowi, jak pisze Linda Nead, substytut obrazu. Doświadczając własnego odbicia w lustrze, kobieta definiuje ramy swojej kobiecości, staje się dla samej siebie obrazem i wyobrażeniem. Lustro pozwala na dokonanie ewaluacji własnej formy, a jednocześnie zmusza kobietę do poddania się samodyscyplinującym praktykom[23].

Marcia L. Liberman w 1972 roku opublikowała esej o prowokacyjnym tytule *Some Day My Prince Will Come. Female Acculturation through the Fairy Tale*[24] (Pewnego dnia mój książę nadejdzie. Kobieca akulturacja poprzez bajki), w którym ukazała rolę, jaką popularne bajki odgrywają w kształtowaniu stereotypów płciowych, ideałów kobiecości i męskości oraz wzorów relacji między płciami. Wskazywała w nim krytycznie na wartości i wzory zachowań wpisane w tak zwaną „naturę" kobiecą, a także zestaw cech idealnej kobiecości, który przynosi ich właścicielce szczęście i spełnienie marzeń. W tym kontekście nazwała ona bajki „repozytoriami marzeń, nadziei i fantazji kolejnych pokoleń dziewcząt"[25]. Zdaniem M. Libermann, bajki uczą dziewczęta i chłopców, że życie jest jednym wielkim konkursem piękności, a najpiękniejsze bohaterki, niezależnie od ich trudnego losu, doświadczanych prześladowań i zagrożenia życia, zawsze zdobywają główną nagrodę w postaci miłości Księcia. Jednocześnie ich piękno jest sprzężone z uprzejmością, skromnością, posłuszeństwem, biernością i naiwnością[26].

Nawiązaniem do metafory lustra jest szklana trumna, w której leży nieżywa już Śnieżka. Nawet po śmierci pozostaje obiektem męskiego spojrzenia, a nawet dekoracyjnym przedmiotem – Książę ujrzawszy ją pragnie zabrać trumnę ze sobą, aby móc cieszyć się widokiem pięknej kobiety. Można tu na-

---

[22] Tamże, 467.

[23] L. Nead, *Akt kobiecy*, Poznań 1998, s. 29.

[24] M.L. Libermann, *Some Day My Prince Will Come. Female Acculturation through the Fairy Tale*, College English, 1972, 34, 3.

[25] Tamże, s. 385-386.

[26] Tamże.

wiązać do władzy męskiego panopticonu: Śnieżka wystawiona jest na pokaz (Krasnoludki codziennie przechodzą koło jej trumny, a każdy przejeżdżający może ją oglądać), a jej doskonałość sprawia, że ciało królewny staje się niejako bezcielesne, nie zdradza choćby najmniejszego dowodu istnienia fizjologii – nie nosi bowiem śladów rozkładu. Doskonale nienaturalna, stanowi metaforę strachu przed wewnętrznymi procesami fizjologicznymi pozostającymi poza kontrolą – tętnem, głodem, pragnieniem[27]. Niczym obiekt w muzeum odzwierciedla obecną w kulturze tendencję „redukowania kobiety to estetycznego obiektu, inercyjnego i pasywnego, przyczyniającego się do dehumanizacji kobiety i traktowania jej jako Rzeczy". Mężczyźni, jak ujmuje to Zheng Baiqing, są

> zafascynowani i zachwyceni zimnym, mrożącym, statycznym i bezgłośnym ciałem kobiety jako formą sztuki, obiektem i Innym (…) który zaspokaja ich pragnienia (…). Męskie spojrzenie jest skonstruowane wokół struktur kontroli wpisanych w sadystyczny voyeryzm i/lub fetyszystyczną scopofilię (patrzenie jako źródło przyjemności)"[28].

W ten sposób męskość jest upełnomocniona przez akt patrzenia, kobiecość natomiast – pozbawiona upełnomocnienia przez bycie pasywnym obiektem spojrzenia[29].

Książę patrzący na zmarłą Śnieżkę wydaje się zachwycony zimnym i pozbawionym emocji ciałem. Stąd, może być ono postrzegane w kategoriach pasywności i pozbawienia wszelkiego pożądania – i jako takie odzwierciedla pożądanie mężczyzny. „Śnieżka staje się więc niemożliwym do zdobycia i niedostępnym przedmiotem pożądania"[30]. Zwraca na to uwagę Andrea Dworkin w swojej jednoznacznie krytycznej wobec bajek książce *Women Haiting*. Odwołując się do toposu Królewny Śnieżki, wskazuje ona na dominujący w kulturze Zachodu wizerunek kobiety jako pasywnej ofiary:

> Aby kobieta była dobra musi być martwa, lub możliwie bliska śmierci. Królewna Śnieżka była prawie martwa kiedy bohaterski książę zakochał się w niej ['For a woman to be good, she must be dead, or as close to it as possible' Snow-white was already dead when the heroic prince fell in love with her][31].

Mary Daly w swojej książce *Gyn/Ecology: The Metaethics of Radical Feminism* nazywa Królewnę Śnieżkę „toksycznym mitem patriarchalizmu":

---

[27] Por. S. Banet-Weiser, *The most beautiful girl in the world: Beauty Pageants and National Identity*, Berkeley – Los Angeles 1999, s. 68-69.

[28] Z. Baiqing, *From Courtly Love to Snow White*, Gender Forum. An International Journal for Gender Studies, 2013, 44, 18, s. 7.

[29] Tamże, s. 8.

[30] Tamże.

[31] A. Dworkin, *Woman Hating*, New York 1974, s. 42.

> Dzieciom karmionym takimi opowieściami, jak Królewna Śnieżka nie mówi się, że ta bajka sama w sobie jest zatrutym jabłkiem, a Zła Królowa (jej matka/nauczycielka) sama przez siebie jest nafaszerowana (drugged – dosłownie naćpana) tą samą śmiertelną dietą w ciągu całego życia…, jest nieświadoma złośliwej roli w patriarchalnym spisku[32].

W bardzo kontrowersyjnej feministycznej reinterpretacji *Królewny Śnieżki* autorstwa Garrisona Keillora główna bohaterka przemawia głosem krytyka patriarchalnej wizji kobiecości. W sposób bardzo świadomy i rzeczowy ocenia swoje małżeństwo z Księciem:

> Kiedy patrzę wstecz, widzę, że nasza relacja była oparta na bardzo słabej podstawie. Byłam doświadczona przez traumę. Leżałam pod szklanym wiekiem trumny przez lata, wstałam i poślubiłam pierwszego faceta, na którym spoczął mój wzrok. Wielkiego Księcia. Mojego bohatera. Teraz widzę jak chore było nasze małżeństwo. Zawsze mnie błagał abym leżała nieruchomo z zamkniętymi oczami i wstrzymanym oddechem. Mógł się do mnie odnosić tylko jako do zmarłej. Nie potrafił mnie zaakceptować jako żywej kobiety, która ma własne potrzeby i pragnienia. To strasznie trudne dla kobiety pogodzić się z faktem, że jej mąż jest nekrofilem, ponieważ, oczywiście, kiedy to wszystko się zaczęło nie byłaś świadoma co się dzieje, ponieważ byłaś martwa[33].

Feministyczna Śnieżka znakomicie analizuje także swoje relacje z Macochą, dekodując wartości kluczowe dla patriarchalnego społeczeństwa:

> była ofiarą męskiego postrzegania rzeczywistości, które – w przypadku kobiet – wynosi młodość ponad dojrzałością. Mężczyźni nie potrafią dominować nad dojrzałymi kobietami, więc stawiają znak równości między młodością i pięknem[34].

Zaskakująca jest także jej interpretacja kluczowego dla bajki momentu ugryzienia zatrutego jabłka, męskich postaci krasnoludków i podjętej decyzji:

> To, co mogę powiedzieć o nich [krasnalach – uzup. AG-M], to, że powinni się nazywać: Głupkowaty, Śpioch, Oślizgły, Obskurny, Brudny, Okropny, Seksista. Prawdą jest, że *wiedziałam*, że jabłko jest zatrute. Dla mnie to było jedyne wyjście[35].

Tu z kolei można przywołać przekonanie Lurie, iż bajki ukazują

> społeczeństwo, w którym kobiety są tak samo kompetentne i aktywne jak mężczyźni, w każdym wieku i z każdej klasy społecznej. Jaś, nie Małgosia, zwycięża Babę Jagę (…) Kontrast jest największy w wieku dojrzałym, gdzie kobiety mają większą władzę od mężczyzn. Prawdziwa pomoc dla bohatera czy bohaterki przychodzi ze strony

[32] Podaję za: D. Haase, *Feminist Fairy-tale Scholarship*, s. 3.
[33] G. Keillor, *My Stepmother, Myself*, [w:] *Happy to be Here*, London 1991, s. 184.
[34] Tamże, s. 185.
[35] Tamże.

> wróżki, matki chrzestnej lub mądrej kobiety, a prawdziwe kłopoty od czarownicy czy złej królowej… Przygotowują dzieci na emancypację kobiet, chronią przed Szokiem Przyszłości[36].

Na zakończenie przedstawię kilka uwag ogólnych, odwołując się do poglądów Peksen. Otóż, autorka ta wskazuje na nieprawdopodobny paradoks. Twierdzi ona, iż na początku bajki miały charakter „egalitarnych historii" opowiadanych przez kobiety osobom dorosłym. Jednakże na początku XIX wieku „arystokratki zaczęły tworzyć swoje własne wersje tych bajek wykorzystując motywy ludowe i opowiadały je w salonach"[37]. Cytuje ona J. Zipesa, który uważa, iż arystokratki chciały w ten sposób poprzez twórczą kreację „znaleźć inne alternatywy w społeczeństwie niż te, które były związane z rolami przypisywanymi im przez mężczyzn". Jednakże, jak podkreśla ta autorka, bajki które miały mieć charakter, przynajmniej na początku, quasi-emancypacyjny, z czasem stały się narzędziem w rękach mężczyzn, które pozwalały im „urzeczywistniać władzę nad kobietami"[38]. Ta socjalizacyjna funkcja bajek była również urzeczywistniana w kolejnych okresach historycznych. (S. Peksen twierdzi także, że wersja bajki w wydaniu braci Grimm była znacznie bardziej patriarchalna i pisana autorytatywnym językiem niż jej poprzednie wersje[39]). Ta sama autorka zwraca uwagę, że zarówno

> Śpiąca Królewna i Raszpunka są ofiarami czarownic, a Królewna Śnieżka ofiarą Królowej, natomiast Kopciuszek – złej macochy. Jednak wszystkie te kobiety zostają ocalone przez męskie postacie[40].

Ogólnie można stwierdzić, iż występuje w bajkach w kontekście kobiecości i męskości dwojaki rodzaj dychotomii: pierwszy odnosi się do relacji między kobietami a mężczyznami, która sytuowana jest w ramach zasad typowych dla kultury patriarchalnej, drugi dotyczy relacji między kobietami a kobietami, między dziewicą a aniołem, bądź wiedźmą, lub kobietą monstrum; lecz i tę dychotomię można umieścić w ramach tej samej wspomnianej patriarchalnej wizji, która uosabia męskie niepokoje dotyczące płciowości kobiet, a ich konsekwencją jest próba zablokowania emancypacji kobiet poprzez socjalizację w pasywne role kobiece. I niestety, niezależnie od mojej sympatii dla Królewny Śnieżki, także ta bajka potwierdza te pesymistyczne tezy.

---

[36] A. Lurie, *Fairy Tale Liberation*, The New York Review of Books, December 17, 1970, s. 42, podaję za: M. Liberman, *Some Day May Prince Will Come, Female Acculturation Through, the Fairy Tale*, College English, December 1972, 34, 3, s. 383.

[37] J. Zipes, za: S. Peksen, *Children Literature*, s. 152.

[38] Tamże, s. 153.

[39] Tamże, s. 155.

[40] Tamże, s. 157.

BIBLIOGRAFIA

Bacchilega Ch., *Cracking the Mirror: Three Re-Visions of "Snow White"*, Boundary, 1988, 2, 15, 3.

Baiqing Z., *From Courtly Love to Snow White*, Gender Forum. An International Journal for Gender Studies, 2013, 44, 18.

Banet-Weiser S., *The most beautiful girl in the world: Beauty Pageants and National Identity*, Berkeley – Los Angeles 1999.

Barzilai S., *Reading „Snow White": The Mother's Story*, Signs, 1990 Spring, 15, 3.

Bettelheim B., *The Uses, of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, New York 1976.

Dworkin A., *Woman Hating*, New York 1974.

Gilbert S.M., Gubar S., *The Madwoman in the Attic. The woman Writer and the Nineteenth Century Literary Imagination*, London 1984.

Gromkowska-Melosik A., *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało, medykalizacja*, Kraków 2013.

Gromkowska-Melosik A., *Czerwony Kapturek. Kobiecość (nie)ujawniona – interpretacyjne prowokacje*, Studia Edukacyjne, 2017, 45.

Gromkowska-Melosik A., *Kopciuszek. Zagubiony szklany pantofelek i metamorfozy kobiecości*, Studia Edukacyjne, 2017, 46.

Haase D., *Feminist Fairy-tale Scholarship*, [w:] *Fairy tales and Feminism: New Approaches*, red. D. Haase, Detroit 2004.

Keillor G., *My Stepmother, Myself*, [w:] *Happy to be Here*, London 1991.

Liberman M., *Some Day May Prince Will Come, Female Acculturation Through, the Fairy Tale*, College English, December 1972, 34, 3.

Lurie A., *Fairy Tale Liberation*, The New York Review of Books, December 17, 1970.

Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010.

Nead L., *Akt kobiecy*, Poznań 1998.

Oates J.C., *In Olden Times, When Wishing Was Having… Classic and Contemporary Fairy Tales*, The Kenyon Review, New Series, 1997 Summer-Autumn, 19, ¾.

Peksen S., *Children Literature as a Tool for Gender Appropriation*, 2012, 52(2), s. 152, http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1748/18579.pdf

Tatar M., *The Annotated Brothers Grimm*, London 2004.

WordCat,https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=Snow%20White%20site%3Aworldcat.org&ie=UTF-8&oe=UTF8&ved=0ahUKEwiKlNaDvaraAhWCEVAKHftrC8MQ2wEIMQ&ei=4O_JWoqkB4KjwAL7162YDA

Stefan Mieszalski
Uniwersytet Warszawski

O RACJONALNOŚCI DYDAKTYKI JAKO PRZEDMIOTU NAUCZANIA I JAKO SUBDYSCYPLINY PEDAGOGICZNEJ

Abstract. Mieszalski Stefan, *O racjonalności dydaktyki jako przedmiotu nauczania i jako subdyscypliny pedagogicznej* [On Rationality of Didactics as an Academic Subject and as a Pedagogical Branch]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 81-93. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.6

Within pedagogical sciences, didactics appears in at least two forms: as a subject taught in higher education and as one of branches of pedagogy. That is why in the field of didactics there is more than one type of rationality; they vary with respect to different purposes of two forms of didactics mentioned above.
The main purpose of the article is to analyze some issues related to rationality present in both forms of didactics. In the context of the subject taught in universities, several issues are discussed, e.g. the issue of relationships between structure of didactic content and structure of teacher activities during the teaching process. With respect to didactics as one of the branches of pedagogy, Karl R. Popper's standpoint is used to discuss the problem of asymmetrical relationships between verification and invalidation of prepositions in the field of didactics.

Key words: nationality, didactics, teaching, pedagogy

Kilka wstępnych uwag o racjonalności

Dydaktyka – zarówno jako działalność praktyczna, jak i dziedzina wiedzy pedagogicznej – podlega różnym ocenom dotyczącym jej racjonalności, opartym na kryteriach, uwzględnianych w związku z różnymi akceptowanymi wartościami, ulokowanymi na jej – nazwijmy to – poziomie praktycznym i poziomie teoretycznym. Niezależnie od poważnych skądinąd implikacji wyłaniających się z wpływów kulturowych i etycznych, codziennie doświadczamy pluralizmu świata wartości, a wśród nich wartości odnoszących się do dydaktyki wraz ze wspomnianymi wyżej poziomami. Zapewne dlatego

dydaktyka – podobnie jak inne nauki pedagogiczne – nie poddaje się jednoznacznym ocenom wyłaniającym się z wyłącznie jednej racjonalności.

Racjonalność wywołuje w naszym myśleniu liczne skojarzenia. Najczęściej „racjonalny" łączy się z określeniami: rozsądny, wyrozumowany, przemyślany, skuteczny, efektywny. Z racjonalnością mamy jednak poważne kłopoty. Zależna jest ona bowiem od takich bądź innych racji (kryteriów ocen, wartości, strategicznych lub doraźnych celów). Słowem, trudno mówić o jednej racjonalności, zwłaszcza że zawsze pojawia się ona w jakimś określonym kontekście. Opinię taką potwierdzają liczne stanowiska natury filozoficznej czy metodologicznej. Z pewnością zadanie jakiegoś uporządkowania kategorii „racjonalność" jest bardzo trudne, zwłaszcza że niejednokrotnie zderzają się w niej równocześnie wielorakie, uwikłane w nasze myślenie perspektywy i konteksty, ilekroć stajemy wobec pytania, czy coś – na przykład – jakieś działanie jest racjonalne lub nie. Nic zatem dziwnego, że zajmujący się racjonalnością autorzy zmuszeni są do decyzji zawsze w jakimś stopniu arbitralnych, podejmowanych z pełną świadomością, że nie prowadzą one do ujęcia ostatecznie porządkującego i wyczerpującego zagadnienie. Słowem, wobec stopnia skomplikowania materii decyzje w mniejszym lub większym stopniu arbitralne są usprawiedliwione.

Na przykład, Jan Such rozważając racjonalność w kontekście nauki, wyróżnia trzy jej typy: racjonalność pragmatyczną, poznawczą i aksjologiczną[1]. Z kolei Józef Życiński pisze:

> W opracowaniach współczesnej filozofii nauki wymienia się co najmniej kilkanaście różnych typów racjonalności: metodologiczną, epistemologiczną, poznawczą, hermeneutyczną, ontyczną, metafizyczną i pragmatyczną[2].

Należy też zauważyć, że kategoria racjonalności stopniowo mości sobie legowisko na gruncie pedagogiki, a tym samym dydaktyki. Dobrym przykładem jest wydana w 2016 roku monografia autorstwa Bogusława Milerskiego i Macieja Karwowskiego: *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badania*[3]. Sięgając do dorobku filozoficznej refleksji nad człowiekiem i edukacją, autorzy porządkują obszar racjonalności w odniesieniu do szkolnej edukacji budując koncepcję tetragonalną, obejmującą racjonalność prakseologiczną, hermeneutyczną, emancypacyjną i negacyjną.

Można zatem twierdzić, że nie ma jednej racjonalności, bo nie ma ujednoliconych jej kryteriów, a w dodatku ujednoliconego kontekstu. Mówimy często, że racjonalny to „oparty na rozumie", ale przecież trzeba wówczas

[1] J. Such, *Nauka i racjonalność*, [w:] *Nauka. Tożsamość i tradycja*, red. J. Goćkowski, S. Marmuszewski, Kraków 1995.

[2] J. Życiński, *Granice racjonalności. Eseje z filozofii nauki*, Warszawa 1993, s. 14.

[3] B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*, Kraków 2016.

zapytać, czym w danym momencie kieruje się rozum? Dla przejrzystości wywodu możemy rozróżnić w tym swoistym chaosie dwa poziomy: poziom racjonalności jednostkowej i poziom – ugruntowanej na przykład kulturowo – racjonalności ponadjednostkowej. I w jednym, i w drugim przypadku racjonalność może oznaczać spójność przekonań, wartości, celów, warunków i działań. Poprzez uwypuklenie kategorii spójności określenie to staje się aksjologicznie neutralne.

Jeśli wkroczymy na grunt edukacji i gdy mówimy o poziomie ponadjednostkowym, to możemy przyjąć, że w myśleniu potocznym zauważamy powszechne wyobrażenie, że „istnieje" tylko jedna racjonalność edukacyjna – ta najważniejsza, bo bezpośrednio „dotykalna", weryfikowalna za pomocą mierzalnych efektów, wyników testów, administracyjnych decyzji o promocjach, o przyjęciach do określonych szkół, o przyjęciach na studia itp. Taką racjonalność traktuje się najczęściej jako zespół przesłanek, czynników oraz rozwiązań tworzących niezależną od jednostki i dominującą nad nią strukturę. Siłą rzeczy nie można wykluczyć, że nie wpływa ona na osobiste decyzje jednostek. Innymi słowy, myśląc o swojej edukacji i planując ją, w jakiś sposób racjonalizując, jednostka uwzględnia taką – narzuconą, obcą dla niej dość często racjonalność, traktując ją jako zobiektywizowany wyznacznik osobistej wartości, mierzonej zewnętrznymi, a więc „słusznymi, prawdziwymi", bo „obiektywnymi" wyrozumowanymi kryteriami.

Racjonalność dydaktyki jako akademickiego przedmiotu nauczania

Nawiązując do wcześniejszych ustaleń przyjmujemy, że racjonalność dydaktyki jako akademickiego przedmiotu nauczania może być rozważana w kontekście arbitralnie dobranych kryteriów. Rozważmy więc ją w kontekście pytania o relacje między strukturą dydaktyki jako przedmiotu nauczania a strukturą czynności nauczycielskich. Jest to dość istotna kwestia rozstrzygająca między innymi o przydatności wiedzy dydaktycznej do potrzeb praktyki. Zakładamy, że w czynnościach nauczyciela istnieje pewien określony porządek, podyktowany jego planami. Można więc mówić o jakiejś strukturze jego czynności, na którą składają się określone ich sekwencje, wyodrębnione na podstawie ich właściwości związanych najczęściej ze specyficznymi, niekiedy cząstkowymi celami. Z tych założeń wyłania się zagadnienie relacji pomiędzy tym, co składa się na treść dydaktyki jako przedmiotu nauczania a działaniami nauczyciela.

Łatwo zauważyć, że działania nauczyciela tworzą realnie realizowany proces nauczania. Zagadnieniu temu w tradycyjnej strukturze treści dydak-

tycznych poświęcono stosunkowo mało miejsca. Dydaktyka w starszej wersji tradycyjnej czyni niekiedy wrażenie wiedzy opisującej zmumifikowany, pozbawiony dynamiki, zastygły świat. To jakby ktoś zrobił pojedyncze zdjęcie, z którego niewiele wynika, co mogło zdarzyć się wcześniej i co może zdarzyć się później. Trzeba dodać, że pod tym względem w polskiej dydaktyce po latach zastoju dokonał sie pewien postęp. Nowsze opracowania podręcznikowe obejmują opisy niektórych procesów nauczania, które jako propozycje wzorcowe mogą z korzyścią służyć nauczycielom.

Współcześnie w polskiej dydaktyce mamy do czynienia z tradycyjnym, historycznie ukształtowanym modelem struktury nauczanych w uczelniach treści dydaktycznych. To swoisty szkielet, na który składają się: cele, treści, metody, zasady, przebieg procesu dydaktycznego, formy organizacji kształcenia, środki dydaktyczne – dodawane ostatnimi czasy systemy dydaktyczne. Model ten był w swoim czasie potrzebny, bo opisywał nauczycielskie instrumentarium, pozwalał nauczycielom z grubsza przyjrzeć się temu, co w swej praktyce mają do dyspozycji i wreszcie kształtował ujednolicony język opisu ich pracy – głównie zaś jej planowania. Jednakże, w fazie realizacji przydatność tego modelu z biegiem czasu okazywała się coraz bardziej ograniczona z kilku co najmniej powodów.

Po pierwsze, w treściach dydaktycznych dominowało podejście, które miało sporo znamion idealizacji rzeczywistości. Innymi słowy, dydaktycy koncentrowali się raczej na idealnym „powinno być" przy marginalizacji realnego „jest" lub „może być". To tak, jakby plastyczna rzeczywistość dydaktyczna miała łatwo ulegać wyobrażeniom o pożądanym, optymalnym stanie rzeczy. Mieliśmy więc do czynienia ze schematyzowaniem planowania według z góry przyjętych elementów i w konsekwencji idealizowaniem rzeczywistości przy marginalizacji analitycznego opisu możliwych zdarzeń w fazie realizacji. W tym ujęciu planowanie podporządkowano ujętym w schemacie elementom przy cichym założeniu, że elementy te rzeczywiście pojawią się, czy też dadzą się zauważyć w realnym procesie dydaktycznym. Tymczasem, podporządkowana myśleniu nauczycieli struktura ich działań mogła znacznie odbiegać od struktury obejmującej sugerowane elementy planowania. Można powiedzieć, że w fazie realizacji nauczyciele byli pozostawiani sami sobie i w swej praktyce gubili znaczną część opisywanego przez tradycyjną dydaktykę instrumentarium, siłą rzeczy kierując się intuicją lub ugruntowanymi nawykami.

Po wtóre, dla części tworzących szkielet struktury dydaktyki elementów z trudem można było wskazać ich odpowiedniki w rzeczywistych działaniach nauczycieli. Klarownym przykładem jest tu obszar metod dydaktycznych – dość wyraźnie eksponowany w programach kształcenia dydaktycznego w szkołach wyższych. Nie dość, że współcześnie jest on wyjątkowo

zagmatwany i nieuporządkowany, to część metod opisywanych przez dydaktykę jest przez nauczycieli w praktyce na dobrą sprawę nierozpoznawalna, choć być może przez nich znana. Można odnieść wrażenie, że metoda dydaktyczna w obecnej postaci jest w stosunku do realnej praktyki kształcenia kategorią zbyt ogólną, zbyt pojemną, a w dodatku kategorią o niejasnych konturach i przez to rozmywa się ona w morzu różnorodnych, drobniejszych rozwiązań dydaktycznych i sekwencji działań nauczyciela. Działania te mogą rozlewać się w poprzek granic dzielących poszczególne metody. Innymi słowy, nauczyciele w praktyce wybierają (często nieświadomie) jakieś elementy jednej i drugiej metody mieszając je, co w sumie może nawet doprowadzać do korzystnych efektów. Pozostaje jednak pytanie o sens wyodrębniania metod nauczania w obecnej postaci, choć zapewne część z nich ze względu na specyficzne cechy może być w całości stosowalna w praktyce. Jako przykłady można podać gry dydaktyczne lub nauczanie programowane.

Po trzecie, penetrowany przez polską dydaktykę, uporządkowaną na tradycyjną modłę, obszar szybko okazał się zbyt wąski względem całości zdarzeń składających się na to, czego w codziennej praktyce doświadcza nauczyciel. Doświadczana przez nauczycieli szkolna rzeczywistość nie mieściła się już w pojemniku zawierającym tradycyjne elementy dydaktyki ogólnej. Ta dysproporcja zwiększyła się wraz z pojawieniem się nowych definiowanych obszarów, jak program ukryty, style nauczania, myślenie i decyzje nauczycieli wraz z ich refleksyjnością, zdarzenia krytyczne, kierowanie klasą, zarządzanie czasem lekcji, czy cała grupa zagadnień zgrupowanych wokół idei konstruktywizmu dydaktycznego, motywowania uczniów, ich współpracy itd. By przekonać się o tym, wystarczy przejrzeć układy treści tłumaczonych na język polski lub niektórych rodzimych monografii i opracowań podręcznikowych.

Zwykle jest tak, że jeśli do całości dołącza się nowe elementy, to całość tę trzeba na nowo uporządkować. Z jednej więc strony należy pozytywnie ocenić rozszerzenie obszaru analizowanego i badanego przez dydaktykę. Dzięki temu lepiej wpisuje się ona w potrzeby nauczycieli. Z drugiej jednak strony wskutek poszerzenia badanego obszaru dydaktyka jako nauczany w szkołach wyższych przedmiot utraciła uprzednie, klarowne, choć upraszczające rzeczywistość uporządkowanie. Pojawiły się nowe obszary słabo jednak powiązane z obszarami historycznie ugruntowanymi. Można wskazać tu jako przykłady prace Doroty Klus-Stańskiej, Krzysztofa Kruszewskiego, Krzysztofa Konarzewskiego, Stanisława Dylaka, a także autora niniejszego tekstu, czy wreszcie nowsze opracowania podręcznikowe. Można więc mówić o potrzebie ponownej syntezy całości treści dydaktycznych i nadania im w miarę uporządkowanej struktury.

Trudno obecnie przewidywać, do czego synteza taka może doprowadzić, zwłaszcza że jest to zadanie dość trudne. Swoją rolę odgrywa w tym kontekście korzystny skądinąd proces nawiązywania przez dydaktykę szerszej korespondencji z innymi dziedzinami wiedzy. Wszystko to podpowiada nam potrzebę gruntownego zastanowienia się nad tożsamością dydaktyki jako dziedziny wiedzy adresowanej do nauczycieli.

Oprócz tego istnieje potrzeba redefinicji niektórych zadomowionych od dawna w dydaktyce pojęć. Choć część z nich odegrała wcześniej jakąś pozytywną rolę, to obecnie wobec postępu w licznych dziedzinach może prowadzić do banalizacji i problemowego wyjałowienia treści dydaktycznych. Jako przykład można wskazać pojęcie kształcenia, powszechnie traktowane jako rozwiązanie tradycyjnego sporu o to, co ma nad czym dominować: nauczanie nad uczeniem się czy odwrotnie – uczenie się nad nauczaniem? Kwestia ta stawiana jest najczęściej w kontekście opozycji dwóch dydaktyk: Herbartowskiej i Deweyowskiej. Otóż, przyjęcie tezy, że kształcenie to proces obejmujący nauczanie i uczenie się, a zarazem równoważący je na zasadzie wzajemnego warunkowania i integracji usuwa problem poza debatę, co prowadzi do wniosku, że jest on jedynie pozorny i nieistotny. Tymczasem, w rzeczywistości problem pozostaje i – co więcej – jest istotny tak z teoretycznego, jak i praktycznego punktu widzenia. Trzeba bowiem zadać pytanie o charakter owego zakładanego związku nauczania i uczenia się. Z zaprezentowanego tu rozumienia terminu „kształcenie" wynika, że związek ten ma naturalny charakter – jest po prostu dany. Tymczasem, każdy nauczyciel doświadcza wielokrotnie tego, że ten związek nie jest dany, lecz zadany, że trzeba o niego z wysiłkiem się starać i to w dodatku w autentycznej współpracy z uczniami. Przy takim podejściu docieramy do bardzo ważnego pola problemowego, które dopiero teraz zaczynamy rozpoznawać.

W treściach współczesnej polskiej dydaktyki można doszukać się wielu innych przykładów usuwania problemów zamiast ich rozwiązywania. Tymczasem, postęp w nauce polega na odważnym docieraniu do problemów, ujawnianiu ich czy to poprzez dociekania natury czysto teoretycznej, czy to poprzez obserwacje, a następnie podejmowaniu prób ich rozwiązania. Dodajmy, że nowe rozwiązania mogą ujawniać kolejne problemy, które trzeba będzie rozwiązywać – i tak bez końca. Dydaktyka – podobnie jak każda inna nauka – musi żyć, czyli ciągle się zmieniać i ciągle przybliżać do prawdy, bowiem ta zawsze jest bardziej skomplikowana niż to sobie wyobrażamy.

Jeśli przyjmiemy, że racjonalność dydaktyki jako przedmiotu nauczanego w szkołach wyższych oznacza wyrozumowaną spójność przekonań, wartości, celów, warunków i działań, to wniosek nasuwa się sam – stoimy przed długą drogą wymagającą współpracy i integracji wysiłków.

Racjonalność dydaktyki jako subdyscypliny pedagogicznej

Jesteśmy nieodrodnymi, ale na swój sposób krnąbrnymi dziećmi Wielkiej Rewolucji Naukowej, która stworzyła naukę w nowożytnej postaci. To ona ukształtowała specyficzny sens słowa „nauka", przydając mu zarazem konotacji wartościujących. W powszechnym odczuciu nauka ma przynosić nam wiedzę pewną, udokumentowaną, wiarygodną, godną zaufania – właśnie „naukową". Nic zatem dziwnego, że nauka kojarzy się z prestiżem i dlatego sprzyja specyficznej identyfikacji środowiskowej, a także emocjonalnemu przywiązaniu do nobilitującej naukowości oznaczającej poznawczą rzetelność i uczciwość.

> Pod względem poznawczym naukowa profesja szczyci się we współczesnych społeczeństwach znaczącym autorytetem i rzeczywiście – gdziekolwiek *nauka* jako taka jest rozpoznana i wyeksponowana, tam pojawia się oczekiwanie, że zostanie zakomunikowane coś szczególnie wiarygodnego lub rzetelnego. Taki autorytet jest oczywiście dla każdego naukowca wartością nie do przecenienia i dlatego jego utrzymaniem każdy z nich jest osobiście zainteresowany. Można więc oczekiwać, że wszyscy ludzie nauki będą troszczyć się utrzymanie jej granic, by nie dopuścić do wszelkich zewnętrznych ingerencji, które mogłyby narazić ich reputację na szwank, a także dążyć do wykluczenia wszystkiego, co wewnątrz nauki może jej autorytetowi zaszkodzić[4].

Wielka Rewolucja Naukowa dokonała się poprzez odrzucenie scholastycznego wizerunku świata, a zarazem dzięki sukcesom nauk przyrodniczych. Swój ostateczny triumf odniosła w XVII wieku, wraz z ukazaniem się w 1687 roku Newtonowskich *Philosophiale naturalis principia mathematica*. Ale przecież na triumf ten złożył się wcześniejszy wysiłek całej plejady wybitnych umysłów. Za początek okresu fundamentalnych dla ówczesnej nauki odkryć można by umownie przyjąć ukazanie się w Norymberdze w 1543 roku *De revolutionibus orbium coelestium* Mikołaja Kopernika. Do wydania *Principiów* upłyną więc 144 lata. W tym właśnie okresie dokonają się przełomowe, fundamentalne dla naszego oglądu świata obserwacje – na przykład Tychona Brahe – oraz odkrycia Kopernika, Galileusza, Keplera i wreszcie Newtona. Trzeba też wspomnieć o *Novum Organum* Francisa Bacona (1620) i *Rozprawie o metodzie* Kartezjusza (1637). W pracach tych podjęto trud kodyfikacji rozwoju nauki i identyfikacji reguł dochodzenia do rzetelnej wiedzy naukowej.

Pojawienie się nowożytnej nauki dzięki sukcesom nauk przyrodniczych usytuowało kształtujące się nauki społeczne i humanistyczne w kłopotliwej

[4] B. Barnes, D. Bloor, J. Henry, *Scientific Knowledge. A Sociological Analysis*, Chicago 1996, s. 140.

sytuacji. Okazało się, iż jeśli próbują one podążać drogą wytyczoną przez przyrodoznawstwo, czynią to z wielkimi kłopotami, z przygnębiającą świadomością, że przyrodoznawczy ideał naukowości jest dla nich w pełni niemożliwy do osiągnięcia. Szeroko pojmowana rzeczywistość społeczna znacznie trudniej poddaje się promowanemu przez przyrodoznawstwo poznaniu naukowemu niż bezduszna przyroda z jej regularnością, powtarzalnością i dość dobrze dziś rozpoznaną strukturą. Szczególnego znaczenia nabiera właśnie przystosowane środowiskowo rozpoznanie struktury. Mamy poważne trudności z uzgodnieniem tego, co wiemy o strukturze rzeczywistości społecznej. Szczególnie ważną rolę odgrywa w tym kontekście liczba zmiennych uwikłanych w badane zjawiska i zmienność tychże zjawisk wraz z ich licznymi, możliwymi kontekstami.

Różnicę między rzeczywistością społeczną a przyrodą celnie opisał T. Sozański. Z opisu tego można wydobyć dwa ważne twierdzenia, choć oczywiście jest w nim ich znacznie więcej. Po pierwsze, w naukach empirycznych

> (…) nie ma zasadniczych kłopotów ze wskazaniem zakresu faktów, które ma wyjaśniać teoria[5].

Łatwo precyzyjnie określić granice uogólnień, ponieważ klarownie wyłaniają się one z samej struktury badanej rzeczywistości. Tymczasem, granice wyjaśnianego przez teorię społeczną obszaru pozostają do pewnego stopnia rozmyte. Po wtóre,

> Szanse budowania w pełni naukowych teorii zjawisk społecznych byłyby realne, gdyby udało się wykryć zbiór zmiennych charakteryzujących jednostkę (grupę, działanie społeczne i inne obiekty społeczne) we wszystkich możliwych kontekstach, z dopuszczeniem alternatywnych sposobów identyfikowania wartości tych zmiennych za pomocą zależnych od kontekstu wskaźników (w różny sposób wyrażających to samo)[6].

W tej sytuacji w naukach społecznych ukształtowały się dwa nurty, z których jeden podejmuje próby budowania teorii świadomie godząc się na to, że nie spełni ona wszystkich standardów, jakie swym teoriom narzuciło przyrodoznawstwo. Drugi nurt natomiast przyjął wykładnię o całkowitej nieprzystawalności przyrodoznawczego modelu badań do rzeczywistości społecznej i w konsekwencji podjął zadanie budowy osobnego modelu, z którym dziś powszechnie kojarzymy jakościową strategię badawczą. Siłą rzeczy naraziło to zwolenników drugiego rozwiązania na zarzut o nienaukowym charakterze

---

[5] T. Sozański, *Co to jest nauka?* [w:] *Nauka. Tożsamość i tradycja*, red. J. Gołkowski, S. Marmuszewski, Kraków 1995, s. 41.

[6] Tamże, s. 41-42.

poznawania, a także doprowadziło do pojawienia się w filozofii nauki kwestii linii demarkacyjnej, oddzielającej to, co zgodnie ze standardami przyrodoznawstwa nauką jest, od tego, co nią nie jest.

Bez wątpienia, dydaktyka dzieli los nauk społecznych. Niezależnie jednak od tego spróbujmy pokrótce przyjrzeć się jej – może przekornie – poprzez pryzmat niektórych kanonicznych zasad naukowości obowiązujących w przyrodoznawstwie. W ten bowiem sposób możemy dotrzeć do niektórych osobliwości racjonalności naukowej dydaktyki jako subdyscypliny pedagogicznej. Jako jedna z nauk społecznych siłą rzeczy uwikłana jest we wszelkie dylematy związane z naukową racjonalnością.

Bardzo istotny wpływ na filozofię nauki wywarł Karl R. Popper. Wprowadził on zasadę falsyfikacji. Popper pisze:

> Naturalnie tylko wówczas traktuję pewien system jako empiryczny lub naukowy, gdy poddaje się on sprawdzeniu w doświadczeniu. Z rozważań tych wynika, że za kryterium demarkacji należy przyjąć nie weryfikowalność, lecz falsyfikowalność systemu. Innymi słowy, nie wymagam, by jakiś system naukowy można było wybrać raz na zawsze w sensie pozytywnym, wymagam natomiast, by miał on taką formę logiczną, aby testy empiryczne pozwalały na decyzję w sensie negatywnym: musi być możliwe obalenie empirycznego systemu naukowego przez doświadczenie[7].

Stąd, w myśleniu Poppera falsyfikacja ma dominować nad pozytywną weryfikacją. Innymi słowy, naukę tworzą zdania, które można sfalsyfikować. Jeżeli jakiegoś zdania nie można obalić, to nie może ono zostać włączone do systemu naukowego.

Popperowska zasada falsyfikacji nie może znaleźć w dydaktyce, podobnie jak w całej pedagogice, zastosowania, zwłaszcza że obserwujemy w niej przeciwstawną do propozycji Poppera relację między weryfikowalnością a falsyfikowalnością na korzyść tej pierwszej. Niezależnie od przyjętej perspektywy epistemologicznej, dość często chodzi w pedagogice o potwierdzenie twierdzeń, a niezmiernie rzadko o ich falsyfikację. Nie jest to – *nota bene* – wyłączną cechą pedagogiki. W jednym ze swych wystąpień Popper obnaża wysiłki na rzecz potwierdzenia trzech szeroko admirowanych w swoim czasie stanowisk: Marksa, Freuda i Adlera.

> Najbardziej charakterystycznym elementem w tej sytuacji był dla mnie ów nieprzerwany strumień konfirmacji, obserwacji, które „weryfikowały" powyższe teorie. Właśnie ten punkt był ciągle podkreślany przez ich zwolenników. Marksista nie mógł otworzyć gazety, by nie znaleźć tam na każdej stronie faktów potwierdzających jego interpretacje historii; i to nie tylko w sferze informacji, lecz także w sferze ich przedstawiania, który odsłaniał klasowe nastawienie gazety, a w szczególności w tym, czego

[7] K.R. Popper, *Logika odkrycia naukowego*, Warszawa 1977, s. 39-40.

gazeta nie mówiła. Psychoanalitycy Freuda podkreślali, że ich teorie były ciągle weryfikowane przez „obserwacje kliniczne”[8].

Orientacja na potwierdzenie twierdzeń stawia dydaktyków w obliczu niebezpieczeństwa naiwnej, upraszczającej ich afirmacji przy marginalizowaniu mogących nasunąć się niekiedy wątpliwości. W skrajnych przypadkach może to grozić zbliżeniem pedagogiki do scholastyki, zwłaszcza że mnogość i różnorodność stanowisk pedagogicznych jest czynnikiem ułatwiającym ich podporządkowaną własnym, partykularnym celom eksploatację. Niekiedy ma się wrażenie, że przy odpowiednim doborze wybranych z literatury stanowisk można wykazać słuszność każdego twierdzenia. W tej sytuacji znaczenia nabierają postulaty sformułowane nawet już dawno temu przez Kartezjusza. Niełatwo jednak doszukać się w pedagogice stanowiska, które zostałoby przez ogół dydaktyków w całości odrzucone, co nie oznacza, że wokół niektórych z nich nie są prowadzone spory. Orientacja na poparcie twierdzeń oznacza też swoisty model rozwoju pedagogiki, oparty na procesie kumulacji stanowisk, a nie – jak to ma miejsce w przyrodoznawstwie – na ich selekcji.

Mamy więc w dydaktyce taką sytuację, że tworzymy ugruntowane w systemach jakichś przesłanek twierdzenia, a następnie emocjonalnie do nich przywiązani wyszukujemy wspierających je argumentów. Dość często nie jest to zbyt trudne, zważywszy na bardzo rozległą ich bazę. Można więc swobodnie poruszać się w obszarach dydaktyki, pedagogiki oraz nauk ją wspierających i czerpać z nich twierdzenia, które akurat zbliżają nas do naszych celów. Pedagodzy – a wśród nich dydaktycy – stawiają siebie często w kłopotliwej sytuacji w świetle kryteriów rzetelności naukowej. Będąc autorami twierdzeń, dążą do ich potwierdzenia. Stają się tym samym sędziami we własnych sprawach. Skoro dotychczas osiągnęliśmy jakąś wiedzę o świecie dzięki władzy rozumu i poddającą się jej, to znaczy, że badany świat jest racjonalny. Ale w dydaktyce to my w istotnej mierze kształtujemy racjonalność świata edukacji – gdzie są więc kryteria jego racjonalności? Gdzie jest instancja osądzająca, co jest racjonalne? Znów widzimy, że jesteśmy sędziami we własnej sprawie – i ta świadomość w istotnej mierze warunkuje rzetelność naszych badań.

Wydaje się, że wbrew pozorom sytuacja ta wcale nie ułatwia dydaktykom docierania do rzetelnie ugruntowanych naukowo twierdzeń. Wobec wspomnianej łatwości w wyszukiwaniu argumentów wspierających głoszone poglądy nakłada ona bowiem obowiązek szczególnej ostrożności i – znów warto to powtórzyć – kierowania się zasadami postulowanymi przez Kartezjusza, a także dążenia (choć nie zawsze jest to możliwe) do potwierdzeń natury empirycznej. Nie należy też odrzucać Popperowskiej zasady falsyfikacji. To

[8] K.R. Popper, *Problem demarkacji*, Zagadnienia Filozoficzne w Nauce, 1995, XVII, s. 3.

właśnie w niej odzwierciedlają się najistotniejsze cechy, które komentując poglądy Poppera Michał Heller określił jako „intelektualna moralność" i „krytyczny racjonalizm"[9].

Dodajmy, że kierując się takimi wartościami Popper zauważa, że w pierwszej fazie dochodzenia do odkrycia pojawia się „gorąca" emocjonalnie faza jego afirmacji, po której powinna pojawić się „chłodna" faza krytycznej analizy logicznej.

Osobnym, choć równie ważnym zagadnieniem jest kwestia koordynacji programów badawczych. Koordynację osiąga się najczęściej poprzez uzgodnienie tego, co wiemy i tego, czego nie wiemy. Jeśli pominąć ważną skądinąd kwestię udokumentowanej odpowiednimi analizami pewności, to orientacja na potwierdzenie twierdzeń pozwala najczęściej osiągnąć świadomość tego, co wiemy. Równocześnie orientacja ta utrudnia uzgodnienie tego, czego nie wiemy i powoduje, że docieranie do niewiadomego staje się indywidualną sprawą dydaktyka. Skoro bowiem nie odrzucono żadnego stanowiska, to nie pojawia się nurtujące pytanie, czym je zastąpić. W dydaktyce innowacyjność badawcza polega najczęściej na indywidualnej pomysłowości w formułowaniu pytań. Nie oznacza to, oczywiście, że nie obserwujemy zespołowych wysiłków badawczych zogniskowanych na uzgodnionych obszarach problemowych. Tak czy inaczej dostrzegamy znaczną autonomię programów badawczych.

M. Heller twierdzi, że nauka (w tym ujęciu przyrodoznawstwo) charakteryzuje się swoistą agresywnością, skierowaną na problemy pojawiające się na jej granicach. To właśnie tu, w strefie styku tego, co wiadome z tym, co niewiadome, wytwarzane jest wewnątrz nauki ciśnienie poszerzające jej obszar.

> Teren pogranicza jest zawsze niespokojny. Tu metoda funkcjonuje na granicy swoich możliwości. Zagadnienia, jakie się tu porusza, są największym wyzwaniem i zwykle one niosą najbardziej prowokujący „ładunek filozoficzny". Nic zresztą dziwnego – linia graniczna między tym, co już wiemy, a Wielkim Nieznanym zawsze była i będzie wezwaniem do głębszej refleksji[10].

Łatwo zauważyć, że ta metaforycznie nakreślona refleksja słabo pasuje do pedagogiki. Trudno doszukać się w niej stwierdzeń, że czegoś jeszcze nie wiemy. Najczęściej w dydaktyce dążymy do cząstkowych konkluzji, mniej uwagi poświęcając pytaniu, z jakimi konkluzjami pozostają one w sprzeczności. Sytuacja ta odzwierciedla wspomnianą tu niską koordynację programów badawczych i brak środowiskowych uzgodnień dotyczących niewiadomego. Wyłania się stąd potrzeba teoretycznie zaawansowanego dyskursu problematyzującego przedmiot (przedmioty) poznania. Wydaje się, że jakąś

[9] M. Heller, *Filozofia przyrody. Zarys historyczny*, Kraków 2005, s. 169 i n.

[10] M. Heller, *Kosmologia kwantowa*, Warszawa 2001, s. 11-12.

perspektywę w tej dziedzinie otwierają naturalne dla rzeczywistości dydaktycznej sprzeczności i związana z nimi dylematyczność.

Prawdopodobnie mamy też do czynienia z nieuprawnionym i nie zawsze uświadamianym utożsamianiem samego odkrycia z drogą prowadzącą do pytania badawczego. Samo odkrycie może wymykać się z kanonów obowiązującej racjonalności, co zresztą zostało zauważone przez K.R. Poppera. Czy jednak to samo można powiedzieć o drodze do pytania leżącego u podłoża odkrycia? O ile odkryciem mogą rządzić różne, pozostające poza świadomą kontrolą intuicje, a wraz z nimi „intelektualne współodczuwanie z przedmiotami doświadczenia”[11], o tyle droga do pytania oznaczającego identyfikację obszaru niewiedzy powinna być racjonalna – to znaczy mieć swój początek w tym, co wiadome, a koniec w tym, co niewiadome. Otwiera się wówczas perspektywa wpisania dorobku badań w istniejącą już mapę twierdzeń. Taka droga oznacza też krytyczną analizę tego, co wiadome. Natomiast, intuicyjne docieranie do pytań badawczych może spowodować, że dorobek badania (najczęściej w pedagogice badania przyczynkarskiego) pozostanie w izolacji. Naukowe znaczenie dorobku badań często zależy od tego, czy uda się go wpisać w istniejącą mapę istotnych w danej dziedzinie twierdzeń.

* * *

Ze względu na rozmiar niniejszego opracowania, podjęte tu zagadnienia są z pewnością zbyt rozległe, by dokonać ich gruntowniejszej analizy. Chodziło tu raczej o zasygnalizowanie wybranych kwestii. Stawianie pytań o racjonalność dydaktyki jako przedmiotu nauczanego w szkołach wyższych i jako subdyscypliny pedagogicznej budzi z pewnością zawsze potrzebne w nauce myślenie krytyczne, które leży u podłoża społecznego procesu kontroli wprowadzanych do systemu nauki twierdzeń.

BIBLIOGRAFIA

Barnes B., Bloor D., Henry J., *Scientific Knowledge. A Sociological Analysis*, The University of Chicago Press, Chicago 1996.

Brockman J. (red.), *Trzecia kultura*, Wydawnictwo CIS, Warszawa 1996.

Coveney P., Highefield R., *Granice złożoności. Poszukiwania porządku w chaotycznym świecie*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1997.

Grobler A., *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Aureus, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.

Heller M., *Kosmologia kwantowa*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2001.

Heller M., *Filozofia przyrody. Zarys historyczny*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.

Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.

[11] Określenie Alberta Einsteina.

Kuhn T., *Struktura rewolucji naukowych*, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
Milerski B., Karwowski M., *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016.
Newton R.G., *Zrozumieć przyrodę*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1996.
Popper K.R., *Problem demarkacji*, Zagadnienia Filozoficzne w Nauce, 1995, XVII.
Popper K.R., *Logika odkrycia naukowego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1997.
Sady W., *Spór o racjonalność naukową. Od Poincarégo do Laudana*, Wydawnictwo Funna, Wrocław 2000.
Snow C.P., *The Two Cultures*, Cambridge University Press, London 1996.
Sozański T., *Co to jest nauka?* [w:] *Nauka. Tożsamość i tradycja*, red. J. Goćkowski, S. Marmuszewski, Wydawnictwo Universitas, Kraków 1995.
Stróżewski W., *Wielość nauki i jedność wiedzy*, [w:] *Nauka. Tożsamość i tradycja*, red. J. Goćkowski, S. Marmuszewski, Wydawnictwo Universitas, Kraków 1995.
Such J., *Nauka i racjonalność*, [w:] *Nauka. Tożsamość i tradycja*, red. J. Goćkowski, S. Marmuszewski, Wydawnictwo Universitas, Kraków 1995.
Życiński J., *Granice racjonalności. Eseje z filozofii nauki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1993.

WITOLD JAKUBOWSKI
Uniwersytet Wrocławski

FILM JAKO MEDIUM EDUKACYJNE

ABSTRACT. Jakubowski Witold, *Film jako medium edukacyjne* [Film as an Educational Medium]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 95-113. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.7

Traditional thinking about applying films in educational activities was based on treating them as "didactic vehicles". Thanks to that approach, it was possible to "smuggle" desirable values, create attitudes or to model pro-social behavior among students. That approach of using art as an education tool (not only films but other forms of art, too) should be understood and associated with the dominance of a communication model in education that is seen through the prism of three basic elements: sender – medium – recipient. Such a view neglects the recipient's activity in constructing the sense of the work, assuming that the recipient has to "read and acquire" what the sender has offered him. The article, by referring not only to theoretical pedagogical positions, but also to media studies, film studies and cultural studies, considers the possibility of pedagogical application of film from the hermeneutic perspective.

Key words: film, education, everyday learning

Wykorzystanie filmu w działaniach edukacyjnych nie jest pomysłem nowym, choć ciągle budzącym sprzeczne emocje. Jeden z powodów mieszanych uczuć pedagogów stanowi fakt, że ów fenomen postrzegany jest przeważnie jako popularna rozrywka, a jak sądzą niektórzy z nich „rozrywka nie ma na ogół żadnych walorów edukacyjnych"[1]. Argument ten przenoszony jest zresztą na całą przestrzeń kultury popularnej. Jednakże, wyjście do kina nie jest wyłącznie „ucieczką od rzeczywistości", choć często nią po prostu bywa. Zasadnicze pytanie: „czy film można traktować jako źródło wiedzy?" jest interesujące nie tylko z pedagogicznego punktu widzenia, jednak odpowiedź na nie wcale już jednoznaczna nie jest. Wydawać się może, że najbliższy „rzetelnego opisu rzeczywistości" jest film dokumentalny, lecz i tutaj pojawiają

[1] D. Jankowski, *Aktywność kulturalna i autoedukacja*, [w:] *Podstawy edukacji dorosłych*, red. D. Jankowski, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, Poznań 1996, s. 79.

się wątpliwości. Jak zauważa Mirosław Przylipiak, określenie „dokument" zarówno potocznie, jak i w ujęciu słownikowym to dowód prawdy, pozostałość po jakimś zdarzeniu lub prawne świadectwo. „Filmy dokumentalne nie są żadną z tych rzeczy, a w każdym razie nie częściej niż inne filmy (…)"[2]. Jeszcze trudniej sprawa „wiarygodności" przedstawia się w przypadku filmu fabularnego. Wątpliwości budzi na przykład traktowanie filmu jako źródła wiedzy historycznej, gdyż zawsze opowiadana historia jest „filtrowana" przez wyobraźnię twórców, którzy mogą dość swobodnie traktować wydarzenia z przeszłości i czynić je jedynie atrakcyjnym kostiumem fabuły, niekoniecznie wiernie opisującej to, co „się zdarzyło naprawdę". Wbrew pozorom, naukowi konsultanci niewiele mogą tu zagwarantować, gdyż zazwyczaj decydujący głos ma instytucja finansująca produkcję, której rozmaite uwikłania (np. polityczne) mogą rzutować na obraz wykreowany na ekranie. Można złośliwie powiedzieć, że film historyczny może być bardziej traktowany jako materiał poglądowy o czasach, w których powstał, niż jako źródło wiedzy o czasach, których dotyczy[3].

Warto podkreślić, że film jest nie tylko fenomenem estetycznym, choć często akcentuje się ten właśnie wymiar jego obecności w kulturze współczesnej. Film jest także zjawiskiem społecznym i kulturowym, co rozszerza zakres naukowej nad nim refleksji i powoduje, że interesują się nim nie tylko filmoznawcy. W literaturze pedagogicznej i psychologicznej można odnaleźć coraz więcej tekstów poszukujących możliwości wykorzystania filmu w działaniach edukacyjnych[4]. W zależności od swojego profesjonalnego przygotowania i zawodowych kompetencji, badacze wskazują w utworach filmowych możliwości ilustracji konkretnych zagadnień związanych na przykład z pracą psychologa[5], stanów psychicznych człowieka[6], problemów społecznych czy pedagogicznych[7]. Takie spojrzenie na walory edukacyjne filmu fabularnego – jakkolwiek interesujące – nie jest jedynym z możliwych. Spróbujmy spojrzeć na ten fragment współczesnej kultury audiowizualnej i poszukać jego edukacyjnego potencjału.

---

[2] M. Przylipiak, *Poetyka filmu dokumentalnego*, Gdańsk – Słupsk 2004, s. 12.

[3] Ciekawym przykładem jest film „Krzyżacy" (1960) A. Forda (powstały przy okazji 550. rocznicy bitwy pod Grunwaldem), oddający klimat polityczny przełomu lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych.

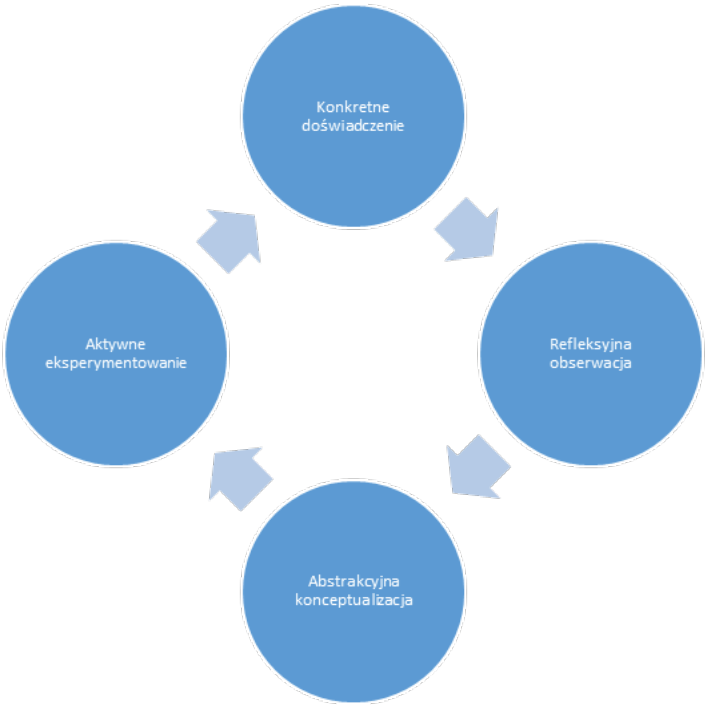
[4] Problematyce tej poświęciłem tekst: *Sztuka filmowa jako miejsce uczenia się*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. W. Jakubowski, Kraków 2012, artykuł niniejszy jest rozwinięciem podjętych tam rozważań.

[5] Zob. R. Kleszcz-Szczyrba, *Wybrane cechy pacjenta i terapeuty a powodzenie psychoterapii na przykładzie filmu „Buntownik z wyboru" (Good Will Hunting)*, [w:] *Psychologiczna praca z filmem*, red. M. Brol, A. Skorupa, Katowice 2014, s. 151-222.

[6] Zob. Ż. Rachwaniec-Szczecińska, *Żyję cicho krwawiąc – problem zachowań samobójczych wśród młodzieży na przykładzie filmu „Sala samobójców"*, [w:] Tamże, s. 291-340.

[7] Zob. A. Brzezińska, *Edukacyjny kontekst kultury popularnej – pozytywne oblicza starości we współczesnym polskim filmie fabularnym*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna*, s. 127-144.

Wedle J. Deweya, „wychowanie to dzielenie się doświadczeniem”[8]. To klasyczne rozumienie jednego z podstawowych pojęć nauk o edukacji nie straciło wiele ze swej aktualności. Rola doświadczenia w konstruowaniu tożsamości jest stale dostrzegana w badaniach edukacyjnych. Zdaniem amerykańskiego psychologa Davida Kolba, uczenie się jest procesem, w którym doświadczenie przekształca się w wiedzę. Na proces ów składają się cztery fazy.



Ryc. 1. Cykl uczenia się według Davida Kolba

Źródło: D. Kolb, *Experimental Learning*, Englewood Cliffs 1984, podaję za: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, s. 46

Jak zauważa Peter Jarvis, „(…) proces uczenia się lokuje się w ludzkiej biografii i społeczno-kulturowym środowisku życia, a ich krzyżowanie się prowadzi do wytwarzania się doświadczenia”[9]. Właśnie owo „społeczno-kulturowe środowisko życia”, które obecnie nabrało odmiennego wymiaru niż jeszcze kilkadziesiąt lat temu, jest wyjątkowo ciekawym obszarem dla refleksji

[8] Zob. J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, przekł. Z. Bastgen, Warszawa 1963.

[9] P. Jarvis, *Paradoxes of Learning: On Becoming an Indywidual Society*, San Francisco 1992, s. 17, cyt. za: M. Malewski, *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2006, 2, s. 37.

nad uczeniem się. Trudno nie zauważyć, że współcześnie tożsamości – indywidualne i zbiorowe – formowane są w nowych przestrzeniach społecznych, które często powstają na gruncie nowoczesnych mediów[10]. Tam również zachodzą istotne procesy edukacyjne, choć niekoniecznie związane ze szkołą. Jak zauważa Jerome Bruner, w zachodniej tradycji pedagogicznej nauczanie jest dopasowane do wzorca, w którym jeden, przypuszczalnie wszystkowiedzący, nauczyciel przekazuje uczniom coś, o czym oni prawdopodobnie nie wiedzą[11]. Tymczasem, jedynie bardzo niewielka część edukacji odbywa się w sposób tak jednostronny – i jest prawdopodobnie jedną z najmniej skutecznych. Zdaniem andragogów, większość kształcenia dorosłych ma miejsce poza formalną edukacją. „Ten proces uczenia się, oparty na doświadczeniu, zwykle nazywany edukacją nieformalną, zbliżony jest do procesu akulturacji i uspołecznienia"[12].

Warto podkreślić, że miejsca, w których zdobywamy obecnie doświadczenie są odmienne od tych sprzed lat. Nasza tożsamość nie jest już kształtowana wyłącznie na podstawie przestrzeni określonej przez granice geograficzne. Wielu badaczy podkreśla, że w społeczeństwie Sieci zamiast prostego otrzymywania tożsamości, która „naturalizuje" arbitralne klasyfikacje o korzeniach rasowych, geograficznych, czy płciowych, ludzie mają możliwość jej technologicznego kontrolowania[13]. Jak zauważa John B. Thompson, wiedza lokalna jest uzupełniana i ciągle zastępowana przez nowe formy wiedzy pozalokalnej, które są tworzone na podłożu językowym, technicznie przetwarzane i transmitowane przez media[14]. Jakkolwiek nie można demonizować oddziaływania mediów, trudno zaprzeczyć, że poszerzają one zakres naszego doświadczenia. Doświadczenie medialne nie jest identyczne z tym, jakie zdobywamy w trakcie życia, jednak w znaczny sposób kształtuje naszą refleksyjność. Wiele z tego, co wiemy o sobie i świecie dowiadujemy się „z kultury", z przekazów zawartych w jej tekstach. Konfrontujemy nasze doświadczenie przeżyte z historiami, o których czytaliśmy, które oglądaliśmy w mediach. Bardzo ważne w konstruowaniu współczesnych tożsamości staje się doświadczenie zapośredniczone[15]. Media wzbogacają naszą przestrzeń edukacyjną i są zarazem istotnym czynnikiem socjalizacyjnym, umożliwiają bowiem dziś jednostkom dostęp do środowisk dawniej zupełnie dla nich nie-

[10] Zob. W. Jakubowski, *Media, tożsamość i edukacja*, [w:] *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*, red. W. Jakubowski, S. Jaskulska, Kraków 2011.

[11] J. Bruner, *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzozowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, s. 39.

[12] P. Dominice, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, przekł. M. Korytowska, Łódź 2006, s. 22-23.

[13] Zob. D. Barney, *Społeczeństwo sieci*, przekł. M. Fronia, Warszawa 2008, s. 178.

[14] J.B. Thompson, *Media i nowoczesność. Społeczna teoria mediów*, przekł. I. Mielnik, Wrocław 2006, s. 213.

[15] Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Warszawa 2001.

dostępnych. Istotnym elementem budującym naszą wiedzę są historie opowiadane w mediach.

Zdaniem badaczy, opowieści o tak zwanym świecie rzeczywistym konstruujemy tak, jak opowieści fikcyjne, na podstawie tych samych reguł tworzenia, tych samych struktur narracyjnych, tak więc rzeczywistość jest często rozumiana przez ludzi w postaci historii. Nasz umysł narzuca na rzeczywistość formę opowiadania.

> Inaczej mówiąc – umysł interpretuje dziejące się zdarzenia jako określone historie. Narracje, czyli umysłowe formy rozumienia świata, strukturalizują nasze doświadczenia w kategoriach ludzkich intencji oraz problemów, które wynikają z komplikacji tworzących się na drodze realizowania tych intencji[16].

Jerzy Trzebiński zwraca uwagę, że rozumiemy i zapamiętujemy rzeczywistość w wyniku jej interpretacji za pomocą procedur zawartych w schematach narracyjnych. Schematy te pełnią dwie zasadnicze funkcje: są reprezentacją określonej sfery rzeczywistości oraz stanowią system procedur interpretowania danych z niej pochodzących.

> Można powiedzieć, że jako struktura reprezentująca rzeczywistość, schemat narracyjny jest **dramaturgicznym modelem** określonej sfery świata, takiej jak życie rodzinne, koleżeńskie, sąsiedzkie, zawodowe czy polityczne[17].

Schemat narracyjny modeluje kilka elementów: **bohaterów** historii dziejącej się w danej sferze, **ich wartości** (pozytywne i negatywne dla bohaterów stany tej sfery świata), repertuary **intencji** bohaterów, **możliwe komplikacje** tych intencji oraz szanse przezwyciężenia trudności i **realizacji** intencji[18].

Także w refleksji andragogicznej można odnaleźć zainteresowanie narracyjnym rozumieniem rzeczywistości. M. Malewski, odwołując się do koncepcji kulturowych scenariuszy rozwoju ludzi dorosłych P.G. Heymansa, zauważa, że można wskazać cztery podstawowe narracje opisujące nasz świat: **romans**, **komedię**, **tragedię** i **ironię**. Owe rodzaje narracji „zamknięte są" w utworach literackich, podaniach ludowych, a także tekstach kultury audiowizualnej – serialach telewizyjnych i filmach

> jako teksty naszej codzienności są one kosmologiami definiującymi świat i miejsce, jakie może zająć w nim jednostka. Są rodzajem kulturowych „szablonów na życie" i źródłem postaw przyjmowanych przez ludzi wobec własnego losu[19].

---

[16] J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości* [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 22.

[17] Tamże, s. 22-23.

[18] Tamże, s. 23.

[19] M. Malewski, *Teorie andragogiczne*, Wrocław 1998, s. 104.

Właśnie film – sztuka powstała w wyniku zmian cywilizacyjnych, jakie dokonały się w XIX wieku jest ciekawym obszarem dla refleksji pedagogicznej. Ekspansja infosfery, rozwój przemysłu oraz przemiany w strukturze społecznej sprawiły, że stał się on sztuką codzienną, a zarazem powszechną rozrywką. Jak wspomniałem na początku niniejszego tekstu, dostarczanie rozrywki nie jest jedynym walorem sztuki filmowej. Wydaje się, że najciekawszą z pedagogicznego punktu widzenia cechę filmu stanowi właśnie fakt, iż jest to sztuka narracyjna, sztuka, która opowiada historie, bowiem – jak chce Bruner – „jedynie w trybie narracyjnym możemy konstruować własną tożsamość i odnajdywać swoje miejsce we własnej kulturze”[20].

Wartości poznawcze sztuki były częstym tematem rozpraw pedagogicznych. Często akcentowano w nich jej walor metodyczny, który sprzyjał formułowaniu konkretnych reguł, na przykład jakiej sztuki „użyć” w konkretnej sytuacji wychowawczej. Wypada zauważyć także, że towarzyszyło temu założenie o pozytywnym wpływie „dobrej sztuki” na każdego człowieka, a fakt umieszczania jej w programach szkolnych miał gwarantować jej jakość[21]. W moim przekonaniu, wspomniane kryterium nie jest idealne i w najmniejszym stopniu nie gwarantuje sukcesu w zamierzonych działaniach. Wszelkie listy utworów „wartościowych” i „szkodliwych” wychowawczo znacznie więcej mówią o ich autorach, niż o rzeczywistym potencjale edukacyjnym tych tekstów, trudno tu bowiem nie zauważyć tendencji do instrumentalnego traktowania sztuki, w tym i filmu jako fenomenu kultury audiowizualnej. Być może należy tłumaczyć to (w pewnym sensie „naturalną”) tendencją pedagogów do poszukiwania nowych sposobów oddziaływań wychowawczych. Historie opowiadane w filmach miały „podpowiadać” pożądane wzory osobowe, przez co często uwidaczniały się ideologiczne uwikłania pedagogiki. Stanowisko to można wiązać z dominacją postrzegania możliwości wykorzystania sztuki w edukacji przez pryzmat modelu komunikacyjnego. Model ten tworzą trzy zasadnicze elementy:

Zakłada on, że edukacyjna aktywność polega na tym, by przekaz zapośredniczyć poprzez dane medium, które powinno pełnić funkcje praktyczne. Pedagogiczna „wartość” oraz skuteczność oceniana jest według tego, jak dokładnie i jasno owo medium przekazuje treść komunikatu. W takim ujęciu modelu komunikacji dominuje jednokierunkowy przekaz informacji płyną-

[20] J. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 68.
[21] Zob. K. Olbrycht, *Sztuka w działaniach pedagogów*, Katowice 1987, s. 18-19.

cych od nadawcy do odbiorcy. Nadawca jest tu „mądrzejszy", ma „coś do przekazania", a rolą odbiorcy jest odczytanie tego przekazu. Jacek Ostaszewski zauważa, iż wiele rozważań na temat sztuki za punkt wyjścia przyjmuje, że sztuka komunikuje w sposób podobny.

> Sugeruje to, że dzieło sztuki powinno się oceniać podług tego, jak dobrze przenosi ono znaczenia. Ponadto uznaje się, że dzieło z reguły powinno być użyteczne w bezpośrednim, praktycznym wymiarze naszego życia, ponieważ komunikacja przedstawia, najogólniej rzecz biorąc, działalność praktyczną. W konsekwencji, dzieła sztuki często uznawane są za wartościowe, gdy poruszają ważne tematy lub dotyczą idei filozoficznych. Dzieła „czysto rozrywkowe" są mniej „wartościowe" i nie wydają się pełnić żadnej użytecznej służby. Z tego zasadniczego założenia wywodzi się tradycyjny podział na sztukę „wysoką" i „niską"[22].

W moim przekonaniu, traktowanie filmu jako „środka dydaktycznego" jest dość naiwne, gdyż wyklucza aktywność widza w procesie odbioru utworu. W czym zatem tkwi edukacyjny potencjał sztuki filmowej? Czy wyłącznie arcydzieła X Muzy mogą mieć swoją pedagogiczną wartość? Czego i jak uczymy się z filmów?

Interesującym wątkiem w rozważaniach nad wartościami edukacyjnymi filmu jest spojrzenie na możliwości wykorzystania tego fenomenu artystycznego w terapii. Jak zauważa Małgorzata Kozubek, niezwykle ważny w filmoterapii jest efekt,

> polegający na poruszeniu wyobraźni i emocji pacjenta oraz na wyciąganiu przez niego wniosków co do własnego życia poprzez świadome utożsamienie się z bohaterem filmu na zasadzie emocjonalnego pokrewieństwa (…)[23].

W refleksji nad tym zagadnieniem akcentowany jest mechanizm projekcji-identyfikacji (omawiany szeroko w teorii filmu), jako podstawowy w percepcji filmu. Niezwykle istotne jest tu jednak pytanie o jego „uniwersalność". Czy w ogóle możliwe jest stworzenie zestawu filmów „terapeutycznych", które mogą być wykorzystywane w określonych sytuacjach (uzależnienie od narkotyków, trudności wychowawcze itp.), jako „modele" radzenia sobie z zaistniałą sytuacją. Czy można przypisać do określonego przypadku film (kryzys w małżeństwie – „Sprawa Kramerów" (1979) reż. R. Benton, problemy z tożsamością płci – „Transamerica" (2005) reż. D. Tucker) i wypisywać w różnych sytuacjach kryzysowych „filmowe recepty na życie"? Zagadnienie to jest bardzo złożone, bowiem nie możemy mówić o widzu „w ogóle"; każdy odbiorca jest indywidualnością, ze specyficznym

---

[22] J. Ostaszewski, *Film i poznanie*, Kraków 1999, s. 102-103.

[23] M. Kozubek, *Projekcja-identyfikacja w procesie filmoterapeutycznym*, [w:] *Kino, film, psychologia*, red. A. Ogonowska, Kraków 2017, s. 30.

bagażem doświadczenia, wrażliwością, wiedzą, tak więc jego percepcja utworu może być różna, mimo pozornych podobieństw sytuacji życiowej, w której się znalazł.

Sądzę, że dla rozważań wynikających z postawionych wyżej pytań o edukacyjny potencjał filmu szczególnie interesującym teoretycznym tłem jest kognitywna teoria filmu. Kognitywiści zakładają, że widz w stosunku do dzieła sztuki jest aktywny. Poszukuje on w dziele wskazówek i reaguje na nie zdolnościami poznawczymi, które nabył poprzez kontakt z innymi dziełami sztuki i w życiu codziennym[24]. Taki pogląd związany jest z odmiennym usytuowaniem współczesnego uczestnika kultury wobec jej tekstów. Przestaje on być biernym odbiorcą, stając się aktywnym podmiotem złożonej sytuacji semiotycznego dyskursu. Jak zauważa Maryla Hopfinger, czytelnik książki, słuchacz koncertu, czy widz kinowy nie mają wpływu na sam przekaz, który w postaci skończonej wchodzi w społeczny obieg.

> Mają jednak wpływ na swój odbiór, a odbiór ten może być aktywny w sferze intelektualnej, skierowany na płodne intertekstualne skojarzenia, na wieloaspektową interpretację[25].

Uważam, że bardzo interesujące dla pedagogicznej refleksji nad filmem są poglądy amerykańskiego teoretyka filmu Davida Bordwella[26]. Jego zdaniem, można wskazać cztery typy znaczeń, które widz tworzy w trakcie odbioru formy filmowej. Pierwszy nazywa **znaczeniem referencyjnym**, które wynika z formy filmowej. Polega ono na tym, iż odbiorca tworząc sens filmu narracyjnego, buduje pewne wersje diegezy czy czasowo-przestrzennego świata oraz kreuje rozwijającą się w nim historię (fabułę). Podczas konstruowania filmowego świata widz nie tylko korzysta z wiedzy o filmowych i pozafilmowych konwencjach, ale także z pojęć przyczynowości, przestrzeni, czasu i pewnych konkretnych informacji. Innymi słowy, rekonstruuje fabułę na podstawie obejrzanego *sjużetu*.

Widz może wznieść się na poziom abstrakcji, nadać pojęciowe znaczenie lub zakotwiczyć je w konstruowanej fabule, tworząc tym samym **znaczenie eksplicytne**. Znaczenie to może być potraktowane jako „morał" wynikający z fabuły.

Odbiorca może także konstruować **znaczenia implicytne (domniemane)**. Przyjmuje się wtedy, że film „mówi pośrednio". W tym wypadku odbiorca angażuje się w proces interpretacji obejrzanej fabuły, uwzględniając w niej własną perspektywę.

---

[24] J. Ostaszewski, *Film i poznanie*, s. 104.

[25] M. Hopfinger, *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*, Warszawa 2003, s. 28.

[26] D. Bordwell, *Tworzenie znaczenia*, przekł. W. Godzic [w:] *Interpretacja dzieła filmowego. Antologia przekładów*, red. W. Godzic, Kraków 1993.

Znaczenia symptomatyczne są konstruowane na drodze tego, co film „stara się" ukryć. Te „ukryte" znaczenia mogą być traktowane jako przejaw indywidualnej ekspresji artysty, jego obsesji lub jako przejaw zmian społecznych. Znaczenie symptomatyczne może wskazywać na ekonomiczne, polityczne, czy ideologiczne procesy, które film „komentuje".

Bordwell zakłada, że aktywność procesu rozumienia tworzy znaczenie referencyjne i eksplicytne, podczas gdy proces interpretacji konstruuje znaczenia implicytne i symptomatyczne. Nie twierdzi on jednak, iż para pojęć rozumienie/interpretacja wiąże się z podziałem pomiędzy „niewinnym spojrzeniem" naiwnego widza a wyspecjalizowanym czytaniem widza „aktywnego" czy „twórczego".

> Widz, oglądający film po raz pierwszy w warunkach „normalnych" może pokusić się o tworzenie znaczeń implicytnych i symptomatycznych, podczas gdy interpretujący krytyk po upływie pewnego czasu od projekcji nadal będzie odszukiwał znaczenia referencyjne i eksplicytne[27].

Wspomniany autor podkreśla, iż wszystkie cztery kategorie konstruowania znaczenia są funkcjonalne i heurystyczne, a nie substancjalne i niezależne. Tak więc, istotne są tu kompetencje samego widza, które nie sprowadzają się do wiedzy z dziedziny historii czy teorii filmu, a bardziej do jego doświadczenia, z jakim przystępuje do percepcji filmu. W takiej perspektywie to nie struktura dzieła czy jego „zawartość" decyduje o jego rzeczywistych wartościach. Istotniejsze staje się zaangażowanie odbiorcy w filmowy tekst i sposób jego odczytania. Zatem, edukacyjny potencjał utworu nie „tkwi w dziele", to odbiorca decyduje o jego „poziomie".

Wydaje się, że tradycyjnie upatrywano możliwości wykorzystania sztuki filmowej w działaniach edukacyjnych w umiejętności konstruowania znaczeń referencyjnych i na ich podstawie znaczeń eksplicytnych, a więc „zrozumienia" utworu. W takiej perspektywie „przygotowany" widz, to taki, który potrafił odczytać zawarty przez autora w utworze przekaz. Należało mu dostarczyć wiedzy umożliwiającej zrozumienie „co autor chce powiedzieć". Nie dotyczyło to zresztą wyłącznie filmu. Utwór był „wartościowy wychowawczo" o ile stawał się „wehikułem" przenoszenia treści zgodnych z kulturą dominującą. W pewnym sensie przypominał tablicę, na której wykładano zasady obowiązującej ideologii, a autorytety wskazywały utwory „wartościowe" i „szkodliwe" z edukacyjnego punktu widzenia. Łatwo zauważyć, że takie stanowisko zakładało pasywność odbiorcy w zakresie konstruowania znaczeń tekstu, gdyż o nich decydował nadawca (autor). Dostrzega to Jolanta Kruk, pisząc, iż w obszarze pedagogiki tekst traktowany jest przeważnie jako dzieło zamknięte.

---

[27] Tamże, s. 14-15.

> Konsekwencją takiego podejścia jest dążenie do odnalezienia metody pozwalającej na jednoznacznie poprawne jego odczytanie. Sytuacja ta wynika z przeświadczenia, iż pomiędzy dziełem a jego odbiorcą powinna zachodzić relacja jednoznaczności[28].

Bliskie mi jest jednak stanowisko Wiesława Godzica, którego zdaniem współczesny widz bierze udział w „dialogu" z obecnym tekstem fikcjonalnym i sytuuje go w innym miejscu i przestrzeni niż on sam się przedstawia[29]. Takie założenie uwidacznia się w perspektywie badawczej studiów kulturowych, gdzie tekst nie jest rozumiany po prostu jako napisane słowa, rozumiane w swoich sensach, lecz wszystkie możliwe ich znaczenia. Włączane są w to znaczenia wytworzone przez obrazy, dźwięki, przedmioty (np. ubrania) i różnego rodzaju aktywność (jak taniec i sport). Ponieważ obrazy, dźwięki, jak i obiekty są systemami znaków, które mają pewną wymowę, podobnie jak język, możemy traktować je jak teksty kulturowe. Biorąc więc pod uwagę fakt, iż odczytywanie tekstów kulturowych może być każdorazowo inne, znaczenia nadawane im przez krytyków nie muszą być identyczne z tymi, jakie są tworzone przez aktywną publiczność. Innymi słowy, krytycy są tylko „specyficznie wychowanymi czytelnikami"[30]. Trafnym komentarzem powyższych słów są spostrzeżenia Marcusa Banksa, iż spora część prac naukowych na temat filmu czy w ogóle sztuk pięknych z dużą dozą pewności przypisuje obrazom „znaczenia" oparte zwykle na ich odczytaniu przez samego badacza, bez pytania odbiorców, co obrazy te znaczą dla nich[31].

Ponadto, teksty są polisemiczne, a więc zawierają możliwości przekazywania różnych znaczeń, jakie mogą być powołane przez aktywnego odbiorcę w obrazach i słowach. W tej perspektywie istotne wydaje się badanie sposobów, w jakich tekst funkcjonuje w przestrzeni społecznej, gdyż nie można po prostu „odczytać" (przez jego analizę) znaczenia, jakie zostanie mu nadane przez publiczność. Tworzone są one bowiem w wyniku gry mającej miejsce między tekstem a czytelnikiem[32]. Znaczenia powstają w wyniku interakcji tekstu z odbiorcą. Można tu przywołać dokonane przez Rolanda Barthesa rozróżnienie między dziełem i tekstem. Jego zdaniem, dzieło jest materialne, a tekst pozamaterialny, w związku z czym tekst staje się jakby czystym przekazem – czymś, co może być przenoszone przez różne nośniki, bo nie ma materialności. Dzieła mają autorów, natomiast teksty ich nie mają – teksty są strumieniami znaczeń, przepływającymi i łączącymi się z innymi

---

[28] J. Kruk, *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Kraków 1998, s. 27.

[29] W. Godzic, *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Kraków 1996, s. 48.

[30] C. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przekł. A. Sadza, Kraków 2005, s. 11.

[31] M. Banks, *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, przekł. P. Tomaszewski, Warszawa 2009, s. 73.

[32] C. Barker, *Studia kulturowe*, s. 11.

znaczeniami, które mogą być dowolnie komponowane[33]. Znacznie ważniejsza staje się w odbiorze filmu *interpretacja*, a więc zgodnie z ujęciem Bordwella umiejętność konstruowania znaczeń implicytnych i symptomatycznych.

Na czym polega edukacyjny wymiar tworzenia wspomnianych znaczeń? W budowaniu ich ważne staje się konfrontowanie ukazanych w utworach sytuacji i konfliktów z innymi tekstami, a także doświadczeniami odbiorców. Istotniejsza staje się umiejętność refleksji nad nim. Należy zaznaczyć, że nie ma w tym wypadku jednego „właściwego" odczytania tekstu. W pewnym sensie własna biografia odbiorcy staje się tu punktem odniesienia do historii opowiadanej w filmie. Interesująca jest tu perspektywa uczenia się, nakreślona przez Knuda Illerisa, który zwraca uwagę, że biograficzność

> to coś, co dotyczy sposobu, w jaki postrzegamy i interpretujemy nasze życie w odniesieniu do szans, które mamy, i wyborów, których dokonujemy. Z tego powodu biograficzność może być rozumiana jako ogólna rama dla uczenia się poprzez refleksyjność, która po rozpadzie zewnętrznych, tradycyjnych ram zorientowanych na normy, podtrzymuje i spaja rozumienie siebie i własnej tożsamości jednostki[34].

W takim ujęciu, przy odbiorze dzieła ważniejsze staje się to, „z czym" odbiorca „przychodzi" do filmu, jakie jest jego doświadczenie życiowe, zaplecze intelektualne, wrażliwość emocjonalna, a nawet czas projekcji. Fikcyjny świat staje się „poligonem", w którym przewidywane i ukazywane są sytuacje, problemy oraz możliwości ich rozwiązywania w rzeczywistości.

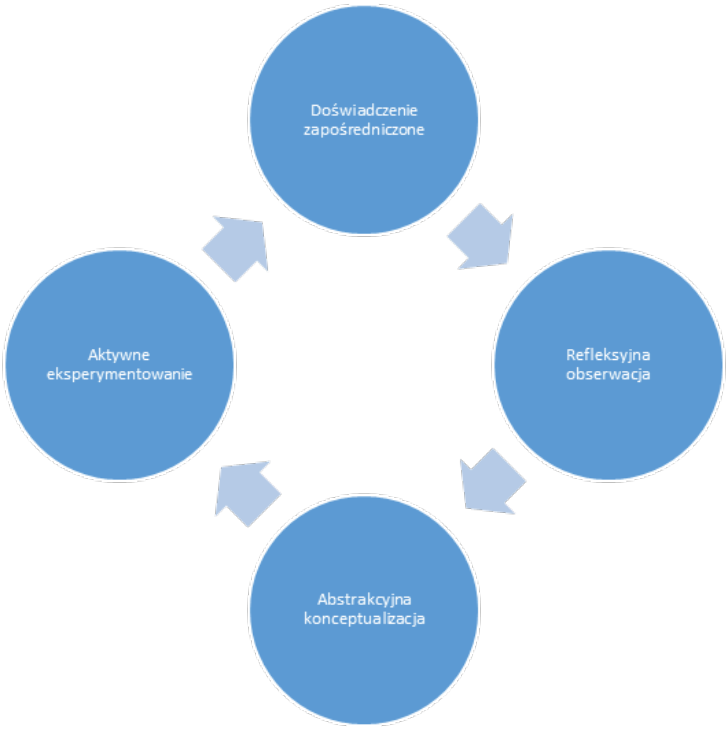
Relacjonując koncepcję uczenia się transformatywnego J. Mezirowa, K. Illeris podkreśla, że obejmuje ona również zmieniające się wzory działań jednostki, w których ważne jest przekształcanie struktur poznawczych[35]. Uczenie się nie polega na prostym gromadzeniu faktów, ważniejsze są w nim zmiany zachodzące w jednostkach. Filmy dostarczają doświadczenia zapośredniczonego, które często ułatwia wspomniane przekształcanie struktur poznawczych, odzwierciedlają bowiem rozmaite aspekty życia społecznego. Opowiadane w filmach historie nie tylko opisują rzeczywistość, ale także „wpisują się" w świat uczestników życia kulturalnego. Pozwalają na konfrontację ich własnych doświadczeń z sytuacjami przedstawianymi w filmowych opowieściach. Wydaje się, że można nawiązać tu do przywołanego wcześniej „cyklu uczenia się" D. Kolba, gdzie doświadczenie konkretne zostaje zastąpione przez doświadczenie zapośredniczone:

---

[33] G. Dziamski, *Przyszłość sztuki i estetyczna anastezja*, [w:] *Kultura i sztuka u progu XXI wieku*, red. S. Krzemień-Ojak, Białystok 1997, s. 266.

[34] K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, przekł. A. Jurgiel i in., Wrocław 2006, s. 105.

[35] Tamże, s. 67.



Refleksja nad obejrzanym filmem w pewnym sensie przypomina sytuację uczenia się w terapii, o której wspomina Carl Rogers. Jego zdaniem, w procesie terapii sztywne postrzeganie przez klienta siebie samego i innych rozluźnia się i staje się bardziej otwarte na rzeczywistość.

> Sztywny sposób postrzegania znaczeń własnego doświadczenia ulega zrewidowaniu i klient podaje w wątpliwość wiele „faktów" ze swojego życia, odkrywając, że pozostawały „faktami" tylko dlatego, że je za takie uważał[36].

Podobnie odbiorca filmowy odkrywa często uczucia, których sobie wcześniej nie uświadamiał, przeżywa zarówno te emocje, których się boi, jak i te, które akceptuje. Istotna staje się jego „interakcja" z opowiadaną historią. Jak zauważa cytowany już wielokrotnie w tym tekście J. Bruner, zaludniamy nasz świat postaciami z gatunków narracyjnych, pojmujemy sens zdarzeń poprzez nadawanie im formy komedii, tragedii, ironii i romansu[37]. Często nie uświadamiamy sobie, jak bardzo oglądane w filmach historie pomagają nam rozu-

[36] C. Rogers, *O stawaniu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, przekł. M. Karpiński, Poznań 2002, s. 349.

[37] J. Bruner, *Kultura edukacji*, s. 190.

mieć naszą przeszłość i planować przyszłość. Innymi słowy, opisując i komentując nasz świat, jednocześnie pomagają nam konstruować naszą własną tożsamość. Uczymy się z nich życia, poznając rozmaite hierarchie wartości, a dylematy moralne bohaterów skłaniają nas do zastanowienia się nad własnym systemem norm. Tak więc, często „zwykły film" może prowokować do refleksji, wykraczających poza prostą rekonstrukcję fabuły. Stanowić może początek pokonywania skomplikowanej drogi labiryntu sensu.

Sądzę, że poszukując sposobów wykorzystywania filmu w działaniach edukacyjnych, warto odejść od opisywanego wcześniej modelu komunikacyjnego, traktującego odbiorcę jak naiwne dziecko, które bezrefleksyjnie przyjmuje przekazywane treści. Pewną alternatywą do traktowania sztuki filmowej jako „nośnika" przekazu pożądanych treści jest próba podejścia hermeneutycznego, w którym filmowy tekst jest „partnerem" w dialogu. Jak można rozumieć „dialog z filmem"?

Posługując się typologią Martina Bubera, Urszula Ostrowska wskazuje trzy odmiany dialogu: **dialog prawdziwy**, **dialog techniczny** i „**przebrany za dialog monolog**"[38]. W **dialogu prawdziwym** każdy uczestnik rzeczywiście obejmuje myślą drugiego lub drugich w ich bycie i sposobie bycia, i zwraca się do nich z zamiarem ustanowienia między sobą i nimi żywej wzajemności. **Dialog techniczny** wynika z potrzeby rzeczowego porozumienia się. W „**zamaskowanym monologu**" każdy uczestnik spotkania „rozmawia sam ze sobą"; jest to dyskusja, której nie określa ani potrzeba zakomunikowania czegoś czy dowiedzenia się czegoś, ani potrzeba wywarcia na kogoś wpływu lub nawiązania kontaktu, lecz wyłącznie pragnienie potwierdzenia własnego samopoczucia – lub wzmocnienia go[39]. Wydaje się, że można w analogiczny sposób wskazać potencjalne sposoby traktowania filmu jako partnera w dialogu. Wspomniany wcześniej model komunikacyjny sztuki przypomina przebrany za dialog monolog, w którym wnioski są już postawione, a widzowi wolno tylko do nich dochodzić.

Możliwy jest także **dialog techniczny**, który ma swoje uzasadnienie w przypadku analizy charakterystycznej dla krytyki filmowej. Przyjrzyjmy się takiej sytuacji.

W odniesieniu do filmu fabularnego istotne są trzy kwestie dotyczące jego recepcji: **rozumienie**, **analiza** i **interpretacja**. Tradycyjnie „przygotowany" odbiorca musiał swobodnie poruszać się po wypracowanych w kinie „klasycznym" konwencjach, znać jego reguły narracyjne i stylistyczne oraz umieć dokonać rekonstrukcji fabuły na podstawie przedstawionego *sjużetu*, tak więc **rozumieć** film, to umieć streścić fabułę; odpowiedzieć: *kto, co, gdzie, kiedy, dla-*

[38] Zob. U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000, s. 59.
[39] Tamże, s. 60.

czego. Mirosław Przylipiak zwraca uwagę, że „kino stylu zerowego" funkcjonowało na następujących zasadach: jednoznaczności i zrozumiałości, realizmu i obiektywizmu, przezroczystości formalnej, kierowania emocjami. Były one podstawą, na której opierał się język „filmowej mowy codziennej"[40]. Odbiorca powinien znać zasady filmowego opowiadania, by poddawać się jemu, przeżywać dostarczane mu emocje, rozumieć (w sposób jednoznaczny) przekaz.

Analiza wiąże się najczęściej z wielokrotnym, krytycznym oglądaniem filmu; musi być także „metodą" – polegającą na przykład na rozbiciu fabuły na czynniki pierwsze i zestawieniu ich w innej kolejności. Te dwie pierwsze kategorie wymagają zazwyczaj (choć nie zawsze) formalnego przygotowania widza. Tu bardzo ważne są estetyczne kompetencje odbiorcy, związane ze znajomością podstaw historii i teorii filmu. Najciekawsze konsekwencje dla edukacyjnego kontekstu „X Muzy" ma jednak ostatnia z nich – interpretacja. We współczesnym kinie nabiera ona wręcz zasadniczego znaczenia.

Ewelina Nurczyńska-Fidelska używa połączenia dwóch pojęć, jak: **analiza** i **interpretacja**. Autorka przyjmuje stanowisko zakładające interpretację wyższym stopniem operacji z tekstem, dostrzega w nim ostatnie stadium analizy, a jednocześnie jej syntezę. Dlatego, łączne stosowanie dwóch pojęć – analizy i interpretacji – określa dwustopniowość działań[41].

Na poziomie **analizy**, będącej formą opisu utworu filmowego, interesuje nas opis:

1) specyficznych dla wypowiedzi filmowej relacji zachodzących pomiędzy tworzywami oraz opis układów zachodzących w ramach jednego tworzywa, zwłaszcza tworzywa obrazu (montaż obrazu, montaż dźwięku, ustawienia i ruchy kamery, a więc forma filmowej wypowiedzi);

2) rzeczywistości przedstawionej;

3) kompozycji utworu;

4) utworu w kontekście macierzystym i teorii filmu.

Na poziomie **interpretacji**, której cechą jest pytanie „dlaczego?", dochodzimy do:

1) rekonstrukcji ukrytej koncepcji utworu;

2) odniesienia tej rekonstrukcji – hipotezy do kontekstu macierzystego – filmowego i ogólnokulturowego oraz do teorii filmu;

3) syntezy wstępnych działań analitycznych[42].

W stanowisku autorki zwraca uwagę akcentowanie kompetencji estetycznych odbiorcy. Ważne jest tu jego przygotowanie do oceny filmu, tak więc wartościowanie utworu zostaje „ukierunkowane". Widz wyposażany

[40] M. Przylipiak, *Kino stylu zerowego. Z zagadnień estetyki filmu fabularnego*, Gdańsk 1994, s. 55-117.

[41] E. Nurczyńska-Fidelska, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Łódź 1989, s. 146.

[42] Tamże.

w kompetencje będące rodzajem wiedzy technicznej, staje się niejako „małym krytykiem" (podobnie jak dziecko z zestawem „małego mechanika"). Analizując filmowy tekst, odbiorca posługuje się w pewnym sensie „teoretycznym algorytmem" prowadzącym do celu. Wiedza ta sprzyja dialogowi technicznemu i pozwala ocenić utwór pod względem artystycznym (montaż, dźwięk, scenariusz, scenografia itp.), jednak wydaje się, że to co „zostaje" po projekcji, co powoduje, że dany obraz zapamiętujemy, nie zawsze związane jest z jego estetycznym wyrafinowaniem (choć może ono być tu pomocne). Warto zaznaczyć, że film obiektywnie „dobry", cieszący się uznaniem krytyki, niekoniecznie musi „trafiać" do widza i „dać mu do myślenia".

Najciekawszy i najważniejszy z edukacyjnego punktu widzenia jest tu dialog prawdziwy. Katarzyna Rosner analizując koncepcję doświadczenia hermeneutycznego H.G. Gadamera, zwraca uwagę, że teorie interpretacji traktowały teksty jako przedmioty, które trzeba poznać. Na przykład, teorie przeżycia estetycznego nie ograniczały jego rezultatów do celów czysto poznawczych; jednak za warunek poprawności, adekwatności przeżycia uznawały trafne rozpoznanie własności stojącego przed odbiorcą dzieła sztuki[43]. Interpretacja hermeneutyczna przeciwstawia się tradycyjnym modelom interpretacji nie w szczegółach, lecz w kwestiach zasadniczych.

> Z Gadamerowskiej krytyki interpretacji obiektywizujących wynika bowiem odrzucenie postulatu estetyki, by przeżycie „dochowało wierności dziełu", „oddawało sprawiedliwość jego strukturze". W koncepcji doświadczenia hermeneutycznego odnajdujemy inny postulat: prawdziwa interpretacja ujmie dzieło jako odpowiedź na pytanie, które dla nas samych stanowi problem. (...) W istocie, hermeneutyczna koncepcja interpretacji staje w obronie potocznych, rozpowszechnionych sposobów obcowania ze sztuką (...), przeciw normom, jakie na te procesy odbiorcze usiłuje nałożyć refleksja teoretyczna. Normy te praktycznie nie funkcjonują poza wysokim obiegiem kultury, tj. obiegiem koneserskim, nastawionym na wartości formalne, autoteliczne i zakładającym świadomość konwencji artystycznych[44].

Katarzyna Rosner zwraca uwagę na dwa modele interpretacji tekstowej, jakie można wskazać w humanistyce. Pierwszy – **psychologiczny** – traktuje obcowanie z tekstem jako zapośredniczone obcowanie z jego autorem. Znaczenie tekstu jest utożsamiane z tym, jakie nadał mu jego twórca. Interpretacja ta odwołuje się do biografii autora, dokumentów z jego życia jako do kontekstu interpretacji[45]. Model **historyczny** znaczenie tekstu utożsamia ze znaczeniem, jakie miał on dla swego pierwotnego, współczesnego jego powstania odbiorcy.

---

[43] K. Rosner, *Hermeneutyka jako krytyka kultury. Heidegger, Gadamer, Ricoeur*, Warszawa 1991, s. 169-170.

[44] Tamże, s. 170-172.

[45] Tamże, s. 159.

> Interpretacja historyczna pragnie dociec, co tekst naprawdę znaczył – nie w znaczeniu autora, lecz dla jego współczesnych. Tekst traktowany jest tu przede wszystkim jako źródło wiedzy o epoce, którą reprezentuje i której daje świadectwo[46].

Obydwa modele są przez Gadamera odrzucane. Jego zdaniem, znaczenie tekstu wykracza poza znaczenie, jakie miał on dla swego autora, bowiem interpretując go, zainteresowani jesteśmy tym, co ten tekst mówi *nam*.

> Nie tylko czasami, lecz zawsze sens tekstu przerasta jego autora. Dlatego rozumienie nie jest tylko postępowaniem odtwórczym, ale ma zawsze również twórczy charakter[47].

Aby tekst z przeszłości do nas przemówił, musimy go odnieść do naszego świata i naszego historycznego horyzontu, dlatego możemy mówić również o modelu **hermeneutycznym** interpretacji tekstu.

> Taka postawa, w przeciwieństwie do interpretacji historycznej, zmierzającej do rekonstrukcji pierwotnego znaczenia, bierze pod uwagę nie tylko historyczność tekstu, lecz także historyczność interpretującego[48].

Zdaniem Gadamera, ważna jest postawa otwartości interpretującego. Postawa ta, nakierowana na prawdę tekstu, oznacza odniesienie tego, co tekst mówi, nie do epoki jego powstania, lecz do rzeczywistości odbiorcy.

> Prawda tekstu nie jest bowiem wiedzą o przeszłości, lecz prawdą, która ważna jest teraz i dla nas, którzy ten tekst czytamy[49].

Andrea Folkierska zwraca uwagę, iż wejście w dialog z tekstem oznacza, że przyjmujemy wobec tekstu taką samą postawę, jak w bezpośrednim dialogu:

> tekst jest jakimś „ty", który mówi do mnie. Tak samo jak w bezpośrednim dialogu to, co tekst mówi, jest odpowiedzią na jakieś pytanie. Rozumienie tekstu polega na tym, że rozumiemy to pytanie. Jednak w dialogu z tekstem, inaczej niż w dialogu bezpośrednim, to my sami musimy zrekonstruować pytanie, na które tekst jest odpowiedzią. Rozumienie tego pytania, tzn. jego rekonstrukcja, jest możliwa właśnie dzięki temu, że tekst jest odpowiedzią na to pytanie[50].

Różni czytelnicy mogą zatem postawić dziełu rozmaite pytania. Podjęcie dialogu z dziełem sprzyja wspomnianemu wcześniej „uczeniu się w terapii".

---

[46] Tamże.

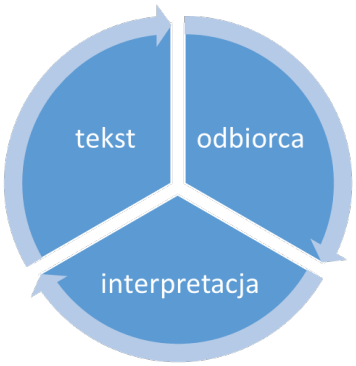
[47] H.G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Kraków 1993, s. 282.

[48] K. Rosner, *Hermeneutyka*, s. 161.

[49] Tamże, s. 163.

[50] A. Folkierska, *Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 172.

Odchodząc od linearnego modelu komunikacyjnego, ów dialog może ilustrować taki schemat:



Refleksje te można swobodnie odnieść do tekstu filmowego, przy czym poziom estetycznego wyrafinowania utworu stanowi kwestię drugorzędną. Ważniejsze jest to, co odbiorca „zrobi" z opowiedzianą historią niż to, jak jest ona opowiedziana. Wejście w „dialog z filmem" prowadzi do aktywności widza, prowokuje interakcję z tekstem, która ma swój edukacyjny wymiar. Trawestując myśl Johna Wagnera: „Patrzenie na fotografie może być przedsięwzięciem równie twórczym, co ich wykonywanie"[51], można powiedzieć, że oglądanie filmów może być zajęciem równie twórczym, co ich realizacja. Pozostaje jednak pytanie odnośnie możliwości przygotowania widza do takiego „dialogowego" odbioru. Wydaje się, że najistotniejsza jest tu przede wszystkim jego refleksyjność oraz „horyzont doświadczenia", bowiem „techniczna" wiedza krytyka filmowego jest tu mało przydatna.

BIBLIOGRAFIA

Banks M., *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, przekł. P. Tomaszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa2009.

Barker C., *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przekł. A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Barney D., *Społeczeństwo sieci*, Wydawnictwo Sic! Warszawa 2008.

Bordwell D., *Tworzenie znaczenia*, przekł. W. Godzic, [w:] *Interpretacja dzieła filmowego. Antologia przekładów*, red. W. Godzic, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1993.

Bruner J., *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzozowska-Tereszkiewicz, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.

[51] Zob. P. Sztompka, *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa 2005, s. 8.

Brzezińska A., *Edukacyjny kontekst kultury popularnej – pozytywne oblicza starości we współczesnym polskim filmie fabularnym*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, Książka i Wiedza, Warszawa 1963.

Dominice P., *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, przekł. M. Korytowska, Łódź 2006.

Dziamski G., *Przyszłość sztuki i estetyczna anestezja*, [w:] *Kultura i sztuka u progu XXI wieku*, red. S. Krzemień-Ojak, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1997.

Folkierska A., *Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995.

Gadamer H.G., *Prawda i metoda, Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Wydawnictwo Inter Esse, Kraków 1993.

Godzic W., *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 1996.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Hopfinger M., *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*, Wydawnictwo Sic! Warszawa 2003.

Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.

Jakubowski W., *Media, tożsamość i edukacja*, [w:] *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*, red. W. Jakubowski, S. Jaskulska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Jakubowski W., *Sztuka filmowa jako miejsce uczenia się*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna – współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Jankowski D., *Aktywność kulturalna i autoedukacja*, [w:] *Podstawy edukacji dorosłych*, red. D. Jankowski, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1996.

Jarvis P., *Paradoxes of Learning: On Becoming an Individual in Society*, Jossey-Bass, San Francisco 1992.

Kleszcz-Szczyrba R., *Wybrane cechy pacjenta i terapeuty a powodzenie psychoterapii na przykładzie filmu „Buntownik z wyboru" (Good Will Hunting)*, [w:] *Psychologiczna praca z filmem*, red. M. Brol, A. Skorupa, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.

Kolb D., *Experimental Learning*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1984.

Kozubek M., *Projekcja-identyfikacja w procesie filmoterapeutycznym*, [w:] *Kino, film, psychologia*, red. A. Ogonowska, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2017.

Kruk J., *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.

Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.

Malewski M., *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2006, 2.

Nurczyńska-Fidelska E., *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1989.

Olbrycht K., *Sztuka a działania pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1987.

Ostaszewski J., *Film i poznanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.

Przylipiak M., *Kino stylu zerowego. Z zagadnień estetyki filmu fabularnego*, *Gdańskie* Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994.
Przylipiak M., *Poetyka filmu dokumentalnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Słupsku, Gdańsk – Słupsk 2004.
Rachwaniec-Szczecińska Ż., *Żyję cicho krwawiąc – problem zachowań samobójczych wśród młodzieży na przykładzie filmu „Sala samobójców"*, [w:] *Psychologiczne praca z filmem*, red. M. Brol, A. Skorupa, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
Rogers C.R., *O stawaniu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, przekł. M. Karpiński, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.
Rosner K., *Hermeneutyka jako krytyka kultury. Heidegger, Gadamer, Ricoeur*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991.
Sztompka P., *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
Thompson J.B., *Media i nowoczesność. Społeczna teoria mediów*, przekł. I. Mielnik, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2006.
Trzebiński J., *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

Ewa Jarosz
Uniwersytet Śląski

PRZEMOC W WYCHOWANIU… W POLSKIM WYDANIU. POSTAWY RODZICÓW WOBEC KAR CIELESNYCH

Abstract. Jarosz Ewa, *Przemoc w wychowaniu… w polskim wydaniu. Postawy rodziców wobec kar cielesnych* [*Violence in Upbringing in Polish Edition. Parents' Attitudes Towards Corporal Punishment*]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 113-135 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.8

The worldwide discourse on the problem of corporal punishment presents the discussion and results of research that gives the evidence of serious harm that CP does. In this light the need of intensive efforts to eliminate corporal punishment as the most frequent form of violence against children is strongly emphasized in the last years. Among different activities dedicated to stop the problem research on various indicators correlated with the use of corporal punishment are recommended. One of them is social acceptance of violent behaviors in relationship with a child. Due to this recommendations also in Poland proper research has been done in order to get a diagnosis of social attitudes towards corporal punishment. This paper presents some results of the research of the year 2017 commissioned by the Ombudsman for Children, which was the 7th edition of the monitoring of social attitudes on violence in upbringing that has been continued since 2011. The below presentations focuses on results of parents as a group of the general population. Additionally parents were asked also about their own behaviors towards their children, as an attempt not to assess directly the range of the use of corporal punishment by them but to get the picture of the another face of their attitudes toward the problem. In the face of the results it can be said that the picture of parents' approval of violence in upbringing must be regarded as problematic and needing determined interventions. The most problematic is the level of the acceptance of these behaviors, which often are not clearly named in a public space as violence like spanking. The level of the approval of violence toward children among Polish parents should be regarded as a negative context of child well-being in Poland which definitely conduces to the existence of violent behaviors in everyday rising practices and the harm experienced by children.

Key words: corporal punishment, violence against children, parents' attitudes on corporal punishment

Wprowadzenie. Kary cielesne – znaczenie indywidualne i społeczne problemu

Dewastujący wpływ doświadczania przemocy w dzieciństwie jest obecnie dość powszechnie uznawany. W ostatnich latach badacze silnie akcen-

tują jednak szkodliwość także określanych łagodniejszych jej postaci, czyli stosowania kar cielesnych, w tym tak zwanych klapsów. Pojawiło się sporo publikacji, które ukazują poważne negatywne skutki rozwojowe takich doświadczeń. Destrukcyjny wpływ stosowania kar cielesnych wobec dzieci, a zwłaszcza tak zwanych lżejszych ich postaci, czyli kolokwialnie mówiąc klapsów, jest zwykle społecznie kontestowany. Nazywanie kar cielesnych przemocą i dostrzeganie w nich jakiegoś zagrożenia dla rozwoju dziecka jest w wielu społeczeństwach traktowane jako wyolbrzymianie czy w ogóle kreowanie sztucznego problemu, którego w rzeczywistości nie ma. Tak jest i w Polsce, gdzie ponad połowa społeczeństwa aprobuje kary cielesne w postaci uderzania dziecka[1], a prowadzone dyskusje, zarówno w wymiarze publicznym, jak i nierzadko, i co gorsza, w wymiarze profesjonalnym – wśród osób pracujących z dziećmi oraz te toczące się w skali prywatnej zwykle tę aprobatę cielesnego „upominania" dziecka wyrażają jeśli nie całkowicie, to z pewnymi zastrzeżeniami co do siły owego napominania i ewentualnie jej częstotliwości, nierzadko też z użyciem argumentów typu „byłem bity i wyrosłem na ludzi" czy „tyłek nie szklanka". Tymczasem, destrukcyjny wpływ kar cielesnych, a w tym samych klapsów, został w ostatnim czasie dość jednoznacznie wykazany w badaniach i obecnie jest mocno eksponowany w naukowo-badawczym dyskursie[2] oraz w politycznych inicjatywach na rzecz eliminacji przemocy wobec dzieci[3]. Poprzez badania bezpośrednie oraz metaanalityczne wykazano bardzo wysokie prawdopodobieństwo wystąpienia u dzieci doznających kar cielesnych od rodziców szeregu negatywnych konsekwencji emocjonalnych, społecznych i zdrowotnych[4]. Co

[1] Zob. E. Jarosz, *Przemoc w wychowaniu – czas z tym skończyć. Raport Rzecznika Praw Dziecka 2017*, http://brpd.gov.pl/sites/default/files/przemoc_w_wychowaniu_raport_2017_0.pdf

[2] E.T. Gershoff, *Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review*, Psychological Bulletin, 2002, 128, s. 539-579; E.T. Gershoff i in., *Parent Discipline Practices in an International Sample: Associations With Child Behaviors and Moderation by Perceived Normativeness*, Child Development, 2010, 81, 2, s. 487-502; E.T. Gershoff i in., *Changes in parents' spanking and reading as mechanisms for Head Start impacts on children*, Journal of Family Psychology, 2016 Advance online publication, http://dx.doi.org/10.1037/fam0000172; E.T. Gershoff, *Spanking and child development: We know enough now to stop hitting our children*, Child Development Perspectives, 2013, 7, s. 133-137, http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12038; E.T. Gershoff, A. Grogan-Kaylor, *Spanking and Child Outcomes: Old Controversies and New Meta-Analyses*, Journal of Family Psychology, 2016, s. 1-17.

[3] J.E. Durrant, R. Ensom, *Physical punishment of children: Lessons from 20 years of research*, Canadian Medical Association Journal, 2012, 184, s. 1373-1377.

[4] T.O. Afifi i in., *Spanking and adult mental health impairment: The case for designation of spanking as an adverse childhood experience*, Child Abuse and Neglect, 2017, 71, s. 24-31; E. Gershoff, A. Grogan-Kaylor, *Spanking and Child Outcomes*, s. 1-17; E.O. Paolucci, C. Violato, *A meta-analysis of the published research on the affective, cognitive, and behavioral effects of corporal punishment*, The Journal of Psychology, 2004, 138, s. 197-221, http://dx.doi.org/10.3200/JRLP.138.3.197-222; R.E. Larzelere, B.R. Kuhn, *Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disci-*

istotne, niedawne opracowania wyraźnie podkreślają, że również klapsy, często przecież potocznie opatrywane określeniem „niewinne", również owe poważne negatywne skutki rozwojowe powodują. Wśród określonych konsekwencji doznawania klapsów, przytaczane badania wskazują na wysokie prawdopodobieństwo rozwoju niskiej samooceny oraz problemów psychicznych i zachowaniowych, wysokie prawdopodobieństwo rozwoju postaw lękowych, pojawienia się skłonności do depresji, a nawet autoagresji i myśli samobójczych. Ponadto, wskazuje się w nich na nadużywanie substancji psychoaktywnych (alkoholu, leków) oraz skłonność do narkotyzowania się tych, którzy doświadczali klapsów. Badacze zwracają też uwagę na bardzo prawdopodobne wystąpienie zaburzeń poznawczych, w tym problemów z koncentracją uwagi oraz na obniżanie się możliwości intelektualnych dzieci doznających kar cielesnych. Te problemy, jak stwierdzono, są skutkiem w dużej mierze niekorzystnych zmian neurologicznych w mózgu, jakie odkryto u osób doświadczających kar fizycznych[5]. Stwierdzone zmiany w budowie i funkcjonowaniu mózgu wskutek doznawania kar cielesnych są, jak uważają eksperci, związane z całym szeregiem innych zaburzeń i problemów, jakie charakteryzują osoby z takimi doświadczeniami[6]. Przytoczone wcześniej różne badania wskazują na wysokie prawdopodobieństwo rozwoju zaburzeń eksternalizacyjnych oraz rozwój skłonności do stosowania agresji, a także zjawisko normalizowania stosowania przemocy przez dzieci wskutek doznawania kar cielesnych. W konsekwencji występuje proces wbudowywania przemocy w arsenał środków wykorzystywanych w relacjach z innymi, w tym także w kontekście późniejszych ról rodzicielskich[7].

Zwolennicy kar cielesnych powtarzają uparcie jako argument, że są one skuteczne, że pomagają powstrzymywać dziecko od zachowań niepożąda-

plinary tactics: A metaanalysis, Clinical Child and Family Psychology Review, 2005, 8, s. 1-37, http://dx.doi.org/10.1007/s10567-005-2340-z; C.J. Ferguson, *Spanking, corporal punishment and negative longterm outcomes: A meta-analytic review of longitudinal studies*, Clinical Psychology Review, 2013, 33, s. 196-208.

[5] Badacze jakkolwiek odkryli zmiany neurologiczne wskutek doświadczania kar cielesnych, wskazują, że przy dużej częstotliwości stosowania klapsów też mogą one wystąpić zob. A. Tomoda i in., *Reduced Prefrontal Cortical Gray Matter Volume in Young Adults Exposed to Harsh Corporal Punishment*, Neuroimage, 2009 Aug; 47(2), s. 66-71; M. Strauss, M.J. Paschall, *Corporal Punishment by mothers and development of children's cognitive ability: a longitudinal study of two nationally representative age cohorts*, Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 2009, 18(5) s. 459.

[6] Know Violence in Childhood, *Ending Violence in Childhood. Global Report 2017*. Know Violence in Childhood, New Delhi 2017, India; M. Teicher, *Wounds that time won't heals. The neurobiology of child abuse*, Cerebrum, 2000, 4, s. 50-67; D. Glaser, *The effects of maltreatment on the developing brain*, The Link, 2000, 16, 2.

[7] T.O. Afifi i in., *Spanking and adult mental health impairment*; E. Gershoff, A. Grogan-Kaylor, *Spanking and Child Outcomes.*

nych, że uczą dyscypliny. Wbrew jednak takim częstym obiegowym opiniom, badacze zgodnie podkreślają, że żadne badania nie pokazują owego dobroczynnego wpływu kar cielesnych, żadne nie wykazują ich wychowawczej efektywności. Wręcz przeciwnie, dowiedziono, iż wpływają one na zaburzenia procesu etyczno-społecznej internalizacji norm i zasad, że wpływają na rozwój zaburzenia samoregulacji i w efekcie wytwarzają tak zwaną zewnątrz-sterowność, czyli sprzyjają kształtowaniu osobowości działającej na zasadzie „kija i marchewki" [8].

Patrząc na następstwa doświadczania przemocy, o których mówią eksperci, i rozważając je w kontekście rozmiarów występowania problemu kar cielesnych w perspektywie globalnej, a jak wskazuje się w światowych raportach, aż trzy czwarte globalnej populacji dzieci doświadcza przemocy w wychowaniu[9], można uzmysłowić sobie dramatyzm sytuacji w kontekście kondycji populacji ludzi, tej obecnej i tej przyszłej.

W odwołaniu do poważnych następstw rozwojowych, jakie powoduje przemoc w wychowaniu, a z drugiej strony do idei praw człowieka, praw dziecka oraz konieczności ich poszanowania, na świecie podejmowane są liczne inicjatywy mające ochronić dzieci przed przemocą, w tym tą codzienną występującą w ramach praktyk wychowawczych. Wśród nich istotną rolę pełnią reformy prawa zmierzające do zapewnienia pełnej ochrony legalistycznej dzieci przed wszelkimi formami przemocy – również karami cielesnymi. W chwili pisania tego tekstu 53 państwa na świecie wprowadziły już całkowity zakaz stosowania wszelkich form przemocy, a wiele innych podjęło proces legislacyjny zmierzający do uchwalenia takiego zakazu[10]. Polska wprowadziła stosowne regulacje zakazujące stosowania kar cielesnych w 2010 roku, na mocy ustawy nowelizującej Ustawę o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie. Ustawa ta wprowadziła do Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego przepis „Osobom wykonującym władzę rodzicielską oraz sprawującym opiekę lub pieczę nad małoletnim zakazuje się stosowania kar cielesnych" (art. 96.1 krio). Reformy prawa oraz wprowadzanie prohibicji kar cielesnych jest jednak tylko jednym z kroków na drodze ich eliminacji. Obok reform prawnych postuluje się także różne inne działania zmierzające

[8] T.O. Affifi i in., *Spanking and adult mental health impairment*.

[9] Know Violence in Childhood, *Ending Violence in Childhood. Global Report 2017*; *Hidden in Plain sight. A statistical analysis of violence against children*, UNICEF, New York September 2014; zob. też: *Annual report of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children*, August 2017, http://srsg.violenceagainstchildren.org/http://www.srsg.un.org/ , *A familiar face. Violence in the life of children and adolescents*, UNICEF New York 2017.

[10] Bieżąca sytuacja dotycząca wprowadzania oficjalnego zakazu jest prezentowana przez The Global Initiative to End Corporal Punishment na stronie http://www.endcorporalpunishment.org/

do faktycznej implementacji prawa zakazującego przemocy oraz do faktycznej eliminacji kar cielesnych[11]. W tym obszarze wymienia się jako skuteczne sposoby oddziaływania: edukację społeczną, rozwój pozytywnego rodzicielstwa poprzez edukację rodziców[12], podnoszenie kompetencji odpowiednich służb i profesjonalistów, ale również prowadzenie rzetelnych i systematycznych badań nad zjawiskiem kar cielesnych[13].

Prowadzenie badań nad karami cielesnymi i ich społeczną akceptacją. Metodologia badań własnych

Jednym z istotnych działań w ramach ochrony dzieci przed przemocą, działań dążących do eliminacji kar cielesnych, jest prowadzenie badań monitorujących występowanie zjawiska i jego konsekwencji oraz dotyczących jego uwarunkowań. Badania takie pozwalają między innymi analizować dynamikę zjawiska i jego „wrażliwość" na różne działania czy zjawiska społeczne, a czasami wprost pozwalają monitorować skuteczność podejmowanych programów i środków zmierzających do eliminacji wszelkich form przemocy doznawanej obecnie przez dzieci. Z tego powodu badania naukowe dotyczące problemu przemocy, w tym i kar cielesnych są zalecane przez ekspertów oraz przez polityczne rekomendacje wydawane na międzynarodowym gruncie. Wśród istotnych kierunków badań wskazuje się między innymi na te, które diagnozują i eksplorują postawy społeczne wobec kar cielesnych[14]. Przyjmuje się bowiem w świetle wielu badań nad uwarunkowaniami przemocy wobec dzieci[15], iż kulturowy kontekst i społeczne przekonania na temat kar cielesnych oraz społeczno-kulturowa aprobata niektórych nawet tylko zachowań przemocy wobec dzieci należą do podstawowych czynników ryzyka występowania

---

[11] J. Durrant, i in., *Parents' views of the relevance of a violence prevention program in high, medium, and low human development contexts*, International Journal of Behavioral Development, 2017, 41(4), s. 523-531; K.D. Bussman, C. Erthal, A. Schroth, *Effects of banning corporal punishment in Europe: A five-nation comparison*, [w:] *Global pathways to abolishing physical punishment: Realizing children's rights*, Eds. J.E. Durrant, A.B. Smith, New York 2011, s. 299-286.

[12] Zob. np. tamże.

[13] *Hidden in Plain sight. A statistical analysis of violence against children*, UNICEF, New York September 2014.

[14] *Towards a world free from violence. Global Survey on violence against children*, New York 2013.

[15] P.S. Pinheiro, *World report on violence against children*, UN, Lizbona 2006, www.violencestudy.int.

problemu. Ten rodzaj badań jest więc od wielu lat realizowany w wielu krajach[16], także w naszym[17].

Od 2011 roku prowadzony przeze mnie, na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka, systematyczny monitoring postaw społecznych wobec przemocy w wychowaniu pokazuje poziom społecznej aprobaty dla różnych zachowań, które włączane są do kategorii „kary cielesne" oraz dynamikę postaw[18]. Co roku poddawana jest badaniom ogólnopolska reprezentatywna próba co najmniej 1000 osób powyżej 15. roku życia. Siódma edycja zrealizowana w 2017 roku objęła badaniami surveyowymi próbę 1042 Polaków powyżej 15. roku życia. Prowadzono je w pierwszych dniach września 2017 roku metodą wywiadów bezpośrednich (CAPI) przez firmę Kantar TNS w procedurze badania omnibusowego, według autorsko przygotowanego ciągu pytań (w większości dysjunktywnych).

Podobnie jak we wcześniejszych edycjach monitoringu postaw wobec przemocy w wychowaniu, celem badań w 2017 roku było rozpoznanie poziomu społecznej aprobaty różnych zachowań przemocowych wobec dzieci oraz uznawania kar cielesnych za metody wychowawcze. W badaniu poddano rozpoznaniu także wiedzę i nastawienie do prawa zakazującego stosowania przemocy. Celem było ponadto rozpoznanie społecznego nastawienia do interweniowania w sytuacje przemocy w wychowaniu w rodzinie. Ponadto, w perspektywie udziału w badaniach osób posiadających dzieci, w tym do 18. roku życia, starano się także rozpoznać poziom ujawnień na temat własnych zachowań przemocy wobec dzieci.

W poniższym opracowaniu proponuję przyjrzeć się analizie wyników uzyskanych w grupie rodziców posiadających dzieci do 18. roku życia. Były to 273 osoby, wśród których 51,3% stanowiły kobiety, 50% grupy – osoby w wieku 30-39 lat. Bez wątpienia, grupa rodziców dzieci do 18. roku życia jest szczególnie

---

[16] Np. E. Romano, T. Bell, R. Norian, *Corporal punishment :examining Attitudes toward the law and factors influencing attitude change*, Journal of Family violence, 2013, 28, s. 265-275; K.D. Bussman, C. Erthal, A. Schroth, *Effects of banning corporal punishment in Europe*.

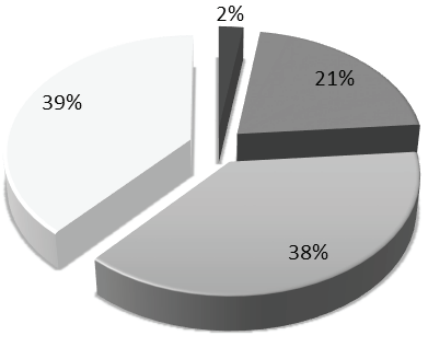
[17] Badania poza Rzecznikiem Praw Dziecka prowadzi np. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę (dawniej Dzieci Niczyje), a sporadycznie także ministerstwo odpowiedzialne za sprawy rodziny i sprawy socjalne.

[18] Wcześniejsze raporty dostępne są albo w postaci publikacji dzieci: E. Jarosz, *Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczna akceptacją*, Warszawa 2015; E. Jarosz, A. Nowak, *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka*, Warszawa 2012, E. Jarosz, *Polacy wobec bicia dzieci. Raport z badań 2013 dostępnych na stronie RPD*, http://brpd.gov.pl/ksiazki-informatory-poradniki/przemoc-w-wychowaniu-miedzy-prawnym-zakazem-spoleczna-akceptacja, http://brpd.gov.pl/aktualnosci-ksiazki-informatory-poradniki/polacy-wobec-bicia-dzieci-raport-z-badan-2013 oraz http://brpd.gov.pl/ksiazki-informatory-poradniki/dzieci-ofiary-przemocy-w-rodzinie-raport-rzecznika-praw-dziecka albo jako rozdziały w seryjnych publikacjach *Informacja o działalności Rzecznika Praw dziecka* z kolejnych lat 2012-2016, dostępnych na stronie http://brpd.gov.pl/sprawozdania-z-dzialalnosci

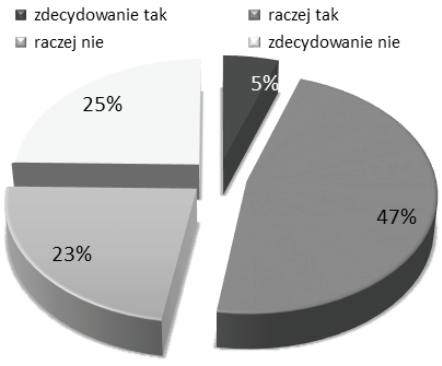
istotna z punktu widzenia aktualnej charakterystyki problemu kar cielesnych i ich aprobaty, a pośrednio stanowi także zasadniczą grupę odniesienia w szacowaniu aktualnego poziomu występowania problemu kar cielesnych.

Aprobata zachowań przemocowych wobec dzieci przez rodziców

W Polsce społeczna akceptacja zachowań przemocy wobec dzieci jest w sensie ogólnym niepokojąco wysoka, wyrażana przez wysoki odsetek społeczeństwa. Akceptację uderzania dziecka wykazało w 2017 roku 52% badanych, a 27% ujawniło pozytywny stosunek do tak zwanego lania[19]. We wszystkich analizowanych parametrach społecznej aprobaty wyniki uzyskane w grupie rodziców dzieci do 18. roku życia nie odbiegały znacząco od rozkładu w próbie ogólnej. Dane pokazują, iż niemal jedna czwarta rodziców aprobuje bicie dziecka, nie dostrzegając nic złego w sprawianiu dziecku lania (ryc. 1). Natomiast, zdecydowanych przeciwników takiego zachowania wobec dziecka jest wśród rodziców tylko nieco więcej niż jedna trzecia.



Ryc. 1. „Tak zwane lanie jeszcze nikomu specjalnie nie zaszkodziło" (N = 273)

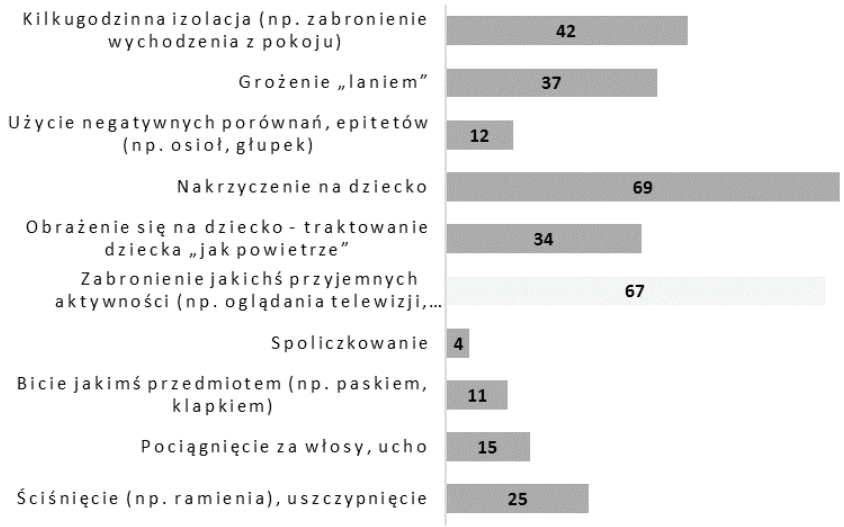


Ryc. 2. „Są takie sytuacje, kiedy trzeba dziecku dać klapsa" (N = 273)

Jeszcze mniej korzystnie wypada sytuacja pod względem aprobaty rodziców dotyczącej uderzania dziecka, czyli wyrażając się kolokwialnie – klapsów (ryc. 2). To zachowanie przemocy aprobuje ponad połowa rodziców uważając, iż są sytuacje, kiedy dziecko należy uderzyć. Jeśli w rozkładzie danych

[19] Pełne dane dotyczące wskaźników uzyskanych w ogólnej próbie badawczej prezentuje raport „Przemoc w wychowaniu – czas z tym skończyć" umieszczony na stronie Rzecznika Praw Dziecka.

skupić uwagę na grupie zdecydowanych przeciwników „klapsów", to okaże się, iż jest nim jedynie co czwarty rodzic. Taki poziom akceptacji zachowań przemocy wobec dziecka przez rodziców jest z pewnością wysoce niepożądany w perspektywie oceny psychopedagogicznej i jednocześnie przedstawia smutny obraz na temat braku poszanowania praw dziecka. Jednocześnie jest też wskaźnikiem niewysokiej kultury pedagogicznej polskich rodziców. Na domiar złego, rodzice w niemałym odsetku aprobują także inne zachowania przemocy wobec dzieci (ryc. 3). Jakkolwiek w tym przypadku rozkład aprobaty jest zróżnicowany, to jednak równie niepokojący w ocenie psychopedagogicznej znaczenia takiej sytuacji.

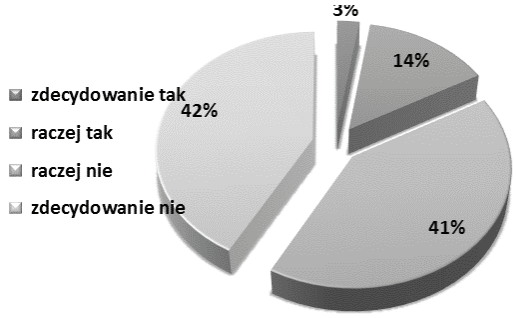


Ryc. 3. Które z wymienionych sposobów postępowania z dzieckiem mogą być Pana/Pani zdaniem wykorzystywane w wychowaniu (N = 273)

Wszystkie przedstawione w tym pytaniu do oceny badanym zachowania, poza „zabronieniem jakichś przyjemności", to zachowania określane przez ekspertów jako przemocowe, mogące powodować negatywne konsekwencje, w tym poważne negatywne skutki emocjonalne u dziecka. Tymczasem, jak obrazuje to rozkład danych, niektóre z nich cieszą się stosunkowo wysoką aprobatą rodziców. Prym pod tym względem wiedzie krzyczenie na dziecko jako aprobowane przez dwie trzecie rodziców. Wysoki wskaźnik aprobaty uzyskały także wielogodzinna izolacja/zamknięcie dziecka w odosobnieniu, grożenie dziecku tak zwanym laniem, a także wrogie ignorowanie dziecka (traktowanie jak powietrze). Najmniejszą aprobatę uzyskało bicie przedmiotem oraz spoliczkowanie dziecka. Dane te pokazują, że najwyższa aprobata

dotyczy tych zachowań wobec dziecka, które w potocznym rozumieniu nie są określane jako przemoc, natomiast najniższa – zachowań powszechnie rozumianych jako zachowania przemocy oraz zachowania uznawane za szczególnie poniżające.

Innym wymiarem aprobaty przez rodziców przemocy w wychowaniu jest uznawanie bicia za skuteczną metodę wychowawczą. Przy zastosowaniu bezpośredniego pytania, zebrane odpowiedzi wskazują, iż 17% rodziców wyraża taki pogląd, a sporo, bo aż 42%, zdecydowanie przeciwstawia się takiemu podejściu (ryc. 4).



Ryc. 4. „Zbicie dziecka jest w niektórych sytuacjach najbardziej skuteczną metodą wychowawczą" (N = 273)

Jeżeli jednak zapytać o tę samą kwestię w inny sposób, prezentując badanym trudne wychowawczo zachowania dziecka, to znaczy które z nich powodują, że dziecko zasługuje na karę cielesną, wówczas pojawiają się zdecydowanie pozytywne wskazania i w efekcie wartości procentowe (ryc. 5).

Ryc. 5. W jakich okolicznościach Pana/Pani zdaniem dziecko zasługuje na to, aby dostać w skórę (N = 273)

Warto przy okazji zwrócić uwagę, że kontekstem zachowań, które uzyskały najwyższą aprobatę zastosowania przemocy jest w zasadzie lęk rodzica o dziecko, czyli są to zachowania niosące niebezpieczeństwo zdrowia, życia lub pomyślnego rozwoju dziecka. Wskazała je ponad jedna czwarta rodziców. Nieco rzadziej kary cielesne są aprobowane w sytuacji nieposłuszeństwa dziecka i oszukiwania rodzica – około jedna piąta badanych. Tu z kolei kontekstem odbioru zachowania dziecka przez rodzica jest podważanie autorytetu rodzica. Najrzadziej aprobata stosowania kar cielesnych dotyczy sytuacji niepowodzeń szkolnych dziecka. Taki kierunek interpretacji tych wyników wydaje się uzasadniony także na tle ogólnych ustaleń dotyczących uwarunkowań zachowań przemocy wobec dzieci ze strony osób najbliższych, które wskazują na lęk oraz na niską samoocenę jako silne czynniki ryzyka posługiwania się wobec dziecka przemocą.

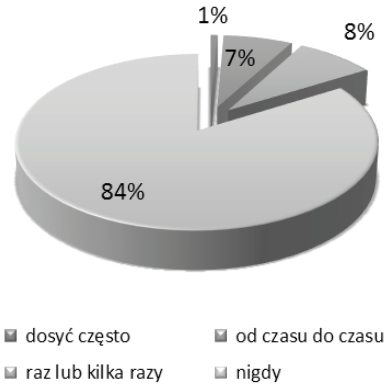
W obrazie uzyskanych odpowiedzi (ryc. 5) można także zwrócić uwagę na wielkość tej grupy rodziców (40%), którzy zdeklarowali się jako całkowicie negujący stosowanie kar cielesnych w jakichkolwiek okolicznościach. Interpretacja tej wielkości w kategoriach optymistycznych czy negatywistycznych jest oczywiście względna. Pedagogiczny komentarz tej wielkości wydaje się raczej jednak nieoptymistyczny, gdyż oznacza, że 60% rodziców dopuszcza ewentualność „zasługiwania" przez dziecko na karę cielesną.

Wykorzystywanie przemocy w wychowaniu w deklaracjach rodziców

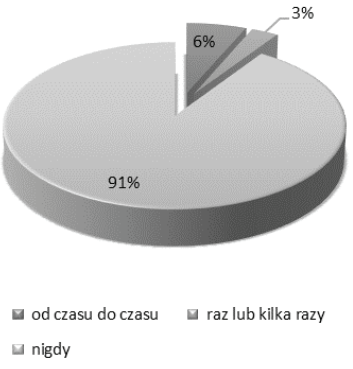
Przemoc stosowana przez rodziców w wychowaniu oraz ogólniej przemoc wobec dzieci jest zjawiskiem niezwykle trudnym pod względem trafności oszacowania zakresu jego występowania. W praktyce stosowane są różne sposoby i wskaźniki. Z jednej strony pokazuje się wskaźniki rzeczywiste (liczby bezwzględne) odnotowywanych w różnych statystykach przypadków przemocy wobec dzieci (statystyki tzw. incydentów – *incidents*). W Polsce przykładem takich statystyk są liczby małoletnich odnotowywanych w procedurze Niebieska Karta, jako ofiary przemocy domowej, czy statystyki wymiaru sprawiedliwości pokazujące liczby postępowań sądowych lub wyroków. Inny wymiar mają oszacowania rozmiarów zjawiska oparte na badaniach populacyjnych (*survey*), prowadzonych w grupach rodziców, dzieci oraz jako badania retrospekcyjne dorosłych. Obydwie strategie ukazywania zakresu problemu przemocy wobec dzieci mają swoje mocne i słabe strony, dlatego najczęściej są one wykorzystywane łącznie jako obrazujące występowanie zjawiska.

W perspektywie badań populacyjnych, z jakimi mamy do czynienia w przypadku monitoringu Rzecznika Praw Dziecka, można opierać się tylko na deklaracjach rodziców co do prezentowania takich zachowań, czyli właściwie bazuje się na prawdomówności badanych i ich dobrej woli. Z drugiej strony, biorąc pod uwagę przedmiot eksploracji, czyli prezentowanie zachowań przemocy w stosunku do dziecka jako obszar drażliwy w kontekście oceny społecznej, naznaczany częściowo negatywnie i działanie czynników ograniczających ową prawdomówność, wydaje się że uzyskane obrazy danych należy bardziej traktować w kategoriach poziomu przyznawania się rodziców do zachowań przemocy, niż ukazujące rzeczywisty poziom występowania przemocy w praktyce wychowawczej. Tym samym, odpowiedzi rodziców powinny być potraktowane jako swoisty wskaźnik ich postaw wobec przemocy w wychowaniu.

Badanym rodzicom oraz osobom posiadającym dzieci, w tym dorosłe, przedstawiono kilka pytań. Przy bezpośrednim zapytaniu o wykorzystanie tak zwanego lania, niewielu rodziców przyznało się do takiego zachowania (ryc. 6).



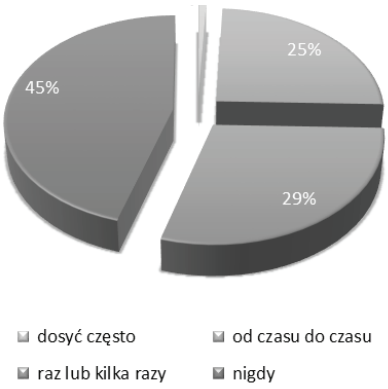
Ryc. 6a. Czy zdarzyło się kiedykolwiek, że Pana/Pani dziecko dostało tzw. lanie? (N = 273)



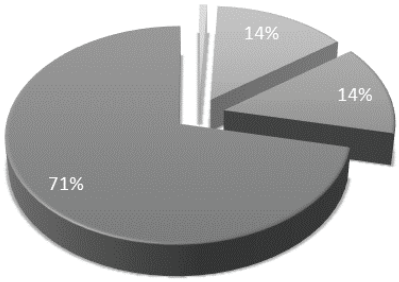
Ryc. 6b. Czy w ciągu ostatniego roku zdarzyło się, że dziecko dostało tzw. lanie?

Jeszcze mniej – dwukrotnie mniej – przyznało się do zbicia dziecka w ostatnim czasie, to jest w ciągu ostatniego roku (ryc. 6b). Jak widać, rodzice dość rzadko przyznają się do zachowań ocenianych społecznie jednoznacznie jako przemoc wobec dzieci, choć i tak należy zwrócić uwagę, że wskaźniki kilkunastoprocentowe i niemal dziesięcioprocentowe nie są marginesowe.

Nieco inaczej prezentuje się sytuacja odnośnie uderzania dziecka. W tym wypadku poziom ujawnień rodziców jest zdecydowanie wyższy (ryc. 7). Do zastosowania klapsów przyznało się aż 55% rodziców, w tym co czwarty do jego zastosowania od czasu do czasu.



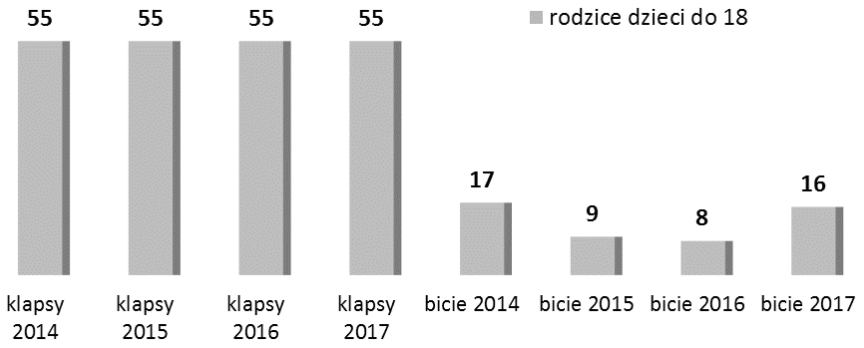
Ryc. 7a. Czy zdarzyło się Panu/Pani kiedykolwiek wymierzyć swojemu dziecku klapsa?



Ryc. 7b. Czy w ciągu ostatniego roku zdarzyło się Panu/Pani dać dziecku klapsa

Również w tej kwestii zdecydowanie rzadziej (niemal dwukrotnie) rodzice przyznawali się do wymierzania dziecku klapsa w ostatnim roku (ryc. 7b). Zarówno w przypadku tak zwanego lania, jak i wymierzania tak zwanych klapsów można by interpretować tę znaczącą różnicę ogólnego przyznania się oraz przyznania się do zachowania jako aktualnego (w ostatnim roku) optymistycznie – jako wskazującą na wycofywanie się rodziców z tego rodzaju zachowań z powodu zmiany postawy, albo jako związaną z dorastaniem dzieci badanych rodziców, gdyż stosowanie kar cielesnych, jak dowodzą badania, jest skorelowane z wiekiem dziecka, albo można też ją łączyć z mniejszą skłonnością (a większym oporem) do przyznawania się rodziców do obecnych zachowań w porównaniu z przeszłymi zachowaniami. Mniej bowiem czujemy się winni, jeśli nasze negatywne czyny dotyczą przeszłości niż są aktualne, toteż bardziej się do nich przyznajemy. Porównanie natomiast między sobą poziomu przyznawania rodziców do obu rodzajów zachowań – sprawiania lania i klapsów – skłania do wniosku, iż rodzice chętniej ujawniają zachowania, które w sensie obyczajowo-kulturowym nie są jednoznacznie nazywane przemocą, czyli stosowanie klapsów. Ukazuje to też wyraźnie analiza dynamiki deklaracji rodziców na przestrzeni kilku lat (2014-2017), która pokazuje, że między obu zachowaniami istnieje wyraźna różnica w poziomie

ujawnień rodziców (ryc. 8). Rodzice przyznają się do zachowań, których nie spostrzegają jako niewłaściwe, jako negatywnie społecznie oceniane.

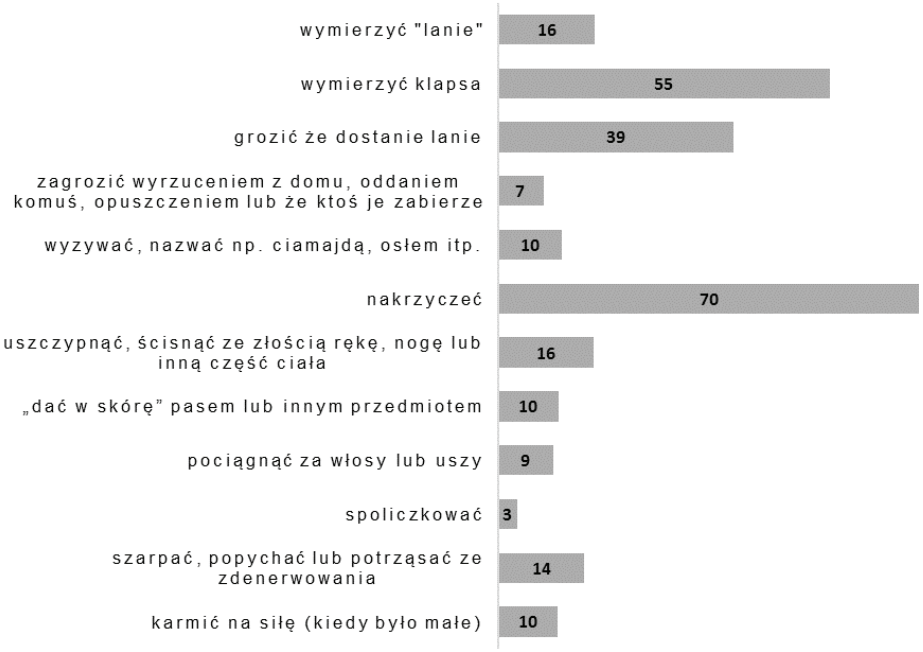


Ryc. 8. Dynamika ujawnień zachowań rodziców w latach 2014-2017

Tezę tę wzmacnia analiza korelacji odpowiedzi na pytania o stosowanie zachowań przemocy z wyrażanymi przez rodziców opiniami co do legalności prawnej tych zachowań. Na poziomie istotnym statystycznie (0,05) do klapsów częściej przyznawali się rodzice, którzy uważali, iż bicie dziecka nie jest niezgodne z prawem. Przy okazji warto wskazać, iż do pozostałych cech modyfikujących stosowanie klapsów przez rodziców na poziomie istotnym statystycznie (0,05) zaliczają się: własne doświadczenia przemocy w wychowaniu w dzieciństwie, niskie wykształcenie, starszy wiek rodziców oraz pochodzenie z małych miejscowości.

Rodzice pytani o inne zachowania przemocowe wobec własnych dzieci ujawniali na różnym poziomie – od kilku do kilkudziesięciu procent (ryc. 9). Do niektórych przyznawali się niemal powszechnie, podczas gdy inne wskazywane były przez nikły procent rodziców.

W obrazie wskazań można ponownie zauważyć, iż rodzice częściej przyznają się do zachowań nietraktowanych w wymiarze obyczajowo-kulturowym jako zachowania przemocowe wobec dziecka. Widać to w ujawnieniach do stosowania zachowań takich, jak „krzyczenie na dziecko", do którego przyznała się większość badanych rodziców – 70%, jak i w wysokości wskaźnika w kategorii „grożenie dziecku laniem" – 39%. Z kolei, zachowania uznawane kulturowo za szczególnie poniżające (spoliczkowanie), czy ewidentnie traktowane społecznie jako przemoc fizyczna (bicie pasem) lub jako wyraz agresji werbalnej (wyzwiska) wskazywane były przez niewielki odsetek rodziców (10% lub mniej).

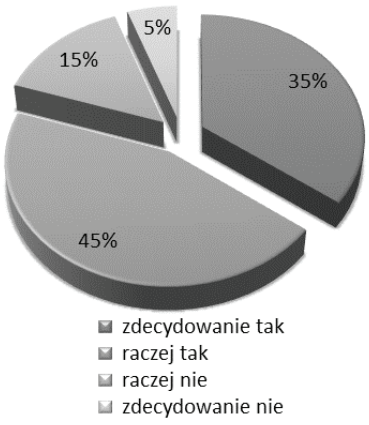


Ryc. 9. Dynamika ujawnień zachowań rodziców w latach 2014-2017

Ocena działań podejmowanych wobec przemocy w wychowaniu

W celu ukazania tego aspektu postaw rodziców wobec kwestii kar cielesnych, analizie poddano ich wiedzę o wprowadzonym w 2010 roku do Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego zakazie stosowania kar cielesnych, a także zapytano o ocenę jego funkcjonalności. Ponadto, w obszarze analizy społecznego nastawienia do problemu przemocy w wychowaniu starano się rozpoznać preferencje rodziców na temat działań, jakie ich zdaniem wobec rodziców stosujących przemoc powinny być podejmowane.

Zebrane dane obrazują mało optymistyczny obraz na temat świadomości rodziców co do istnienia w Polsce zakazu kar cielesnych (ryc. 10). Wiedzę o funkcjonowaniu w Polsce prawa zakazującego kar cielesnych ma w zasadzie jedynie nieco więcej niż co trzeci rodzic (odpowiedzi „zdecydowanie tak") – 35%. Poza poziomem świadomości prawa zakazującego kar cielesnych określono także nastawienie rodziców do zakazu – ich ocenę co do jego funkcjonalności (ryc. 11). W tym wypadku większość badanych (57%) pozy-



Ryc. 10. „Bicie dziecka jest niezgodne z polskim prawem" (N = 273)

Ryc. 11. Czy Pana/Pani zdaniem wprowadzenie w Polsce całkowitego zakazu bicia dzieci jest słuszne, może przynieść pozytywne skutki – rodzice (N = 273)

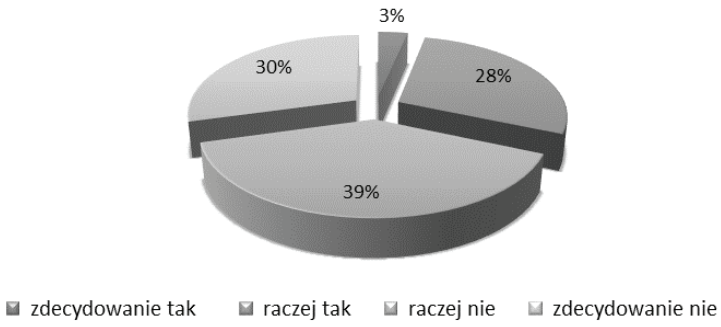
tywnie ocenia sam zakaz (niezależnie czy wie o jego istnieniu czy nie), jednak zdecydowaną aprobatę zakazu wyraża już jedynie co czwarty rodzic. Ten tak naprawdę mało satysfakcjonujący obraz świadomości rodziców o prawnej ochronie dzieci przed przemocą wyraźnie skłania do refleksji nad potrzebą edukacji na temat istnienia i sensu istnienia zakazu, na temat jego właściwego rozumienia i funkcji, którą przecież nie jest bynajmniej kryminalizacja zachowań, ale edukacyjno-normotwórczy sens.

W ramach rozpoznania społecznego nastawienia do działań wobec sytuacji przemocy w wychowaniu, analizie poddano zarówno nastawienie rodziców do ingerowania w tego typu przypadki, jak i ich preferencje co do charakteru działań, jakie powinny być zastosowane w ramach interwencji.

W pierwszym aspekcie badania ujawniły raczej duże przyzwolenie rodziców na ingerencję w sytuacje stosowania kar cielesnych (69%). Warto jednak zwrócić uwagę, że jedynie co trzeci rodzic w sposób zdecydowany uważał, iż postępowanie z dzieckiem nie jest wyłącznie prywatną sprawą rodziców (ryc. 12).

Co do charakteru działań jakie należy podejmować wobec rodziców bijących dzieci, preferencje rodziców wyraźnie nominują działania nadzorcze, pomocowe i edukacyjne nad różnymi restrykcjami (ryc. 13).

Najwyższą rangę w tych preferencjach uzyskały takie działania, jak nadzór kuratora oraz pomoc rodzicom w radzeniu sobie ze stresem, a także ich edukacja w dziedzinie pozytywnych metod oddziaływania na dziecko. Minimalne wskazania dotyczyły natomiast pozbawiania wolności, czy odbierania

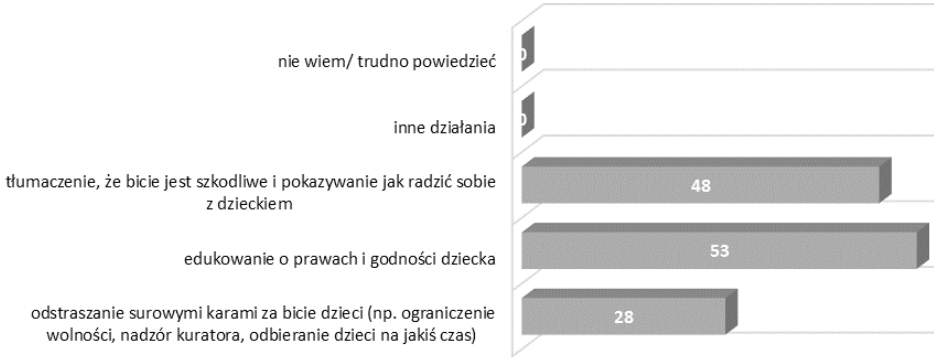


Ryc. 12. Sposób postępowania rodziców z dzieckiem, w tym posługiwanie się karami fizycznymi, jest wyłącznie ich prywatną sprawą? (N = 273)

Ryc. 13. Jakie działanie powinno się przede wszystkim podejmować wobec rodziców, którzy biją swoje dzieci? (N = 273)

rodzicom dzieci. Ten profil wskazań wydaje się być częściowo efektem silnej jednak kulturowej normy dotyczącej znacznej autonomii rodziny i jej względnej nienaruszalności, choć z drugiej strony można też zauważyć, że jedynie 8% badanych wykazało negatywną postawę wobec jakiejkolwiek interwencji. Jak więc widać, rodzice generalnie wykazują przyzwolenie na ingerowanie

w sytuacje przemocy w wychowaniu, ale rodzaj tej ingerencji powinien ich zdaniem opierać się bardziej na nadzorze, edukacji i przekonywaniu rodziców oraz pomaganiu im, niż na stosowaniu wobec nich surowych kar. Podobnie jeśli zapytać, co ich zdaniem mogłoby spowodować, że rodzice mniej stosowaliby kary cielesne w wychowaniu (ryc. 14).



Ryc. 14. Co Pani/Pana zdaniem mogłoby spowodować, że rodzice mniej stosowaliby kary cielesne wobec dzieci? (N = 273)

Widać wówczas, podobnie jak w przypadku proponowanych działań wobec rodziców bijących dzieci, zdecydowaną przewagę preferencji działań edukacyjnych nad odstraszaniem poważnymi karami.

Podsumowanie

Przedstawiony w perspektywie kilku wskaźników obraz postaw rodziców dotyczących przemocy w wychowaniu można zdecydowanie określić jako niekorzystny. Ukazane różne wskaźniki aprobaty zachowań przemocy i stosowania bicia jako metody wychowawczej należy uznać za wysokie i ryzykowne w kontekście występowania samego zjawiska kar cielesnych. Analizy korelacyjne dokonywane zarówno w poprzednich edycjach badań w ramach monitoringu Rzecznika Praw Dziecka, jak i w obecnej z 2017 roku pokazują, że na poziomie istotnym statystycznie rodzice aprobujący kary cielesne częściej faktycznie wykorzystują takie sposoby w praktyce wychowawczej. Badacze problematyki przemocy wobec dzieci podkreślają, że istnieje wyraźny związek pomiędzy aprobatą „lekkich" kar cielesnych (klapsów) oraz stosowaniem ich w praktyce a występowaniem form prze-

mocy zagrażających zdrowiu i życiu dziecka, ryzykiem pojawiania się form określanych już jednoznacznie jako znęcanie się[20]. Uważa się też, że odkryte związki pomiędzy stosowaniem klapsów a poważnymi formami znęcania się nad dzieckiem wskazują na wysoce prawdopodobny scenariusz, gdzie zmniejszanie akceptacji i używania klapsów będzie owocował zmniejszeniem się liczby przypadków poważnego znęcania się nad dzieckiem[21]. Tego typu konkluzje skłaniają do wyrażenia jako podstawowej rekomendacji zwiększenia zaangażowania różnych podmiotów społecznych – państwowych i obywatelskich – w działania w możliwie szerokich i efektywnych programach oraz środkach, które będą eliminowały jakąkolwiek aprobatę kar cielesnych, nawet w tak zwanej „łagodnej" postaci i w efekcie ich występowanie. Wachlarz działań, jakie mogą do tego prowadzić jest szeroki. Wyraźnie wskazuje się tu na efektywność, obok wprowadzenia zakazu kar cielesnych, między innymi kampanii społecznych[22], ale też innych działań na różnych poziomach prewencji i poziomach ryzyka stosowania przemocy w wychowaniu[23], czyli w sferze prewencji uniwersalnej oraz w obszarach podwyższonego ryzyka ze względu na występowanie w rodzinie, w jej historii i obecnej sytuacji facylitatorów stosowania kar cielesnych. Zdecydowanie należy także postulować wypracowanie spójnej polityki państwa, która w różnych obszarach społecznych, takich jak edukacja, pomoc i wsparcie rodzin, zdrowie psychiczne i ogólne, a nawet zatrudnienie i polityka pracy, będzie promowała rozwiązania, które minimalizują ryzyko działania czynników sprzyjających stosowaniu kar cielesnych oraz innych zachowań przemocy wobec dzieci. Realizację takiego podejścia umożliwia wypracowanie krajowej strategii ochrony dzieci przed wszelką przemocą.

Przemoc w wychowaniu jest najczęściej doświadczaną formą przemocy przez dzieci na całym świecie, daleko wyprzedzającą pod względem częstości występowania inne postaci, jak wykorzystywanie seksualne, czy choćby przemoc rówieśnicza. Szacunki w tej kwestii mówią w skali globu o liczbie znacząco ponad miliarda dzieci do 14. roku życia, które na co dzień doświad-

[20] A.J. Zolotor i in., *Corporal punishment and physical abuse: Population-based trends for three-to-11-year-old children in the United States*, Child Abuse Review, 2011, 20, s. 57-66; E. Gershoff, *Spanking and child development*, s. 133-137; J.E. Durrant, R. Ensom, *Corporal punishment of children: Lessons from 20 years of research*, Canadian Medical Association Journal, 2012, 184, s. 1373-1377; J.E. Durrant i in., *Punitive violence against children in Canada* [CECW information sheet #41E], Toronto 2006; S.J. Lee i in., *Parental spanking and subsequent risk for child aggression in father-involved families of youngchildren?* Children and Youth Services Review, 2013, 35(9), s. 1476-1485.

[21] T. Affifi i in., *Spanking and adult mental health impairment*.

[22] J.E. Lansford i in., *Change over time in parents' beliefs about and reported use of corporal punishment in eight countries with and without legal bans*, Child Abuse & Neglect, 2017, 71, s. 44-55.

[23] E.T. Gershoff, S.J. Leeb, J.E. Durrant, *Promising intervention strategies to reduce parents' use of physical punishment*, Child Abuse & Neglect, 2017, 71, s. 9-23.

czają przemocowych praktyk wychowawczych[24]. Przemoc w wychowaniu nie stanowi „specjalności" niektórych tylko społeczeństw, jakkolwiek poziom jej występowania jest na świecie różny. Jak pokazują to niedawno opublikowane raporty, najniższy poziom odnotowywany jest w państwach rozwiniętych, a najwyższy w krajach Afryki oraz w Azji[25]. Oznacza to, że ponad połowa całej populacji dzieci wyrasta w doświadczaniu krzywdy, poniżenia, bólu, lęku, wykorzystania, zagrożenia. Zakres występowania problemu oraz dramatyzm jego konsekwencji spowodowały, że po raz pierwszy w historii międzynarodowa społeczność zdecydowała się umieścić przemoc wobec dzieci wśród pilnych problemów świata, koniecznych do rozwiązania w działaniach globalnych do 2030 roku. Likwidacja przemocy wobec dzieci, w tym w wychowaniu została umieszczona w Celach Zrównoważonego Rozwoju (*Sustainable developmental Goals. Agenda 2030*), wśród 17 wskazanych w nich obszarów działań, jako cel 16.2.[26] Dla zrealizowania tej wizji powołano specjalną agendę *Global Partnership to End Violence Against Children* (Globalne Partnerstwo na rzecz Zakończenia Przemocy wobec Dzieci). Jako platforma działań międzynarodowych opiera się ona na trzech fundamentalnych zasadach: prawa do równej dla każdego ochrony przed przemocą bez względu na wiek, skoncentrowania na dziecku prawach dziecka i jego rozwoju, oraz uniwersalności oznaczającej, że działania eliminacji przemocy powinny być prowadzone we wszystkich bez wyjątku krajach świata. Jak zauważa wielu ekspertów[27], jest to oczywiście wyzwanie dość monumentalne, biorąc pod uwagę powszechność występowania problemu oraz ogromne zróżnicowanie ekonomicznych i społecznych kontekstów, w jakich żyją dzieci na całym świecie. Ale jednocześnie, biorąc pod uwagę odkryty w badaniach ogrom destrukcji powodowanych przez kary cielesne, koszty społeczne wynikające z negatywnych konsekwencji rozwojowych, koszty związane z angażowaniem pomocy w dziedzinie zdrowia psychicznego, sektora sprawiedliwości, specjalnych działań edukacyjnych i kosztów medycznych – jak wyliczają niektóre źródła[28] – to gra, co podkreślają eksperci,

[24] J. Durrant, *Parents' views of the relevance*, s. 523-531; Know Violence in Childhood (2017), *Ending Violence in Childhood*.

[25] Know Violence in Childhood (2017), *Ending Violence in Childhood*; Know Violence in Childhood, New Delhi 2017, India; *Hidden in Plain sight. A statistical analysis of violence against children*; zob. też: *Annual report of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children*; *A familiar face. Violence in the life of children and adolescents*, UNICEF, New York 2017; *Child is a child. Protecting children on the move from violence, abuse and exploitation*, UNICEF, 2017; *Towards a world free from violence. Global Survey*; *Investing in children: the European child maltreatment prevention action plan 2015-2020*, WHO, 2014.

[26] http://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf [dostęp: 08.11.2017].

[27] J. Durrant i in., *Parents' views of the relevanc*e.

[28] S. Fang i in., *The economic burden of child maltreatment in the United States and implications for prevention*, Child Abuse & Neglect, 2012, 36, s. 156-165; Know Violence in Childhood (2017), *Ending Violence in Childhood*.

„warta świeczki" bez względu na koszty i zakres koniecznych działań[29]. Właśnie taki sposób widzenia warto upowszechniać również w naszym kraju.

BIBLIOGRAFIA

A familiar face. Violence in the life of children and adolescents, UNICEF, New York 2017.

Afifi T.O. i in., *Spanking and adult mental health impairment: The case for designation of spanking as an adverse childhood experience*, Child Abuse and Neglect, 2017, 71.

Annual report of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children, August 2017, http://srsg.violenceagainstchildren.org/http://www.srsg.un.org/, *A familiar face. Violence in the life of children and adolescents*, UNICEF New York 2017.

Child is a child. Protecting children on the move from violence, abuse and exploitation, UNICEF, 2017.

Durrant J.E., Trocmé N., Fallon B.M.C., Black T., Knoke D., *Punitive violence against children in Canada* [CECW information sheet #41E], Toronto 2006.

Durrant J.E., Ensom R., *Corporal punishment of children: Lessons from 20 years of research*, Canadian Medical Association Journal, 2012, 184.

Durrant J., Plateau D.P., Ateah C.A., Holden G.W., Barker L.A., Stewart-Tufescu A., Jones A.D., Ly G., Ahmed R., *Parents' views of the relevance of a violence prevention program in high, medium, and low human development contexts*, International Journal of Behavioral Development, 2017, 41(4).

Fang S., Brown D.S., Florence S.C., Mercy J.A., *The economic burden of child maltreatment in the United States and implications for prevention*, Child Abuse & Neglect, 2012, 36.

Ferguson C.J., *Spanking, corporal punishment and negative longterm outcomes: A meta-analytic review of longitudinal studies*, Clinical Psychology Review, 2013, 33.

Gershoff E.T., *Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review*, Psychological Bulletin, 2002, 128.

Gershoff E.T., *Spanking and child development: We know enough now to stop hitting our children*, Child Development Perspectives, 2013, 7(3), s. 133-137. http://dx.doi.org/10.1111/cdep.12038

Gershoff E.T., Grogan-Kaylor A., Lansford J.E., Chang L., Zelli A., Deater-Deckard K., Dodge K.A., *Parent Discipline Practices in an International Sample: Associations With Child Behaviors and Moderation by Perceived Normativeness*, Child Development, 2010, 81, 2.

Gershoff E.T., Ansari A., Purtell K.M., Sexton H.R., *Changes in parents' spanking and reading as mechanisms for Head Start impacts on children*, Journal of Family Psychology, 2016 Advance online publication, http://dx.doi.org/10.1037/fam0000172.

Gershoff E.T., Grogan-Kaylor A., *Spanking and Child Outcomes: Old Controversies and New Meta-Analyses*, Journal of Family Psychology, 2016.

Gershoff E.T., Leeb S.J., Durrant J.E., *Promising intervention strategies to reduce parents' use of physical punishment*, Child Abuse & Neglect, 2017, 71.

Glaser D., *The effects of maltreatment on the developing brain*, The Link, 2000, 16, 2.

Hidden in Plain sight. A statistical analysis of violence against children, UNICEF, New York September 2014.

http://brpd.gov.pl/aktualnosci-ksiazki-informatory-poradniki/polacy-wobec-bicia-dzieci-raport-z-badan-2013

[29] J. Durrant i in., *Parents' views of the relevanc*e.

http://brpd.gov.pl/ksiazki-informatory-poradniki/dzieci-ofiary-przemocy-w-rodzinie-raport-rzecznika-praw-dziecka

http://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf [dostęp: 08.11.2017].

Informacja o działalności Rzecznika Praw dziecka z kolejnych lat 2012-2016, http://brpd.gov.pl/sprawozdania-z-dzialalnosci

Investing in children: the European child maltreatment prevention action plan 2015–2020, WHO, 2014.

Jarosz E., *Polacy wobec bicia dzieci. Raport z badań 2013 dostępnych na stronie RPD*, http://brpd.gov.pl/ksiazki-informatory-poradniki/przemoc-w-wychowaniu-miedzy-prawnym-zakazem-spoleczna-akceptacja

Jarosz E., *Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją*, BRPD, Warszawa 2015.

Jarosz E., *Przemoc w wychowaniu – czas z tym skończyć. Raport Rzecznika Praw Dziecka 2017*, http://brpd.gov.pl/sites/default/files/przemoc_w_wychowaniu_raport_2017_0.pdf

Jarosz E., Nowak A., *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka*, BRPD, Warszawa 2012.

Know Violence in Childhood, *Ending Violence in Childhood. Global Report 2017*.

Know Violence in Childhood, New Delhi 2017, India.

Lansford J.E., Cappa C., Putnick D.L., Bornstein M.H., Deater-Deckard K., Bradley R.H., *Change over time in parents' beliefs about and reported use of corporal punishment in eight countries with and without legal bans*, Child Abuse & Neglect, 2017, 71.

Larzelere R.E., Kuhn B.R., *Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: A metaanalysis*, Clinical Child and Family Psychology Review, 2005, 8, s. 1-37, http://dx.doi.org/10.1007/s10567-005-2340-z.

Lee S.J., Taylor C.A., Altschul I., Rice J.C., *Parental spanking and subsequent risk for child aggression in father-involved families of youngchildren?* Children and Youth Services Review, 2013, 35(9).

Paolucci E.O., Violato C., *A meta-analysis of the published research on the affective, cognitive, and behavioral effects of corporal punishment*, The Journal of Psychology, 2004, 138, s. 197-221, http://dx.doi.org/10.3200/JRLP.138.3.197-222.

Pinheiro P.S., *World report on violence against children*, UN, Lizbona 2006, www.violence-study.int.

Romano E., Bell T., Norian R., *Corporal punishment :examining Attitudes toward the law and factors influencing attitude change*, Journal of Family Violence, 2013, 28.

Strauss M., Paschall M.J., *Corporal Punishment by mothers and development of children's cognitive ability: a longitudinal study of two nationally representative age cohorts*, Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 2009, 18(5).

Teicher M., *Wounds that time won't heals. The neurobiology of child abuse*, Cerebrum, 2000, 4.

The Global Initiative to End Corporal Punishment: http://www.endcorporalpunishment.org/

Tomoda A., Suzuki H., Rabi K., Sheu Yi-Shin, Polcari A., Teicher M.H., *Reduced Prefrontal Cortical Gray Matter Volume in Young Adults Exposed to Harsh Corporal Punishment*, Neuroimage, 2009 Aug; 47(2).

Towards a world free from violence. Global Survey on violence against children, SRSG on Violence against children, New York 2013.

Zolotor A.J., Theodore A.D., Runyan D.K., Chang J.J., Laskey A.L., *Corporal punishment and physical abuse: Population-based trends for three-to-11-year-old children in the United States*, Child Abuse Review, 2011, 20.

Sławomir Banaszak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DIAGNOZA: POJĘCIE, CECHY DIAGNOSTYCZNE I ZASTOSOWANIA W BADANIACH EDUKACYJNYCH

Abstract. Banaszak Sławomir, *Diagnoza: pojęcie, cechy diagnostyczne i zastosowania w badaniach edukacyjnych* [Diagnosis: Concept, Criteria and Application in Edycational Research]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 137-146. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.9

The classic understanding of diagnosis is connected with the practical activity, mainly in medicine. Currently, however, diagnostics have a much wider meaning. It covers not only natural science but also technical sciences. Social sciences, in turn, included diagnosis in the typology of empirical research, mainly about a practical goal, but more and more often also cognitive. The problems of assessment within diagnosis processes, type of social research and the diagnosis as the stage of any research in social sciences are revealed by the author. The paper ends with the emphasizing of diagnosis features and its educational applications in modern research plans.

Key words: methodology of social sciences, diagnosis in social sciences, diagnosing processes, diagnostic criteria, empirical research, applications of diagnosis

Wprowadzenie

Diagnoza i diagnozowanie to terminy, które w naukach społecznych zrobiły niemałą karierę. Głównie w psychologii[1], ale także w pedagogice[2], czy socjologii[3]. To ciekawe, ponieważ pojęcie diagnozy wydaje się trwalej związane z naukami medycznymi oraz codzienną praktyką lekarską. Niemniej, mimo pewnego rozpowszechnienia pojęcia oraz stojących za nim treści i procesów, diagnoza wymaga wciąż reinterpretacji i zgody co do struktury definicji. Pyta-

[1] W.J. Paluchowski, *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*, Warszawa 2007.
[2] B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009.
[3] R. Suchocka, B. Suchocki, J. Walkowiak, *Techniki pomiaru w socjologii*, Poznań 1985.

nia, które muszą być nieustannie rozstrzygane w procesach diagnostycznych prowadzonych na gruncie różnych nauk to między innymi: jakie są wzajemne relacje diagnozy i teorii angażowanej w procesie diagnozowania, jakie jest znaczenie doświadczenia, a jakie rozumowania w procesie diagnozowania społecznych zjawisk i procesów, jakie są relacje wzajemne między diagnozą a prognozą i wreszcie, jakie są sposoby oceny trafności diagnostycznej[4].

Wszystkie wymienione dylematy, których towarzyszy diagnoście zresztą znacznie więcej, stanowią o randze diagnozy, jej wewnętrznym skomplikowaniu oraz – jeśli można tak powiedzieć – o jej prymacie nad pozostałymi etapami postępowania badawczego. Jednocześnie, o diagnozie i diagnozowaniu napisano w ostatnim czasie w naukach społecznych niewiele. Przypuszczalnie, diagnoza osiągnęła status pojęcia „dorozumianego", czyli takiego, które nie wymaga specjalnego traktowania, takiego, którego sens i znaczenie wszyscy dobrze znają i które nie wymaga dodatkowych zabiegów rozumowych czy praktycznych. To chyba błąd, ponieważ pojęcie *per se* ulega określonym przekształceniom dziejowym i – tym samym – ewoluuje jego aplikowalność.

Dorozumiany charakter omawianego pojęcia występuje w realizowanym w Polsce od 2000 roku przez Radę Monitoringu Społecznego projekcie *Diagnoza Społeczna*. Nie odnajdziemy tu próby odniesienia się do rozumienia pojęcia diagnozy. W każdej kolejnej edycji badania autorzy Janusz Czapiński i Tomasz Panek traktują je, jak wspomniałem wcześniej, jako pojęcie oczywiste, nie wymagające poważniejszej dyskusji. Jednocześnie, autorzy stwierdzają, że „Diagnoza Społeczna skupia się na badaniu bardziej podstawowych faktów, zachowań, postaw, przeżyć; nie jest zwykłym opisowym sondażem – jest projektem naukowym"[5]. Można by więc sądzić, że przypisują własnemu badaniu cechy podejścia eksplanacyjnego.

Prócz definicji samego pojęcia oraz jego metodologicznego statusu, odrębnego, skrupulatnego potraktowania wymagają cechy diagnostyczne. A one stanowią już nie tylko istotny element postępowania empirycznego, lecz także wymagają bardzo konkretnego ujęcia oraz zgody „użytkowników". Oznacza to, że dyskusja na temat ujęcia cech diagnostycznych, ich definicji i rzeczywistych przejawów musi prowadzić w efekcie do ustaleń satysfakcjonujących różne strony po to, aby mogły się one porozumiewać. Właśnie język metodologicznego komunikowania ma duże znaczenie dla wymogu intersubiektywnej komunikowalności oraz sprawdzalności. Ale typologia

[4] Por. 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. Autor zwraca uwagę na bliskie relacje teorii, empirii oraz praktyki, wskazując na wciąż niewystarczające wykorzystanie teorii i praktyki we współczesnych badaniach empirycznych.

[5] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, www.diagnoza.com, [dostęp: 12.10.2016].

cech diagnostycznych ma też znaczenie podstawowe – pozwala ująć badany przedmiot i obiekt w sposób systematyczny i możliwie konkretny.

Celem niniejszego rozważania jest wskazanie na rangę diagnozy w postępowaniu badawczym nauk społecznych, jej wymiaru praktycznego, a także cech, które biorą udział w poznaniu diagnostycznym. Jest on pisany z perspektywy badacza-empiryka, jednak ze szczególnym uwzględnieniem miejsca i roli teorii, koncepcji lub jedynie pomysłów teoretycznych, które organizują diagnozę i przesądzają o jej trafności.

Pojęcie diagnozy w naukach społecznych

Pojęcie diagnozy jest względnie dobrze ustalone i ma swoją względnie długą tradycję w obrębie nauk społecznych. Już w 1976 roku Clayton Alderfer, amerykański twórca psychologii organizacji, słynnej teorii ERG, pisał, że w diagnozowaniu organizacji wykorzystuje się medyczne słownictwo oraz traktuje ją jak żywy organizm[6]. Podobny wątek pojawia się współcześnie w wielu pracach. Sivakumar i Lourthuraj aplikują takie rozumienie diagnozy organizacyjnej do badania inteligencji emocjonalnej dyrektorów, menedżerów, inżynierów, a także do badania procesów uczenia się w organizacji oraz zarządzania wiedzą[7]. Niemniej, pojęcie diagnozy, proces diagnozowania, techniki diagnostyczne oraz – przede wszystkim – decyzje podejmowane na podstawie diagnoz najpełniej i najwyraźniej są wciąż dostrzegane w praktyce medycznej[8].

Zatem, podobieństwa co do samego procesu, choć bezsporne, muszą być analizowane w inny sposób, ponieważ znacząco różni się sam diagnozowany obiekt. Nie tylko chodzi tu o komponent biologiczny, bo on rozumie się sam przez się, lecz o fakt, że diagnoza medyczna ma charakter jednostkowy, indywidualny, a diagnoza organizacyjna dotyczy zbiorowości oraz zjawisk i procesów w niej przebiegających. Alderfer zwraca uwagę, że diagnoza organizacyjna jest wprawdzie oparta na teorii i metodologii zaczerpniętej z nauk behawioralnych, ale dotyczy wnikania w system społeczny, zbierania danych na temat ludzkich doświadczeń i stanowi próbę ich zrozumienia[9]. Nadrzędnym celem jest zmiana organizacyjna, stąd tak istotne są: rozpoznanie i ro-

[6] P.C. Alderfer, *Boundary Relations and Organizational Diagnosis*, [w:] *Humanizing Organizational Behavior*, red. H. Meltzer, F.R. Wickert, Springfield 1976.

[7] K. Sivakumar, S.A. Lourthuraj, *An Integrative View of Organizational Diagnosis, Emotional Intelligence, Organizational Learning and Knowledge Management Practices: Impact on KMP*, The IUP Journal of Knowledge Management, 2017, XV, 2, s. 24-28.

[8] A. Jutel, *Sociology of diagnosis: a preliminary review*, Sociology of Health & Illness, 2009, 31, 2.

[9] Por. P.C. Alderfer, *The Methodology of Organizational Diagnosis*, Professional Psychology, 1980, 11, 3; tenże, *Boundary Relations and Organizational Diagnosis*.

zumienie[10]. Clayton Alderfer idzie nawet dalej, kiedy stwierdza, że niekiedy diagnoza wywołuje zmiany w organizacji[11].

To zresztą stary już problem relacji empirycznego badania w naukach społecznych do konstytucji psychicznej uczestników tego badania i zbiorowości, z jej zbiorową świadomością, współodczuwaniem oraz konsekwencjami. Nie czas i miejsce na podejmowanie tych ogólnych zagadnień, wypada jednakże stwierdzić, że z jednej strony każdy rodzaj empirycznego pomiaru stanowił i stanowić będzie zawsze określoną ingerencję w konstytucję zbiorowości bądź jednostki, z drugiej natomiast wiedza w tym przedmiocie, ostrożność i respektowanie pewnych reguł nie powinny stanowić bariery, która kazałaby się w ogóle powstrzymać przed badaniem[12]. Pewien rodzaj balansu między badawczą potrzebą a wspomnianą ingerencją jest, naszym zdaniem, możliwy do osiągnięcia. I to w ramach całkiem zwykłych reguł, którym bardzo daleko jest do metafizyki[13].

Cechy diagnostyczne

Stefan Ziemski wyprowadzając swoją propozycję typologii cech, nieprzypadkowo rozpoczyna od podziału na cechy stałe i niestałe. To właśnie ta opozycja „objawów", jak je zamiennie nazywa polski badacz, przesądza o kwalifikacji określonych zjawisk i procesów. W szczególności cechy stałe, które pozwalają na rozpoznanie, jak to ujmuje Stefan Ziemski, gatunków i rodzajów[14]. Z kolei cechy niestałe, zwłaszcza w medycynie, łączy się w zespoły, które nazywa się syndromami. Dzielą się one na cechy ewoluujące i przypadkowe. Te pierwsze podlegają pewnym zmianom, jednak według określonego, dającego się wskazać schematu[15]. Cechy przypadkowe z kolei nie pozwalają na ujęcie fazy zaawansowania pewnych procesów i dla diagnozowania mają, z tego punktu widzenia, znaczenie wtórne.

Kolejny istotny podział to antynomia: cechy dynamiczne i statyczne. Dynamiczne podlegają stałym przeobrażeniom, przyjmują różne wartości, z kolei statyczne nie ewoluują, zachowują względnie stałe wartości. Należy jednak pamiętać, że im dłuższy będzie okres, w którym rozpatruje się określoną cechę statyczną, tym bardziej zauważalne będą pewne ewolucje w jej obrębie.

---

[10] J.M. Mcfillen i in., 2013, *Organizational Diagnosis: An Evidence-based Approach*, Journal of Change Management, 2013, 13, 2.

[11] P.C. Alderfer, *The Methodology of Organizational Diagnosis*, s. 459.

[12] Por. K. Ajdukiewicz, *O tak zwanym neopozytywizmie*, [w:] K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*, t. 1, PWN, Warszawa 1986.

[13] H. Brycz, *Człowiek – instrukcja obsługi*, Sopot 2012, s. 21-30.

[14] S. Ziemski, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973, s. 35.

[15] Tamże.

Wreszcie, podział na cechy typowe i nietypowe dopełnia niejako warsztatu diagnosty. Tym bardziej że jest on klasyczny. Florian Znaniecki postępując zgodnie z zasadami indukcji analitycznej, wskazywał na to rozróżnienie jako podstawowe w jego podejściu[16].

Kolejne zestawy cech diagnostycznych, w szczególności podział istotne-nieistotne, podstawowe-pochodne, specyficzne-niespecyficzne oraz genetyczne i aktualne, to ważne rozróżnienia Stefana Ziemskiego, które stanowią niejako „gotowe" szablony badawcze[17]. Oczywiście, jedynie w odniesieniu do koncepcji badania i jego organizacji, ponieważ każda dziedzina nauki „podstawia" pod nie całkowicie odmienne treści o charakterze jednostkowym. Tak czy inaczej, uwzględnienie w badaniu diagnostycznym złożoności przedmiotu i obiektu badań, systematyczne i rzetelne podejście do niego oraz konieczne modyfikacje omawianego schematu, to niezaprzeczalny impuls, który Stefan Ziemski bez mała pół wieku temu wysłał do badaczy społecznych.

Diagnoza a typologia badań empirycznych

Rozpatrując diagnozę w metodologicznych i empirycznych kategoriach, warto zadać pytanie, w jaki sposób może ona być przyporządkowana do znanych typów badań. W tradycyjnym podziale wyróżnia się badania diagnostyczne właśnie, eksploracyjne oraz eksplanacyjne. Właściwie należałoby zwrócić uwagę na to, że – może za wyjątkiem badań eksploracyjnych – diagnoza i tak stanowi punkt wyjścia. Trudno sobie bowiem wyobrazić próbę wyjaśniania zjawisk czy procesów społecznych z pominięciem rozpoznania aktualnego stanu rzeczy. Można by nawet skonstatować, że diagnoza stanowi podstawę każdego podejścia badawczego. Zresztą nie tylko w naukach społecznych, lecz także w naukach przyrodniczych oraz w ramach działalności praktycznej. Zatem, typ badania oznaczałby jedynie swoiste ukierunkowanie planu badawczego, akcent, który przesądza o jego charakterze.

W konsekwencji propozycja ujęcia typów badań brzmiałaby: badania diagnostyczne, czyli rozpoznanie plus ocena aktualnego stanu rzeczy, badania eksploracyjne, czyli diagnoza plus analiza nowych zjawisk i procesów oraz badania eksplanacyjne, czyli diagnoza plus wyjaśnienie uwarunkowań badanych zjawisk i procesów. Innego zdania jest chyba Stanisław Palka, który w swojej najnowszej książce o wiązaniu podejść metodologicznych w pedagogice przedstawia nieco zmodyfikowaną w stosunku do klasycznych ujęć propozycję ujęcia rodzajów badań. Można by ją również określić mianem bardzo optymistycznej. Głównie przez wzgląd na obarczenie nauk o edukacji

[16] F. Znaniecki, *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 2001.
[17] S. Ziemski, *Problemy dobrej diagnozy*, s. 42-56.

szerokim zakresem badań, które dotąd były raczej domeną innych dyscyplin. Palka stwierdza na przykład, że pedagog stara się odpowiedzieć na pytanie, jak było dawniej i że stosuje badania historyczne[18]. Przypisuje te badawcze peregrynacje historii wychowania jako subdyscyplinie pedagogicznej.

Jestem całkowicie odmiennego zdania w tym przedmiocie. Uważam bowiem, że historia wychowania jest subdyscypliną historii jako nauki, podobnie jak socjologia edukacji jest częścią socjologii, a logika filozofii i matematyki. Czym innym jest stosowanie w badaniach pedagogicznych metody historyczno-porównawczej, a czym innym badanie historyczne *per se*, prowadzone na podstawie źródeł związanych z ich krytyką i tak dalej. A Palka postuluje wyraźnie i jednoznacznie przynależność badań historycznych do pedagogiki. Oczywiście, nie ma wątpliwości, że instytucjonalnie funkcjonujące jednostki skupiające historyków wychowania mają swoje miejsce w niemal każdym instytucie pedagogicznym i na każdym pedagogicznym wydziale.

Niemniej, co do zasady ich przynależność dyscyplinarna, warsztat badawczy (niedostępny przeciętnemu pedagogowi, socjologowi, filozofowi itp.) są jednoznacznie historyczne. Studentów pedagogiki nie uczy się przecież ani źródłoznawstwa, ani krytyki źródeł jako przynależnej do metodologii badań historycznych. Na żadnym poziomie kształcenia. Zatem, jedynie na zasadzie myślowego skrótu, uproszczenia mogę zaakceptować taką typologię badań empirycznych w pedagogice.

Sam autor, Stanisław Palka, na dalszych kartach swej znakomitej książki już nieco łagodniej i z pewnym dystansem stwierdza:

> Badania opisowe, diagnostyczne, wyjaśniające, eksperymentalne w zakresie procesów i zjawisk edukacyjnych uzupełnione i wzbogacone mogą być przez badania historyczne dające odpowiedzi na pytanie „Jak było wcześniej?", co ma znaczenie zarówno dla wiedzy teoretycznej, jak i dla wiedzy praktycznej; z tej wiedzy wynikać mogą wskazania, co warto ponownie stosować, a czego należy unikać jako szkodliwego edukacyjnie; tego rodzaju wiedza z przeszłości może być bardzo istotna przy próbach wprowadzania reform edukacyjnych, a także zmian metodycznych w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania, w zakresie metodyki wychowania moralnego, co poznawczo jest dostępne także dla nauczycieli i wychowawców we współczesnej szkole[19].

Jak już wspomniałem, traktuję to stanowisko jako nieco złagodzone w stosunku do wcześniej prezentowanego. Zaskakiwać może jedynie ostatnie stwierdzenie, które chyba nazbyt optymistycznie włącza do grona „użytkowników" badań historycznych nauczycieli współczesnych szkół. To jednak zagadnienie z zupełnie innego wymiaru.

---

[18] Por. S. Palka, *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*, Kraków 2018, s. 55.

[19] Tamże, s. 94.

Wracając do głównego wątku, czyli typologii empirycznych badań w naukach społecznych, podkreślmy raz jeszcze, że diagnoza stanowi zwykle punkt wyjścia tychże, zwłaszcza gdy przyjmiemy trafną i konstruktywną definicję Stefana Ziemskiego, którą można by streścić: diagnoza = rozpoznanie + ocena.

Wobec rozmaitych rozróżnień typów badań naukowych, ich podtypów oraz szczególnych wariantów, warto sięgnąć do rozróżnienia dokonanego ongiś przez Stefana Ziemskiego. Polski badacz podzielił naukowe badanie rzeczywistości na mające intencję ogólną oraz intencję jednostkową[20]. Jego zdaniem, pomiędzy tymi rodzajami badań odbywa się wahadłowy ruch, to jest splatają się one ze sobą i współwystępują. Rzeczywiście, nawet w skomplikowanych metodologicznie próbach empirycznych tę wspomnianą intencję da się wyróżnić, choć nie pokrywa się ona całkowicie z intencją generalizującą i – tym bardziej – ze sztucznym podziałem na ilościowe i jakościowe strategie badawcze. Kluczowe staje się tu raczej powiązanie refleksji teoretycznej z empirycznym pomiarem, analizą, wnioskowaniem oraz „powrotem" do teorii i jej korektą.

Generalizujące badanie pierwszego typu łączy się z „odkrywaniem i uzasadnianiem prawidłowości ogólnych", natomiast badanie drugiego typu jest diagnostyczne, ponieważ ukierunkowane na „rozpoznanie indywidualnych przedmiotów, ich opis i wyjaśnienie"[21]. Można by przyjąć propozycję Ziemskiego, gdyby nie to, że pewna część podręczników empirycznych badań w naukach społecznych wprowadza podział na typy badań: diagnostyczne, eksplanacyjne i eksploracyjne. Tym samym, diagnoza obejmowałaby dwa pierwsze typy. Być może – nic w tym szczególnie dziwnego, jednak siła przyzwyczajenia może okazać się decydująca.

Niemniej, sądzimy że propozycja polskiego badacza jest trafna, jak trafne jest powiązanie diagnozy w tym rozumieniu z elementami wyjaśniania społecznej rzeczywistości. Spójność i konsekwencja ujęcia Stefana Ziemskiego jest godna naśladowania. Podobnie jak stwierdzenie, że obydwa typy badań nie tylko się uzupełniają, lecz także stanowią specyficzną sekwencję zdarzeń. Sekwencja ta może być jednak, zgodnie z analogią wahadła, zmienna – badania jednostkowych przypadków mogą stanowić punkt wyjścia dla badań z intencją ogólną i stać się czynnikiem stymulującym poszukiwanie syndromów. Ale również odwrotnie – badania z intencją ogólną mogą początkować indywidualne, jednostkowe plany badawcze ukierunkowane na poszukiwanie uwarunkowań i zasad funkcjonowania określonych obiektów.

---

[20] S. Ziemski, *Problemy dobrej diagnozy*, s. 186.

[21] Tamże.

Zakończenie

Diagnoza to bardzo ważny typ badania empirycznego. Nie tylko z uwagi na jej cele oraz powiązania z procesami wyjaśniania i prognozowania, lecz także z powodu ocen, które nieuchronnie są angażowane tak w procesie naukowego, jak i praktycznego diagnozowania. Zastanawialiśmy się, czy można rozpoznanie traktować jako osobny typ badania w naukach społecznych, czy też stanowi ono konieczny etap każdego badania.

Odpowiedź nie jest łatwa, bowiem siła przyzwyczajeń do takich terminów, jak: badanie diagnostyczne, sondaż diagnostyczny i tym podobne okazuje się duża. Mimo to, w moim przekonaniu, diagnoza jest koniecznym etapem tych wszystkich planów badawczych, które są ukierunkowane na gromadzenie oraz analizowanie informacji dotyczących zbiorowości, w tym grup, instytucji i tym podobnych. W jaki sposób można na przykład wyjaśnić funkcjonowanie placówki oświatowej bez diagnozy aktualnego stanu rzeczy, jej struktury i funkcjonowania? Co więcej, ocena zawarta w diagnozie jest sama w sobie elementem porównania stanu pożądanego (którego cechy podpowiada nam teoria) ze stanem faktycznym, aktualnym.

Z kolei, chyba nikt nie ma dziś wątpliwości, że diagnoza, badanie diagnostyczne, jest częścią wielu planów badawczych w naukach społecznych, w tym w pedagogice. W szczególności chcemy podkreślić diagnozy odnoszące się do instytucji. Są to między innymi:

1. Systemowe diagnozy struktury i funkcjonowania oświaty w danym kraju oraz w perspektywie porównawczej.
2. Wielowymiarowe diagnozy poszczególnych placówek oświatowych służące zarówno celom poznawczym, jak i praktycznym[22].
3. Rozpoznawanie typów przywództwa edukacyjnego w poszczególnych placówkach oświatowych.
4. Diagnozowanie stosunków zwierzchnictwa w placówkach oświatowych każdego poziomu kształcenia[23].

To jedynie próba zasygnalizowania tych elementów struktury instytucjonalnej oświaty, które można poddawać incydentalnym bądź systematycznym i powtarzalnym diagnozom, zyskując dzięki nim wiedzę na temat budowy

[22] Por. H.-C. Chu i in., *An enhanced learning diagnosis model based on concept – effect relationships with multiple knowledge levels*, Innovations in Education and Teaching International, 2010 February, 47, 1.

[23] Por. J. Śmietańska, *Talent menedżerski w oświacie*, Poznań 2016. Są to znakomicie udokumentowane empirycznie rozważania autorki, która w procesach diagnostycznych dyrektorów placówek oświatowych stosuje bardzo zróżnicowane techniki badawcze o interdyscyplinarnym charakterze. Por. też S. Banaszak, *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2011.

i funkcjonowania tych instytucji (cel poznawczy) oraz możliwość politycznego ich kształtowania i oddziaływania na nie (cel praktyczny).

Wiedza na temat metodyki przeprowadzania diagnoz, tak w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym, jest wciąż poszerzana i wzbogacana. Dysponujemy „koszykiem" dobrych praktyk, a także punktami odniesienia w postaci diagnostyki medycznej. Rzecz jasna, nauki społeczne są zobligowane do wypracowania własnych sposobów rozpoznawania i oceny określonych zjawisk i procesów. Czynią to i – mówiąc optymistycznie – mają na tym polu niemałe dokonania.

BIBLIOGRAFIA

Ajdukiewicz K., *O tak zwanym neopozytywizmie*, [w:] K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*, t. 1, PWN, Warszawa 1986.

Alderfer P.C., *Boundary Relations and Organizational Diagnosis*, [w:] *Humanizing Organizational Behavior*, red. H. Meltzer, F.R. Wickert, Charles C Thomas Publisher, Springfield 1976.

Alderfer P.C., *The Methodology of Organizational Diagnosis*, Professional Psychology, 1980, 11, 3.

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.

Brycz H., *Człowiek – instrukcja obsługi*, Smak Słowa, Sopot 2012.

Chu H.-C. i in., *An enhanced learning diagnosis model based on concept–effect relationships with multiple knowledge levels*, Innovations in Education and Teaching International, 2010 February, 47, 1.

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

Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza Społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, www.diagnoza.com, [dostęp: 12.10.2016].

Jutel A., *Sociology of diagnosis: a preliminary review*, Sociology of Health & Illness, 2009, 31, 2.

Mcfillen J.M., O'Neil D.A., Balzer W.K., Varney G.H., *Organizational Diagnosis: An Evidence-based Approach*, Journal of Change Management, 2013, 13, 2.

Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Palka S., *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018.

Paluchowski W.J., *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

Sivakumar K., Lourthuraj S.A., *An Integrative View of Organizational Diagnosis, Emotional Intelligence, Organizational Learning and Knowledge Management Practices: Impact on KMP*, The IUP Journal of Knowledge Management, 2017, XV, 2.

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.
Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.
Znaniecki F., *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Stefan T. Kwiatkowski

Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Inetta Nowosad

Uniwersytet Zielonogórski

SYSTEM KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W SINGAPURZE. MIĘDZY UTOPIJNĄ WIZJĄ A RZECZYWISTOŚCIĄ

Abstract. Kwiatkowski Stefan T., Nowosad Inetta, *System kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Singapurze. Między utopijną wizją a rzeczywistością* [Teacher Education and Professional Development System in Singapore. Between Utopian Vision and Reality]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 147-171. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.10

Starting from the concept of utopia, the article focuses itself on the analysis of teacher education and professional development system that has evolved in Singapore over the last few decades. On the wider background of this particular model's elements, a description of the institutions responsible for teacher continuing education, established to prepare them to the fundamental task they are meant to perform in the modern knowledge society, has been provided.

Key words: teacher, Singapore, education, continuing education, professional development

Wprowadzenie

W dziejach ludzkości utopie wyrażały tęsknotę człowieka za lepszym światem. Bez wątpienia, były świadectwem przyjmowania idei postępu wyłaniając się ze zbiorowych nadziei artykułowanych przez wybitne jednostki. Stanowiły wizję przyszłości powstałą przez odrzucenie stanu zastanego. Zdaniem Jerzego Szackiego, utopia „rodzi się wtedy, gdy w świadomości ludzkiej zjawia się rozdarcie między światem, który jest, a światem, który jest do pomyślenia”[1]. Utopie dla jednych stanowiły marzenie, nieosiągalne

[1] J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980, s. 28.

pragnienie, by w późniejszym czasie dla innych być już pokusą sprzyjającą twórczym dążeniom. W takim rozumieniu utopie przyspieszały procesy adaptacyjne człowieka w szeroko pojętym środowisku naturalnym i kulturowym, odrzucając zastany porządek na rzecz radykalnych, dogłębnych zmian w imię lepszego jutra.

Utopie na stałe wpisały się w mechanizm rozwoju społeczeństwa mobilizując działania zarówno jednostek, jak i zbiorowości do podejmowania decyzji na rzecz zmiany ludzkiej egzystencji[2]. W efekcie stanowią budulec wielu dążeń ukierunkowanych na przebudowę świata. Również dzisiejsze rozwiązania stanowią pochodną czyjegoś pomysłu, często niemożliwego do zrealizowania w realiach danej epoki. Jednak, w dziejach ludzkości utopie społeczne były także oskarżane o sianie nienawiści i wywoływanie wojen[3]. Zwrócono uwagę, iż literackie utopie od chwili wdrożenia ich w życie zaczęły się zmieniać w posiadające negatywny oddźwięk ideologie, niebezpieczne dla społeczeństwa, które je ukształtowało[4].

Bez względu na skutki, podejście utopijne wciąż pozostaje aktualne i dla wielu inspirujące. Nie jest jednak zamierzeniem autorów opracowania zgłębianie fenomenu utopii, lecz zwrócenie uwagi na istniejący w Singapurze system kształcenia i doskonalenia nauczycieli, który można przez ten pryzmat rozpatrywać. Wszelkie działania edukacyjne, w tym skuteczność teorii pedagogicznych, czy też koncepcji szkolnictwa, jak i nowych rozwiązań można analizować przez pryzmat utopii, bowiem ich praktyczna wartość wymierna w efektach edukacyjnych widoczna jest dopiero w przyszłości. Jest zawsze efektem czyjejś wizji i realizacji określonej idei.

> Istnieje wiele strukturalnych powiązań utopii i pedagogiki. Gdyby się pozbawiło pedagogikę pierwiastka utopijnego, wtedy każda jej teoria, każda systemowa koncepcja szkolnictwa straciłaby sens istnienia[5].

Podejmując się analizy systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Singapurze, trudno jednak odwoływać się do Platońskiej wizji „złotych mędrców" na szczycie państwa/miasta, lecz bardziej do utopii wolnego rynku, która „znajduje się w fazie systematycznej progresji – jako mocniej ufundowana i nowocześniejsza, bardziej amoralna i bardziej wyzuta z ograniczeń niż wszelkie dotychczasowe utopie"[6]. W sferze edukacji jest przykładem wysoce efektywnego systemu zorientowanego na wysoką jakość procesów edu-

[2] R. Włodarczyk, *Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej*, [w:] *Utopia a edukacja*, red. J. Gromisz, R. Włodarczyk, t. 1 – *O wyobrażeniach świata możliwego*, Wrocław 2016, s. 67-87.

[3] A. Drożdż, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000, s. 55.

[4] Por. komunizm lub narodowy socjalizm.

[5] A. Drożdż, *Mity i utopie pedagogiczne*, s. 8; J. Szacki, *Spotkania z utopią*.

[6] M. Gałażewski, *Atopia w teorii systemów autopojetycznych*, [w:] *Utopia a edukacja*, s. 44.

kacyjnych opracowanych przez wspólnotę praktyków, naukowców, polityków oraz biznesmenów realizujących z laserową precyzją nowe idee biznesu w kulturze instant[7]. Jego

> protagonistami nie są fantaści społeczni, płomienni rewolucjoniści, lecz chłodno kalkulujące, bezosobowe instytucje, jak Bank Światowy czy Międzynarodowy Fundusz Walutowy, amerykański FED, finansiści i maklerzy z Wall Street, transnarodowe koncerny, trusty i holdingi, globalne fundusze inwestycyjne. Utopia uniwersalnego wolnego rynku radykalne znosi granice między państwami czy kontynentami i czyni „niewidzialną rękę rynku" Adama Smitha dźwignią globalnej transformacji, która dobrobyt narodów i dobrostan udziałowców [shareholder] podnosi do rangi globalnej szczęśliwości [pursuit of hapiness][8].

Transformacji ulega tu przede wszystkim pojęcie wiedzy, co w konsekwencji prowadzi do zmiany praktycznego jej znaczenia jako zasobu funkcjonalnego społeczeństwa[9]. Z tej perspektywy prezentowane w tekście rozważania, osadzone w warunkach ekonomicznego porządku świata, mogą stanowić wyzwanie dla myślenia i działania wszystkich zainteresowanych jakością edukacji, potencjałem badań naukowych i doświadczaniem praktyki społecznej – mogą budzić niepokój, zastanawiać, ale także swoją precyzją i skutecznością uwodzić.

Singapur – niekwestionowany lider

Singapur jest obecnie uznawany za swego rodzaju „państwo wzorcowe" zarówno jeśli chodzi o budzącą podziw innowacyjność oraz wysoce wykwalifikowaną kadrę nauczycielską i niezwykle efektywne szkoły, jak i ze względu na jeden z najwyższych w skali światowej wskaźnik wzrostu gospodarczego – PKB na osobę oraz stale wzrastającą konkurencyjność w sferze globalnej gospodarki (co niewątpliwie nie pozostaje bez związku nie tylko z szeroko pojętą innowacyjnością, ale także z ponadprzeciętną jakością kształcenia – PKB stanowi bowiem, w dużym skrócie, pośrednią wypadkową obu tychże czynników)[10]. Od połowy lat dziewięćdziesiątych XX wieku Singapur rozpoczął starania o pozycję znaczącego gracza w globalnej gospodarce opartej na wiedzy, promując rozwój przemysłu opartego na badaniach i innowacjach po-

[7] Pojęcie kultury instant za: Z. Melosik, *Kultura instant. Paradoksy post-tożsamości*, [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylkowska-Nowak, Poznań 2000, s. 372-385.

[8] Por. M. Gałażewski, *Atopia w teorii systemów*, s. 43.

[9] Tamże, s. 52.

[10] World Economic Forum, *The Global Competitiveness Report 2014-2015: Country/Economy Highlights*, New York 2014, s. 2.

przez przyciąganie naukowców i firm z całego świata. Wyniki takiej polityki gospodarczej rządu przerosły najśmielsze oczekiwania. Nastąpił gwałtowny wzrost gospodarczy, który wyniósł Singapur do grona liderów wśród państw wysoko rozwiniętych.

Przekształciwszy się z rozwijającego się kraju w nowoczesną gospodarkę przemysłową na przestrzeni życia jednego pokolenia, Singapur uosabia jedną z azjatyckich historii sukcesu[11]. Głównym źródłem konkurencyjności Singapuru jest umiejętność skutecznego dopasowania podaży do potrzeb. Innymi elementami sukcesu są: klarowna wizja oraz wiara w kluczowe znaczenie wykształcenia, zarówno dla uczniów jak i dla narodu; wytrwałe przywództwo polityczne oraz koordynacja teorii z praktyką; skupienie na budowaniu potencjału nauczycielskiego i zdolności przywódczych do przeprowadzania reform na poszczególnych szczeblach edukacji; ambitne standardy i systemy oceniania; a także kultura ciągłego doskonalenia i orientacji na przyszłość widzianej jako konkurująca z najlepszymi praktykami edukacyjnymi na świecie. Włożony wysiłek udowodnił, że najważniejszym zasobem stanowiącym o sukcesie kraju są jego obywatele.

W ciągu ostatniej dekady system edukacji w Singapurze konsekwentnie sytuował się na szczycie większości najważniejszych światowych rankingów edukacyjnych[12]. Osiągnięcia uzyskiwane przez singapurskich uczniów są jednym z najważniejszych wyznaczników jakości i efektywności instytucji edukacyjnych. Przykładem są między innymi wyniki przeprowadzanych w trzyletnich odstępach badań PISA (*Programme for International Student Assessment* – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) nadzorowanych przez OECD (Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju), uwzględniających wyniki uzyskiwane przez 15-letnich uczniów w trzech kluczowych obszarach: umiejętności czytania i interpretacji tekstu (*reading literacy*), umiejętności matematycznych (*mathematical literacy*) oraz rozumowania w naukach przyrodniczych (*scientific literacy*)[13]. Rezultaty uzyskane w badaniu PISA przez singapurskich uczestników edycji z 2015 roku muszą budzić podziw – w każdej z branych pod uwagę w badaniu dziedzin są najlepsi i lo-

[11] W dobie uzyskania przez Singapur niepodległości w 1959 r., większość spośród dwóch milionów ówczesnych jego obywateli stanowiły osoby niepiśmienne i/lub niewykwalifikowane, co było pokłosiem obowiązującego w erze kolonialnej (przed uzyskaniem niepodległości Singapur wchodził w skład Imperium Brytyjskiego) systemu edukacji, dedykowanego przede wszystkim zamożniejszej, stanowiącej mniejszość społeczeństwa, za: OECD, *Lessons from PISA for the United States*, s. 161.

[12] E.-L. Low, O.-S. Tan, *Teacher Education Policy: Recruitment, Preparation and Progression*, [w:] *Teacher Education in the 21st Century. Singapore's Evolution and Innovation*, red. O.-S. Tan, W.-C. Liu, E.-L. Low, Singapore 2017, s. 12.

[13] OECD, *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*, Paris 2014, s. 4-7.

kują się na pierwszym miejscu światowej czołówki, wyraźnie dystansując pozostałe kraje[14]. Warto dodać, że singapurscy uczniowie po raz pierwszy wzięli udział w badaniu PISA dopiero w 2009 roku, czyli w czwartej już edycji, jednak i wcześniej osiągali bardzo wysokie wyniki w innych uznanych, prestiżowych klasyfikacjach, jak na przykład *Trends in International Math and Science Study* (TIMSS) badającym umiejętności z zakresu nauk ścisłych (czołowe miejsca w latach 1995, 1999, 2005 i 2007), czy w analizującym umiejętności z zakresu czytania i rozumienia tekstu *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) (czwarte miejsce zarówno w 2006, jak i w 2011 roku)[15].

Nauczyciele – serce przemian i postępu

Potencjał szkoły wyłania się z potencjału nauczycieli, którzy są najbardziej wartościowym jej zasobem[16]. Władze Singapuru przyjmują jednak w tym zakresie znacznie szerszą, niż tradycyjna, perspektywę. Nauczyciele w tym kraju są bowiem w jednakowej mierze zarówno największym atutem szkoły, jak i całego społeczeństwa, przygotowując obywateli Singapuru do stojących przed nimi kluczowych z perspektywy przyszłości całego kraju wyzwań. Uznanie przewodniej roli nauczycieli znajduje odzwierciedlenie w słynnych już słowach, wypowiedzianych w latach dziewięćdziesiątych XX wieku przez premiera Singapuru Goh Chok Thong'a, który stwierdził, że „bogactwo narodu tkwi w jego obywatelach"[17]. Misją singapurskich nauczycieli i, z bardziej ogólnego punktu widzenia, całego tamtejszego systemu edukacji jest, w związku z powyższym, kształtowanie (formowanie) przyszłych losów narodu poprzez zapewnienie najlepszych możliwości edukacyjnych poszczególnym jego młodym przedstawicielom – dzieciom i młodzieży, którzy obejmą kiedyś władzę i staną się tym samym odpowiedzialni za podejmowanie decyzji wyznaczających losy swoich rodaków[18].

System kształcenia i dokształcania nauczycieli w Singapurze jest przykładem sprawnego diagnozowania i rozwijania talentów oraz sprawnego inwestowania w obszary, które najefektywniej sprzyjają wysokiej jakości procesom edukacyjnym. Prowadząc w przemyślany sposób ze skrupulatną dokładnością przez kolejne etapy rozwoju akademickiego oraz osobistego uzyskuje się trafną, bazującą na rozwiniętej samoświadomości i samowie-

[14] IBE, *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki Badania 2015 w Polsce*, Warszawa 2016, s. 3-4.

[15] OECD, *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Succesful Reformers in Education*, Paris 2011, s. 160; E.-L. Low, O.-S. Tan, *Teacher Education Policy*, s. 12.

[16] Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2004, s. 17.

[17] Za: OECD, *Lessons from PISA for the United States*, s. 165.

[18] E.-L. Low, O.-S. Tan, *Teacher Education Policy*, s. 13.

dzy, decyzję, odnoszącą się do wyboru preferowanej ścieżki rozwoju zawodowego. System singapurski obfituje bowiem w mnogość rozwiązań, których głównym zadaniem jest wspieranie zdiagnozowanych mocnych stron studentów (oczywiście, także z uwzględnieniem potrzeby dbania o postępy w słabszych obszarach), przy jednoczesnym zapewnieniu optymalnych warunków wzmacniania potencjału i rozwoju talentów – w tym talentów pedagogicznych.

Utrzymanie przez Singapur pozycji lidera nowoczesności i konkurencyjności (zarówno w skali lokalnej, jak i globalnej) jest jednym z głównych zadań nieustanne udoskonalanego procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Przejawem tego wciąż niedocenianego w wielu systemach edukacyjnych sposobu postrzegania roli nauczyciela we współczesnym społeczeństwie był zapoczątkowany w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku program „Myśląca Szkoła, Uczący się Naród" (*Thinking School, Learning Nation*), w ramach którego singapurskie Ministerstwo Edukacji Narodowej (*Ministry of Education* – MOE) zaczęło promować nauczycieli jako profesję będącą rdzeniowym ogniwem procesu przemian – ogniwem stanowiącym przykład godny naśladowania w procesie innowacji, generowania nowych pomysłów, efektywnego nauczania i uczenia się oraz ustawicznego rozwoju[19].

W 1991 roku, decyzją singapurskiego rządu, z połączenia powstałego w 1973 roku Instytutu Edukacji (*Institute of Education*) oraz założonego w 1984 roku Kolegium Edukacji Fizycznej (*The College of Physical Education*), utworzony został Narodowy Instytut Edukacji (*National Institute of Education* – NIE) – autonomiczna jednostka (właściwie – instytut naukowy) działająca w ramach Uniwersytetu Technologicznego Nanyang[20] (uznanego obecnie za czwartą najlepszą uczelnię na świecie w kategorii „Inżynieria i Technologia", 22. w kategorii „Nauki społeczne i zarządzanie" (w ramach tej kategorii – 18. miejsce na świecie w podkategorii „Edukacja")[21], ściśle współpracująca ze szkołami na terenie całego kraju (warto nadmienić, że w 2015 roku w Singapurze działało 336 szkół różnych szczebli, co w należyty sposób pokazuje zasięg i rozmiar wspomnianej kooperacji)[22]. Należy podkreślić, że powołanie Instytutu jest uznawane za jeden z kluczowych kamieni milowych w długofalowym procesie budowania i reformowania systemu edukacji niepodległego Singapuru[23]. Kwestię zatrudniania nauczycieli można zatem, w przypadku Singapuru, ująć w następujący sposób – nauczycieli zatrudnia co prawda Mi-

[19] S.K.S. Tan i in., *The Qualifications of the Teaching Force: Data From Singapore*, [w:] *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*, Philadelphia 2007, s. 71.

[20] E.-L. Low, O.-S. Tan, *Teacher Education Policy*, s. 20.

[21] Quacquarelli Symonds, *QS World University Rankings by Subject 2017*, London 2017, s. 17, 35, 42.

[22] E.-L. Low, O.-S. Tan, *Teacher Education Policy*, s. 11-12.

[23] NIE, *A Teacher Education Model for the 21st Century*, Singapore 2009, s. 16-19.

nisterstwo Edukacji, ale już ich adekwatne do bieżących potrzeb i wymagań systemu przeszkolenie i przygotowanie do pracy zawodowej pozostaje właśnie w gestii Instytutu (rokrocznie organizowane w jego ramach szkolenia kończy około dwa tysiące nauczycieli), jako jedynej w skali całego kraju jednostki dysponującej uprawnieniami do kształcenia nauczycieli[24]. Obie wspomniane instytucje pozostają w szczególnej formie symbiozy, działając wespół w wielu obszarach, a ich współpraca obejmuje przede wszystkim kształcenie przyszłych nauczycieli oraz dokształcanie i doskonalenie tych, którzy są już aktywni na rynku pracy. Przedstawiciele NIE i MOE wspólnie biorą udział w pracach mających na celu opracowanie standardów branych pod uwagę w procesie rekrutacji nauczycieli oraz czynnie uczestniczą we właściwej procedurze selekcji. Pracownicy NIE, będąc powszechnie uznanymi autorytetami w zakresie trudności realnie występujących w obszarze codziennej praktyki nauczycielskiej, uczestniczą także, na zaproszenie MOE, w cyklicznych spotkaniach roboczych odnoszących się do ewentualnych zmian w programach kształcenia i dokształcania nauczycieli. Co oczywiste, ich opinia jest zawsze brana pod uwagę i stanowi swoistą rekomendację dla inicjatyw planowanych w tej sferze przez Ministerstwo. Dokonywanie rewizji modułów szkoleniowych jest niezbędne z perspektywy tak charakterystycznego dla Singapuru ustawicznego rozwoju (którego nieodłącznym elementem jest stałe dostosowywanie treści i metod kształcenia do szybko zmieniających się wymagań rynku pracy oraz nowych problemów czy trudności w realizacji szkolnych zadań zawodowych, co stanowi swego rodzaju urzeczywistnienie wspomnianej już wcześniej utopii wolnego rynku)[25]. Z uwagi na fakt, że profesorowie NIE są regularnie angażowani w dyskusje i decyzje ministerialne, to procedury i kierunki działań Narodowego Instytutu Edukacji stosunkowo często pozostają w zgodności z polityką ministerialną. Generalnie rzecz ujmując, kształcenie nauczycieli w ramach NIE, bazujące na wizji ukutej w MOE (we wspomnianej już kooperacji z przedstawicielami Instytutu), ma na celu stworzenie społeczeństwa składającego się z myślących i zaangażowanych w realizację wspólnego dobra obywateli, którzy w procesie edukacji zostaną wyposażeni w wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne niezbędne do stałego wnoszenia wkładu w rozwój swojej ojczyzny. Obywateli, którzy korzystając z wszechstronnych programów nauczania nastawionych przede wszystkim na trafną identyfikację oraz optymalne wykorzystanie i rozwinięcie potencjału drzemiącego w każdym z uczniów/studentów, będą mogli stać się kreatywnymi twórcami nowych rozwiązań (nie tylko w sferze edu-

[24] T.L. Choo, L. Darling-Hammond, *Creating Effective Teachers and Leaders in Singapore*, [w:] *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*, red. L. Darling-Hammond, R. Rothman, California 2011, s. 35.

[25] S.K.S. Tan i in., *The Qualifications*, s. 75.

kacji), czy osobami kierującymi procesami wprowadzania dalszych reform w tym i tak już błyskawicznie rozwijającym się kraju (tzw. liderzy zmian)[26].

Singapur wypracował unikalny system zintegrowanego planowania. Współpraca Ministerstwa Edukacji z Narodowym Instytutem Edukacji, jednostką kształcącą nauczycieli, oraz z singapurskimi szkołami jest przykładem dbałości o silny związek teorii z praktyką bazujący na właściwym zrozumieniu ich kluczowej dla powodzenia omawianych procesów relacji[27]. W modelu singapurskim teoria i praktyka nieustannie wzajemnie się przenikają i wpływają na doskonalenie rzeczywistości szkolnej w niekończącym się procesie adaptacji procesów nauczania-uczenia się do wymagań i nowych wyzwań współczesnego świata. Jest także przykładem realności politycznej wizji zorientowanej na dobro społeczne, a nie partykularne interesy grupy rządzącej. W efekcie, zdolność rządu do skutecznego zarządzania podażą i popytem na edukację i umiejętności jest głównym źródłem konkurencyjnej przewagi Singapuru.

Od lat dziewięćdziesiątych wykwalifikowani już nauczyciele i liderzy szkół tworzą kamień węgielny systemu edukacji i są głównym przyczynkiem jego wysokiej jakości oraz efektywności. Zamiast skupiać się na jednym elemencie, Singapur opracował wszechstronny system doboru, kształcenia, wynagradzania i rozwoju nauczycieli i dyrektorów, tworząc tym samym ogromny potencjał gotowy do wykorzystania w momencie kontaktu z uczniem. Jednocześnie, jest to jeden z najbardziej rygorystycznych na świecie systemów kształcenia nauczycieli.

Rekrutacja – wyłanianie najlepszych z najlepszych

W Singapurze wejście w profesję nauczycielską wymaga spełnienia niezwykle wysokich standardów oraz warunków wstępnych. Z tego względu, rekrutacja do zawodu nauczyciela w tym kraju bywa często określana mianem „agresywnej"[28]. Pod uwagę brani są wyłącznie kandydaci najlepiej rokujący, bowiem uwaga instytucji rekrutujących jest skupiona na tych spośród aplikujących uczniów, których można zaliczyć do grupy zrzeszającej absolwentów wszystkich typów szkół, uzyskujących najwyższe wyniki w dotychczasowej nauce (muszą plasować się w grupie liczącej ok. 30% uczniów uzyskujących najlepsze oceny końcowe)[29] i są najlepiej rokującymi uczniami klas

[26] E.-L. Low, O.-S. Tan, *Teacher Education Policy*, s. 15.
[27] Por. NIE, *A Teacher Education Model for the 21st Century*, s. 40-41, 62-73.
[28] S.K.S. Tan i in., *The Qualifications*, s. 71.
[29] Por. E.-L. Low, O.-S. Tan, *Teacher Education Policy*, s. 13-14.

wieńczących na szkołę średnią[30] – sprostanie tym bazującym na dotychczasowych osiągnięciach akademickich wymogom oznacza przejście pierwszego etapu rekrutacji. W procesie tym potencjalni nauczyciele są starannie dobierani przez gremia złożone z dyrektorów szkół.

Warto podkreślić, iż proces rekrutacji nie oznacza wyłącznie pozyskania uczniów z najwyższymi osiągnięciami szkolnymi. Muszą to być jednocześnie osoby zaangażowane w inne aktywności na rzecz, mówiąc ogólnie, dobra społeczności singapurskiej, które w służbie narodu odnajdują swoją misję. Za rekrutację oraz późniejsze szkolenie, certyfikację (nadawanie niezbędnych uprawnień) i rozmieszczenie przyszłych nauczycieli w konkretnych placówkach odpowiada singapurskie Ministerstwo Edukacji, które dla potencjalnych kandydatów regularnie organizuje specjalne seminaria, znane pod nazwą *Teaching as a Career* („Nauczanie jako kariera") – w ich trakcie uczestnicy (biorący aktywny udział w spotkaniu, co znajduje wyraz m.in. zadawaniu pytań) otrzymują kluczowe informacje dotyczące najistotniejszych z perspektywy kandydatów do tego zawodu, różnorodnych aspektów pracy nauczyciela[31]. Ponadto, prowadzona jest również rekrutacja internetowa, co stanowi swoisty znak czasu i jest kolejnym przykładem tego, jak bardzo singapurskie Ministerstwo Edukacji jest zdeterminowane, by dotrzeć do wszystkich potencjalnych kandydatów do nauczycielskiej profesji. W cały ten proces Ministerstwo angażuje inne instytucje oraz grupy osób, z którymi współpracuje, tworząc dosłownie i w przenośni „sieć wyławiającą najlepszych". Kooperacja prowadzona jest ze szkołami, nauczycielami, rodzicami, uniwersytetami, firmami prywatnymi, pozostałymi ministerstwami oraz z najważniejszą instytucją w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli – Narodowym Instytutem Edukacji[32]. Należy wyraźnie podkreślić, że każdego roku, korzystając z informacji zwrotnych płynących z placówek edukacyjnych, Ministerstwo Edukacji tworzy strategiczne dla dalszego rozwoju całego systemu prognozy, odnoszące się, między innymi, do kolejnych edycji rekrutacji do zawodu nauczyciela, konieczności tworzenia nowych szkół, czy przygotowywania nowych programów nauczania oraz różnorodnych, niezbędnych we wskazanym przez zainteresowanych obszarze, inicjatyw edukacyjnych[33].

Analiza założeń wstępnego etapu doboru do pracy w placówkach singapurskiego systemu oświaty skłania do refleksji nad kwestią niezwykle istotną – w jaki sposób singapurskim włodarzom udaje się zachęcić do wyboru nauczycielskiej ścieżki zawodowej tych absolwentów, którzy ze względu na

[30] OECD, *Lessons from PISA for the United States*, s. 169.
[31] E.-L. Low, O.-S. Tan, *Teacher Education Policy*, s. 16.
[32] S.K.S. Tan i in., *The Qualifications*, s. 74.
[33] E.-L. Low, O.-S. Tan, *Teacher Education Policy*, s. 16.

wyróżniające osiągnięcia w dotychczasowej nauce mają wszelkie atuty, by ubiegać się o pracę w innych, często znacznie atrakcyjniejszych ze względu na ewentualne zarobki profesjach. Nie ulega wątpliwości, że rozwiązania wypracowane i stosowane w Singapurze w tym konkretnym obszarze zasługują na szczególną uwagę. Kluczowy wydaje się fakt, że zawód nauczyciela jest tam uznawany za niezwykle prestiżowy, co wynika przede wszystkim z umiejętnie prowadzonej polityki rządu. Kolejny istotny czynnik stanowi to, że jedną z potencjalnych konsekwencji trudnej drogi do zawodu jest świadomość, że niewielu singapurskich nauczycieli decyduje się na rezygnację z pracy w szkole[34] (w myśl ogólnej, popularnej w obszarze psychologii społecznej zasady: „im trudniej coś przychodzi, tym większą ma to wartość"). Istotną rolę w procesie utrzymania wysokiego prestiżu zawodu nauczycielskiego odgrywa bez wątpienia konsekwentna polityka odnosząca się do wynagrodzeń w sektorze edukacji. W Singapurze bowiem dawno już zrozumiano, że jeśli nauczyciele mają efektywnie realizować stawiane przed nimi cele, odnoszące się w szerszej perspektywie do zapewnienia warunków niezbędnych dla sukcesu całego państwa i narodu, to podejmowane przez nich wysiłki bezapelacyjnie muszą pociągać za sobą odpowiadającą im, odpowiednio wysoką gratyfikację. Niewątpliwie wielce krótkowzroczne byłoby oczekiwanie wysokiego poziomu satysfakcji z wykonywanej pracy, jeśli, zwłaszcza w kontekście odnoszonych sukcesów, pracownik miałby świadomość, że pensja, którą otrzymuje za swoje wysiłki jest zbyt niska w stosunku do jego kompetencji, pokładanych w nim nadziei oraz spoczywającej na nim odpowiedzialności (co wiąże się z ogromną presją stanowiącą niebagatelne obciążenie z perspektywy psychicznego dobrostanu), czy choćby z punktu widzenia nakładu czasu i energii nieodzownych w procesie sumiennego wykonywania powierzonych mu licznych zadań.

Kandydaci do zawodu – przyszli nauczyciele, którzy pomyślnie pokonali etap rekrutacji i zostali skierowani na dalsze szkolenie (w NIE), otrzymują każdego miesiąca stypendium odpowiadające swoją wysokością średniej pensji, jaką otrzymują absolwenci uniwersytetów i pozostałych typów szkół, którzy wybrali inną ścieżkę zawodową[35] – studia nauczycielskie są zatem wysoce konkurencyjne w stosunku do pozostałych opcji rozwoju. W zamian za tak rozbudowany system finansowego wsparcia, absolwenci NIE muszą zobowiązać się do nauczania przez co najmniej trzy lata (swego rodzaju zabezpieczenie zwrotu poniesionych przez państwo kosztów). Ponadto, każda osoba zatrudniona na stanowisku nauczyciela stażysty cieszy się w Singapurze statusem pełnoprawnego pracownika służby cywilnej

[34] S.K.S. Tan i in., *The Qualifications*, s. 71.
[35] OECD, *Lessons from PISA for the United States*, s. 169.

(*General Eduction Officer*) zatrudnianego przez ministerstwo, czego rezultatem jest nie tylko otrzymywanie stosunkowo wysokiej miesięcznej pensji, ale także pełnego zestawu różnorodnych świadczeń socjalnych, dodatków motywacyjnych, czy premii za wysokie osiągnięcia[36]. Dbałość o utrzymanie konkurencyjności profesji nauczycielskiej znajduje swój wyraz między innymi w prowadzonym przez MOE stałym monitoringu wynagrodzeń w innych sektorach – w razie potrzeby nauczycielskie wynagrodzenie jest podnoszone do poziomu, który gwarantuje atrakcyjność uzyskiwanych dochodów[37].

Jeśli weryfikacja dotychczasowych osiągnięć akademickich kandydata uzyska status pozytywny, zostaje on zakwalifikowany do etapu drugiego. Bazując na rygorystycznym i skrupulatnie przeprowadzonym wywiadzie (stanowiącym centralne ogniwo tego etapu), urzędnicy MOE uzyskują dane niezbędne do wyciągnięcia wniosków dotyczących kluczowych, pozaakademickich kompetencji kandydata do zawodu. Informacje gromadzone przez urzędników obejmują, między innymi, następujące czynniki (grupy czynników): pasję do nauczania, kompetencje interpersonalne (społeczne), umiejętność kreatywnego i innowacyjnego myślenia, pewność siebie i poczucie własnej skuteczności, kompetencje przywódcze, czy ogólnie pojmowane predyspozycje do stania się w przyszłości godnym wzorem do naśladowania przez uczniów[38]. Co niezwykle istotne, zwłaszcza w świetle licznych badań psychologicznych wskazujących na kluczową rolę czynników wewnętrznych w efektywnym sprawowaniu funkcji zawodowej nauczyciela[39], wspomniany wywiad uwzględnia także szeroką diagnozę osobowości kandydata oraz specjalnie przygotowany zestaw zadań praktycznych. Efektem opisanej procedury jest odrzucenie około 80% indagowanych na tym etapie. Ostatecznie około 16-17% osób z pierwotnej grupy, która zgłosiła się do etapu pierwszego, zostaje tak zwanymi kandydatami na nauczycieli i rozpoczyna właściwe szkolenie[40].

---

[36] E.-L. Low, O.-S. Tan, *Teacher Education Policy*, s. 17.

[37] Średnie roczne zarobki nauczycieli w Singapurze, po uwzględnieniu parytetu siły nabywczej, wynoszą 46 tys. dolarów brutto – wynika z raportu „Global Teacher Status Index" przygotowanego przez Varkey GEMS Foundation. To najlepszy wynik wśród 21 rozwiniętych krajów świata, za: OECD, *Lessons from PISA for the United States*, s. 169.

[38] S.K.S. Tan i in., *The Qualifications*, s. 74.

[39] Por. A. Eryilmaz, A. Kara, *Comparison of Teachers and Pre-Service Teachers With Respect to Personality Traits and Career Adaptability*, International Journal of Instruction, 2017, 10, 1, s. 86. Por. S.T. Kwiatkowski, *Osobowość studentów pedagogiki w świetle Pięcioczynnikowego Modelu Osobowości*, Ruch Pedagogiczny, 2014, 1, s. 73-76.

[40] A. Karpati, *Teacher training and professional development*, [w:] *Green Book. For the renewal of public education in Hungary*, red. K. Fazekas, J. Köllô, J. Varga, Budapest 2009, s. 215.

Proces kształcenia nauczycieli

Pomyślne przejście etapu drugiego, skoncentrowanego przede wszystkim na kluczowych z punktu widzenia nauczycielskiej efektywności, szeroko pojmowanych właściwościach wewnętrznych, jest równoznaczne z rozpoczęciem przez kandydatów właściwego procesu kształcenia do przyszłej pracy w szkole, prowadzonego przez wzmiankowany już wcześniej Narodowy Instytut Edukacji, działający w ramach Uniwersytetu Technologicznego Nanyang. Osoby zakwalifikowane do uczestnictwa w tym niezwykle wymagającym kursie rozpoczynają studia licencjackie lub magisterskie – kryterium jest tu ich wyjściowy poziom wykształcenia. Proces kształcenia adeptów do zawodu nauczyciela może przybierać różną formę, w zależności od ich dotychczasowej ścieżki akademickiej[41], i trwać od roku do czterech lat[42]. Wszystko zależy od dyplomu, z którym absolwenci szkół trafiają do Instytutu. Świadectwo ukończenia szkoły technicznej wiąże się z innym typem kursu niż na przykład profil akademicki.

Wszyscy studenci zapoznają się z singapurskim programem nauczania. Jako że głównym celem NIE jest szkolenie wszystkich singapurskich nauczycieli, nie istnieją podziały na nauki humanistyczne i ścisłe, nie ma też wydziałów pedagogiki. Wypracowane w Singapurze programy kształcenia nauczycieli wyróżnia brak podziałów na konkretne kursy, dokonywanego ze względu na to, czy dotyczą one zajęć kierunkowych (tzw. *sciences*), poświęcone są szeroko rozumianej sztuce (*arts*), czy typowo pedagogicznym zagadnieniom (np. dotyczącym metodyki pracy z uczniem). Takie nietypowe rozwiązanie umożliwiło uniknięcie przyszłych, potencjalnych, choć wysoce prawdopodobnych sporów mogących mieć swe źródło w różnych odmiennych priorytetach – rozbieżnych, w zależności od osoby opiniach na temat rodzaju zajęć, na które uczęszczać powinni kandydaci na przyszłych nauczycieli. Według Lee Sing Konga, konflikty priorytetowe, które są obecne w wielu programach kształcenia nauczycieli zachodnich, są mniej znaczące, a dzięki temu znaczenia nabierają treści pedagogiczne[43].

NIE wdrożyła macierzową strukturę organizacyjną, dzięki której biura programowe (np. Biuro Kształcenia Nauczycieli – *Office for Teacher Education*) współpracują z poszczególnymi grupami akademickimi przy opracowywaniu wstępnych programów szkoleniowych dla nauczycieli. Oznacza to, że programy są projektowane z myślą o nauczycielu, a nie w celu zaspokojenia

[41] UNESCO International Bureau of Education, *World Data on Education – Singapore*, Geneva 2011, s. 5-7.

[42] K.M. Lim, *Teacher Education in Singapore*, http://www.academia.edu/23996078/Teacher_Education_and_Teaching_Profession_in_Singapore – [dostęp: 25.09.2017], s. 2.

[43] OECD, *Lessons from PISA for the United States*, s. 169.

interesów poszczególnych wydziałów akademickich. W związku z tym istnieje większy nacisk na zawartość pedagogiczną i większa synergia pomiędzy modułami w ramach poszczególnych programów. Co istotne – w NIE kandydaci uczą się tego, jak nauczać innych, według tych samych zasad, jakich urzeczywistnienia oczekuje się od nich później, kiedy rozpoczną już właściwą pracę w singapurskich placówkach edukacyjnych. Warto zatem w tym miejscu podkreślić z należytą starannością, że w singapurskim systemie kształcenia nauczycieli nie pozostawiono miejsca na przekazywanie umiejętności dydaktycznych czy metodycznych, które nie będą potem wykorzystywane w codziennej pracy szkolnej – wręcz przeciwnie, w programach nauczania znajdują się wyłącznie treści, co do których zastosowania w przyszłości nie ma żadnych wątpliwości. Wprowadzenie takiego optymalizującego funkcjonowanie singapurskich szkół rozwiązania jest po części możliwe dzięki temu, że w procesie kształcenia około 1/4 każdego z typów szkoleń stanowią praktyki szkolne, podczas których przyszli nauczyciele-stażyści mogą sukcesywnie rozwijać swoje umiejętności i cały, szeroko pojmowany warsztat pracy, pod nadzorem oferujących stałe wsparcie nauczycieli[44]. Takie podejście do obowiązkowych praktyk ułatwia kandydatom na nauczycieli prowadzenie samodzielnych obserwacji i, na ich podstawie, wyciąganie wniosków na temat najbardziej skutecznych (czyli jednocześnie najbardziej pożądanych) metod/technik/strategii działania i rozwiązywania problemów, na które mogą trafić w podczas przyszłej pracy zawodowej.

Szczególna uwaga należy się niewątpliwie także wypracowanym w modelu singapurskim warunkom do nauki i rozwoju, które Narodowy Instytut Edukacji zapewnia kandydatom na nauczycieli. Warto w tym miejscu wspomnieć choćby o tym, że każdy z nich otrzymuje na początku kursu laptop, z którego może korzystać przez cały okres pobierania nauki w Instytucie. Nie stanowi to, co prawda, rozwiązania wyjątkowego w skali globalnej, ale warto zwrócić uwagę, że w tym przypadku zarówno komputer, jak i dostęp do Sieci (szybki i bezpłatny na terenie całego kampusu) zapewnia nieodpłatnie państwo. Podejście takie wynika z uznania istotnej roli kształcenia w sferze świata cyfrowego i niewątpliwie wymaga nakładów finansowych. Instytut zapewnia ponadto swoim studentom przestrzeń niezbędną do twórczej i efektywnej pracy – tak indywidualnej, jak i grupowej. Poszczególne obiekty kampusu zostały zaprojektowane specjalnie z myślą o tym, by zapewnić przyszłym nauczycielom możliwość prowadzenia działań o charakterze zespołowym – są tam zatem dające niezbędny komfort podczas długich dyskusji pomieszczenia dźwiękoszczelne. Znaleźć w nich można okrągłe stoły, sprzyjające współpracy i grupowemu stawianiu czoła wyzwaniom, wygodne

[44] S.K.S. Tan i in., *The Qualifications*, s. 76.

sofy i fotele oraz najnowocześniejszy sprzęt multimedialny czy interaktywne tablice[45]. Singapurscy kandydaci na nauczycieli dysponują więc zapleczem umożliwiającym całkowite poświęcenie się zdobywaniu wiedzy i kolejnych wartościowych doświadczeń, bez konieczności zaprzątania sobie głowy kwestiami drugoplanowymi – a taką może być na przykład kłopot z dostępem do niezbędnego sprzętu czy sali warsztatowej, oznaczający trwonienie cennego, spędzanego w Instytucie czasu na zajmowanie się sprawami technicznymi bądź wypełnianie kolejnych dokumentów umożliwiających wypożyczenie deficytowego sprzętu czy rezerwację jednej z nielicznych, obleganych przez studentów pokojów pracy wspólnej. Zapewnienie bazy i odpowiednich warunków do nauki stanowi dla włodarzy Instytutu niekwestionowaną oczywistość. Kandydaci na nauczycieli muszą bowiem umieć korzystać z takiego zaplecza, z jakiego w przyszłości będą korzystać ich uczniowie. Podobnie rzecz dotyczy współpracy. I tu zapewnienie niezbędnych warunków do efektywnej pracy zespołowej stanowi zarówno element doskonalenia procesu kształcenia (synergia), jak i przygotowania przyszłych nauczycieli do kultury współpracy obecnej w singapurskich szkołach (dobrym przykładem są opisane w dalszej części artykułu *Professional Learning Communities* lub *Teacher's Network*).

W efekcie wspomnianej już, obejmującej szeroki zakres obszarów, współpracy Instytutu i Ministerstwa Edukacji, każdy nauczyciel, który z powodzeniem zakończył swój udział w którykolwiek z prowadzonych w NIE kursów, niezwłocznie, niejako z urzędu, otrzymuje odpowiedni certyfikat uprawniający go do podjęcia pracy w placówkach singapurskiego systemu edukacji. Przyjęte w NIE standardy nauczania, ustawicznie modyfikowane w celu ich optymalnego dostosowania do stale zmieniających się wymagań i stojących przed nauczycielami oraz szkołami wyzwań, są skonstruowane w sposób, który sprawia, że absolwenci organizowanych przez tę placówkę szkoleń nie muszą zdawać żadnych dodatkowych egzaminów i/lub uzyskiwać dodatkowych uprawnień czy kompetencji (poza, co oczywiste, różnymi formami kształcenia ustawicznego)[46].

Doskonalenie nauczycieli i pomoc „na starcie"

Typowa dla modelu singapurskiego szeroka oferta programów mających na celu zapewnienie nauczycielom niezbędnego wsparcia oraz odpowiednich warunków do codziennej pracy, tworzy warunki nieodzowne w procesie wymaganego od nich na każdym etapie ich zawodowej ścieżki, ustawicznego

[45] T.L. Choo, L. Darling-Hammond, *Creating Effective Teachers and Leaders*, s. 35.

[46] S.K.S. Tan i in., *The Qualifications*, s. 75; OECD, *Lessons from PISA for the United States*, s. 169.

rozwijania własnego potencjału. Jednym z kluczowych elementów tego jakże rozwiniętego „systemu wsparcia" jest niewątpliwie to, że singapurscy nauczyciele otrzymują każdego roku do swojej dyspozycji sto godzin, które mogą (i jednocześnie mają obowiązek) wykorzystać poprzez uczestnictwo w organizowanych przez państwo, licznych i różnorodnych formach dokształcania i doskonalenia zawodowego. Chodzi tu przede wszystkim o dostęp do całego wachlarza kursów, warsztatów, szkoleń, tematycznych konferencji i seminariów, zaprojektowanych po to, żeby urzeczywistniać jeden z filarów singapurskiego sukcesu systemu edukacji, jakim jest wspieranie ustawicznego, wielopłaszczyznowego rozwoju pracowników oświaty. Do grupy czynników mających wpływać na realizację wspomnianego celu należy także przysługujące każdemu z singapurskich nauczycieli prawo do urlopu naukowego, który powinien zostać przez nich wykorzystany na wszechstronny rozwój – między innymi poszerzanie wiedzy oraz wzmacnianie swoich umiejętności i kompetencji społecznych kluczowych z punktu widzenia pracy z dziećmi i młodzieżą[47]. Na wysoką jakość systemu doskonalenia nauczycieli w Singapurze niepodważalny wpływ ma również to, że oferta programowa odnosząca się do ustawicznego rozwoju jest dostępna dla wszystkich pedagogów, niezależnie od ich dotychczasowego stażu pracy. A zatem, na wsparcie w analizowanym zakresie liczyć mogą nie tylko początkujący nauczyciele, dopiero rozpoczynający pierwszą w swej karierze szkolnej pracę (tuż po zakończeniu kształcenia w Narodowym Instytucie Edukacji), ale także mający już określony staż pracy w zawodzie, choć z drugiej strony system obejmuje także pewne formy wspierania nauczycieli, które skierowane są wyłącznie do nauczycieli rozpoczynających prace w zawodzie – jak choćby opisany w dalszej części niniejszego tekstu *mentoring*.

W Singapurze aż 99% nauczycieli rozpoczynających pracę w danej szkole bierze udział w różnorodnych aktywnościach wprowadzających, podczas gdy średni wynik uzyskany w innych państwach biorących udział w badaniach TALIS to zaledwie 44%[48]. Singapurscy pedagodzy uczestniczą w programach wprowadzających organizowanych zarówno przez państwo (skala globalna), jak i przez szkoły (skala lokalna), do których skierowano ich po ukończeniu kształcenia w NIE. Każdy z nich bierze na poziomie centralnym udział w trzydniowym „Programie Orientacyjnym dla Początkujących Nauczycieli", prowadzonym przez Ministerstwo Edukacji. Uwzględnia on szereg kursów i warsztatów, które mają za zadanie przede wszystkim konsolidację ich dotychczasowej wiedzy oraz położenie szczególnego nacisku na konieczność dbania o wszechstronny rozwój uczniów (kluczowy element singapurskiego

[47] Tamże, s. 169; T.L. Choo, L. Darling-Hammond, *Creating Effective Teachers and Leaders*, s. 36.

[48] OECD, *Singapore – Country Note – Results for TALIS 2013*, Paris, 2014, s. 1.

systemu), a także wprowadzenie ich w tajniki profesji (m.in. wskazanie im pożądanych postaw, systemów wartości, czy konkretnych zachowań, jakie powinni prezentować w swej codziennej działalności)[49]. Głównym celem tego typu szkoleń jest przekazanie nowym nauczycielom swoistego *know how* – szeroko pojmowanej „instrukcji obsługi szkoły", której zadaniem jest sprawienie, by w procesie aklimatyzacji uniknąć niepotrzebnych nieporozumień, błędów i konfliktów oraz, co niezwykle istotne, zminimalizować ryzyko wystąpienia towarzyszącego tym zjawiskom stresu zawodowego, tak charakterystycznego przecież dla każdego człowieka dopiero rozpoczynającego swą zawodową drogę[50].

Pełne uzasadnienie w faktach znajdzie niewątpliwie przyjęcie założenia, że do elementów rdzeniowych procesu, którego zasadniczym zadaniem jest zapewnienie początkującym nauczycielom stosunkowo łatwego i wolnego od niepotrzebnego stresu startu w zawodzie, jest profesjonalny mentoring. Singapurski system wypracował w tym zakresie bardzo ciekawe rozwiązania – każdemu świeżo upieczonemu absolwentowi NIE przydzielany jest do pomocy doświadczony kolega/doświadczona koleżanka. Mentorem może zostać nauczyciel o co najmniej pięcioletnim doświadczeniu w zawodzie, który, po przejściu odpowiedniego przeszkolenia (przeprowadzonego w NIE), ma stać się przewodnikiem dla swojego stawiającego pierwsze kroki w zawodzie współpracownika – ma wprowadzić go w świat danej szkoły i przekazać mu wiedzę oraz umiejętności kluczowe z perspektywy efektywnego w nim funkcjonowania. Równie istotne jest przełożenie na język praktyki tajników sprawnego poruszania się w nowej, niejednokrotnie generującej sytuacje trudne rzeczywistości. W celu standaryzacji procedury mentoringu, zaprojektowano tak zwany Ustrukturalizowany Program Przygotowania do Mentoringu (*Structured Mentorship Preparation Programme*), którego zasadniczym celem jest przygotowanie przyszłego mentora do nowej, niezwykle odpowiedzialnej roli[51].

Młodzi nauczyciele, poddani trwającym dwa lata procesom mentoringu oraz *coachingu* (trenowania), wdrażają się do rozpoczęcia efektywnej pracy zawodowej. Oczywiście, w tym czasie mentorzy pomagają im w stopniowym odkrywaniu tajników rzemiosła i opanowywaniu kolejnych kluczowych dla efektywnej pracy umiejętności. Równolegle młodzi nauczyciele uczestniczą w przygotowanych z myślą o nich kursach i szkoleniach prowadzonych przez Instytut (NIE) lub Ministerstwo (MOE). Oferta dotyczy, między innymi, za-

[49] OECD, *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris, 2014, s. 90.

[50] Por. D. Walczak, *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*, Warszawa 2012, s. 89-98.

[51] NIE, *A Teacher Education Model for the 21st Century*, s. 6.

rządzania klasą (np. procesami grupowymi), szeroko pojmowanego doradztwa (w tym zawodowego), procedury rzetelnego i sprawiedliwego oceniania postępów uczniów, czy refleksyjnej praktyki. Każdy dostępny kurs odbywa się w sposób sprzężony z samym procesem mentoringu, co stanowi koronny argument za tezą, że podejście singapurskich władz do wprowadzania młodych, początkujących nauczycieli do zawodu ma charakter kompleksowych, starannie zaprojektowanych działań, tworzących swego rodzaju system naczyń połączonych, gdzie jakość każdego elementu ma wpływ na pozostałe części całej interesującej nas struktury. Trzeba przy tym dodać, że podczas tego „startu w zawodzie" początkujący nauczyciele otrzymują niższe obciążenie dydaktyczne (zazwyczaj 2/3 standardowego czasu pracy nauczyciela o dłuższym stażu). Istotą takiego podejścia jest ułatwienie im koncentracji na zadaniach związanych nie tylko z samym, tradycyjnie rozumianym, procesem dydaktycznym, ale także na innych, równie kluczowych dla efektywnego funkcjonowania w środowisku szkolnym obszarach[52]. W tak zarysowany model wpisuje się także to, że singapurscy nauczyciele prowadzą tygodniowo średnio dwadzieścia godzin lekcyjnych, a oprócz tego dysponują jeszcze czasem, który co prawda spędzają w szkole (poza pewnymi wyjątkami), lecz nie prowadzą w jego ramach zajęć (tzw. *non-teaching hours*). Jest to o tyle istotne, że mają oni wówczas szansę, by na przykład lepiej przygotowywać się do czekających ich lekcji i wyzwań, jakim będą musieli stawić czoła w ich trakcie (co wydaje się oczywistą formą wykorzystania tego typu „wolnych" godzin), oraz by zaangażować się w dyskusje i rozważania na tematy związane z pracą szkolną. Ta druga aktywność przyjmuje zazwyczaj formę spotkań z innymi nauczycielami, co sprzyja nie tylko wzajemnej wymianie doświadczeń, ale również zacieśnianiu współpracy i tworzeniu więzi, osobowych i osobistych relacji pomiędzy poszczególnymi członkami nauczycielskiej społeczności. Nauczyciele mogą też w tym czasie hospitować inne lekcje w celu poszerzania swej wiedzy praktycznej na temat szeroko pojmowanego procesu nauczania-uczenia się[53].

Godne szczególnej wzmianki jest to, że dwa lata, poświęcane przez początkujących nauczycieli na poznawanie otaczającej ich szkolnej rzeczywistości pod czujnym okiem gotowego służyć im pomocą i radą mentora, traktowane są w Singapurze jako okres próbny, będący jednocześnie oficjalnym przedłużeniem praktyk, odbywanych jeszcze w trakcie kształcenia w NIE. Poczynione w tym czasie postępy oraz osiągnięcia są traktowane jako najważniejsze kryterium pełnego dopuszczenia młodych nauczycieli do zawodu. Następująca po pierwszych dwóch latach pracy pozytywna ocena dotychczasowego

[52] T.L. Choo, L. Darling-Hammond, *Creating Effective Teachers and Leaders*, s. 36.
[53] Tamże, s. 37.

poziomu wykonania zadań szkolnych jest więc równoznaczna z otrzymaniem etatu. Można to uznać za zamknięcie ostatniego, trzeciego etapu procedury selekcyjnej do profesji nauczycielskiej w Singapurze[54].

Proces doskonalenia – uczenie się we współpracy

Analizując działania singapurskich władz na rzecz stworzenia efektywnego systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli, nie można pominąć istotnego elementu, jakim jest proces uczenia się od siebie w ramach szerokiej współpracy.

> W wyniku bezpośredniej kooperacji i wymiany doświadczeń nauczyciele mogą wzbogacać oraz rozwijać niezbędne kompetencje. Praca zespołowa z powodzeniem wspiera rozwój osobowy na zasadzie aktywności nauczycielskich grup samopomocy i doradztwa. (…) *Team teaching* staje się kolejną możliwością tworzenia kultury pracy, w której nauczyciele uzyskują przestrzeń do rozwoju swoich osobistych wizji, pokonując stres i strach, czerpią energię i motywację do rozwoju własnego mistrzostwa[55].

Na ten złożony mechanizm składają się w Singapurze dwie znaczące inicjatywy. Pierwsza to Nauczycielskie Sieci (*Teacher's Network*) powstała już w 1998 roku. Druga zaś, Profesjonalne Społeczności Uczenia się/Uczących się (*Professional Learning Communities* – PLC), stanowi pochodną upowszechnianej od 2004 roku przez premiera Lee Hsien Loong'a idei „Nauczać mniej. Uczyć się więcej". Obie inicjatywy opierają się na synergicznych walorach współpracy, jednakże dotykają różnych obszarów. O ile Nauczycielskie Sieci w większym stopniu koncentrują się na diagnozowaniu i rozwiązywaniu problemów w miejscu ich zaistnienia z wykorzystaniem metody badania w działaniu, o tyle istota Profesjonalnych Społeczności Uczących się zogniskowana jest w większym stopniu na upowszechnianiu i wymianie dobrych praktyk celem rozwoju i doskonalenia warsztatu i tak świetnie wykształconych nauczycieli.

Zasadniczym zadaniem Nauczycielskiej Sieci jest wszechstronne wspomaganie i stwarzanie warunków koniecznych do inicjowanego przez samych nauczycieli rozwoju zawodowego poprzez wzajemne dzielenie się wiedzą, doświadczeniami, czy promowanie refleksyjnego działania. Wśród różnorodnych form działań prowadzonych w ramach funkcjonowania Sieci można znaleźć, między innymi, tak zwane „nauczycielskie kręgi uczenia się" (*teacher learning circles*), konferencje tematyczne, utworzenie strony internetowej gromadzącej niezbędne nauczycielom informacje, prowadzone przez nauczycieli

[54] Tamże, s. 36.

[55] I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Warszawa 2003, s. 89.

warsztaty, wydawanie licznych publikacji oraz organizowanie programów i szkoleń, których głównym zadaniem jest utrzymanie lub poprawa psychicznego dobrostanu uczestników. Zwłaszcza temu ostatniemu, z wymienionych powyżej typów działań, należy poświęcać coraz więcej uwagi – zawód nauczyciela jest bowiem obciążony dużym ryzykiem, ze względu na szczególne narażenie osób w nim pracujących, na różnorodne problemy natury psychologicznej, prowadzące między innymi do wypalenia zawodowego.

„Nauczycielskie kręgi uczenia się" stanowią w szkołach inicjatywę utworzoną z czterech do dziesięciu nauczycieli, którzy wraz z moderatorem identyfikują, a następnie poprzez dyskusje i tak zwany *action research* (badania ukierunkowane na rozwiązanie pilnych problemów) wspólnie zajmują się podniesioną przez jednego (lub większą liczbę) z członków sytuacją problemową. Zebrania kręgów odbywają się zwykle w ramach ośmiu sesji (każda z nich trwa dwie godziny) przez cztery do dwunastu miesięcy. Rolą moderatora jest ustawiczne zachęcanie członków kręgu do przyjmowania nie tylko roli osób uczących się – otwartych na proces zdobywania wiedzy i umiejętności, ale również osób umiejących włączyć się w konstruktywną krytykę, nie naruszając przy tym dobrostanu i poczucia bezpieczeństwa pozostałych członków grupy. Bardzo istotne w tym kontekście jest uruchomienie i podtrzymanie procesu swobodnej oraz nieskrępowanej wymiany opinii, pomysłów czy wniosków, a ponadto – dzielenie się z pozostałymi członkami kręgu własnymi zawodowymi doświadczeniami, odnoszącymi się do sukcesów i ponoszonych porażek. Zadaniem dyrektora jest zapewnienie warunków, w których nauczyciele mogą dyskutować nad ważnymi dla nich problemami oraz potencjalnymi rozwiązaniami. Podejście takie stanowi kluczowy element procesu, który ma prowadzić do wykształcenia u singapurskich pedagogów zdolności do działań kolektywnych oraz zachęcać do przyjęcia roli refleksyjnego praktyka, zgodnie z koncepcją Donalda A. Schöna[56]. Wartym uwagi następstwem funkcjonowania nauczycielskich kręgów uczenia się jest też sukcesywne budowanie poczucia indywidualnego sprawstwa poszczególnych uczestników, między innymi poprzez uświadamianie im, że sprawując powierzone im obowiązki szkolne, nie tylko przyczyniają się do upowszechniania wiedzy nabytej w procesie kształcenia, lecz także rozwijają ją, wzbogacając o efekty działania kręgów – wzajemne uczenie się od siebie[57].

Rozwój form uczenia się od siebie w singapurskim systemie doskonalenia nauczycieli widoczny jest również w tak zwanych profesjonalnych społecznościach uczenia się/uczących się (*Professional Learning Communities* – PLC). PLC to, według definicji Narodowego Instytutu Edukacji, społeczności

[56] D.A. Schön, *The reflective practitioner. How professionals think in action*, New York 1983.
[57] T.L. Choo, L. Darling-Hammond, *Creating Effective Teachers and Leaders*, s. 37.

praktyków, którzy uczestniczą w ustawicznym procesie zdobywania nowej lub rozwijania już posiadanej wiedzy oraz nabywania nowych umiejętności i kompetencji społecznych poprzez działania grupowe, uwzględniające, między innymi, wspólne analizowanie różnorodnych sytuacji edukacyjnych lub rozwiązywanie charakterystycznych dla środowiska szkolnego problemów[58]. Jest to przykład procesu znanego pod nazwą *peer to peer learning* – procedury dzielenia się doświadczeniami i dobrymi praktykami. Celem tworzenia w poszczególnych szkołach tej specyficznej platformy umożliwiającej stałą wymianę poglądów, pomysłów i opinii jest stworzenie warunków niezbędnych do efektywnego współdziałania, którego kluczowym i zarazem finalnym efektem ma być, obok wzrostu kompetencji samych nauczycieli, pozytywny wpływ na powierzonych im uczniów (nie tylko w sferze osiągnięć szkolnych, ale również w zakresie aktywności wykraczających poza mury danej placówki). Nie ulega wątpliwości, że umiejętne zorganizowanie i zarządzanie PLC może prowadzić do międzypokoleniowego transferu wiedzy, umiejętności i kompetencji. Zarówno początkujący, jak i starsi stażem nauczyciele mogą wzajemnie dzielić się swoimi umiejętnościami czy doświadczeniem – na przykład młodsi mogą pomagać starszym koleżankom i kolegom w efektywnym opanowywaniu nowych technologii, natomiast starsi mogą przekazywać im w zamian swoje zgromadzone, na przestrzeni lat, bezcenne doświadczenie zawodowe.

Obecnie instytucją odpowiedzialną za tworzenie społeczności praktyków w singapurskich placówkach oświaty jest Akademia Singapurskich Nauczycieli (*Academy of Singapore Teachers* – AST) – organizacja, która została utworzona przez ministerstwo w 2010 roku[59], a której rolą jest stanowienie siły przewodniej postępu i zawodowego rozwoju singapurskich pedagogów.

Ewaluacja pracy nauczyciela – w stronę mistrzostwa

Precyzyjnie w szczegółach zaplanowany system dokształcania i doskonalenia nauczycieli jest w modelu singapurskim uzupełniany przez niezwykle rygorystyczny i skrupulatnie wykorzystywany program oceny pracowniczej. Singapurscy nauczyciele poddawani są rokrocznie ocenie przeprowadzanej przez specjalnie w tym celu powoływane zespoły ekspertów, których zadaniem jest ewaluacja czynnych zawodowo pedagogów w zakresie szesnastu kompetencji rdzeniowych z perspektywy efektywnej pracy szkolnej. Pod uwagę brane są, między innymi, osiągnięcia w następujących obszarach:

[58] D. Lee, W.Y. Tay, H. Hong, *Professional learning communities: A movement for teacher-led professionalism*, NIE Working Paper Series, No. 6, Singapore 2015, s. 6.

[59] OECD, *Lessons from PISA for the United States*, s. 169.

wkład nauczyciela w proces rozwoju potencjału jego uczniów (nie tylko w sferze osiągnięć szkolnych, lecz także w zakresie rozwoju ich właściwości wewnętrznych, jak np. osobowość), poziom współpracy z rodzicami uczniów oraz z organizacjami społeczności lokalnej, czy wkład wniesiony w pracę innych nauczycieli oraz szkoły, z perspektywy instytucjonalnej, traktowanej jako całość. Nie można pominąć w analizowanym kontekście faktu, że do stałego podnoszenia efektów własnej pracy, wyrażającego się przede wszystkim w wysokich, ponadprzeciętnych w skali Singapuru osiągnięciach, nauczycieli motywuje nie tylko ich własna ambicja i wewnętrzna potrzeba samodoskonalenia, lecz także perspektywa otrzymania znacznej premii finansowej (każda szkoła dysponuje specjalną pulą pieniędzy przeznaczonych właśnie na tego rodzaju dodatkowe wynagrodzenia dla wyróżniających się nauczycieli)[60]. Po upływie trzech lat od chwili podjęcia pierwszej pracy (po ukończeniu NIE), młodzi nauczyciele poddawani są ewaluacji mającej określić, która z trzech dostępnych dla singapurskich nauczycieli ścieżek rozwoju zawodowego najpełniej odpowiada ich kompetencjom:

– ścieżka przywódcza (*Leadership Track*) – prowadzi do kariery w administracji szkolnej (w jej obrębie dochodzi do selekcji przyszłych dyrektorów szkół);

– ścieżka specjalistyczna (*Senior Specialist Track*) – prowadzi do kariery w obszarze projektowania programów nauczania, psychologii szkolnej i doradztwa zawodowego, statystyki, testów i pomiarów, czy różnego rodzaju badań edukacyjnych;

– ścieżka nauczycielska (*Teaching Track*) – prowadzi do kariery skoncentrowanej na osiągnięcie mistrzostwa w zawodzie nauczyciela[61].

Identyfikowane w procesie permanentnej oceny predyspozycje poszczególnych nauczycieli są kolejnym aspektem singapurskiego systemu, który zorientowany jest na pełne wykorzystanie potencjału osobowego zarówno z punktu widzenia rozwoju osobistego, jak i z szerszej perspektywy optymalnego wkładu przedstawicieli nauczycielskiej profesji w niekończący się proces budowania osiągnięć społeczeństwa Singapuru. Przyporządkowanie nauczycieli do potencjalnych ścieżek rozwoju dobieranych pod kątem ich predyspozycji jest dobitnym dowodem na to, że system singapurski nie zostawia niczego przypadkowi i w kreowanych rozwiązaniach kieruje się niezachwianą racjonalnością oraz logiką. Wyraźnego podkreślenia wymaga przy tym fakt, że kryteria uzyskiwania kolejnych poziomów w ramach wyróżnionych ścieżek zawodowego rozwoju powiązane są ściśle z nabywaniem i rozwijaniem konkretnych kompetencji, co sprawia, że zarówno dla samego nauczy-

[60] Tamże, s. 170.

[61] L. Steiner, *Using Competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence. Lessons from Singapore*, Chapel Hill 2010, s. 16.

ciela, jak i dla osób odpowiedzialnych za nadzór nad jego pracą i czynionymi przez niego postępami, zakres działań niezbędnych w procesie starania się o zawodowy awans sformułowany jest w sposób w pełni zrozumiały[62].

Singapurski system oceny pracowniczej obejmuje także sporządzanie przez nauczycieli, na początku każdego roku szkolnego, listy celów, które zamierzają oni w jego trakcie zrealizować. Na tym etapie nauczyciele mogą być wspomagani wskazówkami dyrektora szkoły, który służy im radą i pomocą w procesie identyfikacji kluczowych obszarów ich dalszego rozwoju. Co równie istotne, wspomniana lista tworzona jest, między innymi, na podstawie przytoczonej powyżej corocznej oceny pracownika – nauczyciel, po zapoznaniu się z nią, ma za zadanie określić sfery, którym powinien poświęcić więcej uwagi, by optymalnie doskonalić warsztat pracy. Planowane na dany rok szkolny zamierzenia nauczyciel umiejscawia w czterech zasadniczych obszarach:

– wszechstronny rozwój uczniów poprzez osiągnięcie wysokiej jakości i efektywności procesu nauczania, prowadzenie zajęć pozalekcyjnych oraz zapewnienie warunków niezbędnych dla efektywnej nauki;

– wkład wnoszony w działalność i rozwój szkoły;

– współpraca z rodzicami;

– rozwój zawodowy (np. identyfikacja typu szkoleń, w jakich nauczyciel powinien wziąć udział, by wzmocnić swe słabe strony uwzględnione w ocenie rocznej)[63].

Można przyjąć, iż tak ukierunkowany system corocznej ewaluacji w istotny sposób przyczynia się do osiągania przez singapurskich nauczycieli mistrzostwa w zawodzie, przekładającego się na wysokie osiągnięcia szkolne ich uczniów.

Podsumowanie

Utopia wyłania się z negacji jakiegoś *status quo*, którego zasadność, sprawiedliwość, czy też inne cechy są krytykowane. Jednak przyjęcie wyłącznie tego kryterium wyłaniającego model utopijny byłoby mało precyzyjne. W rozważaniach o utopii istotne jest zwrócenie uwagi na podstawową kwestię. Utopia nie jest reformą, lecz projektem gruntownej przebudowy stosunków społeczno-gospodarczych, a jej cechę konstytutywną stanowi „przekroczenie obecnej rzeczywistości i dojście do pewnego ideału" – do „stanu ostatecznego i nieprzekraczalnego", w którym nie można już nic więcej po-

[62] Tamże, s. 15.

[63] Tamże, s. 13-14.

prawić[64]. W utopii przyjmuje się istnienie formy doskonałej, co buduje sztywność i homogeniczność wizji, prowadząc tym samym do wielu nieuzasadnionych uproszczeń. W tej perspektywie system kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Singapurze bez wątpienia nie jest utopią, lecz sprawnie zaprojektowanym spójnym układem precyzyjnie ze sobą powiązanych elementów, które stanowią system otwarty na zmiany i doskonalenie[65]. Jednak i tu może pojawić się wątpliwość, bowiem już samo założenie o możliwości stworzenia w sposób konstruktywistyczny idealnego systemu F. von Hayek uważa za „zgubną pychę rozumu", czyli wiarę o charakterze utopijnym[66].

Rzeczywistość Singapuru ukazuje zintegrowany, sprawnie działający mechanizm, w którym decyzje ekonomiczne są motywowane racjonalną oceną sytuacji wyjściowej i celu do osiągnięcia. Diagnoza ta przywołuje z kolei ujęcie neoliberałów, w którym to rynek jest interpretowany jako „mechanizm maksymalnie efektywny i niezawodny, którego zdolność do regulacji i racjonalności traktowana jest niemal dogmatyczna, a wahania koniunktury i kryzysy przypisywane są (nieracjonalnej) działalności państwa"[67]. Upraszczając, rynek poprzez duże zyski w naturalny sposób nagradza efektywność, zaś karze nieefektywnych, eliminując ich z gry. I przyjęcie takiego założenia ma niewątpliwie charakter utopijny. Kreacje utopistyczne prowadzą do uszczęśliwienia ludzi poprzez zaspokojenie wszelkich potrzeb materialnych. W tym procesie mechanizmem samoregulującym jest wolny rynek.

Precyzja założeń i realizacji zorientowanych na wysoką jakość oraz efektywność singapurskiego systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli ukazuje pewne związki; cechy wspólne z modelem utopijnym. Jeśli jednak istotą utopii jest transcendencja, bowiem „każda utopia jest oscylowaniem, w zawieszeniu, pomiędzy tym, co możliwe i tym, co niemożliwe"[68], to rozwiązania singapurskie, choć bez wątpienia modelowe, nie są utopią. Singapur wypracował wysoce pragmatyczny system łączenia nowych zdobyczy nauki z ograniczeniami rodzimego kontekstu uwarunkowań – jego mocnych, jak i słabych stron. W efekcie nie doświadcza problemów z odejściem nauczycieli z pracy, z nieskutecznymi nauczycielami, czy uciążliwym kierownictwem, które stanowią plagę wielu innych systemów edukacyjnych na świecie. Wydaje się,

[64] L. Kołakowski, *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Kraków 1999, s. 11-22.

[65] I. Nowosad, *Polityka edukacyjna Singapuru. Orientacja na jakość i efektywność*, [w:] *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej*, red. R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska, Kraków 2018 (w druku).

[66] F. von Hayek, za: M. Bałtowski, G. Kwiatkowski, *Utopie społeczno-gospodarcze – historia i współczesność*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia, 2009, XLIII, 1, s. 50.

[67] M. Bałtowski, G. Kwiatkowski, tamże, s. 52.

[68] P. Tillich, *Critique and Justification of Utopia*, [w:] *Utopias and Utopian Thought*, red. F.E. Manuel, London 1973, s. 302, za: A. Dróżdż, *Mity i utopie pedagogiczne*, s. 49.

że w tym zakresie zostawiono niewiele miejsca przypadkowi i szczęśliwym zbiegom okoliczności. Wszystkie elementy, które odgrywają lub mogą odgrywać rolę w procesie stałego podnoszenia jakości systemu edukacji zostały objęte nadzorem i kontrolą, przy jednoczesnym zapewnieniu nauczycielom pomocy i wsparcia. Tym samym, środki wydawane są celowo i trafiają wyłącznie tam, gdzie są niezbędne i zostaną efektywnie oraz produktywnie spożytkowane. Czy to utopia?

Organizacja singapurskiego systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli nie pozostawia żadnych złudzeń – jest to system kompletny, efektywny, pozbawiony widocznych luk i jednocześnie otwarty na dalsze udoskonalenia. Wydaje się, że zawarto w nim wszystkie kluczowe obszary, z punktu widzenia szeroko pojmowanej nauczycielskiej powinności sprawczej zorientowanej na wysoką jakość inicjowanych procesów, przy pełnej świadomości możliwych konsekwencji – zarówno dla samych nauczycieli, jak i uczniów, szkoły oraz całego systemu edukacji. Można również przyjąć, że wykorzystano wielość narzędzi, programów i form, poprzez które państwo dąży do zapewnienia młodym pokoleniom najlepiej przygotowanej kadry pedagogicznej, z gotowością do kształcenia ustawicznego. W efekcie, nauczanie zostało przekształcone w konkurencyjną oraz szanowaną profesję i nie bez powodu bycie nauczycielem uznawane jest w Singapurze za zaszczyt.

BIBLIOGRAFIA

Bałtowski M., Kwiatkowski G., *Utopie społeczno-gospodarcze – historia i współczesność*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia, 2009, XLIII, 1.

Choo T.L., Darling-Hammond L., *Creating Effective Teachers and Leaders in Singapore*, [w:] *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*, red. L. Darling-Hammond, R. Rothman, Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Washington, DC and Stanford, California 2011.

Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

Drożdż A., *Mity i utopie pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.

Eryilmaz A., Kara A., *Comparison of Teachers and Pre-Service Teachers With Respect to Personality Traits and Career Adaptability*, International Journal of Instruction, 2017, 10, 1.

Gałażewski M., *Atopia w teorii systemów autopojetycznych*, [w:] *Utopia a edukacja*, red. J. Gromisz, R. Włodarczyk, t. 1 – *O wyobrażeniach świata możliwego*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016.

IBE, *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki Badania 2015 w Polsce*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2016.

Karpati A., *Teacher training and professional development*, [w:] *Green Book. For the renewal of public education in Hungary*, red. K. Fazekas, J. Köllô, J. Varga, ECOSTAT, Budapest 2009.

Kołakowski L., *Moje słuszne poglądy na wszystko*, Wydawnictwo Znak, Kraków1999.
Kwiatkowski S.T., *Osobowość studentów pedagogiki w świetle Pięcioczynnikowego Modelu Osobowości*, Ruch Pedagogiczny, 2014, 1.
Lee D., Tay W.Y., Hong H., *Professional learning communities: A movement for teacher-led professionalism*, NIE Working Paper Series, No. 6, National Institute of Education, Singapore 2015.
Lim K.M., *Teacher Education in Singapore*, 2013 http://www.academia.edu/23996078/Teacher_Education_and_Teaching_Profession_in_Singapor [e – dostęp: 25.09.2017].
Low E.-L., Tan O.-S., *Teacher Education Policy: Recruitment, Preparation and Progression*, [w:] *Teacher Education in the 21st Century. Singapore's Evolution and Innovation*, red. O.-S. Tan, W.-C. Liu, E.-L. Low, Springer Nature Singapore Pte, Singapore 2017.
Melosik Z., *Kultura instant. Paradoksy post-tożsamości*, [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylkowska-Nowak, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2000.
NIE, *A Teacher Education Model for the 21st Century*, National Institute of Education, Singapore 2009.
Nowosad I., *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2003.
Nowosad I., *Polityka edukacyjna Singapuru. Orientacja na jakość i efektywność*, [w:] *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej*, red. R. Nowakowska-Siuta, K. Dmitruk-Sierocińska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018 (w druku).
OECD, *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris 2011.
OECD, *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*, OECD Publishing, Paris 2014a.
OECD, *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris 2014b.
OECD, *Singapore – Country Note – Results for TALIS 2013*, OECD Publishing, Paris 2014c.
Quacquarelli Symonds, *QS World University Rankings by Subject 2017*, QS, London 2017.
Schön D.A., *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, New York 1983.
Steiner L., *Using Competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence. Lessons from Singapore*, Public Impact, Chapel Hill 2010.
Szacki J., *Spotkania z utopią*, Wydawnictwo Sic! Warszawa 2000.
Tan S.K.S., Wong A.F.L., Gopinathan K.C.G., Wong I.Y.F., Ong K.H., *The Qualifications of the Teaching Force: Data From Singapore*, [w:] *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*, red. R.M. Ingersoll, Consortium for Policy Research in Education, Philadelphia 2007.
Tillich P., *Critique and Justification of Utopia*, [w:] *Utopias and Utopian Thought*, red. F.E. Manuel, Souvenir Press, London 1973.
UNESCO International Bureau of Education, *World Data on Education – Singapore*, International Buerau of Education, Geneva 2011.
Walczak D., *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.
Włodarczyk R., *Utopia w perspektywie pedagogiki współczesnej*, [w:] *Utopia a edukacja*, red. J. Gromisz, R. Włodarczyk, t. 1 – *O wyobrażeniach świata możliwego*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016.
World Economic Forum, *The Global Competitiveness Report 2014-2015: Country/Economy Highlights*, New York 2014.

Emilia Szymczak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

WOMEN IN ENGEENERING – DYNAMICS OF ACCESS TO STUDIES AND PROFESSIONAL CARRER

Abstract. Szymczak Emilia, *Women in Engeenering – Dynamics of Access to Studies and Professional Career* [Kobiety w zawodach inżynierskich – dynamika dostępu do studiów i kariery zawodowej]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 173-184. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.11

This article describes the history of women in the engineering world, the changing social and economic conditions and women's rising educational aspirations (it appears that they are interested in the traditional scientific disciplines but they also increasingly with to try typically male – form the point of view of traditional socialization – educational and then professional careers). The article presents the dynamics of the access of women to higher education through the years, including especially scientific and technical fields of study. It also presents the statistical data about the participation of women in the stereotypically male areas of education. This article provides historical examples of women, famous because of their spectacular scientific achievements.

Key words: woman, Technical University, engineering, identity, career, education

In recent years, we can observe the growth of women's participation in engineering studies. Within 10 years of the campaign (Girls to technical universities), the number of women in this type of higher education increased by nearly 9 thousands of people (from 95 621 people in 2008/2009 academic year to 104 039 in 2017[1]). It's especially interesting, considering the phenomena of decreasing number of students in Poland (since 2007/2008 academic year the number of all students decreased by nearly seven hundreds thousands people[2]). The biggest increase of rate of studying Polish women took place

[1] *Kobiety na politechnikach*, Raport 2007-2017, Fundacja Edukacyjna „Perspektywy", marzec 2017, s. 3, źródło: http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/pdfy/Raport_Kobiety_na_politechnikach_2017.pdf, [dostęp: 20.03.2018].

[2] Ibidem.

at technical universities (between 2006 and 2010 women studying on technical universities constituted 9% of all studying women, whereas in the years 2015-2016 they represented almost 14% of them all[3]). We can notice that the number of women studying at technical universities rises, but it is still not big enough to speak about a total social or cultural revolution, because in 2017 women studying in this area of studies constituted 37% of all students (although the number of them is still rising[4]). For this reason, due to the information included in the report *Potencjał kobiet dla branży technologiczne* form these tendencies were described by the oxymoron "crawling revolution" .[5] It is worth to see that even though in the numbers the growth of the participation of the women is not spectacular, the trend and dynamic of this phenomenon shows a significant change.

Nevertheless, let us go back to the beginning of the presence of women at technical schools. Before, engineering was accepted as a formal profession, women with engineering skills sought fame as inventors. One of the female inventors was Hypatia of Alexandria (a daughter of Theon of Alexandria, living at the turn of the IV/V C. E.), to whom invention of the areometer is attributed.[6] Other women are: Tabitha Babbit (18-19th century), an American manufacturer of tools and inventor of the first circular saw, Sarah Guppy (1770-1852), an English woman who patented the foundations of the bridge, Rita de Moraes Sarmento (1872-1931), the first woman who in 1894 gained a title of engineer at the Technical University in Porto, which means that she could have been the first officially accepted engineer in Europe. One of the first official approved engineers in Europe was also Elisa Leonida Zamfirescu (1887-1973). In 1909 she was accepted at the Technical University of Berlin. In 1912 she graduated from the university with a degree in engineering, specializing in chemistry, probably becoming one of the first female engineers in the world.

A relevant point is the middle of 19th century, when « the storm at universities » took place; it was mainly the activity of numerous women's associations and organizations emerging in the 19th and 20th centuries.[7] One of the countries, which was one of the first ones to open universities to women in the 40s in the 19th century was Switzerland.[8] The new educational opportunities in Switzerland resulted in the flow of women from other countries wanting to deepen their education (including Polish and Rusian women). Taking into

[3] Ibidem.

[4] Ibidem.

[5] *Potencjał kobiet dla branży technologicznej*, Raport badawczy, Fundacja Edukacyjna „Perspektywy", Warszawa 2015, p. 8.

[6] *Hypatia z Aleksandrii*, źródło: http://4kyws.ua.edu/HYPATIA.html, [dostęp: 22.03.2018].

[7] M. Bogucka, *Gorsza płeć. Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Warszawa 2006, p. 259-263.

[8] D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005, p. 116.

account the context of the analyses, it is worth to mention that the opening of universities to women didn't mean that they had access to all the fields of study. In addition, their presence in education required sometimes a permission for attending lectures or obtaining academic degrees.[9] In this manner, men could choose from study courses such as: physical science, biology, engineering, law, medicine and economics. Whereas women studied nursing, initial teaching and so called economics of household.[10] That situation, represented again a natural confirmation of a dichotomous version of the world, strongly rooted in the social consciousness essentialist paradigm, which for many years was the dominant prism of the perception of the world as well as „ a social guillotine » clearly separating two realities: female and masculine. Confirmation of this dichotomy was for example the creation of an institute for future governesses in Poland in 1825, which prepared women (in terms of two-stage approach : 3 years of initial education and 4 years of vocational course) to undertake the profession of teacher in a domestic space.[11]

In the United States, women didn't have permission to study with men in colleges till 1832.[12] One of the first female graduates from American Universities were 3 students: Mary Hosford, Mary Caroline Rudd and Elizabeth Smith Prall, who in 1841 obtained a bachelor's degree from Oberlin College.[13] Conversely, Ellen Swallow Richards was a first woman, who in 1873 received a diploma in chemistry from Massachusetts Institute of Technology.[14] Whereas, in 1876 Elizabeth Bragg was the first woman to obtain a title of engineering in the United States (she obtained a diploma in civil engineering from the University of California in Berkeley).[15]

It is also worth to mention the period of the First and Second world War. In that time, the access of women to stereotypical male professions was almost open. The situation was integrally determined by the contemporary social and political conditions, when no one investigated and discredited the rights and opportunities attributed to the women. They could have realized successfully their professional responsibilities in the typical male domains

---

[9] M. Młodożeniec, A. Knapińska, *Czy nauka wciąż ma męską płeć? Udział kobiet w nauce*, Nauka, 2013, 2, p. 47.

[10] C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety, mężczyźni, społeczeństwo*, przekł. A. Gromkowska-Melosik, Warszawa 2005, p. 143.

[11] S. Walczewska, *Damy, rycerze i feministki: kobiecy dyskurs emancypacyjny w Polsce*, Kraków 1999, p. 70-76.

[12] C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety, mężczyźni*, p. 142.

[13] *OberlinHistoryFrequentlyAskedQuestions and Timeline,* źródło: http://www.oberlinheritagecenter.org/researchlearn/historyfaqs, [dostęp:15.03.2018].

[14] J. Varrasi, *PromotingWomen in Engineering*, źródło: https://www.asme.org/career-education/articles/leadership-skills/promoting-women-in-engineering, [dostęp: 15.01.2018].

[15] *Women in Engineering*, http://alltogether.swe.org/2016/03/women-in-engineering-history/, [dostęp: 15.01.2018].

like: ironwork, shipbuilding or welding.[16] An example of such woman can be Lois Graham (1925-2013), who finished Rensselaer Polytechnic Institute in 1946. She was also the first woman in the United States who obtained a doctoral degree in mechanical engineering from Illinois Institute of Technology.[17]

In Poland, women obtained a right of studying at universities In Lviv and Cracow in 1897 (excluding Flying University, which functioned in a clandestine manner since 1882 in Warsaw). Earlier, women accomplished their higher education abroad – for example in aforementioned Switzerland.[18] Unfortunately, their return to their homeland and efforts for starting their professional careers, because of the still existing social and cultural resistance, were not always ended succesfuly. This specific situation can be illustrated by a double winner of a Nobel Prize Maria Skłodowska-Curie, who after returning from the studies done at a university in Paris (and earlier on the Flying University[19]), tried to gain employment at the Jagiellonian University and were rejected (finally, she became a professor on a elite Sorbonne in Paris[20]).

Analysing the information about the history of polytechnics functioning in Poland, it is hard to find traces concerning the participation of women. All the statistics on famous graduates and academics form mainly a list of men with only individual achievements examples of female students and graduates. The reason of this situation could have been the educational offer, which included mostly courses of study related to the domains typically concerned as male. As can be deduced, this fact represented, for many women, clear social bariers which weren't questioned because of the habitual beliefs and values. In the early years of the 20th century, a few women were accepted to engineering programs, but generally they were rare.

Janina Gibała – the first female student (auditor) at the University of Science and Technology of Cracow, which was accepted to the university in the academic year 1921/1922 and Marta Adelajda Dorota Kłyszewska (nee Suchanek) – first woman in Poland (accepted at the university a few years after as a regular student) who obtained a degree as Master engineer miner, are examples of Polish women who did not represent the socially existing norms and image of the traditional woman. They constituted examples of fighters for equal opportunities and the access to universities as well as pursuing their own interests. It is worth to mention, that along with admission of women to

[16] C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety, mężczyźni*, p. 302.

[17] *Lois Graham, Engineering Education Leader*, https://www.rpi.edu/about/alumni/inductees/graham.html, źródło: [dostęp: 15.01.2018].

[18] M. Bogucka, *Gorsza płeć*, p. 263.

[19] M. Gierczyk, D. Dobosz, *Miejsce kobiet w edukacji – perspektywa historyczna*, [w:] *Współczesna kobieta. Szkice do portretu na tle przemian społeczno-kulturowych*, red. D. Dobosz, K. Joniec, Katowice 2014, p. 41.

[20] Ibidem.

the University of Science and technology in October 1922, a great precedent was established by the number of 8 women admitted to the first year,[21] that affected the access that course of study for the future female students wanting to develop in this particular field.

A small amount of women at polytechnic schools doesn't mean that they were passive listeners of the Technological and Scientific courses of study. Frequently, their presence – because of their determination, activity and achievements – was not unnoticed. And so for example, among famous women in the United States, who undoubtedly remained in the history and had a significant influence in the developement of engineering, we can recall: Mary Anderson (who became the inventor of the windscreen wipers, even though she wasn't an Automotive engineers), Edith Clarke (who in 1918 became a first woman, who obtained a degree of an electrotechnical engineer from the Massachusetts Institute of Technology), Emily Roebling (the chief engineer while building the Brooklyn Bridge finished in 1883), Martha Coston (the author of the signaling system of flares, known as the Coston Flares, still used by United States Navy), Lillian Gilbreth (the first woman of the american association of mechanical engineers, which worked with *General Electric* on a technological improvement of kitchen and household appliances. What is interesting, Lillian Gilbreth was named '*a genius in the art of living*', because she was perfect at combining domestic and professional responsibilities. She was a mother of 12 children so no wonder that she tried to make some housework more efficient and faster) and Hedy Lamarr (who created a remote controlled system of communication for the american army. Sometimes, it is said that without her, there wouldn't be WI-FI nowadays.[22] We cannot omit Stephanie Kowlek (American chemist of Polish descent) who in 1965 invented kevlar – a strong and resistant material – today used to produce the bulletproof vest. In 1996 she received for example National Medal of Technology). In Poland, we can include into the circle of such women out of doubt Alicja Dorabialska – a physical chemist (the first profesor of Lviv Polytechnik and afterwards Technical University of Lodz) or Sofja Kowalewska (a Russian mathematician of Polish origins, who as one of the first, In 1884, obtained a professor's degree from the Stockholm University and in 1885 she took a post of the department of Mathematics 's Dean (she was a member of The Russian Academy of Sciences).[23]

In the course of time, the perception of women studying the stereotypical male areas was gradually changing. Women were more and more accepted

[21] A. Chadaj, *O pierwszej kobiecie z dyplomem magistra inżyniera górnika*, Górnictwo i Geoinżynieria, 2009, 3, p. 35-36.

[22] *7 Famous Female Engineers in History*, źródło: https://www.workflowmax.com/blog/7-famous-female-engineers-in-history, [dostęp: 22.03.2018].

[23] R. Swaby, *Upór i przekora. 52 kobiety, które odmieniły naukę i świat*, Warszawa 2017.

and tolerated, but it doesn't mean that the traditional prism of women's perception was forgotten. Unfortunately, stereotypes and traditional convictions still remained in the social consciousness. An interesting example perpetuating the traditional perception of women and showing the inappropriateness of women in science can be the appearance of a talking Barbie doll in 1992. Her first words were : *„Maths class is tough, party dresses are fun. I'll always be here to help you. Do you have a crush on anyone*?"[24] As we can imagine, that didn't help women to realize their aspirations in a non traditional – from the point of view of the traditional society – areas of knowledge.

Nowadays, taking into account revolutionary and radical changes for women in the area of educational and professional tendencies, along with the progression of technology in our life and the domination of neoliberal ideology. The economic factors and also the Best exploitation of human resources also had a decisive meaning for the social and economic life, in order to optimize the developement of certain regions and countries. One of the consequences of these trends can be the popularization of the directions and areas, which are crucial to the realisation of these purposes[25] – i.e. areas from the STEM fields (*science, technology, engineering i mathematics*). Consequently, in the face of the characteristic of the contemporary times: the growth of the participation of the educational aspirations, we are dealing with the growth of the participation of the women on the courses of study which were traditionally male areas, such as technical courses of study. Including women to the STEM fields is one of the elements necessary to implement this policy, which as a consequence will contribute to the growth of the number of workers corresponding to the demand of the modern reality, preparing new workforce and enlarging the extent of adopting repairing, innovative and creative activities. It would also enable women – despite the existing stereotypes and prejudices[26] – to believe their own abilities and to develop in these areas of knowledge. An example of this can be promoting some social activities whose purpose is to encourage women to take interest in these areas. The problem of the insufficient female participation in the fields of science and engineering was noticed by the European Commission, which is a initiator of the „*Science:It's a Girl Thing*!" program from 2012 (Polish version of this program: „Nauki ścisłe są dla dziewczyn!")[27] It throws some light into the particular way in

[24] A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków, 2011, p. 76.

[25] *The Pathway Forward: Creating Gender Inclusive Leadership in Mining and Resources, Centre For Women In Politics And Public Leadership*, November 2012, s. 1-2, 12, źródło: http://carleton.ca/cwppl/wp-content/uploads/Women-in-Mining-2.5.pdf [dostęp: 17.03.2018].

[26] *Potencjał Kobiet Dla Branży Technologicznej*, Raport Badawczy 2015.

[27] *Commission launches "Science: it's a girlthing!" campaign*, 2012, źródło: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-12-465_en.htm?locale=en, [dostęp:15.03.2018].

which the representation of women in engineering, production and building is deficient (the number of female students on the EU area is only 25,5 %), as well as in science, mathematics and computer science (where the rate of women is 40,2% of all the graduates[28]).

On the website promoting the campaign we can find information which may encourage potential female candidates to invest their interest in science. They can for example watch videos about female scientists, do the quiz, discover their favorite profession and get to know many reasons for the validity and benefits of their participation in these areas.[29] Among the favorite professions, which – as the authors of the campaign say – will help change the future are: neurobiologist, biomedical engineer, geriatrician, immunologist, nutrician, agronomist, biochemist, zoologist, marine biologist, hydrologist, climatologist, environmental protection specialist, as well as many typical male domains i.e.: fuel cells specialist, geologist, renewable energy specialist, ocean engineering specialist, naval architects, electrical engineer, mechanical engineer, aerospace engineer, computer forensics specialist, software engineer, robotics engineer, data security specialist.[30] These fields are renown by their important influence to, for example, health, climate protection, nutritional and social security, sustainable economic development, intelligent transport system and ecological and efficient sources of energy. Along with a good social strategy, they are another example of breaking the professional stereotypes and barriers in education practices, whose main task is to wider economic and social development. It it worth to pay attention to the fact that on the website of the program, there is an Internet browser for other iniciatives as well as formal social groups, whose purpose is to enlarge the female participation in the scientific and technical areas in european countries. Altogether, there are 75 examples of such institutions on the website.[31]

According to a *National Science Foundation* report entitled *Women, Minorities, and Persons with Disabilities in Science and Engineering* from 2017, the lowest rate of women we noted in engineering, computer science and physics.[32] We can notice a general tendency in women of choosing more frequently their

[28] Ibidem.

[29] *Nauki ścisłe są dla dziewczyn*.

[30] Ibidem.

[31] Ibidem.

[32] *Women, Minorities, and Persons with Disabilities in Science and Engineering*, National Center for Science and Engineering Statistics Directorate for Social, Behavioral and Economic Sciences, Arlington, January 2017, s. 6-7, źródło: https://www.nsf.gov/statistics/2017/nsf17310/static/downloads/nsf17310-digest.pdf, [dostęp: 20.02.2018]; S. Elan, *Study: Women encounter inequality in science & technology fields. Pervasive barriers restrict women's participation even in the wealthiest nations, a new study finds*, źródło: https://www.elsevier.com/connect/study-women-encounter-inequality-in-science-and-technology-fields [dostęp: 20.02.2018].

professional career in the fields of sciences and chemical or industrial engineering than on the fields of mechanical, electrical or aerospace engineering.[33] This fact is an evidence of the still remaining barriers and obstacles in the women consciousness.[34] The reason for this state can be a few factors like the already mentioned stereotypes,[35] a lack of sufficient number of women figures, as well a strict family environment resilient to changes.[36]

A confirmation of this state is a PISA report form 2015 entitled *The ABC of Gender Equality in Eduaction,* in which, among the reasons for the absence or insufficient women representation in the educational Fields of STEM, it is mentioned the influence of the family promoting the traditional professional choices consisting of encouraging children to realise their educational aspirations in stereotypical educational areas.[37] That's why, it is reasonable to show to the parents of girls of various ages that it is important that from the youngest age they encourage their daughters to take alternative opportunities of development and to show them all the paths to realize their own passions and develop their interests.

One of the reason for this situation is the already mentioned not sufficient number of female authority figures, i.e. women, who study for example: physics, avionics, mechatronics, mechanics, what could sufficiently encourage the young girls and make them choose this type of a professional career. The lack of authority female figure in these areas can lead to the confirmation of their lack of confidence in their own abilities and lack of belief that they can handle in these educational and after professional areas.[38] I think, if I would ask you right now about brilliant Polish women examples, who finished the study courses in the technical and scientific fields and contributed to the development of the scientific fields of knowledge , you could mention first of all Maria Skłodowska-Curie. But not every one knows her daughter Irena Joliot-Curie, also a Nobel prize winner, who followed her mother's career (she was a mathematician and physician and obtained a prize in the domain of the chemistry for the synthesis of the new radioactive elements). Moreover, she was an enthusiast of science – especially mathematics – what confirms

---

[33] *Women, Minorities, and Persons with Disabilities in Science and Engineering*, p. 6.

[34] K. Bradley, *The incorporation of women into higher education: paradoxical outcomes?*, Sociology of Education 2000, 73, January, 1-18, p. 3-4.

[35] B. Budrowska, *„Meskie", „kobiece": pomiędzy stereotypem a rzeczywistością,* [w:] *Problematyka kobieca – konteksty*, red. M. Jeziński, M. Nowak-Paralusz, Toruń 2013, p. 263.

[36] D. Beede i in., *Women in STEM: A Gender Gap to Innovation*, August 1, 2011, s. 1, źródło; file:///C:/Users/Emilia5/Downloads/SSRN-id1964782.pdf, [dostep: 15.01.2018].

[37] *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA,* OECD Publishing 2015, s. 138-140, źródło: http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en, [dostęp: 20.02.2018].

[38] Ibidem, p. 141.

the correspondence with her famous mother. At the age of 16 she wrote: „I'm quite good at derived functions and reversed functions are adorable. On the other hand, I'm afraid of the theory of Rolle and Thomas equation!". [39]

Sometimes, it happens that modern examples of success in the technical and scientific fields for women creating start-up companies or making the discoveries , are not sufficiently promoted. We cannot say about, for example, Oga Malinkiewicz, that invented the alternative manner of acquiring solar energy by exploiting perovskites.[40]. But for sure, it is not the only example of a successful women in the area of STEM. Therefore, if we do not popularize the achivements of the women, they won't be known among the generation of the young women, who are just discovering the world of science and many types of technology.

Nowadays, the ideology of equal chances including the opinion about equality of men and women telling that „ it is right to act against the lack of women (for example in the technical areas) by educational training and coaching activities or so called positive discrimination" replaced the constructionist conception of essentialist theory perceiving female and male social roles in a dychotomic manner.[41] It's not about perceiving equal opportunities as a sign of good luck (like winning in a lottery). It is important to have the possibility to achieve the socioeconomic status by means of honest and open competition, in which the winners are the most talented and diligent individuals. We cannot deny that in contemporary societies education is a vital element of the competition to achieve an equal access to particular professions, funds and prestige.[42] It opens its doors to every person interested in developing themselves in particular domains. Today, we don't have such an unambiguous divisions of male and female areas of knowledge and a stratified element are „documented achivements" as for exemple : a diploma from the university, which is evidence of acquired competences (including type and a prestige of a given university) which determine the future of the individual.[43] For a woman, graduating from university on a technical course of stu-

---

[39] D. Brian, *Rodzina Curie*, Warszawa 2006.

[40] Polka – Olga Malinkiewicz: *Olga Malinkiewicz – Polka, która może dokonać przełomu w energetyce*, źródło: http://m.onet.pl/biznes/branze/energetyka-i-surowce,f92v9, [dostęp: 15.02.2018]; *Zapomnijcie o grafenie, gramy na perowskity*, źródło: http://www.forbes.pl/czy-olga-malinkiewicz-zbije-fortune-na-perowskitach,artykuly,183755,1,1.html, [dostęp: 15.02.2018].

[41] M. Młodożeniec, A. Knapińska, *Czy nauka wciąż ma męską płeć?* p. 62.

[42] R.J. Parelius, A.P. Parelius, *The Sociology of Education*, New Jersey 1987, p. 264, podaję za: A. Gromkowska-Melosik, *Stratyfikacja, ruchliwość społeczna i edukacja*, [w:] *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, Kraków 2008, p. 20.

[43] Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, Kultura – Społeczeństwo – Edukacja, 2013, 1, p. 21-22.

dy can be an entry to a better life, a better, more prestigious job and a chance for a social promotion.

Educational and professional choices of young women are undoubtedly determined by a bigger consciousness of their own desires, determination and a consequence in realizing goals, as well as aspirations of realizing their own professional carrier. More and more frequently, they are courageous and determined to fight for their social position, a life compatible with their own values and individual choices which are not limited by stereotypical opinions.[44] It appears, that despite the fact that we can still talk about the bigger predisposition (existing in the social opinion) of women to fulfil certain role and professions (for example the ones related to caregiving, which is mainly relegated to women), the more important are individual talents and predispositions.

Today, women treat engineering as a developing and interesting, socially prestigious and popular domain of knowledge. The vital element of their choice is a chance to get a well paid, attractive job. In this context, a key to their success is to distance themselves from the world, to gain self confidence and an appropriate inner motivation. The work of women in the domain of engineering can be perceived as a kind of social misson, because by means of this attitude, female students want to change the world, search social and economical development, as well as execute all of their duties including their female and pro-social assets: atentiveness and empathy for other people´s needs.

Nowadays, seeing a female engineer building shopping malls, roads and motorways is not uncommon. It is common that women study medicine, law or physics. Encouraging women to invest in scientific and technical interests is an excellent tendency, which gives them an opportunity to fully develop their passions. It also confirms their rising aspirations. Perhaps, in the future, women (if the actual trend is still existing and if the social stereotypes about science and the women are broken) will not be only the consumers of new devices but they will become more and more frequently inventors and producers of these devices.[45]

BIBLIOGRAPHY

Beede D., Julian T., Langdon D., McKittrick G., Khan B., Doms M., *Women in STEM: A Gender Gap to Innovation*, August 1, 2011, s. 1, źródło; file:///C:/Users/Emilia5/Downloads/SSRN-id1964782.pdf, [dostep: 15.01.2018].

[44] P. Martin, A. Barnard, *The experience of women in male-dominated occupations: A constructivist grounded theory inquiry*, s. 1-2, źródło: http://www.scielo.org.za/pdf/sajip/v39n2/02.pdf, [dostęp: 15.01.2018].

[45] *Potencjał kobiet dla branży technologicznej*, Raport badawczy, p. 15.

Bogucka M., *Gorsza płeć. Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2006.

Bradley K., *The incorporation of women into higher education: paradoxical outcomes?* Sociology of Education, 2000 January, 73, 1-18.

Brian D., *Rodzina Curie*, Wydawnictwo Amber, Warszawa 2006.

Budrowska B., *„Meskie", „kobiece": pomiędzy stereotypem a rzeczywistością*, [w:] *Problematyka kobieca – konteksty*, red. M. Jeziński, M. Nowak-Paralusz, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.

Chadaj A., *O pierwszej kobiecie z dyplomem magistra inżyniera górnika*, Górnictwo i Geoinżynieria, 2009, 3.

Commission launches "Science: it's a girlthing!" campaign, 2012, źródło: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-12-465_en.htm?locale=en, [dostęp:15.03.2018].

Elan S., *Study: Women encounter inequality in science & technology fields. Pervasive barriers restrict women's participation even in the wealthiest nations, a new study finds*, źródło: https://www.elsevier.com/connect/study-women-encounter-inequality-in-science-and-technology-fields [dostęp: 20.02.2018].

7 Famous Female Engineers in History, źródło: https://www.workflowmax.com/blog/7-famous-female-engineers-in-history, [dostęp: 22.03.2018].

Gierczyk M., Dobosz D., *Miejsce kobiet w edukacji – perspektywa historyczna*, [w:] *Współczesna kobieta. Szkice do portretu na tle przemian społeczno-kulturowych*, red. D. Dobosz, K. Joniec, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.

Gromkowska-Melosik A., *Stratyfikacja, ruchliwość społeczna i edukacja*, [w:] *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

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

Hypatia z Aleksandrii, źródło: http://4kyws.ua.edu/HYPATIA.html, [dostęp: 22.03.2018].

Kobiety na politechnikach, Raport 2007-2017, Fundacja Edukacyjna "Perspektywy", marzec 2017, źródło: http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/pdfy/Raport_Kobiety_na_politechnikach_2017.pdf, [dostęp: 20.03.2018].

Lois Graham, Engineering Education Leader, https://www.rpi.edu/about/alumni/inductees/graham.html, źródło: [dostęp: 15.01.2018].

Martin P., Barnard A., *The experience of women in male-dominated occupations: A constructivist grounded theory inquiry*, s. 1-2, źródło: http://www.scielo.org.za/pdf/sajip/v39n2/02.pdf, [dostęp: 15.01.2018].

Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, Kultura – Społeczeństwo – Edukacja, 2013, 1.

Młodożeniec M., Knapińska A., *Czy nauka wciąż ma męską płeć? Udział kobiet w nauce*, Nauka, 2013, 2.

Nauki ścisłe są dla dziewczyn, źródło: http://science-girl-thing.eu/pl, [dostęp: 15.02.2018].

Oberlin History Frequently Asked Questions and Timeline, źródło: http://www.oberlinheritagecenter.org/researchlearn/historyfaqs, [dostęp:15.03.2018].

Olga Malinkiewicz – Polka, która może dokonać przełomu w energetyce, źródło: http://m.onet.pl/biznes/branze/energetyka-i-surowce,f92v9, [dostęp: 15.02.2018].

Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Parelius R.J., Parelius A.P., *The Sociology of Education*, Prentice-Hall, New Jersey 1987.

Potencjał kobiet dla branży technologicznej, Raport badawczy, Fundacja Edukacyjna „Perspektywy", Simens, Warszawa 2015.

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

Swaby R., *Upór i przekora. 52 kobiety, które odmieniły naukę i świat*, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2017.

The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA, OECD Publishing 2015, s. 138-140, źródło: http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en, [dostęp: 20.02.2018].

The Pathway Forward: Creating Gender Inclusive Leadership in Mining and Resources, Centre For Women In Politics And Public Leadership, November 2012, źródło: http://carleton.ca/cwppl/wp-content/uploads/Women-in-Mining-2.5.pdf [dostęp: 17.03.2018].

Varrasi J., *PromotingWomen in Engineering*, źródło: https://www.asme.org/career-education/articles/leadership-skills/promoting-women-in-engineering, [dostęp: 15.01.2016].

Walczewska S., *Damy, rycerze i feministki: kobiecy dyskurs emancypacyjny w Polsce*, Wydawnictwo eFKa, Kraków 1999.

Women in Engineering, http://alltogether.swe.org/2016/03/women-in-engineering-history/, [dostęp: 15.01.2018].

Women, Minorities, and Persons with Disabilities in Science and Engineering, National Center for Science and Engineering Statistics Directorate for Social, Behavioral and Economic Sciences, Arlington, January 2017, s. 6-7, źródło: https://www.nsf.gov/statistics/2017/nsf17310/static/downloads/nsf17310-digest.pdf, [dostęp: 20.02.2018].

Zapomnijcie o grafenie, gramy na perowskity, źródło: http://www.forbes.pl/czy-olga-malinkiewicz-zbije-fortune-na-perowskitach,artykuly,183755,1,1.html, [dostęp: 15.02.2018].

Magdalena Kot-Radojewska

Wyższa Szkoła Biznesu
w Dąbrowie Górniczej

ZINTEGROWANY SYSTEM WSPARCIA STUDENTÓW WE WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI – DOBRE PRAKTYKI

Abstract. Kot-Radojewska Magdalena, *Zintegrowany system wsparcia studentów we współczesnej edukacji – dobre praktyki* [An Integrated System of Student Support in Modern Education – Good Practices]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 185-195. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.12

The paper argues about the role of higher education not only in terms of knowledge transfer and acquisition of vocational skills among young people, that is, the creation of qualified human capital for the needs of the economy, but also in terms of implementation of the educational role of the university, one currently underrated. It is aimed at the education of creative, open-minded, responsible graduates, capable of understanding a dynamically changing reality, able to adapt to changes flexibly, and accept responsibility for their own development. The article presents an example of good practices in the field of comprehensive student support in higher education as developed by the University of Dąbrowa Górnicza. This approach, in addition to improving the professional potential of students, is also focused on forming their values, goals, attitudes and beliefs which will significantly affect their behavior and the way they use the acquired knowledge in the future.

Key words: education, socialization, human capital, knowledge, competences

Wstęp

Przez długi czas rolą edukacji było przekazywanie wiedzy oraz kształtowanie umiejętności. Obecnie jej celem jest przede wszystkim uczenie, jak się uczyć oraz formowanie postaw. Kluczowe dla realizacji tego celu jest kształcenie aktywności, wyobraźni, zdolności do intelektualnej autonomii i nieustannej edukacji[1], co wyraża się w stwarzaniu możliwości do kształcenia ustawicznego przez całe życie. Jak wskazuje C. Banach, edukacja

[1] B. Kołaczek, *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania. Uwarunkowania. Wyrównanie szans*, Warszawa 2004, s. 16.

(…) jest społeczną wartością i kapitałem oraz nadzieją, a także wielkim obszarem zadań. Powinna być także w swych celach i metodach pracy poważnym sprzeciwem wobec wielu antywartości oraz negatywnych zjawisk i zagrożeń ludzkiego bytu[2].

Edukacja z jednej strony jest czynnikiem niezbędnym dla kształtowania tożsamości człowieka, z drugiej – koniecznym warunkiem twórczego i naturalnego rozwoju[3].

Coraz częściej postrzega się edukację jako „dobro inwestycyjne", a nie tylko „dobro konsumpcyjne"[4]. Oprócz „dostarczania" wykwalifikowanych pracowników na rynek pracy, edukacja powinna rozwijać uzdolnienia i umiejętności każdego człowieka, odkrywać, pobudzać i wzmacniać jego potencjał twórczy.

Wyzwania edukacji XXI wieku w kontekście kreowania kapitału ludzkiego

Jakość kapitału ludzkiego, rozumianego jako wiedza „zawarta" w ludziach[5], zależy w znaczącej mierze od jakości edukacji, zwłaszcza szkolnictwa wyższego. Kapitał ludzki, określany też jako zespół wszystkich cech ludzkich, może generować zysk ekonomiczny. Wskazane cechy ludzkie odnoszą się do aspektów formalnych (np. edukacja formalna, szkolenia), jak również elementów mniej formalnych (np. kompetencje, umiejętności, talent, motywacja, czy wytrwałość)[6]. Kapitał ludzki cechuje możliwość powiększania się, czyli wzrostu jego wartości w procesie uczenia się w systemie edukacji, ale również możliwość zużywania się tegoż kapitału, co jest konsekwencją zaniechania kształcenia się w opozycji do wciąż postępującego procesu rozwoju wiedzy[7]. Strategicznym wyzwaniem dla współczesnej edukacji wyższej powinno być wyposażenie studentów w wiedzę niezbędną do budowania konkurencyjności polskiej gospodarki opartej na wiedzy, czyli takiej, w któ-

[2] C. Banach, *Społeczeństwo polskie wobec wyzwań transformacji systemowej*, [w:] Koreferaty, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku" przy Prezydium PAN, Warszawa 1998, s. 111.

[3] *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, t. 1, Warszawa 2003.

[4] A. Drapińska, *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych*, Warszawa 2012, s. 17.

[5] G. Becker, K. Murphy, R. Tamura, *Human Capital, Fertility and Economic Growth*, Journal of Political Economy, 1990, 98, s. 12.

[6] E. Tome, *Human resource development in the knowledge based and services driven economy An introduction*, Journal of European Industrial Training, 2011, 35. 6, , s. 524, http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/03090591111150077, [dostęp: 11.12.2017].

[7] B. Klimczak, *Rola edukacji w przygotowaniu mobilnych i aktywnych uczestników rynku pracy* [w:] *Wybrane problemy i zastosowania ekonomii instytucjonalnej*, red. B. Klimczak, Wrocław 2006, s. 127-128.

rej wiedza jest tworzona, zdobywana, ale również transmitowana i w sposób efektywny używana przez organizacje oraz jednostki dla rozwoju gospodarczego i społecznego[8]. Rolą edukacji wyższej powinno być przygotowywanie studentów do elastycznego funkcjonowania w turbulentnych warunkach współczesności i przyszłości. W tych warunkach fundamentalną rolę odgrywa praktyczne i elastyczne gromadzenie, przetwarzanie i kreowanie wiedzy, również tej istotnej dla właściwego kształtowania postaw życiowych i relacji międzyludzkich[9]. Wiedza powinna służyć lepszemu rozumieniu i kreowaniu rzeczywistości, o czym już w latach 60. XX wieku pisał B. Suchodolski[10].

Wyzwaniem dla edukacji jest też kształcenie młodych ludzi potrafiących podejmować racjonalne i odpowiedzialne działania w dziedzinie systematycznego doskonalenia i kształcenia ustawicznego, rozwiązywania problemów, rozumienia zmieniającej się rzeczywistości i elastycznego do niej dostosowania, podejmowania odpowiedzialności za własny rozwój, rozwijania przedsiębiorczości. Człowiek w XXI wieku powinien być racjonalny, dostrzegać i odpowiednio analizować procesy zachodzące w jego otoczeniu, właściwie na nie reagować i przystosowywać się do zmieniającej się rzeczywistości, zdawać sobie sprawę z tego, że w ramach kształcenia należy dbać nie tylko o rozwój umysłu, ale „całego człowieka"[11].

W takim ujęciu wyzwań edukacyjnych konieczne staje się odejście od encyklopedycznego na rzecz generatywnego modelu kształcenia, w którym zakłada się, że student zostanie przygotowany

> (…) do samodzielnego zdobywania, selekcjonowania, przetwarzania i przechowywania oraz racjonalnego posługiwania się zdobywanymi wiadomościami i umiejętnościami[12]. Bowiem (…) mądrość i wiedza nie zamieszkują w książkach, programach komputerowych czy Internecie. Tam są jedynie informacje. Mądrość i wiedza są zawsze ucieleśnione w człowieku, są zdobywane przez uczącą się osobę i przez nią wykorzystywane[13].

W generatywnym modelu kształcenia student jest podmiotem wszystkich działań, a wykładowcy i mentorzy mają pobudzić jego aktywność oraz samodzielność, jak również wdrożyć do skutecznego rozwiązywania proble-

---

[8] E. Kryńska, E. Kwiatkowski, *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Łódź 2013, s. 161.

[9] T.T. Brzozowski, *Praca i przedsiębiorczość w świetle wybranych encyklik Jana Pawła II*, [w:] *Przedsiębiorczość a współczesne wyzwania cywilizacyjne*, Przedsiębiorczość – Edukacja, nr 2, red. Z. Zioło, T. Rachwał, Warszawa – Kraków 2006.

[10] B. Suchodolski, *Nowoczesna treść i organizacja wykształcenia ogólnego*, Nowa Szkoła, 1958, 4.

[11] Cz. Kupisiewicz, *Kanon wykształcenia ogólnego. Próba porównawczego zastosowania kierunków i dylematów przebudowy*, [w:] *Kanon kształcenia ogólnego*, red. A. Bogaj, Warszawa 1995, s. 180-181.

[12] B. Antczak, *Współczesne tendencje tworzenia, dyfuzji i wykorzystania wiedzy*, [w:] *Dylematy współczesnej edukacji*, red. K. Dziurzyński, Józefów 2012, s. 24.

[13] P.F. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999, s. 171.

mów teoretycznych i praktycznych. Podmiotowość studenta uczelni wyższej wyraża się w postrzeganiu go jako osoby, dostrzeżeniu jego tożsamości i docenieniu indywidualności, hierarchii jego wartości oraz celów. Student jako podmiot procesu kształcenia jest integralnie z tym procesem związany i wywiera na niego wpływ, rozumie oraz wspiera interakcje zachodzące w procesie kształcenia, określa cele i metody ich realizacji zgodnie z uznawanymi wartościami[14].

Współczesny system kształcenia powinien uwzględniać edukację kluczowych umiejętności, które czynią ludzi zdolnymi do szybkiego uczenia się w ramach edukacji przez całe życie (*life long learning*). W kontekście dynamicznego postępu technologicznego, jaki zachodzi we współczesnych społeczeństwach, problemem dla ich funkcjonowania staje się szybka dezaktualizacja posiadanej wiedzy. Stąd, konieczne staje się uzupełnianie wiedzy i umiejętności oraz dostosowywanie ich do szybko zmieniających się uwarunkowań. Koncepcja uczenia się przez całe życie związana jest z kształceniem otwartym, niczym nie ograniczonym, dostosowaniem do potrzeb i możliwości, elastycznym, w którym charakterystyczny jest partnerski stosunek pomiędzy uczącym się i nauczającym, a jego celem jest rozwinięcie samodzielności i aktywności uczących się[15].

Socjalizacyjne i wychowawcze funkcje uczelni wyższej

Oprócz funkcji dydaktycznej uczelni, czyli – jak wskazuje ustawa – kształcenia studentów w celu zdobywania i uzupełniania wiedzy oraz umiejętności niezbędnych w pracy zawodowej[16], niezwykle istotne są funkcje socjalizacyjne i wychowawcze.

Socjalizacja jest procesem zachodzącym w różnych okresach życia jednostki, „dzieje" się również podczas edukacji wyższej. Dzięki socjalizacji jednostka rozwija się przez „transakcję" z innymi ludźmi oraz wzorami społecznego zachowania i doświadczenia[17]. Według J. Szczepańskiego,

> socjalizacja kształtuje osobowość człowieka i przystosowuje go do życia w zbiorowości, umożliwia porozumienie się i inteligentne działanie w jej ramach, uczy, jak się

[14] A. Krajewska, *Poczucie podmiotowości studentów w ocenie uczestników procesu kształcenia – wyniki badań*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2012, s. 176.

[15] M. Pluta-Olearnik, *Koncepcja Life – Long Learning – wyzwanie dla kształcenia na poziomie wyższym*, s. 2, http://www.fundacja.edu.pl/organizacja/_referaty/33.pdf, [dostęp: 18.05.2015].

[16] Ustawa z 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU 2017.02.183).

[17] E. Zigler, L. Child, *Socialization and Personality Development*, Chicago 1973.

zachowywać, by osiągnąć cele życiowe[18]. Socjalizacja to (…) kształtowanie osobowości społecznej albo nabywanie społecznej dojrzałości czy kompetencji społecznych[19].

W procesie socjalizacji człowiek określa swoją tożsamość[20], która według P.L. Bergera jest

(…) procesem, ciągle kreowanym i odtwarzanym w każdej sytuacji społecznej, w którą człowiek wkracza, spajanym przez wątłą nić pamięci[21].

Pojęcie socjalizacji należy jednak odróżnić od pojęcia wychowania. Pod pojęciem socjalizacji rozumie się nie tylko zamierzone oddziaływania środowiska na osobę, ale również wszelkie inne wpływy, jakim ona podlega[22]. W odniesieniu do studentów wpływy te są następstwem uczestnictwa studentów w systemie społecznym szkoły wyższej, w którym zachodzi proces dzielenia się wiedzą i doświadczeniami z innymi[23]. To również „(…) przepływ wiedzy ukrytej między ludźmi"[24], czyli tej, która jest w sposób szczególny zindywidualizowana, trudna do sformalizowania, głęboko zakorzeniona w indywidualnym sposobie działania, wartościach, osobistym nastawieniu i przekonaniach, w zakres której wchodzą intuicja, poglądy, przeczucia[25]. Wykorzystuje się ją podświadomie w codziennym działaniu, ma więc wymiar bardzo praktyczny. Nie można jej w pełni wyrazić za pomocą znaków, słów, czy liczb[26].

Wychowanie z kolei jest to intencjonalne kształtowanie osobowości na wzór przyjętego w danej grupie ideału wychowawczego oraz kształcenie, czyli przygotowanie jednostki do pełnienia określonej roli społecznej[27]. Z perspektywy uczelni wyższej wychowanie rozumiane jest jako dążenie do wyposażenia studenta w system postaw, ideałów, wartości i zasad, które wyznaczają jego stosunek do świata.

Wspomniane funkcje socjalizacyjne i wychowawcze są niestety wciąż słabo zakorzenione w świadomości zawodowej nauczycieli akademickich i władz uczelni. Niekiedy wręcz uważane jako zbędne w obliczu prawnej do-

[18] J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1967.

[19] S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974, s. 295.

[20] B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 138.

[21] P.L. Berger, *Zaproszenie do socjologii*, Warszawa 1995, s. 102.

[22] M. Pachociński, A. Słaboń, *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków 2001, s. 174.

[23] J. Bogdanienko, *W pogoni za nowoczesnością. Wybrane aspekty tworzenia i wprowadzania zmian*, Toruń 2008, s. 126.

[24] A. Jashapara, *Zarządzanie wiedzą*, Warszawa 2006, s. 254.

[25] I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacjach: jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, Warszawa 2000, s. 14-15.

[26] M. Wojnarowska, *Zarzadzanie wiedzą w organizacji*, [w:] *Koncepcje zarzadzania. Podręcznik akademicki*, red. M. Czerska, A.A. Szpitter, Warszawa 2010, s. 325-326.

[27] R.A. Podgórski, *Socjologia. Wczoraj. Dziś. Jutro*, Rzeszów 2006, s. 268.

rosłości studentów oraz ich samodzielności[28]. W uczelni wyższej funkcje te polegają na kształtowaniu wartości, celów, postaw, przekonań, potrzeb i innych elementów, które wpłyną na postępowanie studiujących w przyszłości i sposób korzystania z nabytej wiedzy.

Rozważając wychowawcze oddziaływania uczelni na studentów, M. Nowak-Dziemianowicz wskazuje na trzy główne funkcje: adaptacyjną, emancypacyjną i krytyczną[29]. Funkcja adaptacyjna umożliwia socjalizację, pozwala odnaleźć się w rzeczywistości społecznej, regulowanej przez system norm i efektywnie w niej funkcjonować. Emancypacyjna pozwala na rozwój jednostki oraz wpływa na kształtowanie właściwych relacji z innymi oraz nadawanie im sensu. Umożliwia identyfikację nie tylko własnych możliwości i mocnych stron, ale także barier i ograniczeń. Ostania funkcja – krytyczna pozwala na interpretowanie rzeczywistości i własnych doświadczeń. Wyraża się w zadawaniu pytań o sens działań własnych i innych, a także o prawomocność tych działań.

Uczelnia realizująca te funkcje, jednocześnie kształtuje w swoich studentach pewne kompetencje społeczne[30]. Wśród kompetencji adaptacyjnych można wymienić między innymi umiejętność poszerzenia i przekazywania własnej wiedzy, efektywnego komunikowania się, negocjowania, współpracy w zespole, zarządzania czasem, czy dostosowywania się do zmian, a także przedsiębiorczość. W obszarze kompetencji emancypacyjnych można mówić o umiejętności aktywnego współżycia w społeczeństwie, przewidywania skutków własnej aktywności, formułowania i rozwiązywania problemów, akceptacji odmienności, szacunku do innych. Z kolei, za kompetencje krytyczne można uznać niezależność, zaangażowanie, odwagę, kreatywność, czy nonkonformizm.

Należy podkreślić, że współcześnie dostrzega się deficyt wskazanych kompetencji z punktu widzenia pracodawców[31], co potwierdzają wyniki licznych badań, na przykład Bilans Kapitału Ludzkiego[32] i inne[33]. Niedopa-

---

[28] E. Wnuk-Lipińska, *Uniwersytet dzisiaj – idea, cele, zadania*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 1996, 8, s. 14-15.

[29] M. Nowak-Dziemianowicz, *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, Warszawa 2012, s. 9.

[30] Tamże, s. 16-17.

[31] S. McGuinness, J. Bennett, *Examining the link between skill shortages, training composition and productivity levels in the Northern Ireland construction industry*, International Journal of Human Resource Management, 2006, 17, 2, s. 265-279.

[32] M. Kocór, A. Strzebońska, M. Dawid-Sawicka, *Rynek pracy widziany oczami pracodawców. Raport z badania pracodawców i ofert pracy*, Warszawa 2015, s. 10.

[33] *Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy*. Wyniki badania przeprowadzonego przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz Ernst & Young, Warszawa 2012, s. 13, http://firma.sgh.waw.pl/pl/Documents/RKPK_raport_2012.pdf, [dostęp: 2.01.2018].

sowanie kompetencyjne znalazło się również na liście najbardziej ważkich wyzwań rozwoju kapitału ludzkiego wedle OECD[34].

Zadaniem każdej uczelni powinno być umożliwienie studentom rozwoju oraz uwalniania ich potencjału w ramach różnego rodzaju aktywności proponowanych podczas realizowanego toku kształcenia. Uczelnia powinna tworzyć warunki, które sprzyjałyby przejawianiu aktywności własnej studentów oraz dokonywaniu świadomych i odpowiedzialnych wyborów. Powinna także stale podnosić ambicje edukacyjne studiujących oraz wzmacniać ich poczucie wartości własnej. Rolą uczelni powinno być także stwarzanie warunków do aktywnych interakcji pomiędzy nauczycielami i studentami, nie tylko w formie pracy nad zadaniami edukacyjnymi, ale również pod postacią coachingu czy mentoringu. Na koniec, student powinien mieć także możliwość zdobywania wiedzy cichej, nawiązywania i rozwijania kontaktów z autorytetami spoza uczelni, na przykład ze środowiska biznesu tak, by uczyć się właściwego pełnienia ról zawodowych w przyszłości.

System wsparcia studentów realizowany w Wyższej Szkole Biznesu w Dąbrowie Górniczej

W celu właściwego wsparcia i przygotowania absolwentów do funkcjonowania we współczesnej turbulentnej rzeczywistości i – jednocześnie – gospodarce opartej na wiedzy uczelnie powinny nie tylko nieustanie poszerzać programy kształcenia, ale również wzbogacać swoje działania o takie, które wyzwalają pozytywne emocje studentów i wzbogacają poczucie sensu podejmowanych przez nich aktywności[35].

W Wyższej Szkole Biznesu w Dąbrowie Górniczej, w ścisłej współpracy z otoczeniem uczelni, od 10 lat realizowany jest autorski projekt wsparcia studentów. Wypracowane przez lata rozwiązanie pozwala doskonalić jakość kształcenia praktycznego i stymulować aktywizację zawodową studentów, a także wpływać na kształtowanie otwartych i elastycznych postaw młodych ludzi, sprawnie funkcjonujących w niestabilnym i niepodlegającym żadnym przewidywaniom środowisku. Podejmowane działania dodatkowo zwiększają konkurencyjność absolwentów na rynku pracy. Projekt opiera się na czterech filarach, do których należą:

---

[34] *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD, 2012, http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/better-skills-better-jobs-better-lives_9789264177338-en#.WRtU0NwwjIU#page4, [dostęp: 16.05.2017].

[35] B. Kożusznik, M. Kożusznik, *Praca, kariera i studia w organizacjach nowego typu*, [w:] *Edukacja wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, red. K. Szczepańska-Woszczyna, Z. Dacko-Pikiewicz, Dąbrowa Górnicza 2007, s. 97.

1. Intensywna i efektywna współpraca z pracodawcami, polegająca między innymi na: włączaniu pracodawców w proces określania i doskonalenia efektów kształcenia, programów studiów, metod walidacji efektów kształcenia; organizacji wizyt studyjnych, prezentujących nowoczesne rozwiązania biznesowe, organizacyjne, czy technologiczne, mające zastosowanie w przedsiębiorstwach reprezentujących branże odpowiadające danemu kierunkowi studiów; realizacji zajęć specjalistycznych przez pracodawców; upraktycznieniu studiów poprzez włączanie w proces dyplomowania pracodawców jako promotorów pomocniczych; realizacji specjalności studiów we współpracy z pracodawcami.

Współpraca z pracodawcami w ramach wymienionych działań służy wyposażeniu studentów w wiedzę oraz kompetencje zawodowe. Służy nawiązaniu procentujących w przyszłości interakcji z pracodawcami i przedsiębiorcami. Sprzyja także socjalizacji, rozumianej jako transfer wiedzy ukrytej, kształtowaniu kompetencji interpersonalnych oraz rozbudzaniu przedsiębiorczości studentów.

2. Działania doradcze, organizacyjne i szkoleniowe, w ramach których odbywają się między innymi warsztaty z dziedziny planowania kariery i doskonalenia poszukiwanych przez pracodawców kompetencji interpersonalnych oraz spotkania z doradcą zawodowym połączone z diagnozą predyspozycji osobowościowych; szkolenia specjalistyczne poszerzające kompetencje przydatne na rynku pracy, szkolenia przygotowujące do aktywnego poszukiwania pracy, długofalowe procesy coachingu kariery, branżowe, certyfikowane szkolenia specjalistyczne, dopasowane do specyfiki danego kierunku, szkolenia prowadzone przez przedstawicieli organizacji pozarządowych, akcje charytatywne.

Z wymienionych wyżej działań wynika, że program ma na celu nie tylko wyposażanie studentów w wiedzę i kompetencje, ale także umożliwienie im zdobywania pierwszych doświadczeń na rynku pracy. Celem jest również uświadomienie studentom konieczności wzięcia odpowiedzialności za własny rozwój zawodowy, wyposażenie ich w umiejętność przewidywania i zdolność elastycznego przystosowania się do zmian, co będzie skutkować ich większą konkurencyjnością. Szereg działań podejmowanych w ramach programu ma charakter wychowawczy, służąc kształtowaniu odpowiedzialności za siebie i innych, zaangażowania na rzecz różnych działań, nie tylko tych, których celem jest szeroko rozumiany zysk oraz oddziałując na rozwijanie postaw etycznych studentów.

3. Systemowe rozwiązanie w zakresie organizacji staży i praktyk, umożliwiające zindywidualizowane dopasowanie oferty praktyki do potrzeb studenta i pracodawcy.

Efektem działań w dziedzinie organizacji praktyk i staży jest skuteczne przygotowanie studentów do pełnienia roli pracownika, z naciskiem na pra-

cownika wiedzy, czyli takiego, którego narzędziem pracy jest jego umysł[36], a do jego cech charakterystycznych należą: autonomia, niezależność, samodzielność, mobilność oraz otwartość na zmiany[37].

4. Wspieranie przedsiębiorczości studentów i absolwentów w ramach Zagłębiowskiego Inkubatora Przedsiębiorczości, którego celem jest wsparcie merytoryczne, finansowe oraz organizacyjne w zakładaniu oraz prowadzeniu działalności gospodarczej, profesjonalne doradztwo biznesowe oraz prawne, zintegrowana promocja firm funkcjonujących w strukturach Inkubatora.

Działania realizowane w ramach Zagłębiowskiego Inkubatora Przedsiębiorczości mają na celu przede wszystkim promowanie zachowań kreatywnych i przedsiębiorczych studentów, kreowanie postaw samodzielnych i odpowiedzialnych, wspieranie przedsiębiorczości lokalnej, będącej jednym z czynników sprzyjających rozwojowi regionu, a także wspieranie szybszego wzrostu nowych, często innowacyjnych przedsiębiorstw oraz eliminowanie ryzyka związanego z ich ewentualną upadłością.

Niewątpliwie, realizowany przez WSB zintegrowany system wsparcia studentów od wielu lat spełnia swoje zadania. Jednocześnie stale podlega ewaluacji i – na tej postawie – modyfikacjom podnoszącym jakość prowadzonych działań. Z perspektywy zawodowej – efektem wszystkich podejmowanych działań jest fakt, iż absolwenci WSB znajdują pracę w czasie krótszym niż miesiąc po zakończeniu studiów, czego dowodem jest czwarte miejsce pod względem zatrudnialności absolwentów w ogólnopolskim systemie monitorowania Ekonomicznych Losów Absolwentów szkół wyższych.

Zakończenie

Proces edukacji, intencjonalny bądź nie, towarzyszy człowiekowi przez całe jego życie. Stanowi nieodłączny element rozwoju człowieka, społeczeństwa, świata. Uczelnie powinny więc podejmować działania ukierunkowujące studentów na budowanie ich jednostkowej wartości rynkowej, wzbudzanie odpowiedzialności za kształtowanie własnego kapitału kariery oraz tożsamości profesjonalnej. Właściwie realizowana funkcja dydaktyczna na wyższym poziomie kształcenia jest nie do przecenienia dla kreowania wartości kapitału ludzkiego we współczesnej gospodarce opartej na wiedzy. Nie należy jednak zapominać o realizacji innych funkcji, takich jak funkcje socjalizacyjne i wychowawcze.

Z pewnością wciąż aktualne są cztery filary edukacji sformułowane w Raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla

[36] T.H. Davenport, *Zarządzanie pracownikami wiedzy*, Kraków 2007, s. 22-23.
[37] M. Morawski, *Zarządzanie profesjonalistami*, Warszawa 2009, s. 54.

XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa: uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się, aby być[38]. Tylko pełna realizacja tych czterech aspektów kształcenia umożliwia całkowite urzeczywistnienie misji edukacji.

BIBLIOGRAFIA

Antczak B., *Współczesne tendencje tworzenia, dyfuzji i wykorzystania wiedzy*, [w:] *Dylematy współczesnej edukacji*, red. K. Dziurzyński, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej, Józefów 2012.

Banach C., *Społeczeństwo polskie wobec wyzwań transformacji systemowej*, [w:] Koreferaty, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku" przy Prezydium PAN, Warszawa 1998.

Becker G., Murphy K., Tamura R., *Human Capital, Fertility and Economic Growth*, Journal of Political Economy, 1990, 98.

Berger P.L., *Zaproszenie do socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1995.

Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies, OECD, 2012, http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/better-skills-better-jobs-better-lives_9789264177338-en#.WRtU0NwwjIU#page4, [dostęp: 16.05.2017].

Bogdanienko J., *W pogoni za nowoczesnością. Wybrane aspekty tworzenia i wprowadzania zmian*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Toruń 2008.

Brzozowski T.T., *Praca i przedsiębiorczość w świetle wybranych encyklik Jana Pawła II*, [w:] *Przedsiębiorczość a współczesne wyzwania cywilizacyjne. Przedsiębiorczość – Edukacja*, nr 2, red. Z. Zioło, T. Rachwał, Nowa Era, Zakład Przedsiębiorczości i Gospodarki Przestrzennej Instytutu Geografii Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Warszawa – Kraków 2006.

Davenport T.H., *Zarządzanie pracownikami wiedzy*, Wydawnictwo Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków 2007.

Drapińska A., *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Drucker P.F., *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

Encyklopedia pedagogiczna XXI w., t. 1, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.

Jashapara A., *Zarządzanie wiedzą*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2006.

Klimczak B., *Rola edukacji w przygotowaniu mobilnych i aktywnych uczestników rynku pracy*, [w:] *Wybrane problemy i zastosowania ekonomii instytucjonalnej*, red. B. Klimczak, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Wrocław 2006.

Kocór M., Strzebońska A., Dawid-Sawicka M., *Rynek pracy widziany oczami pracodawców*, Raport z badania pracodawców i ofert pracy, PARP, Warszawa 2015.

Kołaczek B., *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania. Uwarunkowania. Wyrównanie szans*, IPiSS, Warszawa 2004.

Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy, Wyniki badania przeprowadzonego przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz Ernst & Young,

[38] Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa „*Edukacja: jest w niej ukryty skarb*", http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf [dostęp: 2.01.2018].

Warszawa 2012, s. 13, http://firma.sgh.waw.pl/pl/Documents/RKPK_raport_2012.pdf, [dostęp: 2.01.2018].

Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.

Kożusznik B., Kożusznik M., *Praca, kariera i studia w organizacjach nowego typu*, [w:] *Edukacja wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, red. K. Szczepańska-Woszczyna, Z. Dacko-Pikiewicz, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2007.

Krajewska A., *Poczucie podmiotowości studentów w ocenie uczestników procesu kształcenia – wyniki badań*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*, red. J. Grzesiak, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, Kalisz – Konin 2012.

Kryńska E., Kwiatkowski E., *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.

Kupisiewicz Cz., *Kanon wykształcenia ogólnego. Próba porównawczego zastosowania kierunków i dylematów przebudowy*, [w:] *Kanon kształcenia ogólnego*, red. A. Bogaj, Warszawa 1995.

McGuinness S., Bennett J., *Examining the link between skill shortages, training composition and productivity levels in the Northern Ireland construction industry*, International Journal of Human Resource Management, 2006, 17, 2.

Morawski M., *Zarządzanie profesjonalistami*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.

Nonaka I., Takeuchi H., *Kreowanie wiedzy w organizacjach: jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2000.

Nowak-Dziemianowicz M., *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.

Pachociński M., Słaboń A., *Słownik pojęć socjologicznych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2001.

Pluta-Olearnik M., *Koncepcja Life – Long Learning – wyzwanie dla kształcenia na poziomie wyższym*, http://www.fundacja.edu.pl/organizacja/_referaty/33.pdf, s. 2, [dostęp: 18.05.2015].

Podgórski R.A., *Socjologia. Wczoraj. Dziś. Jutro*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2006.

Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa „*Edukacja: jest w niej ukryty skarb*", http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf, [dostęp: 2.01.2018].

Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.

Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.

Suchodolski B., *Nowoczesna treść i organizacja wykształcenia ogólnego*, Nowa Szkoła, 1958, 4.

Tome E., *Human resource development in the knowledge based and services driven economy An introduction*, Journal of European Industrial Training, 2011, 35 6, http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/03090591111150077, [dostęp: 11.12.2017].

Ustawa z 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU 2017.02.183).

Wnuk-Lipińska E., *Uniwersytet dzisiaj – idea, cele, zadania.* Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 1996, 8.

Wojnarowska M., *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, [w:] *Koncepcje zarzadzania. Podręcznik akademicki*, red. M. Czerska, A.A. Szpitter, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2010.

Zigler E., Child L. (red.), *Socialization and Personality Development*, Addison-Wesley, Chicago 1973.

Marcin Gierczyk

Uniwersytet Śląski
w Katowicach

THE CONTRIBUTION OF GIFTED INDIVIDUALS AND NONCONFORMIST BEHAVIOURS TO VIRTUES IN THE PUBLIC SPHERE

Abstract. Gierczyk Marcin, *The Contribution of Gifted Individuals and Nonconformist Behaviours to Virtues in the Public Sphere* [Wkład uzdolnionych jednostek i zachowań niekonformistycznych w cnoty w sferze publicznej]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 197-208. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.13

Giftedness and nonconformist behaviour have become a source of great interest in both the public sphere and in educational research. This is related to the fact that nonconformity (as a personality and character trait) has been, and still is, an indispensable element of the creative transformation of societies in the public sphere.[1] The paper presents results of research conducted in the years 2014-2016 on the level of nonconformity of gifted students in Poland and England. The research, conducted with the Creative Behaviour Questionnaire III (CBQ III), was undertaken among 30 purposefully selected students from the University of Silesia (Poland) as well as Oxford University (England). By considering both the influence of nonconformists on the transformations taking place in the public sphere, and also the results of my research, I will examine whether nonconformity is a potential source of strength or weakness to the public sphere. In this context nonconformist is a person who does not conform to a generally accepted pattern of thought or action.

Key words: nonconformity, giftedness, virtues, public sphere

Introduction[2]

Personal interest in research inspired by Ryszarda Bernacka's works on the level of nonconformity of different generations of Poles and earlier Sta-

[1] This is an unpublished conference paper for the 6th Annual Jubilee Centre for Character and Virtues conference at Oriel College, Oxford University, Thursday 4th– Saturday 6th January 2018.

[2] M.P. Pullar, *Gifted and overexcitable: positive disintegration, artistic self perception and their impact on adolescent creative writing*, Melbourne 2016.

nislaw Popek's studies prompted me to look closely at the problem and to learn about differences between degrees of nonconformity in students from Poland and England. The literature review of the subject showed no comparative studies in this field, especially in the international context. Knowing the level of nonconformity is essential regarding the impact of nonconformists on the shaping of modern societies and the virtues in the public sphere. The tool to measure levels of nonconformity, i.e. CBQ III survey Ryszarda Bernacka created by modifying the CBQ I questionnaire developed by Stanislaw Popek.[3] Then, together with Ryszarda Bernacka, we adopted the new questionnaire to the English-speaking conditions.

Gifted Individuals

The capacity of talented people is an essential resource for every community, and it contributes to the development and advancement of civilisation. Over the centuries, the most significant philosophers have been fascinated by the mystery of human creativity and abilities. Confucius (551-479 BC) believed that gifted children were the wealth of the nation. Socrates (469-399 BC) thought a man should develop in an axiological context, which may, consequently, contribute to the improvement of the functioning of the gifted individuals and their effect on virtues in the public sphere. Plato (428-348 BC) and Aristotle (384-322 BC), also spoke on issues related to the potential of human capacities. Aristotle propounded that everyone is assigned roles according to his ability paradigm. He also emphasised that talent's property is not a constant and we should develop it.[4] Plato's Ideal State assumed a three-tiered division of society led by philosophers, the wisest, the most honest, and continually perfecting their minds. Plato, in his academy, had a strict selection of pupils, and their primary selection criterion was their outstanding abilities.[5]

The last thirty years of the XXI century is a period of turbulent political and social change in Europe. These changes entailed economic changes, which in turn brought interest to the most talented members of European societies. Research has also been intensified on the education of gifted individuals needed in industry, research institutes, the public sphere and other areas of communities' lives in Europe. However, despite the attainment of outstandingly talented individuals, the approach to them, both at the educational and social level, has been the subject of ambivalence over the years. We may enjoy the products of mental activity of talented individuals, yet we still

[3] S. Popek, *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*, Lublin: 2010.
[4] W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk 2010, p. 40.
[5] T. Giza, *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Kielce 2011.

feel the sting of jealousy when we observe how quickly they perform complicated tasks, as well as, their contribution to the virtues in the public sphere. This conflict between public interest and personal feelings is present in many societies and is a significant barrier to the education and functioning of highly gifted students.[6]

Conformist and Nonconformist Behaviours

Adopting nonconformist behaviour is a common phenomenon, for nonconformity is an element of a creative attitude,[7] which mostly translates into virtues in the public sphere. Conformity and nonconformity are interdisciplinary concepts. They are the subject of interest in sociology, social psychology, pedagogy as well as creativity. Nonconformity from a sociological perspective is associated with deviant behaviour relating to the public demonstration of opposition to existing norms or values.[8] While the psychology of creativity talks about conformity (reproductive attitude) and nonconformity (creative attitude).[9]

Nonconformity in the personality psychology is the ability to resist social pressure, the tendency to oppose the opinions, evaluations, views of others, autonomy and independence in the thinking, assessment and action resulting from the autonomous value system.[10] Stanisław Popek operationalises the dimension of nonconformist personality as thirteen inter-correlative personality characteristics, such as adaptive flexibility, dominance, tolerance, self-organisation, originality, independence, openness, consistency, resilience and persistence, activity, self-criticism, high self-esteem, courage. The intercorrelation of characteristics produces a specific personality energy that triggers, organises, and directs human activity.[11]

This power is the driving force for expressing, executing possibilities and self-updating of a human being. It is particularly active in adolescence, manifesting itself in the behaviour and many other psychological and social aspects of the functioning of the young people.[12]

---

[6] M.P. Pullar, *Gifted and overexcitable*, p. 84.

[7] S. Popek, *Kwestionariusz twórczego zachowania.*

[8] P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków, p. 283.

[9] R.E. Bernacka, E. Misiuda-Kolejko, *Uczniowie zdolni nonkonformistyczni i konformistyczni a ich obraz siebie*, [in:] *Zdolności, talent, twórczość*, No. 1, Eds. W. Limont, J. Cieślikowska, J. Dreszer, Toruń 2008, p. 163.

[10] R.E. Bernacka, *Osobowościowy mechanizm konformizmu i nonkonformizmu – specyfika funkcjonowania i przejawy w zachowaniu*, Psychologia Rozwojowa, 2005, 10.

[11] S. Popek, *Kwestionariusz twórczego zachowania.*

[12] R.E. Bernacka, *Predyktory nonkonformizmu pozornego*, Lublin 2017.

Nonconformity as a personality dimension can thus be presented as a continuum of conformity. Nonconformity makes sense as far as it is visible because its role is to publicly manifest a disagreement over existing rules, to show alternative ways of life.[13]

> Nonconformity is also understand as 'a cognitive, emotional and behavioural activity, and becomes the driving force of almost every creative process, provided that apart from negation and opposition to values, the individual produces and expresses in action his ideas and value system.[14]

Positively, nonconformist behaviours do not disrupt the lives of others, although they do not exclude conflicts concerning these responses.

In sociology, the problem of conformity and nonconformity was addressed by Robert K. Merton, who proposed a typology of adaptation to cultural goals, correlated with traditional means to achieve them distinguished:[15]

1) conformity, which assumes the acceptance of both objectives pursued and means for achieving them,

2) innovation, standing for accepting goals while seeking new solutions,

3) ritualism where there is an absolute compliance of norms with complete abstraction from goals to be fulfilled, retreatism where individual rejects both means, objectives and cultural values,

4) rebellion through which the individual rejects the rules and means, but also proposes new alternatives and values.

Researchers, teachers, parents, educators, and psychologists have been trying for years to understand why people can take on other behaviours that often limit their ability or influence their health or relationships with immediate surroundings.

Over a decade ago, by thinking about why people are conformists, Ryszarda Bernacka distinguished two cognitive positions, namely, the potential and subjectivist vision:

> In humanistic psychology, interested in the freedom of self-reflexion and the maximum development of an individual, conformity is the default antithesis of the concept of self-realisation. Subordination, renunciation of individuality, an adaptation of this kind of personalities, which offer cultural patterns, Fromm (1970) calls "escape from freedom." The authentic "self" is suppressed and replaced by "pseudo-self" with dominant pseudo-thought. Man chooses ready-made designs and accepts them as his own, strives to meet the inauthentic needs, which, thanks to defence mechanisms, he

[13] P. Sztompka, *Socjologia*, p. 281.

[14] S. Popek, *Zdolności i uzdolnienia w świetle współczesnych teorii psychologicznych*, [in:] *Uczeń o zróżnicowanych zdolnościach i uzdolnieniach we współczesnej szkole*, Ed. S. Popek, Zamość 2004, p. 74.

[15] P. Sztompka, *Socjologia*, p. 281-285.

> perceives as his own, losing his identity. The resignation of spontaneity and individuality and the mercantile orientation of today's people lead to the blocking of the possibility of further development (...). Another aspect considered by humanistic psychologists is the civilisation conditions, and more precisely the changes, the pace and range that have taken place and continue to occur in the modern world. They make all human beings, in fact, unprepared immigrants entering the "new age".[16]

When analysing Bernacka's reflections, we conclude that conformity is an antagonist of creativity and its development. The attributes of 'new age', which the author writes about, are post-industrialism, technological progress, globalisation, modernism, and postmodernism, in shaping which, the role of gifted people is emphasised.

Young people, due to the development of civilisation, ask themselves what is more profitable today – "to face" or "to adapt" to the requirements of the modern world. Bauman stresses that today's recipe for success is "being yourself", "being unlike others," because "the difference, not the identity, sells the best".[17] Gifted people are often aware of their uniqueness, they are nonconformists and cannot imagine themselves intermingling with the crowd just to fit in. Jan Dzierzgowski notes that there is 'a specific structural constraint of authenticity, creativity and uniqueness, regarded as an inherent element of individualisation. Authenticity, creativity and originality are becoming autotelic values, but these values often make it impossible to build social bonds'[18] and thus shape virtues in the public sphere.Nonconformity was and is an indispensable part of the creative transformation of society.[19] Nowadays, young people (born in the 1990s), receive signals from the public about the expected of them "critical potential" which is nonconformity. They are convinced that this is the basis for the development of their creative, cognitive and realisation capacities while at the same time they are aware of three qualitatively different ways of expressing nonconformity.[20]

People need experiments, unusual ideas to stimulate their development, and discover their hidden capabilities[21] which can be essential for the virtues in the public sphere. Contemporary humanistic descriptions use the term

---

[16] R.E. Bernacka, *Konformizm-nonkonformizm jako wymiar osobowości*, [in:] *Wierzę w człowieka. Szkice o osobowości*, Ed. B. Gawda, Lublin 2001, p. 54-55.

[17] Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, p. 159.

[18] J. Dzierzgowski, *Przemiany kontroli społecznej a kwestia umiejętności*, Socjologia Norm, Dewiacji i Kontroli Społecznej, 2011, 12, p. 50.

[19] R.E. Bernacka i in., *Conforming and nonconforming personality and stress coping styles in combat athletes*, Journal of Human Kinetics, 2016, 50, 2, p. 225-233.

[20] R.E. Bernacka, *Nonkonformizm jako cecha osobowości Polaków trzech pokoleń*, Chowanna, 2014, 2, p. 15-234.

[21] B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Katowice 2012, p. 11.

so-called modern personality, where independence, innovation, creativity, broad educational aspirations, striving for self-improvement and self-fulfilment are fundamental.[22]

The Level of Nonconformity in the Surveyed Students

Participants and method

Taking into account the side effects of education and the influence of psychosocial extra-curricular factors on the functioning of gifted people in the public sphere, which may be a sign of nonconformist behaviour, the diagnosis of the level of nonconformist students from Poland and England seemed interesting to me. Knowing the degree of nonconformity of the investigated people is complementary to the gap in the existing state of theoretical knowledge on the subject. At the same time, a better understanding of the functioning of gifted nonconformists may be relevant in the context of school, education, psychology, and in preventative, didactic and interpersonal aspects. Therefore, I have formulated the following research problem: *What level of nonconformity is presented by the investigated gifted students?*

Metodology

In the study, I applied the CBQ III (The Creative Behaviour Questionnaire) (see: appendix 3), modified by Ryszarda E. Bernacka, created by Stanislaw Popek. The revised questionnaire (in Polish) was received personally from the author, and the English version was taken from her publication.[23] In the CBQ III, Bernacka reduced the number of questions from 60 to 26, and they diagnose 13 features on the scale: conformity – nonconformity and 13 elements on the scale: heuristic and algorithmic behaviour. Reliability of the questionnaire in polish version (scale: heuristic – algorithmic behaviour $\alpha = 0.82$, scale: conformity – nonconformity $\alpha = 0.80$) and English version (scale: conformity – nonconformity $\alpha = 0.80$, scale: heuristic – algorithmic behaviour $\alpha = 0.83$) was satisfactory.

Normality of distribution and homogeneity of variance was tested to answer the question from the research problem. Shapiro-Wilk's Test Z (30) =

[22] A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna*, Katowice 2008, p. 280.

[23] R.E. Bernacka, *KANH III Questionnaire of Creative Behaviour – presentation of the revised version*, [in:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, [Psychology of creativity. New approaches], Eds. S. Popek, R.E Bernacka, C. Domański, B. Gawda, D. Turska, A. Zawadzka, Lublin 2009, p. 169-175.

0,95; (irrelevant) normal distribution is satisfactory. Leven's Test F (1,28) = 0,38; (irrelevant) indicates that the difference between variances in the compared groups is statistically insignificant. Therefore, the student's t-test for independent groups was used.

Participants

The test group in Poland consisted of students from the University of Silesia and the University of Lublin, who were admitted using their Olympiad participant privileges in the academic year 2013/2014 and 2014/2015, while in England I tested Oxford University students from two colleges: Oriel College and Pembroke College.

Findings

The analysis of a Student t-test (see: Appendix 2) for independent groups has shown that gifted English students differ significantly from capable Polish students on a conformist-nonconformist scale. The level of nonconformity (see: Appendix 1 and Chart 1) in the group of English students (m=38,4667)

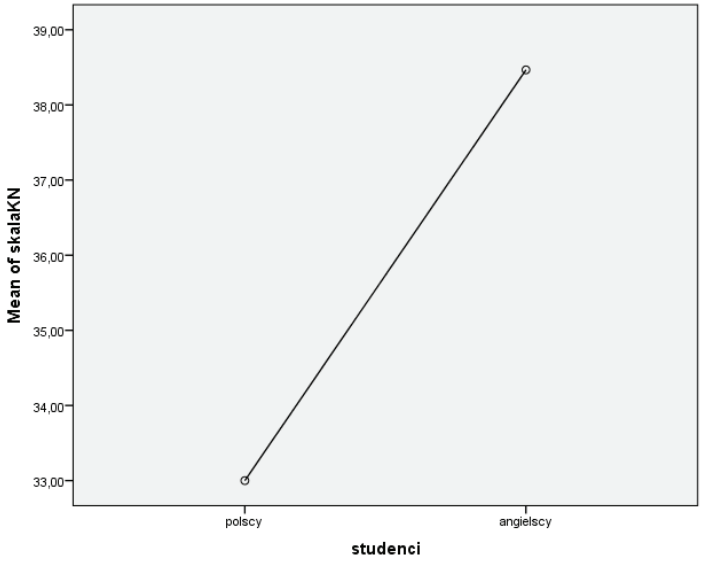


Fig. 1. Nonconformity level in tested groups of Polish and English students

was significantly higher than in the group of Polish students (m=33,0000). Those differences are predominantly a result of the cultural context, the quality of education in the two different countries, and the teachers' attitude towards nonconformity. In England, nonconformist students are valued, whereas the opposite is true in Poland.

Discussion

The obtained results, interpreted regarding the cultural context, confirm that the Polish school still favours the development of a conformist attitude, which is mostly influenced by the education system (ie. the way of assessing, transferring knowledge and its reproduction) in which the individual operates. The dominance of conformists among the talented pupils in Poland has already been concluded by Stanislaw Popek[24] in his studies, and eight years ago by Ryszard Bernacka.[25] Considering the timing and the transformations that occur in the Polish education system, it shall be noted that persistent advantage of conformists found in my and research mentioned above is undoubtedly disturbing. Also, Asch's study has shown that:

> the tendency for conformity in societies is so high, that intelligent and well-intentioned, young people are ready to call white, black. It is a matter of concern about social maladjustment.. It raises the question of the method of education and of the values that govern our behaviour[26].

In answering the question whether nonconformity is a potential source of strength or weakness to the public sphere, it should be emphasised that nonconformity is, in the light of the Merton's views, an element of the creative processing of the social system, the creation of a 'new order'.[27]

On the other hand, the nonconformist negates values and bypasses norms in the name of first and foremost those who for some reason cannot or do not dare to undertake a constructive change of the applicable cultural or social order. The extreme nonconformity is utopian social current. The form of organisation of social relations based on the strategy of balanced nonconformist

[24] S. Popek, *Twórczość, zdolności, wychowanie*, Lublin 1989.

[25] R.E. Bernacka, *Konformizm i nonkonformizm jako osobowościowy mechanizm asekurujący osiągnięcia ucznia uzdolnionego*, [in:] *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, Eds. J. Łaszczyk, M. Jabłonkowska, Warsaw 2008.

[26] S.E. Asch, *Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority*, *Psychological monographs: General and applied, 1956, 70(9).*

[27] R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002.

behaviour is a democracy.[28] This research aspect of nonconformity proves particularly interesting for social, cultural, and sociological psychologists.[29]

Adopting the principle of symmetrical reciprocity of conformism in psychological works, we can state that nonconformity as a personality element is a relatively constant tendency of man to opposing opinions, views of other people and ability to resist social pressure.[30] At the same time, it is a relatively constant autonomy in thinking and functioning in society. It comes down to the fact that an individual evaluates and acts mainly by his position, guided by an autonomous system of values and, if necessary, defends his point of view.[31]

In such approach to nonconformity, one can distinguish two aspects of it. The first – like self-direction – expresses itself in a tendency to autonomy in thinking, evaluating and acting based on an autonomous system of values and the willingness to defend them. The second aspect of nonconformity is the tendency of "social independence" based on or against social pressure and lack of sensitivity to social norms, but without attitude to an extreme violation of them.[32]

Conclusion

Nonconformist people push the world forward but are not positively judged. Gifted individuals and nonconformist behaviours, in accordance with the views of Robert Merton can be seen as an element of creating "new order" in the public sphere. Its goal is to change well established, routine and currently non-functional ideologies, thought patterns and actions of a group or society. From this point of view, nonconformity and giftedness are a trigger of changes and a development factor of the social system at the level of public sphere.

BIBLIOGRAPHY

Asch S.E., *Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority*, *Psychological monographs: General and applied, 1956, 70(9).*

Bauman Z., *Consuming life*, Malden, MA: Polity Press, Cambridge 2007.

[28] S. Popek, *Zdolności i uzdolnienia w świetle współczesnych teorii psychologicznych*, [in:] *Uczeń o zróżnicowanych zdolnościach i uzdolnieniach we współczesnej szkole*, Ed. S. Popek, Zamość 2004.

[29] S. Popek, *W kręgu aktywności twórczej*, Lublin 2015.

[30] E.P. Hollander, R.H. Willis, *Some current issues in the psychology of conformity and nonconformity*, Psychological Bulletin, 1964, 68, 1, p. 62-76.

[31] R.E. Bernacka, *Predyktory nonkonformizmu pozornego*.

[32] M. Kohn, *Class and Conformity. A study in values*, Illinois 1969.

Bauman Z., *Kultura w płynnej nowoczesności*, Agora, Warszawa, 2011.
Bernacka R.E., *Konformizm-nonkonformizm jako wymiar osobowości*, [in:] *Wierzę w człowieka. Szkice o osobowości*, Ed. B. Gawda, ANNALES, Pedagogika – Psychologia Sectio J, XIV, UMCS, Lublin 2001.
Bernacka R.E., *Osobowościowy mechanizm konformizmu i nonkonformizmu – specyfika funkcjonowania i przejawy w zachowaniu*, Psychologia Rozwojowa, 2005, 10.
Bernacka R.E., *Konformizm i nonkonformizm jako osobowościowy mechanizm asekurujący osiągnięcia ucznia uzdolnionego*, [in:] *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, Eds. J. Łaszczyk, M. Jabłonkowska, APS, Warsaw 2008.
Bernacka R.E., *KANH III Questionnaire of Creative Behaviour – presentation of the revised version*, [in:] *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*, [Psychology of creativity. New approaches], Eds. S. Popek, R.E Bernacka, C. Domański, B. Gawda, D. Turska, A. Zawadzka, UMCS, Lublin 2009.
Bernacka R.E., *Nonkonformizm jako cecha osobowości Polaków trzech pokoleń*, Chowanna, 2014.
Bernacka E.R., *Predyktory nonkonformizmu pozornego*, UMCS, Lublin 2017.
Bernacka R.E., Misiuda-Kolejko E., *Uczniowie zdolni nonkonformistyczni i konformistyczni a ich obraz siebie,* [in:] *Zdolności, talent, twórczość*, No. 1, Eds. W. Limont, J. Cieślikowska, J. Dreszer, WUMK, Toruń 2008.
Bernacka E.R., Sawicki B., Mazurek-Kusiak A.K., Hawlena J., *Conforming and nonconforming personality and stress coping styles in combat athletes*, Journal of Human Kinetics, 2016, 50, 2.
Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Katowice 2012.
Dzierzgowski J., *Przemiany kontroli społecznej a kwestia umiejętności*, Socjologia Norm, Dewiacji i Kontroli Społecznej, 2011, 12.
Gallagher J.J., *Current and Historical Thinking on Education for Gifted and Talented Students*, ERIC, Washington 1994.
Giza T., *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2011.
Hollander E.P., Willis R.H., *Some current issues in the psychology of conformity and nonconformity*, Psychological Bulletin, 1964, 68.
Kohn M., *Class and Conformity. A study in values*, Dorsey Press, Illinois 1969.
Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2010.
Merton R.K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
Pullar M.P., *Gifted and overexcitable: positive disintegration, artistic self-perception and their impact on adolescent creative writing*, Melbourne Graduate School of Education, Melbourne 2016.
Popek S., *Twórczość, zdolności, wychowanie*, UMCS, Lublin 1989.
Popek S., *Zdolności i uzdolnienia w świetle współczesnych teorii psychologicznych*, [in:] *Uczeń o zróżnicowanych zdolnościach i uzdolnieniach we współczesnej szkole*, Ed. S. Popek, WSH-E, Zamość 2004.
Popek S., *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*, UMCS, Lublin 2010.
Popek S., *W kręgu aktywności twórczej*, UMCS, Lublin 2015.
Radziewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna*, AiP, Katowice 2008.
Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.

APPENDIX

Appendix 1. Descriptive statistics

	Students	N	Average	Standard deviatione	Standard error of the meanj
Scale KN	Polish	15	33,0000	5,63154	1,45406
	English	15	38,4667	4,71876	1,21838

Appendix 2. T-student's test for a group of Polish and English gifted students

Scale KN	t	df	Two--tailed significance	Mean difference	Standard error of the difference	95% confidence interval for the difference between means	
						Inferior limit	Superior limit
	-2,8882	28	,008	-5,46667	1,89703	-9,35256	-1,58077

Appendix 3. CBQ III

The questionnaire CBQ III (The Creative Behaviour Questionnaire) contains statements concerning different human activities and processes that take place while learning or while performing an action. In order to answer the questions, please underline the letter corresponding to the answer which you agree with most. Do not omit to mark any statements.

No	STATEMENT	**A – yes B – probably yes C – no opinion D – probably no E – no**
1	I enjoy expressing my thoughts in writing.	A B C D E
2	I quickly adapt to new places and situations.	A B C D E
3	I inquisitively analyse any new information or phenomenon I come across.	A B C D E
4	I enjoy being in charge of people and situations.	A B C D E
5	I believe other people are entitled to their own opinions, views and beliefs, even if I do not agree with them.	A B C D E
6	I solve problems independently, without following other people's ideas.	A B C D E

7	I deal with new or difficult situations most efficiently when I can work independently.	A B C D E
8	When I study, I always aim to understand the crux of the issue	A B C D E
9	I attach great importance to performing tasks in a way that is different to how other people of my age group perform them.	A B C D E
10	I am artistically gifted/talented.	A B C D E
11	I enjoy daydreaming and I have plenty of original ideas.	A B C D E
12	I usually make decisions independently and am not influenced by pressure from other people.	A B C D E
13	I am curious about everything that surrounds me.	A B C D E
14	I try to approach a given task from various angles.	A B C D E
15	I like it when somebody gives me hints on how to learn..	A B C D E
16	I support all innovations.	A B C D E
17	I construct and improve the appliances I use in my own environment.	A B C D E
18	I reach my goals despite any difficulties.	A B C D E
19	New and convincing arguments usually make me change my point of view.	A B C D E
20	I perform strenuous and difficult tasks with persistence and enthusiasm, right up to the end.	A B C D E
21	I like to expand my knowledge and I don't need encouragement to do that.	A B C D E
22	I enjoy taking the initiative and acting accordingly.	A B C D E
23	I like thinking of various improvements in my environment.	A B C D E
24	I am cautious when expressing an opinion for the fear of being ridiculed?	A B C D E
25	Before I comply with regulations or directives, I first check if they make sense.	A B C D E
26	I feel that I am better than others and this encourages me to act.	A B C D E

Please provide your age ..... Your gender ……..... Thank You

Hanna Karaszewska
Joanna Rajewska de Mezer
Ewelina Silecka-Marek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PEDAGOGICAL AND LEGAL ACTIVITIES TAKEN IN POLAND TOWARDS PEOPLE ADDICTED TO ALCOHOL

Abstract. Karaszewska Hanna, Rajewska de Mezer Joanna, Silecka-Marek Ewelina, *Pedagogical and Legal Activities Taken in Poland Towards People Addicted to Alcohol* [Pedagogiczne i prawne działania podejmowane w Polsce wobec osób uzależnionych od alkoholu]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 209-229. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.14

The issue of alcohol consumption, addiction to it, and causes and effects of this phenomenon have already been explored many times. The article describes current pedagogical and legal activities taken in Poland towards people addicted to alcohol and related controversy . The authors drew attention to a number of problems concerning with alcohol addiction for an alcohol abuse person and his family. Starting from the current law on upbringing in sobriety and counteracting alcoholism because it takes up issues related to treatment, rehabilitation and social reintegration of people addicted to alcohol. There are institutions established on its basis and take up actions aimed at diagnosing the problem of an individual's addiction to alcohol, leading to a ruling and requiring the person addicted to alcohol to undergo treatment. In the article the stages of treatment have been described in detail, requriments, important person for example probation officer and possible to receive treatment from non-governmental organizations that help those addicted and thus create an option for those addicted to alcohol to self-organize.
The authors emphasized that the process of freeing from alcohol addiction is incredibly difficult and sometimes prolonged. Thus, the compulsory character of rehab treatment sparks a lot of controversy, as it contradicts the right to self-determination, i.e. independent decision of the person addicted to take up the treatment. There is a need to search new solutions in this respect, develop tools that increase the effectiveness of activities taken towards those addicted and exchange experiences on the global scale.

Key words: addiction, addiction of alcohol, sobriety, counteracting alcoholism, treatment

Do you drown your sorrows in alcohol?
Don't; they can swim very well.

Yves Mirande

Introduction

The issue of alcohol consumption, addiction to it, and causes and effects of this phenomenon have already been explored many times. The importance of this subject is underlined by both theoreticians and practitioners dealing with the topic of addiction and working with those addicted. Alcohol addiction is an issue on the global scale.

For the purpose of this paper, it is worth taking a look at the fifth version of the DSM classification (DSM-5) published by the American Psychiatric Association (APA).

In this classification, "alcohol abuse" and "alcohol addiction" have been listed under one diagnostic category characterized with various levels of the intensity of disorders.[1] To diagnose a mild disorder related to the Alcohol Use Disorder (AUD), two out of 11 criteria have to be fulfilled,[2] whereas previously it was enough for just one criterion to be met in order to diagnose alcohol abuse.[3] The new definition approach to "alcohol use disorders" and "disorders caused by using alcohol" can also be found in the ICD-11 classification.

---

[1] *American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*, APA, Washington 2013.

[2] 1. Frequent alcohol consumption in larger quantities or for a longer time than planned. 2. Persistent desire to drink alcohol or unsuccessful attempts at limiting or controlling drinking that accompanies it. 3. Devoting a lot of time to activities related to obtaining and drinking alcohol, and eliminating the consequences of drinking. 4. Craving for alcohol or a strong desire or need to drink. 5. Recurring alcohol consumption causing negligence of one's major duties at work, school or home. 6. Alcohol consumption in spite of continuous or recurring social and interpersonal problems caused or deepened by alcohol. 7. Limiting or rejecting important social, professional or leisure activities due to alcohol. 8. Returning to alcohol consumption in situations of threat and physical danger. 9. Alcohol consumption in spite of continuous or recurring physical or psychological problems, probably caused or deepened by alcohol. 10. Building alcohol tolerance related to the need of a much higher alcohol intake (up to the point of poisoning) in order to achieve the desired effect or a visibly smaller effect of using the same amount of alcohol. 11. Experiencing an abstinence syndrome that is related to:

– the manifestation of symptoms characteristic of this syndrome or

– use of alcohol (or other similar substances, e.g. benzodiazepine) in order to decrease or avoid these symptoms.

[3] J. Heitzman, B. Łoza, W. Kosmowski, *Classification of mental disorders – a conceptual framework for the ICD11*, Psychiatria Polska 2011, 45, p. 941-950.

In Poland, the psychobiosocial model of addiction has been prevailing for many years now.[4] It allows one to understand the essence of addiction and the functioning of people addicted to alcohol. It includes three typical pathological mechanisms that make up an addiction together with accompanying phenomena and factors that activate these mechanisms.

> They occur as a result of an intensive psychopharmacological effect induced by alcohol, enhanced with intra – and interpersonal experiences, activated with specific external circumstances: situational (situations of stress and increased risk, permanent damage to important social relations and negative social consequences of harmful alcohol consumption in the past) and internal sources (damage to one's organism, somatic and psychological illnesses, deficit of practical life skills and destructive life orientation).[5]

It is estimated that a statistical Pole drinks an average of 9.37 litres of 100% alcohol a year. As indicated by the data of the State Agency for the Prevention of Alcohol-Related Problems (PARPA), in 2016 the structure of alcoholic drinks consumption was the following: spirits 34.2%, wine and mead 7.4%, and beer 58.4%.[6]

According to the data of the Institute of Psychiatry and Neurology, 11.9% of adult population (people aged 18-64), or almost 3 million people, use alcohol in Poland, of which 600,000 people are addicted (2.4%). 20.5% men and 3.4% women experience disorders related to alcohol consumption. These problems are intensified mostly in the male population aged 40-49 (27.2%).[7]

Similarly to the adult part of the society, alcoholic beverages are also the most widespread psychoactive substance among school-age adolescents. In 2015, 83.8% of third-grade junior high school students and 95.8% of second-grade high school students declared that they consume alcohol.[8]

Drinking alcohol as such is not harmful; it becomes harmful when psychological or somatic damage is diagnosed as a result of substance abuse. The most dramatic consequence of drinking is developing an addiction to alcohol.

---

[4] More on the topic of the addiction model in: B.T. Woronowicz, *Geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Warszawa 2009; L. Cierpiałkowska, M. Ziarko, *Psychologia uzależnień – alkoholizm*, Warszawa 2010; I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Warszawa 2008.

[5] E. Włodarczyk, *Społeczny wymiar problemu alkoholowego kobiet. Obraz i instytucjonalne reakcje środowiska wielkomiejskiego*, Poznań 2017, p. 59.

[6] http://www.parpa.pl/index.php/badania-i-informacje-statystyczne/statystyki, [accessed: 23.01.2018].

[7] EZOP research in the years 2010-2011, quoted after W.S. Zgliczyński, *Alkohol w Polsce*, INFOS Zagadnienia społeczno-gospodarcze, 2016, 11(215).

[8] J. Sierosławski, *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną*, Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2015 r., Europejski Program Badań Ankietowych w Szkołach, ESPAD, p. 19, (pdf).

Drinking becomes a problem not only for the person addicted, but also for their entire family system. Family functioning is disorganized, its particular functions are disrupted, and family bonds become pathological in nature, as they are based on the effort to keep the fact that one of its members is addicted a secret. Negative behaviours, including violence, that require a response may occur. Those addicted usually do not want to undergo treatment; they use defensive mechanisms, without noticing the problem of their own addiction and the need to make a change.

The process of freeing oneself from alcohol addiction is incredibly difficult and sometimes long-lasting, which is why it requires the help and involvement of one's family, friends, specialists from many fields, therapists and institutions appointed by law to support an individual and their family in case such a problem occurs.

State Policy on the Issue of Alcohol Addiction: Statutory Solutions

The Polish state acts on a wide scale in the area of preventing and supporting those affected by alcohol addiction, and the law on upbringing in sobriety and counteracting alcoholism[9] is the basis for taking up these activities. It is linked to a variety of other acts of law that regulate issues resulting from the appearance of the problem of an individual's addiction, their social functioning, influence their addiction has on their closest environment, spouse, offspring, and completing particular social roles by them.

The character of these activities can be both legal, and pedagogical and therapeutic, and the aim of the law on upbringing in sobriety is to counteract alcoholism by shaping social policies adequately.

The law emphasizes the need to pay attention to the genesis of the addiction, thus creating conditions that are beneficial for fulfilling human needs. At the same time, it is vital to counteract reaching out for alcohol, perceived as an antidote for a frustration caused by one's inability to deal with everyday life difficulties. It is important to have an adequate information campaign on the issue of addiction, its features and consequences of alcohol abuse that are often difficult to reverse. The lawmakers also point our attention to the state's activities that interfere with the liberty to conduct business related to alcohol production meant for consumption and the advisability of limiting access to alcohol beverages.

[9] Law of 26 October 1982 on upbringing in sobriety and counteracting alcoholism (Journal of Law 2016 item 487 with changes).

The law on upbringing in sobriety and counteracting alcoholism also regulates the issue of great importance for the struggle against addiction that deals with preventing negative effects of alcohol abuse and their elimination (including family violence). It takes up issues related to treatment, rehabilitation and social reintegration of people addicted to alcohol.[10]

It was the State Agency for the Prevention of Alcohol-Related Problems (PARPA) that was appointed for the correct organization of statutory activities and completion of objectives. Its tasks include, above all, preparing and giving opinion on drafts of legal acts that regulate the topics related to activities taken up to counteract the problem of alcohol addiction and its consequences. By cooperating with both administrative bodies and entities operating in the non-governmental (non-profit) sector as far as educational and informative activities in the subject of prevention and addiction rehab are concerned, the Agency coordinates and initiates activities related to addiction treatment. It cooperates with international institutions and organisations that carry out preventive and therapeutic activities.[11]

Carrying out activities related to the prevention and solving of alcohol problems, and social integration of people addicted to alcohol is one of a commune's (Polish gmina's) own tasks. In order to complete statutory rulings, a communal prevention programme is created in each commune. Within the programme, objectives related to the prevention and solving of alcohol problems, as defined by the National Health Programme, are solved. The programme is passed every year by the commune council and completed by the social welfare centre or another unit.

As part of its own tasks, the commune carries out activities aimed at providing therapeutic and rehabilitation help to people addicted to alcohol, providing psychosocial and legal assistance (including protection against violence) to families affected by the alcohol problem and carrying out informative and educational activities of preventive nature as far as solving alcohol problems and counteracting drug addiction are concerned. A commune's own tasks also include supporting activities of institutions, associations and people that serve in favour of solving alcohol problems.[12]

Activities related to the prevention and solving of alcohol problems are carried out by proper authorities, i.e. communal commissions for solving alcohol problems. They take up actions aimed at diagnosing the problem of an individual's addiction to alcohol, leading to a ruling and requiring the person addicted to alcohol to undergo treatment at a rehab centre.

---

[10] Ibidem.

[11] Art. 3 of Ibidem.

[12] Art. 41section 1 of Ibidem.

Members of the commission are trained in the topics pertaining to the prevention and solving of alcohol problems. The law on upbringing in sobriety that is in effect in Poland does not, however, provide for a training programme or define any topics that must be covered as part of it. A general programme of basic training for communal commissions for solving alcohol problems was prepared by the State Agency for the Prevention of Alcohol-Related Problems. The authors of the recommendation were motivated by the idea which suggests that the competences and skills of people working in communal commissions should be closely linked to the tasks defined for it by the law.[13] Taking into account the joint character of decision-making by the communal commission and joint work on the communal programme, it is important that the members of the commission, irrespective of their education and major, have the same level of interdisciplinary preparation.[14] The recommended training programme for a member of the commission includes thematic blocks on: alcohol addiction, risky and harmful drinking, co-addiction, family violence, help for harmed children and children from families affected by the alcohol problem, preventive measures towards children and adolescents, and legal issues. The blocks were enriched with tips on the above-mentioned topics.

PARPA also recommends that people of diverse and complementary competences and representatives of communal services who can join the completion of the communal programme for solving alcohol problems directly (e.g. police officers, social workers, representatives of non-governmental organizations, schools, health service entities, as well as employees of rehab counselling services and specialists in prevention) be members of the commission. It is recommended to divide the commission into problem teams, e.g. a team for counteracting family violence or a team for motivating people to undergo treatment. The above would allow each member of the commission to participate in activities in line with their competences, and thus lead to a better professionalization of work and reach of activity.[15]

Family members of people addicted to alcohol who are affected by the consequences of alcohol abuse by their relative are provided with free-of-charge health benefits in the form of therapy and co-addiction rehabilitation. Preventive measures are also applied to them. To a large extent, the lawmakers focused on children of those addicted. The law guarantees them free psy-

[13] Rozwiązywanie problemów alkoholowych w gminie – ramowy program szkolenia dla gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2016, http://www.parpa.pl/images/file/szkolenia_srodek_09_06.pdf [accessed: 18.12.2017].

[14] Ibidem, p. 5.

[15] Ibidem, p. 6, http://www.parpa.pl/images/file/szkolenia_srodek_09_06.pdf [accessed: 18.12.2017].

chological and sociotherapeutical help in specialized counselling clinics, and educational care and rehabilitation facilities. It is crucial that the lawmakers applied a solution where it is possible to provide children with help even against the will of their intoxicated parents or guardians.[16]

If alcohol abuse by a child's parents or legal guardians poses a threat to their well-being (life, health, feeling of security, right to fulfil elementary needs), the state can intervene in executing parental authority or custody of a minor. Depending on the level of threat or violation of a minor's well-being by their parents, a family court can use measures that limit parental authority[17] or deprive parents of child custody in case of serious abuse or negligence[18]. As part of limiting parental authority, the court can oblige parents to cooperate with a family assistant or direct them to a facility or specialist dealing with family therapy, counselling or providing a family with other type of necessary assistance, at the same time indicating the way to control the completion of the ruling issued.[19] Another measure of controlling how parental authority is executed by a parent who does not fulfil their duties due to their addiction is to decide that permanent surveillance will be carried out by a court-appointed guardian.[20] Their task is to control how parents obey the obligations set by the court with regard to the adequate execution of their parental authority over their child and support them in their role as parents. Assistance and support in keeping the resolution to stay sober are particularly important in case of parents addicted to alcohol or other psychoactive substances.

On the other hand, if a legal guardian does not execute the obligations that they were assigned and violates the well-being of a child that is in their custody by abusing alcohol, it is a basis for releasing them compulsorily from custody[21].

---

[16] Art. 23 of Ibidem.

[17] Limiting parental authority regulated in art. 109 of the Family and Guardianship Code law of 25 February 1964 (Journal of Law of 2017 item 682 with changes) leads to its limitation, and can be carried out via: controlling the way parental authority is executed towards a child, need to cooperate with a family assistant, undergoing therapy and treatment, submitting to surveillance by a family guardian or having the child placed in a foster family.

[18] When parental authority cannot be executed due to a permanent hindrance, or if parents abuse their parental authority or there is a gross negligence of parents' duties towards their child, the guardianship court will deprive parents of their parental authority – art. 111 of the Family and Guardianship Code law of 25 February 1964 (Journal of Law of 2017 item 682 with changes).

[19] Art. 109 §2 point 1 of the Family and Guardianship Code law.

[20] Art. 109 §2 point 3 of the Family and Guardianship Code law.

[21] The guardianship court will discharge the guardian if due to factual or legal impediments the guardian is unable to execute custody or commits acts or negligence that violate the well-being of the person in their custody – art. 169§ 2 of the of the Family and Guardianship Code law of 25 February 1964 (Journal of Law of 2017 item 682 with changes).

Proceedings Against those Addicted to Alcohol

In Poland, proceedings related to alcohol abuse are commenced on the following premises: alcohol is abused by the participant of the proceedings and – very importantly – the abuse leads to disruption of family life, moral corruption of minors, evading work or regular public peace or order offences.[22]

Proceedings related to alcohol abuse are carried out by communal commissions for solving alcohol problems. The commission can be notified by a private person or a public institution (e.g. police, school, social welfare centre, or an interdisciplinary team for counteracting family violence, or a working group acting within its scope).[23]

The first stage of the proceedings is to direct a person abusing alcohol to an examination by an expert in order for them to issue an opinion on the subject of alcohol abuse and indicate the type of treatment facility. The opinion should be issued by two experts, a psychologist and a psychiatrist or an addiction psychotherapist. If according to the opinion the person that underwent the examination is addicted to alcohol, they can be required to undergo treatment in a full-time or part-time addiction rehab facility.

Those addicted often deny that the problem of addiction is a fact and refuse to take up treatment or they first seem to agree, and then do not appear at their arranged therapeutic meetings. If an addicted person does not voluntarily take up treatment activities, a district court adjudicates that they are obliged to undergo treatment in a rehab facility (it is then called a judicial obligation to undergo treatment). Proceedings in court are instigated after a motion is filed by the communal commission for solving alcohol problems or by a prosecutor. The motion has to be accompanied with documentation gathered during the commission's proceedings and an expert's opinion if there was an examination carried out by an expert.[24]

If it was impossible to carry out an examination and issue an opinion that is necessary for the case, the court adjudicates that the defendant should undergo adequate examination or it can adjudicate that the person

[22] As it thus results from art. 24 of the law of 26 October 1982 on upbringing in sobriety and counteracting alcoholism (Journal of Law 2016 item 487 with changes), in order for proceedings on alcohol abuse to be instigated, apart from the fact of alcohol abuse itself, it is necessary for some negative effects of social character harming an individual (not fulfilling social roles, evading from work), as well as other members of society (moral corruption of minors, causing disruption of family life: not satisfying its needs, negligence, violence) to occur.

[23] K. Łukowska, *Zobowiązanie do leczenia odwykowego – informator dla rodzin*, Warszawa 2014, p. 4.

[24] Art. 26 section 3 of the Law of 26 October 1982.

examined should be sent to a treatment facility for observation (for a period of between 2 to maximum 6 weeks). As part of the examination, the person who is the subject of the proceedings is obliged to undergo psychological and psychiatric tests, and procedures necessary to carry out basic laboratory tests.

The court summons the person obliged to undergo rehab treatment to turn up on a given day at a given rehab facility in order to start treatment. In case the person obliged to do so evades this duty, the court can order to take them in for treatment at a rehab facility by force.

The court obligation for treatment is valid for two years, and when this period expires, the procedure has to be restarted and carried out again. It should be noted that the person who did not take up or complete treatment is not punishable, because the above procedure is not within the scope of criminal proceedings.[25]

More and more controversies arise among specialists who work with people addicted to alcohol due to the use of compulsion in order for the addicted person to submit to rehab treatment. The effectiveness of treatment procedures taken up unwillingly and without conviction of the subject is undermined. High costs of administrative and then court proceedings related to obliging those addicted to alcohol to undergo treatment are pointed to, as well as the lack of long-term effects of treatment when the patient is not willing, motivated or convinced of the need to refrain themselves from consuming substances that are harmful for them. Many of those sent to forced treatment return to their addiction after a period of abstinence during their stay at a rehab facility. As shown by statistics, slightly over a half of people obliged by court to take up treatment actually start it, and out of that group less than 50% finish the basic therapy programme.[26]

The lawmakers did not define the duration of treatment, leaving it thus up to those in charge of each patient, allowing it to be evaluated individually in every single case whether the objective was achieved. Regulations only state the maximum length of treatment which cannot be longer than 2 years from the moment of the decision coming into effect. It is possible for the court to decide about the treatment obligation to cease earlier than planned if it is successful.[27] The court can also change its decisions as far as the type of rehab facility is concerned, adjusting the types of activities and measures to individual needs.

---

[25] K. *Łukowska, Zobowiązanie do leczenia odwykowego – informator dla rodzin*, p. 10.

[26] Ibidem, p. 11.

[27] The court takes action following the request of: the patient, treatment facility, guardian, prosecutor or ex officio, after consulting with people carrying out the treatment or therapy in the facility where the patient is staying.

Court-Appointed Guardians Working with People Addicted to Alcohol

The court can appoint family guardians to supervise people obliged to undergo rehab treatment. From the point of view of expected benefits for the subjects in care, their families and even the whole local community, it is important to define the role of the court-appointed guardian and the methods they will use while working with defendants.

As pointed out by A. Węgliński, a guardian who supports a person supervised in the process of giving up on their addiction should understand the changes that occur in that person's mentality and behaviour very well, precisely identify their strengths and weaknesses, as well as the difficulties they may come across that result from their attempts at dealing with the addiction and effectively fulfilling their duties resulting from the adjudication.[28]

A guardian's role is two-dimensional:

– On the one hand, a guardian can influence the addicted person's motivation to take up and continue treatment

– On the other hand, a guardian should also seek institutions, people, organisations that can help the addicted person solve their problems and difficulties. A guardian's role is thus to control, help treat, prevent and aid.[29]

It is very important for the guardian to be able to keep some balance between these functions. As M. Grzegorzewska once noticed, the role of a court-appointed guardian comes down to being an educator on court premises. The supervision is of very specific character, because it involves a person that was adjudicated specialist treatment by experts. This means that the guardian works with an ill person who denies their own addiction. However, irrespective of the educative compulsion experienced by the defendant and the need for them to comply with duties enforced by the court, a guardian should fulfil their pedagogic mission.

> In direct interactions aimed at aiding, reintegration and education, it is particularly essential to beat or overcome the supervised person's fears, resistance, and sometimes even hostility and aversion towards the guardian whom they associate with the court and judiciary, especially in the first phase of cooperation. In particular, these situations happen when a court-appointed guardian's work is dominated by control activities that only consist in making sure that the defendant fulfils their obligations imposed by the court (...). At every stage of working with a supervised person, a court-appointed guardian must search for consensus, understanding, compromise between the expectations of the judiciary and the possibilities and resources of the defendant.[30]

---

[28] A. Węgliński, G. Kuziora, *W poszukiwaniu wychowującej kurateli sądowej*, Lublin 2016, p. 26.

[29] T. Jedynak, K. Stasiak (red.), *Zarys metodyki kuratora sądowego*, Warszawa 2014, p. 6.

[30] A. Węgliński, *Zasoby osobiste i kompetencje zawodowe kuratorów sądowych niezbędne w pracy z osobą dozorowaną z problemem alkoholowym*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 2013, XXXII, p. 344.

These words acquire special significance if the supervised person is addicted to alcohol, and the course of them giving up on their addiction will depend on the guardian's knowledge and personal and profession competences to a large extent. A guardian should be able to diagnose which stage of addiction their supervised person is at in order to objectively evaluate the symptoms in their attitudes and behaviours, be prepared for incomprehensible, irrational reactions of a person living in the alcoholic world of illusions and denial, and manifest an undistorted attitude of kindliness towards them out of concern for their psychophysical health and rebuilding or building correct relationships with people close to them. A vast majority of people return to addictive drinking due to negative relations with their environment.

It is a very difficult and responsible task for the guardian, too, as they have to be authentic, kind and supportive, and at the same time demanding, challenging and appraising their defendants with unrelenting consistency (subject literature refers to this attitude as the so-called "tough love"). Thus, in view of all those challenges that a guardian and an addicted defendant face, it seems most justified to act according to the casework procedure.

Many papers have been written on casework and rules that govern it.[31] One can be under the impression that the topic is no longer current and it makes no sense to repeatedly write and remind the basics that are known to those who work with their subjects in areas where they help or resocialise them, etc. The casework strategy has been transformed and modified; it has been defined in various ways in theoretical approaches, yet its principal assumption has remained unchanged. It refers to organising an environment that motivates an individual to take up activities and stimulating their individual resources that foster their activity and development.

> Currently, social services use casework mainly when they work with three categories of people who: 1) have run out of their energy and options to solve a problem, and their only way to deal with a difficult situation is to use a caseworker's help that would assist them in finding a solution and guide them; 2) are unable to use the offer of social

[31] Among many rules assigned to casework, authors who support it enumerate the following as indispensable: the rule of individualisation, acceptance and respect, and holding the supervised person in esteem. These may seem obvious in care-taking and resocialisation work; however, it is most important for the guardian to be fully convinced about the need and legitimacy of using them, and believe that they can contribute to a change in a defendant's way of thinking and behaving with their help and support. More in: A. Bałandynowicz, *Probacja. Wychowanie do wolności*, Grodzisk Mazowiecki 1996; M. Kalinowski, *Vademecum rodzinnego kuratora sądowego*, Warszawa 1984; Z. Ostrihanska, A. Greczuszkin, *Praca z indywidualnym przypadkiem w nadzorze rodzinnego kuratora sądowego*, Lublin 2000; K. Sawicka, *Probacyjne środki w profilaktyce i resocjalizacji nieletnich*, [w:] *Probacyjne środki polityki karnej – stan i perspektywy*, oprac. B. Cichońska, Warszawa 2001.

services due to their mental or physical limitations; 3) have been under prolonged stress, which has made them unable to solve even simple problems[32].

People with the alcohol problem can be addressees of this method. According to A. Bałandynowicz, if methodological work with them is based on casework, it will be possible to trigger motivation in them to work on themselves and atone for moral and social damage caused by harmful drinking.[33] For quite some time now, the method of motivational dialogue authored by William R. Miller and Stephen Rollnick[34] is used when working with people addicted to psychoactive substances (according to DSM-5 substance use disorders, i.e. "disorders linked to using psychoactive substances").

Motivational dialogue is a target-oriented way of communication based on cooperation, paying special attention to the language of change. Its objective is to strengthen personal motivation and commit one to achieve a particular objective through identifying and examining the person's own reasons to change in an atmosphere of acceptance and compassion.[35]

Motivational dialogue clearly uses the assumptions of Carl Rogers's therapy focused on the patient where the relationship between the therapist and their client influences the effects most. A court-appointed guardian who openly talks with their subject and allows themselves to present their real emotions and reactions, can encourage the person they supervise to adopt a similar attitude with their behaviour and this can mean social reinforcement for them. A guardian should allow themselves to be on equal terms with their defendant, show ambivalence and elicit the so-called language of change.[36] When

[32] A. Węgliński, *Motywowanie skazanych z problemem alkoholowym do samowychowania w warunkach wolnościowych*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 2014, XXXIII quoted after: D. Lalak, *Teoretyczny i praktyczny sens metody indywidualnych przypadków* [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, L. Lepalczyk, Warszawa 1995, p. 230.

[33] A. Bałandynowicz, *Destygmatyzacja tożsamości dewiantów jako zmiana czasowa i interpersonalna w polifunkcyjnym modelu probacji*, [w:] *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, cz. L, red. A. Kieszkowska, Kraków 2011, p. 41 and further.

[34] Motivational dialogue is a method whose effectiveness in individual work has been well documented (over 1,000 publications in the EBSCO database). The theoretical basis are clinical studies on people who abuse or are addicted. Motivational dialogue is applied in individual and group work, in cognitive-behavioural therapy, in systemie therapy. It can be used when working in the field of psychotherapy, social welfare, resocialisation, medicine, education and many other domains.

[35] See R.W. Miller, S. Rollnick, *Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie*, Kraków 2014, p. 55; J.M. Jaraczewska, M. Adamczyk-Zientara (red.), *Dialog motywujący. Praca z osobami uzależnionymi behawioralnie*, Warszawa 2015.

[36] *Ambivalence* is close the the notion of cognitive dissonance or intrapsychic crisis, or it can reflect defense mechanisms. If no solution is found for a longer time, it can be a cause for stagnation, but it can also contribute to a change, or to seeking solutions. A person who experiences ambivalence can feel contradictory emotions, thoughts and needs. The longer the duration of

talking to a client, commonly known and used therapeutic techniques are applied, such as mirroring, rephrasing, giving feedback, asking open questions, boosting self-esteem, etc.; however, the effectiveness of motivational dialogue still mainly depends on the way the client is treated, ability to build an atmosphere and relation that support them in their aspiration for a change.[37]

When a guardian completes the above-mentioned objectives, they may (but do not have to) be hindered by the double role they play, because apart from supporting the alcohol-addicted person whom they supervise in their efforts to take up treatment, a guardian is also obliged to carry out other duties assigned by the court. On the other hand, however, empathic engagement in their relation with a defendant may also translate into them performing other tasks better.

To sum up, a guardian is entitled to summon their addicted subject and require them to act in a way aimed at shortening their treatment, submit motions to courts aimed at changing their decisions as far as the type of the rehab facility is concerned, as well as aimed at ceasing the obligation to undergo treatment.

When supervising a person with the alcohol problem, a guardian also has other tasks, for example:

– Keeping regularly in touch with the person obliged to undergo treatment;

– Providing them with necessary assistance in solving life difficulties (starting and continuing treatment);

– When required, cooperating with local state administration authorities and social organizations in order to ensure that the person undergoing treatment or their family receives appropriate help, in particular through facilitating employment, providing temporary accommodation and material benefits;

---

ambivalence, the greater the helplessness towards a change and risk of consolidating negative behaviours, for example those linked to the addiction.

[1]*anguage of change* sounds out a client's readiness for making changes in their behaviour; it is a verbalized form of automotivation. It can be expressed through a desire for something: "I want to drink less", abilities: "I would be able to drink less if I did not meet my friends who drink", reasons to change: " I could lose less money or be in a relationship if I did not drink ", a need: "I have to do something with myself". The language of change used can also be motivating, such as: I intend to; I am willing to; I am going to give up drinking tomorrow. See C. Barański, *Dialog motywujący w pracy z grupami osób podejmujących zachowania ryzykowne*, Psychoterapia, 2016, 3, p. 40-42.

[37] A. Węgliński wrote extensively on motivational dialogue, its rules, stages and how it can be used at work by court-appointed guardians, *Motywowanie skazanych z problemem alkoholowym do samowychowania w warunkach wolności dozorowanej*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 2014, XXXIII and only some of the issues discussed there have been quoted in this paper due to its limitations.

– Cooperating with a rehab facility so that objectives are achieved via treatment;

– Encouraging their subject who undergoes treatment to contact appropriate healthcare facilities and mutual-aid organizations for people addicted to alcohol;

– Maintaining contact with the family (those who live in one household) of their subject who undergoes treatment;

– Influencing the environment where the person who undergoes treatment stays or where they are to return, in particular shaping the appropriate attitude towards them;

– Submitting written reports to the court on the progress of treatment within deadlines defined by the court, yet not less frequently than once every two months;

– Notifying the court of the need to take other necessary actions.

However, "apart from shaping a sober attitude and limiting their alcohol intake regularly, in a relatively short period of time, an alcohol-addicted person under supervision will have to obey the rules of their functioning strictly set by the court and learn a lot about things that so far alcohol "managed for them".[38]

Entities Operating as Part of the Support System for those Affected by the Issue of Alcohol Addiction

In the system of supporting an addicted person and their family, there are various institutions that cooperate: commissions for solving alcohol problems, welfare centres, municipal centres for family support, courts and court-appointed guardians, educational institutions, healthcare facilities, non-governmental organizations. The network of institutions also includes rehab facilities for alcohol addicts, for example alcohol addiction and co-addiction rehab clinics, addiction rehab clinics, 24-hour alcohol addiction rehab wards, 24-hour addiction rehab wards, day-care alcohol addiction rehab wards, day-care addiction rehab wards, wards for treating alcohol abstinence syndromes and hostels for people addicted to alcohol. In some cities, there are counselling points organized by commune governments, welfare centres, teetotal associations, as well as churches and religious organizations. These are supposed to be places where people requiring assistance are provided with first aid, that are easily accessible and from where they will be directed to an institution

[38] A. Węgliński, *Motywowanie skazanych z problemem alkoholowym*.

providing specialized care.[39] People dealing with an addiction problem can also use a helpline where they will be provided with information about possible treatment, and above all where they will be encouraged to act.

Rehab facilities that provide full-time services include alcohol addiction and co-addiction rehab clinics and addiction rehab clinics that offer help to people addicted and co-addicted to alcohol. The scope of activities of such clinics includes: diagnosing addicted people and diagnosing disorders in their family members, completing corrective programmes for example for drivers who lost their driving licence; psychotherapy for people addicted to alcohol and other psychoactive substances; programmes for people with habit and drive disorders; programmes for family members affected by the consequences of one's alcohol use or use of other psychoactive substances; programmes for family members of people with habit and drive disorders. Those clinics also provide preventive and rehab services, consultations and educational activities for family members.

On the other hand, 24-hour alcohol addiction rehab wards and 24-hour addiction rehab wards carry out tasks that are the same as those of alcohol addiction and co-addiction rehab clinics and addiction rehab clinics, and operate all day long, at the same time preparing a patient to continue therapy in those clinics. It is also worth mentioning day-care alcohol addiction rehab wards and day-care addiction rehab wards that carry out the above-mentioned tasks related to addicted people and prepare patients to start therapy in those clinics. In the Polish system, there are also wards for treating alcohol abstinence syndromes that are obliged to: diagnose disorders caused by alcohol use or use of other psychoactive substances; alcohol rehab or post-medicine abstinence syndrome rehab, and motivate patients to take up addiction psychotherapy.[40]

---

[39] E. Włodarczyk, *Osoby uzależnione od alkoholu w polskim systemie(?) wsparcia społecznego*, [w:] *Od wykluczenia do wsparcia. W przestrzeni współczesnych problemów społecznych*, red. J. Spętana, D. Krzysztofiak, E. Włodarczyk, Kraków 2016, p. 117.

[40] In line with the Directive of the Minister of Health of 25 June 2012 (Journal of Law 2012, item 734) on the organization, staff's qualifications, way of functioning and types of rehab facilities providing full-time, 24-hour and outpatient services for those addicted to alcohol and on cooperation methods with this respect with public institutions and social organizations, § 3 point 2, facilities can operate as alcohol addiction rehab clinics if they provide:

1) Full-time and outpatient health services for those addicted to alcohol and their family members, or
2) Outpatient health services for those addicted to alcohol and their family members, and the clinic includes:
   a) A darecare alcohol addiction rehab ward or a daycare addiction rehab ward and
   b) A counselling service for alcohol addiction and co-addiction rehab or a counselling service for addiction rehab.

Thanks to hostels, it is possible to ensure independent functioning in the environment, i.e. integration with the local community, as well as completing rehab programmes focused on increasing social competence and independent functioning of addicted people. They provide conditions for independent functioning in the environment, help integrate with the local community and they complete a rehab programme directed at increasing social competence and independent functioning of addicted people. In order to be admitted to a hostel, one is usually required to have completed basic treatment and be a teetotaller.

In Poland, it is also possible to receive treatment from non-governmental organizations that help those addicted and thus create an option for those addicted to alcohol to self-organize. It is important because mutual aid groups create an opportunity for emotional and social support and understanding. They also provide one with a sense of being accepted and show ways of developing one's ability to deal with their problem. It is also a place where an addicted person can relieve their emotions, and above all broaden their knowledge on their problem and build a network of contacts that they will need in order to deal with it. Among others, this idea is used in the Alcoholics Anonymous (AA) community whose aim is to create a group that will make it possible for one to stay sober and support others to become a teetotaller. It is voluntary to participate in it; support is provided to women and men, and the only condition to participate is to stop drinking. The community is not linked to any religion or political organization; it is self-sufficient, and thus open to everyone who starts their fight with their addiction.[41] For people who tackle the problem of their partner's addiction, it is typical to share their experience, draw energy and hope to solve their problem. Al–Anon groups are based on the programme of 12 steps and 12 traditions, and recognized as a form of mutual aid for people who notice their partner's problem and at the same time try to learn from each other to function in a way that will not be damaging for them; quite contrary, that will allow them to function in a satisfying way. The successes of these groups, and above all the openness of people who decide to share their problem with others, led to the creation of other groups whose

[41] B.T. Woronowicz, *Uzależnienie. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Warszawa 2009, p. 279-280. AA was created in the United States, and BillW. (William Griffith Wilson) and Boba (Robert Holbrook Smith) are believed to be its founders. The first day of his uninterrupted soberness on June 10, 1935 is considered to be the date this movement was born. The "Alcoholics Anonymous" book published in 1939 that described experiences of those addicted was the inspiration for the name of the movement. Information about AA reached Poland a bit later, around 1957, thanks to Zbigniew Wierzbicki, who published 12 Traditions in the Poznan "Health and Soberness" (Polish "Zdrowie i Trzeźwość") magazine. What is interesting is that the censorship banned 12 Steps as they included a reference to God. In Poznan, the AA movement developed thanks to Maria Grabowska who started to give group classes based on the 12 Steps programme in the late 1960s. The group's independent functioning is dated 1974 and this year is considered as the beginning for the Polish AA.

members are alcoholics' children, both those younger (Alatot, Alakid) and adolescents (Alateen). Due to the awareness that functioning in a family with the alcohol problem is distant from a normal reality of a child, those groups have been recognized as important for helping the youngest family members. The experience of trauma, unsatisfied needs, developmental negligence and disrupted bonds in significant relations, especially with one's parents and guardians, have all become elementary factors pointing to the need to (in some cases) to function in a support group for Adult Children of Alcoholics (ACoA). However, not every person brought up in a family with the alcohol problem requires psychotherapy. AcoAs include people who need psychological help in crisis situations; there are also people with the ACoA syndrome and unadjusted people with some psychic disorders who have to deal with addictions, anxiety disorders, neurosis symptom syndromes, personality disorders and other psychopathological syndromes.[42] T. Kulisiewicz underlines that it is important to function in support groups due to the assumption that even if it is impossible to rescue the person addicted, it is necessary to save their family members who should encounter and accept a new lifestyle regardless of the alcoholic's actions.[43] The Association for the Prevention and Counteracting Addictions is an example of how addicted people and their families can be supported. Its activities focus on counteracting addictions and addiction-related forms of social pathology among children, adolescents and adults. The KARAN Foundation Helping Children and Addicted People serves as yet another example; it also provides help to people from families that need help where there are individuals who are addicted and at risk from an addiction. The foundation's activities focus on promoting a pattern of a stable and healthy family and society, and providing legal help. Those addicted can also seek help at counselling points, teetotaller clubs and helplines. Information and contact points usually offer an AA helpline, an AA hotline, an online emergency site, as well as notices and information on AA groups.

Quite a lot of alcohol addiction rehab facilities still use therapeutic programmes based on the so-called Minnesota model. This method was developed in the USA and adapted to Polish conditions in 1980s. It is based on the assumption that alcoholism is an illness and alcoholics should be treated, not punished. Alcoholism is a chronic illness that requires a specific treatment method irrespective of its causes; it is an illness that leads to disorders in many spheres of an individual's functioning. There is thus a need to provide an addicted person with help in many aspects of their life. The method states that motivation is not a prerequisite for achieving positive therapy effects,

[42] Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, www.parpa.pl [Accessed: 18.12.2017].

[43] T. Kulisiewicz, *Choroba alkoholowa*, Warszawa 1973, p. 144-145.

because its elementary syndrome is denial that appears on various stages of sobering up. It is a programme that underlines the need to help an ill person deal with their illness. It is the ill person themselves who is involved, but they use the knowledge and experience of therapists and the support of their family. The small groups where they function give them the option to work both individually and in group.[44]

> At alcohol addiction rehab facilities in Poland, psychotherapy dealing with mechanisms responsible for developing an illness is a form of help. The psychotherapeutic programme was developed in a way that makes it possible for the patient to achieve constructive improvement in their psychosocial functioning at every stage of the therapy. Changes that occur during the psychotherapy that one undergoes are a long process and require adjusting appropriate methods and therapeutical interventions to the period of time that the organism of the addicted person needs to reach balance.[45]

Specialists who deal with addiction therapy point out that the following factors influence the rehab process of those addicted irrespective of the place where they are treated:

a. Family stability – having a close relationship with someone is regarded as the strongest predicate for effective treatment.

b. Happy marriage – studies show that people who start therapy and have already got divorced give up on their therapy more frequently.

c. Good relations with children – higher motivation and energy levels among women who have children as compared to those who don't.

d. Friends' loyalty – it is especially important among men and positively influences the chance of abstaining from alcohol for a longer period of time.

e. Sense of security/closeness with one's partner – it is crucial whether an addicted person's partner who lives together with them abstains from alcohol.

f. Stable job – having or finding a job motivates one to abstain from alcohol.

g. Good communication skills – completing a programme that supplements interpersonal deficits is an important factor linked to abstinence.

h. Self-development via education or professional training – people who are less educated are less prone to use help at rehab facilities as compared to those with higher education.

i. Being engaged at church or a religious community – patients who use work methods linked to the spiritual dimension are more successful at abstaining from alcohol.

---

[44] E. Silecka, *Alkoholizm. Problem indywidualny czy problem społeczny?* [w:] *Człowiek wobec krytycznych sytuacji życiowych. Z teorii i praktyki pracy socjalnej*, red. E. Włodarczyk, I. Cytlak, Poznań 2011, p. 277-278.

[45] R. Modrzyński, *Abstynencja czy ograniczenie picia. Znaczenie zasobów w przewidywaniu abstynencji osób uzależnionych od alkoholu we wczesnej fazie zdrowienia*, Warszawa 2017, p. 92.

j. Therapeutic relation between the patient and the therapist – the better the relation with their therapist, the more engaged the patient is.

k. Personal management resources – when healing, the level of neuroticism decreases and conscientiousness is on the increase[46].

In Poland, treating addicted people has been conditioned by the progress in medical and psychological knowledge, as well as social and political atmosphere. There have been times when they either fostered or hindered the development of facilities aimed for those addicted. The forms of assistance provided seem to favour giving up on one's addiction, yet it remains problematic for the patients to abstain from alcohol for good.

> Despite their positive motivation to be treated, some patients are quick to return to their addiction. Others, on the other hand, return to drinking after many months, or even years, of total abstinence (…). Still, in some cases patients who for many years have been finding it very difficult to abstain from alcohol stop drinking (…). What is decisive for a patient's attitude in such cases still remains unknown.[47]

Conclusions

Despite formally described proceedings related to alcohol-addicted people, diagnosing procedures set by law, the obligation to treat and treatment itself, and cooperation of many entities, activities related to addicted people are often ineffective.

> The procedure of obliging alcohol-addicted people to undergo rehab treatment is not efficient and does not support solving alcohol problems in Poland effectively. Most defendants (over 60 per cent) do not start treatment. 30 per cent of those admitted to undergo obligatory treatment (on the basic level) do not complete it. Half of the defendants are sent to compulsory rehab again.[48]

Few of those addicted obliged to undergo treatment by court continue their therapy in extensive therapy programmes.

---

[46] Ibidem, p. 87.

[47] T. Kulisiewicz, *Alkoholizm – to także choroba*, Warszawa 1969, p. 110-111. What criteria should thus be followed when choosing a therapy for etery patient? Projekt MATCH, the largest study on the effectiveness of therapy of addictions to date, investigated into three completely different approaches and verified 21 hypotheses on which therapy is best for which patient. As it turned out, specialists in a given domain were unable to foresee or indicate it. No approach is sufficiently good for all patients; yet, taking up any kind of therapy, even if short-termed, is better than none for sure. It is thus important who runs the therapy and how they communicate with their patients. More in: C. Barański, *Dialog motywujący*.

[48] *Przymusowe kierowanie osób uzależnionych od alkoholu na leczenie odwykowe*, Warszawa 2016, p. 8.

Thus, the compulsory character of rehab treatment sparks a lot controversy, as it contradicts the right to self-determination, i.e. independent decision of the person addicted to take up treatment. There is a need to seek new solutions in this respect, develop tools that increase the effectiveness of activities taken towards those addicted and exchange experiences on the global scale.

Help provided to an addicted person and their family has to be individualized, focused on supporting solving the basic problem, i.e. the addiction, which generates other problems in the person's functioning that require support (poverty, unsatisfied sense of security, emotional and psychic disorders, etc.).

Support can be either immaterial (diagnosis, treatment, therapy, counselling, social work with the addicted person, their family and environment) or material (which consists in paying benefits defined by law that makes it possible to satisfy elementary needs provided that the beneficiary fulfils the conditions defined by law).

The tripolarity of handling people with the alcohol problem requires a cooperation-based participation of a court-appointed guardian who carries out the supervision adjudicated by court, appropriate selection of institutions providing those addicted and their families with support, and effective legal solutions that make it possible to act in this respect.

The help in question should be multifaceted, based on respecting the free will and dignity of those tackling an addiction and their families.

BIBLIOGRAPHY

American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5), APA, Washington 2013.

Bałandynowicz A., *Probacja. Wychowanie do wolności*, Grodzisk Mazowiecki 1996.

Bałandynowicz A., *Destygmatyzacja tożsamości dewiantów jako zmiana czasowa i interpersonalna w polifunkcyjnym modelu probacji*, [w:] *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, cz. L, red. A. Kieszkowska, Kraków 2011.

Barański C., *Dialog motywujący w pracy z grupami osób podejmujących zachowania ryzykowne*, Psychoterapia, 2016, 3.

Cierpiałkowska L., Ziarko M., *Psychologia uzależnień – alkoholizm*, Warszawa 2010.

Heitzman J., Łoza B., Kosmowski W., *Classification of mental disorders – a conceptual framework for the ICD11*, Psychiatria Polska 2011.

http://www.parpa.pl/images/file/szkolenia_srodek_09_06.pdf.

http://www.parpa.pl/index.php/badania-i-informacje-statystyczne/statystyki.

Jaraczewska J.M., Adamczyk-Zientara M. (red.), *Dialog motywujący. Praca z osobami uzależnionymi behawioralnie*, Warszawa 2015.

Jedynak T., Stasiak K. (red.), *Zarys metodyki kuratora sądowego*, Warszawa 2014.

Kalinowski M., *Vademecum rodzinnego kuratora sądowego*, Warszawa 1984.

Kulisiewicz T., *Alkoholizm – to także choroba*, Warszawa 1969.

Kulisiewicz T., *Choroba alkoholowa*, Warszawa 1973.
Lalak D., *Teoretyczny i praktyczny sens metody indywidualnych przypadków*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, L. Lepalczyk, Warszawa 1995.
Łukowska K., *Zobowiązanie do leczenia odwykowego – informator dla rodzin*, Fundacja ETOH Warszawa 2014.
Miller R.W., Rollnick S., *Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie*, Kraków 2014.
Modrzyński R., *Abstynencja czy ograniczenie picia. Znaczenie zasobów w przewidywaniu abstynencji osób uzależnionych od alkoholu we wczesnej fazie zdrowienia*, Warszawa 2017.
Ostrihanska Z., Greczuszkin A., *Praca z indywidualnym przypadkiem w nadzorze rodzinnego kuratora sądowego*, Lublin 2000.
Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Warszawa 2008.
Przymusowe kierowanie osób uzależnionych od alkoholu na leczenie odwykowe, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2016.
Rozporządzenie Ministra Zdrowia z 25 czerwca 2012 r. (DzU 2012, poz. 734), w sprawie organizacji, kwalifikacji personelu, sposobu funkcjonowania i rodzajów podmiotów leczniczych wykonujących świadczenia stacjonarne i całodobowe oraz ambulatoryjne w sprawowaniu opieki nad uzależnionymi od alkoholu oraz sposobu współdziałania w tym zakresie z instytucjami publicznymi i organizacjami społecznymi.
Rozwiązywanie problemów alkoholowych w gminie – ramowy program szkolenia dla gminnych komisji rozwiązywania problemów alkoholowych, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2016. http://www.parpa.pl/images/file/szkolenia_srodek_09_06.pdf [accessed: 18.12.2017].
Sawicka K., *Probacyjne środki w profilaktyce i resocjalizacji nieletnich*, [w:] *Probacyjne środki polityki karnej – stan i perspektywy*, oprac. B. Cichońska, Warszawa 2001.
Sierosławski J., *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną*, Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2015 r., Europejski Program Badań Ankietowych w Szkołach, ESPAD.
Silecka E., *Alkoholizm. Problem indywidualny czy problem społeczny?* [w:] *Człowiek wobec krytycznych sytuacji życiowych. Z teorii i praktyki pracy socjalnej*, red. E. Włodarczyk, I. Cytlak, Poznań 2011.
Ustawa z 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (DzU 2017 r. poz. 682 ze zm.).
Ustawa z 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (DzU 2016 r. poz. 487 ze zm.).
Węgliński A., *Zasoby osobiste i kompetencje zawodowe kuratorów sądowych niezbędne w pracy z osobą dozorowaną z problemem alkoholowym*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 2013, XXXII.
Węgliński A., *Motywowanie skazanych z problemem alkoholowym do samowychowania w warunkach wolnościowych*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 2014, XXXIII.
Węgliński A., Kuziora G., *W poszukiwaniu wychowującej kurateli sądowej*, Lublin 2016.
Włodarczyk E., *Osoby uzależnione od alkoholu w polskim systemie(?) wsparcia społecznego*, [w:] *Od wykluczenia do wsparcia. W przestrzeni współczesnych problemów społecznych*, red. J. Spętana, D. Krzysztofiak, E. Włodarczyk, Kraków 2016.
Włodarczyk E., *Społeczny wymiar problemu alkoholowego kobiet. Obraz i instytucjonalne reakcje środowiska wielkomiejskiego*, Poznań 2017.
Woronowicz B.T., *Uzależnienie. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Warszawa 2009.
Zgliczyński W.S., *Alkohol w Polsce*, INFOS Zagadnienia społeczno-gospodarcze, 2016, 11(215).

Emilia Soroko
Katarzyna Adamczyk
Paweł Kleka
Barbara Jankowiak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MENTALNE WZORCE RELACYJNE JAKO PREDYKTORY STATUSU ZWIĄZKU STUDIUJĄCYCH KOBIET

Abstract. Soroko Emilia, Adamczyk Katarzyna, Kleka Paweł, Jankowiak Barbara, *Mentalne wzorce relacyjne jako predyktory statusu związku studiujących kobiet* [Mental Relationship Patterns as Predicators of the Relationship Status of Studying Women]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 231-243. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.15

The article analyses relationship patterns as predictors of relationship status (having *vs* not having a partner) among female university students. Inner relationship patterns were identified on the basis of written statements on significant relations. The statements were obtained through the Relationship Anecdotes Paradigm (RAP), which allows the acquisition of autobiographic records of narrative nature on personally significant interpersonal relations. The results of the analysis based on the concept of Core Conflictual Relationship Theme (CCRT) helped predict whether a respondent has a partner thanks to only one category of relationship patterns – the desire of the self to feel well and comfortably, to have a sense of stability, to feel happy and self-satisfied, triggered in the context of referring to a significant interpersonal relation in the narratives. The other aspects of the patterns – responses of the other to the self's desire and the response of the self to the reactions of the other – do not markedly affect the prediction of the relationship status.

Key words: relation patterns, singles, relationship status, Core Conflictual Relationship Theme (CCRT), Relationship Anecdotes Paradigm (RAP)

Studentki będąc w okresie przejścia pomiędzy późną adolescencją a wczesną dorosłością[1] konstruują własną biografię, dokonując wielu wyborów życiowych także w obszarze relacji intymnych. Dla Eriksona wczesna dorosłość

[1] Na przykład, według Erika Homburgera Eriksona adolescencja to okres między 12/13 – 18/20 rokiem życia a wczesna dorosłość od 19. do 25. roku życia; zob. E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997. Daniel Lewinson używa pojęcia „okres przejściowy" na czas

to okres rozwiązywania kryzysu intymność *versus* izolacja i tworzenia (bądź nie) znaczącej, intymnej więzi z drugą osobą[2]. Natomiast, w okresie adolescencji tworzone są związki preintymne, których główną funkcją jest kształtowanie się gotowości do wchodzenia w bliskie związki w okresie dorosłości oraz wspomaganie procesu formowania się tożsamości[3]. Status związku[4] (tzn. posiadanie *vs* brak partnera życiowego) – a więc bycie w relacji intymnej *vs* bycie singlem – stanowi ważny dylemat głównie okresu wczesnej dorosłości, ale także okresu dojrzewania. W populacji młodzieży akademickiej współwystępują zadania wczesnej dorosłości i późnej adolescencji. Jak wynika z badań nad uwarunkowaniami życia w pojedynkę, przyczyny braku partnera życiowego nie zawsze są jednostce znane[5], choć może ona tworzyć własne koncepcje (uzasadnienia) aktualnego statusu związku. Z kolei, bycie w związku jest efektem dokonanego wyboru o byciu z drugą osobą, a ponieważ partnerzy nie są połączeni więzami krwi, to poczucie wzajemnej bliskości oraz więzi jest rezultatem ich wzajemnych deklaracji (decyzji) i prowadzi do zobowiązań, nie zawsze mających swoje umocowanie instytucjonalne (np. w przypadku związków kohabitacyjnych)[6]. Uwarunkowania braku partnera życiowego stanowią konstelację wielu powiązanych ze sobą czynników o charakterze psychologicznym, społecznym, demograficznym i kulturowym[7].

W niniejszej pracy analizie poddano predykcyjną rolę mentalnych wzorców relacyjnych, aby przewidzieć status związku, czyli posiadanie *versus* nieposiadanie partnera życiowego[8]. Wzorce relacyjne – jako określone tendencje dotyczące przebiegu intymnych relacji z innymi ludźmi, obejmujące początki, trwanie i zakończenie relacji – można rozpatrywać zarówno w perspektywie

---

między 17. a 22. rokiem życia, wczesna dorosłość od 22. do 45. roku życia; zob. D.J. Lewinson, *A Conception of Adult Development*, American Psychologist, 1986, 41(1), s. 2-13.

[2] E. H. Erikson, (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*; tenże, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002; tenże, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004.

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

[4] Pojęcia „status związku" (*relationship status*) używamy za Lehmann i współpracownikami, mając na myśli stan relacyjny, czyli to, czy ktoś identyfikuje siebie jako osobę będącą w związku z drugą osobą lub nie; jest to pojęcie precyzyjniejsze pod względem realnego relacyjnego funkcjonowania osób niż bardziej klasyczne rozróżnienie na rodzaje stanu cywilnego, szczególnie kiedy 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.

[5] K. Palus, *Uwarunkowania braku partnera życiowego w percepcji młodych dorosłych żyjących w pojedynkę*, Psychologia Rozwojowa, 2011, 16, 1, s. 57-71; tenże, *Wybrane psychologiczne uwarunkowania braku partnera życiowego w okresie wczesnej dorosłości*, Poznań 2010.

[6] Por. B. Jankowiak, K. Kuryś-Szyncel, *Związki intymne jako autorskie projekty życia – próba konceptualizacji ponowoczesnych wzorców relacji*, Studia Edukacyjne, 2015, 37, s. 257-273.

[7] K. Palus, *Wybrane psychologiczne uwarunkowania braku partnera*.

[8] Por. V. Lehmann i in., *Satisfaction with Relationship Status*.

interpersonalnej (zewnętrznej – jak relacje przebiegają w płaszczyźnie społecznej), jak i intrapsychicznej (wewnętrznej – jak postrzegane i przeżywane są relacje interpersonalne oraz jakie niekoniecznie świadome oczekiwania co do przebiegu tych relacji żywią osoby)[9]. Wzorce relacyjne rozumiane intrapsychicznie są pochodnymi schematów relacyjnych i dlatego determinują gotowość do wchodzenia w relacje społeczne, postrzegania własnych pragnień, reakcji innych i poczucia szansy na własne zaspokojenie w określony przewidywalny sposób.

Jedną z ważnych kategorii pozwalających opisać wewnętrzne wzorce relacyjne są reprezentacje relacji z obiektem, które tworzą podatność na określony sposób funkcjonowania w związkach interpersonalnych, zakorzenioną w doświadczeniach z innych znaczących relacji, które cechowały się określonymi tendencjami do bliskości i odrębności. Zgodnie z psychodynamiczną teorią relacji z obiektem Kernberga[10], uważa się, że funkcjonowanie w ważnych związkach jest zdeterminowane poziomem dojrzałości reprezentacji mentalnych relacji z obiektem. Reprezentacje te powstają głównie we wczesnym dzieciństwie jako efekt interakcji doświadczeń relacyjnych z opiekunem, jak i konstytucjonalnych (np. temperamentalnych) i manifestują się w postaci oczekiwań (fantazji, pragnień, myśli, uczuć) na temat przebiegu relacji z ważnymi osobami w życiu, a także w dalszej kolejności wpływają na funkcjonowanie interpersonalne. Będąc częścią struktury kognitywno-afektywnej osobowości, są relatywnie trwałe i wyznaczają automatyczne przetwarzanie informacji o relacjach, szczególnie tych, w których zaangażowane są emocje (por. problematyka mentalizacji)[11]. Pełnią z jednej strony funkcje regulacji psychicznej, a z drugiej powodują, że określone zachowania powtarzają się (przeniesienie i przymus powtarzania)[12]. W psychologii klinicznej korzysta się z koncepcji kluczowych konfliktowych wzorców relacyjnych (*Core Conflictual Relationship Theme* – CCRT[13]), która dzieli przebieg relacji (szczególnie w aspekcie reprezentacji czy wyobrażenia o relacji) na trzy komponenty: 1) pragnienia kierowane do obiektu (WS, *wish of self*), 2) antycypowane i spo-

[9] E. Soroko, *Internal relationship patterns in borderline and neurotic personality organization: An analysis of self-narratives*, Polish Journal of Applied Psychology, 2014, 12, 3, s. 9-28.

[10] O.F. Kernberg, *Object relation theory and technique*, [w:] *Textbook of psychoanalysis*, red. E.S. Person, A.M. Cooper, G.O. Gabbard, London 2005 s. 57-76; tenże, *Borderline personality disorder and borderline personality organization: psychopathology and psychotherapy*, [w:] *Handbook of personality disorders. Theory and practice*, red. J.J. Magnavita, New Jersey 2004, s. 92-119.

[11] D. Górska, L. Cierpiałkowska, *Mentalizacja jako stan i jako cecha – perspektywa strukturalno-procesualna*, [w:] *Mentalizacja z perspektywy rozwojowej i klinicznej*, red. L. Cierpiałkowska, D. Górska, Poznań 2016.

[12] S. Freud, *W kwestii dynamiki przeniesienia*, [w:] S. Freud, *Technika terapii*, Warszawa 1911/2007.

[13] P. Crits-Christoph i in., *Consistency of interpersonal themes for patients in psychotherapy*, Journal of Personality, 1994, 62, 4.

strzegane odpowiedzi obiektu (RO, *response of object*) oraz 3) reakcje *self* (RS, *response form self*). Trzy komponenty w ramach CCRT pozwalają obserwować dynamikę intrapsychiczną, uaktywnianą w ważnych relacjach, szczególnie dostępną w materiale werbalnym, przy opowiadaniu o znaczących doświadczeniach relacyjnych.

Wzorce relacyjne często ujawniają się w wypowiedziach, ale ich poznanie najczęściej wymaga interpretacji, na przykład: „zawsze w związku dochodzi do takiego momentu, w którym się okazuje, że on mnie wykorzystał". Wypowiedź ta odnosi się do określonego uogólnienia („zawsze"), spostrzeżenia znaczącego punktu („takiego momentu") oraz swoistego zrozumienia („on mnie wykorzystał"), które ma charakter obronnego uporządkowania przykrości obecnej w doświadczeniu. Choć osoba może dostrzec pewną powtarzalność, zwykle nie rozpoznaje dokładnej swoich motywów ani konsekwencji tych doświadczeń.

Wewnętrzne wzorce relacyjne mogą wyjaśniać, jak osoba doświadcza interpersonalnych relacji z drugą osobą (np. czego pragnie, czego oczekuje) i mogą mieć związek z tym, czy ktoś w rzeczywistości ma partnera życiowego czy żyje w pojedynkę, ponieważ mogą tworzyć ku temu określone predyspozycje o intrapsychicznym (reprezentacja mentalna) charakterze. Biorąc pod uwagę wagę zadań rozwojowych w okresie później adolescencji oraz wczesnej dorosłości, charakterystyka wewnętrznych wzorców relacyjnych może wyznaczać charakter doświadczeń interpersonalnych i pośrednio prowadzić do pozostawania w związku lub życiu w pojedynkę. Można założyć zatem, że mentalne wzorce relacyjne tworzą osobowość jednostki, która wyznacza możliwości indywidualne w zdolności do zakładania i utrzymywania trwałych oraz zażyłych relacji miłosnych[14]. Spójne poczucie *self* wyznacza zarówno szacunek dla siebie, radość i zdolność do osiągania przyjemności w relacjach z innymi, przyczynia się do realizowania pragnień i celów długoterminowych. Natomiast, spójne i zintegrowane poczucie innych przyczynia sie do zdolności do udanych relacji i integracji z innymi. Zintegrowane poczucie *self* i innych umożliwia osiągnięcie zdolności do dojrzałej współzależności z innymi. Wiąże się bowiem ze zdolnością do wchodzenia i tworzenia uczuciowych więzi z innymi, przy jednoczesnym utrzymywaniu autonomii i spójności własnej osoby[15]. Podobnie Critchfield i Benjamin[16] pokazują, że adaptacyjne wzorce relacyjne współwystępują z przywiązaniem bezpiecznym, prowadząc do pozytywnego obrazu siebie i otwartości w zaangażo-

[14] F.E. Yeomans, J.F. Clarkin, O.F. Kernberg, *Psychoterapia skoncentrowana na przeniesieniu w leczeniu zaburzeń osobowości borderline. Podręcznik kliniczny*, Kraków 2015, s. 24.

[15] Tamże.

[16] K.L. Critchfield, L.S. Benjamin, *Assessment of repeated relational patterns for individual cases using the SASB-based Intrex questionnaire*, Journal of Personality Assessment, 2010, 92, 6.

waniu w świat społeczny. Pozytywność wzorców relacyjnych (zdolność do doświadczania satysfakcji w relacjach z innymi) uważana jest za ważny wskaźnik rozwoju osobowości[17].

Cel badań

Stanowi go analiza wzorców relacyjnych jako predyktorów statusu związku (posiadania *vs* braku partnera). Pytanie dotyczyło zatem, czy pewne ukształtowane w głównej mierze na wczesnych etapach rozwojowych oczekiwania co do relacji mogą pozwalać przewidywać to, czy ktoś jest w związku czy żyje bez partnera. Ściślej mówiąc, postawiono hipotezę, że składowe wzorców relacyjnych – zarówno własne potrzeby, obraz reakcji drugiej osoby na te pragnienia, a także własne odpowiedzi na reakcje innych – są predyktorami statusu relacji (tj. posiadania *vs* braku partnera). Oczekiwano, że 1) osoby z dużym nasileniem pragnień libidinalnych (WS5, WS6, WS7, WS8), 2) osoby mające poczucie, że obiekt zaspokaja ich pragnienia (RO6, RO7, RO8), oraz 3) osoby pozytywnie reagujące na odpowiedzi obiektu (RS1, RS3, RS5) będą z większym prawdopodobieństwem w związkach. Podstawą tej hipotezy jest założenie, że pozytywność elementów wzorca relacyjnego, rozumianych jako oczekiwanie pozytywnego przebiegu relacji, sprzyja młodzieży akademickiej (biorąc pod uwagę ich psychospołeczną sytuację i zadania rozwojowe) wchodzeniu w relacje miłosne. Jest to redukcyjne założenie, gdyż nie uwzględnia w wystarczającym stopniu obecności konfliktów wewnętrznych (np. ktoś ma pragnienia antylibidinalne ranienia innych lub dystansowania się od nich, ale właśnie będąc w związkach je realizuje). Jednocześnie wydaje się, że we wczesnej dorosłości i późnej adolescencji, szczególnie w okresie studiowania, pozytywność oczekiwań co do przebiegu relacji interpersonalnej będzie skutkować jej podejmowaniem i deklaracjami związanymi ze statusem, który można określić jako bycie w związku.

Zmienne i narzędzia badawcze

Wewnętrzne wzorce relacyjne to mentalne reprezentacje (modele) relacji z ważnymi osobami, które odzwierciedlają wzór przeniesieniowy (wynikający z dawnych doświadczeń z pierwszymi opiekunami w dzieciństwie) i które są formułowane w postaci oczekiwań na temat przebiegu relacji z ważnymi osobami w życiu dorosłym. Wzorce relacyjne traktowane są tutaj zatem jako

[17] M. Cierpka i in., *Stereotypical relationship patterns and psychopathology*, Psychotherapy and Psychosomatics, 1998, 67.

elementy struktury psychicznej, które nie są podatne na samoopis (podkreśla się bowiem, że dotyczą organizacji umysłu, która jest nieświadoma, choć ma manifestujące się na zewnątrz konsekwencje, dlatego wzorzec może być częściowo świadomy), badano je więc przez wywoływanie autonarracji i analizę jej treści. Analizowano trzy komponenty wzorców relacyjnych w ujęciu kluczowych konfliktowych wzorców relacyjnych (*Core Conflictual Relationship Theme* – CCRT[18]), a mianowicie pragnienie *self* kierowane do obiektu (*wish of self*, WS), odpowiedź obiektu (*response from the object*, RO) oraz odpowiedź *self* na odpowiedź obiektu (*response from self*, RS), które stanowiły sekwencję przebiegu relacji interpersonalnych. Aby uzyskać uogólniony (kluczowy) wzorzec, zebrano od każdej osoby uczestniczącej w badaniu cztery opowieści o różnych (dowolnych) relacjach z jej autobiografii.

Status związku badano za pomocą kwestionariusza demograficznego i zamieszczonego w nim pytania: „Czy ma Pan/Pani aktualnie partnera życiowego?" Osoby, które odpowiedziały przecząco zaliczono do grupy osób żyjących w pojedynkę, natomiast osoby które odpowiedziały „Tak" zaliczono do grupy osób aktualnie posiadających partnera, tworzących aktualnie relację miłosną.

Procedura badawcza

Narzędzia badawcze w wersji elektronicznej przesłano studentom UAM w Poznaniu wszystkich wydziałów i kierunków studiów w formie linku do badania internetowego. Były to zarówno kwestionariusze samoopisowe (niesprawozdawane w tym artykule) oraz pisemne zadanie do wykonania dotyczące zrelacjonowania doświadczeń relacyjnych. Studenci byli zapraszani do badań listami elektronicznymi. Zaproszenie zawierało informacje o celach i procedurze badania. Ponadto, studenci byli zapewnieni o poufności oraz że ich adresy mailowe użyte będą tylko dla celów tego badania. Uzyskane dane zostały następnie poddane analizie treści z wykorzystaniem metody sędziów kompetentnych, statystycznemu opracowaniu oraz interpretacji.

Wewnętrzne wzorce relacyjne identyfikowano na podstawie pisemnych wypowiedzi uzyskanych od osób badanych dotyczących ważnych relacji. Wypowiedzi uzyskano w paradygmacie anegdot relacyjnych (*Relationship Anegdotes Paradigm* – RAP[19]). Jest to metoda pozwalająca na uzyskanie materiału autobiograficznego o narracyjnym charakterze na temat znaczących osobiście relacji interpersonalnych. W naszych badaniach zastosowana była

[18] P. Crits-Christoph i in., *Consistency of interpersonal themes*, s. 499-526.

[19] L. Luborsky, *The relationship anecdotes paradigm (RAP) interview as a versatile source of narratives*, [w:] *Understanding transference: The core conflictual relationship theme method*, red. L. Luborsky, P. Crits-Christoph, Washington, DC 1998, s. 109-120.

następująca instrukcja: *Prosimy, abyś opowiedział/a o takich zdarzeniach z innymi osobami, które są dla Ciebie osobiście ważne, które w jakiś sposób poruszyły Cię lub które uważasz za pewną sytuację problemową. Możesz opowiedzieć historię o obecnych lub przeszłych wydarzeniach, ale niech każde z tych czterech wydarzeń będzie różne i odrębne od siebie. Opowiadając o tych wydarzeniach, spróbuj wskazać: (1) kiedy to zdarzenie miało miejsce, (2) kto był ważną dla Ciebie osobą, (3) co i kto powiedział lub zrobił i co Ty powiedziałeś/aś lub zrobiłeś/aś, oraz (4) jak i kiedy zdarzenie się zakończyło. Spróbuj opowiedzieć o tych zdarzeniach w taki sposób, aby inni mogli lepiej Cię poznać, mieć prawdziwe wyobrażenie o Tobie. Opowiadaj tylko o tym, o czym naprawdę chcesz, a na każde opowiadanie przeznacz od połowy do jednej strony formularza.* Uzyskany w ten sposób materiał autobiograficzny relacyjny został zanalizowany przez sędziów kompetentnych (2 osoby przeszkolone w kodowaniu materiału werbalnego tego typu, mające za sobą bogaty trening w ocenie wzorców tą metodą i przygotowanie z zakresu psychoterapii psychodynamicznej) pod kątem wzorców relacyjnych. W określaniu treści wzorców oparto się na koncepcji głównych (rdzeniowych) konfliktowych tematów relacyjnych Crits-Christopha i Luborsky'ego[20] (zob. tab. 1).

Tabela 1

Treść wzorców mentalnych

Pragnienie *self* (WS)	**Reakcja obiektu (RO)**	**Reakcja *self* (RS)**
WS1 być niezależnym, kontrolować siebie, manifestowanie siebie	**RO1** silny, niezależny, szczęśliwy, nie reaguje, jest osobno	**RS1** pomocny, otwarty, rozumiejący
WS2 przeciwstawić się, ranić i kontrolować innych	**RO2** kontrolujący, surowy	**RS2** mało otwarty, nie rozumie, zamknięty, nie lubi innych
WS3 być kontrolowanym, krzywdzonym i nieodpowiedzialnym, być jak inni, być wspomaganym	**RO3** zmartwiony, zraniony, zależny, lękliwy, rozzłoszczony, pozbawiony kontroli	**RS3** respektowany i akceptowany, czuję się odprężony, kochany, szczęśliwy, szanowany, akceptowany
WS4 być zdystansowanymi i unikać konfliktów	**RO4** zły, mało wiarygodny, niekompetentny	**RS4** chce oponować i krzywdzić innych
WS5 być blisko i akceptować, akceptować, szanować, być otwartym, zaufać	**RO5** odrzucający i przeciwstawiający się, nie ufa, nie szanuje, nie rozumie, nie lubi, dystansuje się, niepomocny, przeciwny	**RS5** samokontrolujący się i pewny siebie, niezależny, pewny siebie, kontrolujący

[20] P. Crits-Christoph i in., *Consistency of interpersonal themes*, s. 499-526.

WS6 być kochanym i rozumianym, szanowanym, lubianym, akceptowanym	**RO6** pomocny, nie rani, jest pomocny, współpracujący	**RS6** bezsilny, pozbawiony kontroli, bezradny, niepewny, zależny
WS7 czuć się dobrze i komfortowo, mieć poczucie stabilności, komfortu, czuć się szczęśliwym i zadowolonym z siebie	**RO7** lubi mnie, kocha, szanuje, lubi, daje niezależność	**RS7** rozczarowany i mający depresję, rozzłoszczony, zazdrosny, niekochany
WS8 pozyskiwać innych i pomagać innym, być dobrym, poprawiać siebie	**RO8** rozumiejący, otwarty, akceptujący	**RS8** lękliwy i zawstydzony, pełen lęku i poczucia winy

Opracowano na podstawie: L. Luborsky, M. Barrett, *The core conflictual relationship theme: a basic case formulation method*, [w:] *Handbook of psychotherapy case formulations*, red. T.D. Eells, London 2007.

W ramach analizy każdego z trzech komponentów korzystano z kategorii standardowych, które wynikały z analiz empirycznych (analiz skupień wykonanych przez autorów metody) i które dzieliły każdy z komponentów na osiem jakościowo różnych kategorii[21]. Sędziowie kompetentni w niniejszym badaniu mieli określić nasilenie każdej kategorii dla każdego z trzech aspektów (8 kategorii × 3 aspekty) dla każdej z 4 opowiedzianych historii. Wynik ogólny dla każdego z 24 elementów wzorca był średnią ocen dwóch sędziów ze wszystkich czterech historii (średnia z 4 historii) i mógł przyjmować wartości od 0 (brak) do 5 (bardzo duże nasilenie). Zgodności między sędziami mierzone współczynnikiem alfa Krippendorffa wynosiły od 0,4 do 0,68. Można zatem przyjąć, że w wyniku analizy uzyskuje się uogólniony schemat relacji interpersonalnej, składający się z pragnień *self*, odpowiedzi innego i odpowiedzi *self*, który dzięki temu, że pochodzi z analizy kilku historii odnosi się do pewnego uogólnionego, prawdopodobnie powtarzalnego wzorca relacyjnego. Mówi nam to zatem o zawartości typowych reprezentacji aspektów relacji z obiektem, zarówno tych związanych z *self* (pragnienia i reakcje własne) jak i obiektu (antycypowana, odczuwana reakcja ze strony obiektu na pragnienia *self*).

Osoby badane

Wstępnie do analiz zakwalifikowano wyniki 59 osób (grupa nieklniczna, studenci różnych kierunków uniwersyteckich). Pochodziły one z ponad czterotysięcznej grupy osób, które podjęły się wypełnienia ankiet, z czego 429

[21] L. Luborsky, M. Barrett, *The core conflictual relationship theme: a basic case formulation method*, [w:] *Handbook of psychotherapy case formulations*, red. T.D. Eells, London 2007, s. 105-135.

(327 kobiet i 102 mężczyzn) osób zareagowało wypełnieniem części samoopisowych, ale tylko owe 59 z nich ukończyło część wymagającą napisania czterech historii o ważnych relacjach interpersonalnych. Były to więc najwytrwalsze osoby uczestniczące w badaniach. W próbie tej znalazły się tylko osoby heteroseksualne i niezamężne. Ponieważ w jednej grupie – wśród osób, które pozostawały w związku – nie było mężczyzn, do dalszej analizy włączono 51 wypowiedzi kobiet w wieku od 18 do 27 lat (średni wiek: $M = 22$; $SD = 1{,}96$), które wypełniły kwestionariusze oraz wypowiadały się pisemnie na temat czterech ważnych relacji interpersonalnych, w jakie były lub są zaangażowane. Kobiety pozostające w związku ($n = 30$) oraz kobiety nieposiadające partnera ($n = 21$) nie różniły się wiekiem ($t(37) = 0{,}67$; $p = 0{,}508$) oraz rokiem studiowania (chi2(4, $n = 51$) = 4,71; $p = 0{,}318$).

Analiza statystyczna danych i wyniki

Wzorce relacyjne jako predyktory statusu związku. W celu udzielenia odpowiedzi na pytanie: czy można przewidzieć status związku na podstawie znajomości wzorców relacyjnych wykorzystano regresję logistyczną z użyciem walidacji krzyżowej. Wyniki przeprowadzonej analizy pozwoliły w badanej próbie przewidywać posiadanie partnera z dokładnością wynoszącą 63% ($CI_{.95}$: 48 – 76%), na podstawie tylko jednej kategorii wzorców relacyjnych – a mianowicie w pragnieniu *self*, aby czuć się dobrze i komfortowo, mieć poczucie stabilności, czuć się szczęśliwym i zadowolonym z siebie (WS7), które uruchamiane jest w ważnej relacji interpersonalnej. Pozostałe elementy wzorców – ani odpowiedzi innego na pragnienia *self* (RO) ani odpowiedź *self* na reakcje innego (RS) – nie wpływają na predykcję w sposób istotny ($p > 0{,}10$).

Uzyskany wynik o istotnym wpływie pragnienia WS7 można interpretować w ten sposób, że wraz ze wzrostem natężenia pragnienia self WS7 o 1 punkt, ponad dwa i pół raza rośnie szansa posiadania partnera (OR = 2,67, $CI_{.95}$: 1,31 – 6,05). Innymi słowy, przy braku pragnienia (WS7 = 0) prawdopodobieństwo posiadania partnera jest bliskie losowemu (53,3%), wraz ze wzrostem do 1 pkt wynosi ono już 94%, a dla wartości powyżej 2 jest prawie pewne (99,6%). Wiedząc, że pragnienie może przyjąć wartość od 0 do 5, można zauważyć, że już jego niewielkie nasilenie (1 lub 2 punkty na 5 możliwych oznaczają bowiem nieznaczne nasilenie pragnienia) zwiększa prawdopodobieństwo opisywania się jako osoba posiadająca partnera, będąca w związku. Wynik ten podkreśla znaczenie tego pragnienia w tym, żeby rzeczywiście być w związku z drugą osobą (wybierać, wiązać się, opisywać się jako osoba w relacji).

Dyskusja i ograniczenia badania

Wyniki naszych badań pokazują znaczenie pragnienia, aby czuć się dobrze i komfortowo, mieć poczucie stabilności, komfortu, czuć się szczęśliwym i zadowolonym z siebie (WS7) w przewidywaniu życia z partnerem lub w pojedynkę. Innymi słowy, kobiety, które mają – uruchamiane przy sprawozdawaniu o ważnych relacjach, więc prawdopodobnie uruchamiane i w realnych relacjach – uogólnione pragnienie czucia się w tych relacjach komfortowo, będą tworzyć związki z mężczyznami. Rozwinięte reprezentacje mentalne własnych pragnień oraz fakt, że zdaniem osób właśnie tymi pragnieniami kierują się one w relacjach, stanowią dobre predyktory statusu związku. Prezentowane badania sugerują, iż w okresie studiów partnera posiadają te osoby, które mają w miarę klarowne (w sensie możliwe do zakomunikowania w serii opowieści o relacjach) reprezentacje własnych pragnień czucia się dobrze. Innymi słowy, można przypuszczać, że osoby posiadające partnera to osoby posiadające silniej odczuwaną potrzebę intymności, bliskości, przynależności i wyobrażają sobie, że w związku jest możliwe zaspokojenie tych potrzeb. Uzyskane wyniki, rozumiane jako wskazujące na związek między potrzebą intymności a osiąganiem tej intymności w związkach, pozostają w zgodzie z pracami E.H. Eriksona, który zdefiniował intymność jako „zdolności odczuwania jako dominującej potrzeby i autotelicznej wartości egzystencjalnej takich stanów i sytuacji jak: więź psychiczna, zespolenie fizyczne, bliskość i wspólnota”[22]. Dodatkowo, klarowne reprezentacje własnych pragnień czucia się dobrze wydają się być powiązane ze skonsolidowaną tożsamością, wyrażającą się „w uczuciu zadomowienia w swoim ciele, jak w domu, świadomości tego, dokąd się zmierza i wewnętrznej pewności antycypowanego rozpoznania przez tych, którzy się liczą”[23]. Wydaje się zatem prawdopodobne – jak wskazywał E.H. Erikson w odniesieniu do związków między tożsamością a intymnością – iż świadomość własnych pragnień co do intymnych relacji sprzyja ich nawiązywaniu i posiadaniu partnera. Opisywane pragnienia *self* mogą stać się elementem projektu biograficznego, będącego procesem składającym się ze świadomych wyborów i decyzji na temat kształtu własnej drogi rozwojowej[24].

W badaniach oczekiwaliśmy nie tylko, iż libidinalne pragnienia, ale również że inne pozytywne elementy wzorców relacyjnych, jak odpowiedzi innego oraz odpowiedzi *self*, będą mieć znaczenie dla realnych wyborów relacyjnych. Oczekiwania te nie potwierdziły się. Co więcej, nie znaleziono też

[22] Za: L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000, s. 43.

[23] E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, s. 115.

[24] B. Jankowiak, K. Kuryś-Szyncel, *Związki intymne jako autorskie projekty życia*, s. 257-273.

żadnych innych, choć niezakładanych tu *explicite* powiązań między wzorcami relacyjnymi a statusem związku, na przykład że przy silnej reakcji negatywnej *self* w postaci rozczarowania relacją zwiększa się prawdopodobieństwo braku partnera. Jest nam dość trudno wyjaśnić te zaskakujące rezultaty, szczególnie że wynika z nich, iż postrzegana reakcja innych na własne pragnienia oraz własne reakcje w odniesieniu do relacji nie wiążą się z funkcjonowaniem interpersonalnym badanych.

W tym kontekście pojawia się bardziej podstawowe pytanie o relację między wzorcami mentalnymi (o charakterze uogólnionych elementów struktury psychicznej) a realnym zachowaniem. Nie ulega wątpliwości, że metoda analizy wzorców relacyjnych odnosi się do świata wewnętrznego (reprezentacji, oczekiwań, wyobrażeń nakładanych na rzeczywistość), dlatego możemy być przekonani, że wiedza o komponentach wzorców relacyjnych jest wiedzą o zjawiskach nieobserwowanych, choć mających potencjał regulacyjny względem zachowań interpersonalnych. Można spodziewać się, że udział struktur psychicznych w formowaniu zachowań będzie zapośredniczony innymi mechanizmami psychologicznymi, jak na przykład regulacją emocji, poziomem stresu, czy poziomem kompetencji społecznych. Ważnym dalszym kierunkiem badań i refleksji w tym obszarze byłoby poszukiwanie zmiennych pośredniczących między strukturą psychiczną a wyborami życiowymi czy deklaracjami dotyczącymi statusu relacji.

Dalej pojawia się też pytanie o zasadność używania analizy wzorców relacyjnych (z takim naciskiem na ich intrapsychiczny charakter) w badaniu populacji ogólnej pod kątem funkcjonowania społecznego. Możliwe, że zależności między strukturami psychicznymi a ich manifestowaniem się w zachowaniach społecznych są inne w populacji nieklinicznej niż w klinicznej. W populacji osób z zaburzeniami psychicznymi rola świata wewnętrznego w postrzeganiu relacji interpersonalnych (pobudzone pragnienia, nieadekwatność pragnień do okoliczności, mechanizm projekcji, rola nieświadomości w funkcjonowaniu) może być większa niż w nieklinicznej. Uzasadnienie przedstawianych hipotez wywodzi się bowiem z myślenia psychodynamicznego, odwołującego się do psychologii klinicznej, psychopatologii i psychoterapii. Stawia nas to w obliczu znaczącej nierozwiązanej tutaj kwestii: czy obszarze w psychologii klinicznej i psychologii człowieka zdrowego stawiać możemy podobne hipotezy opierając się na podobnych modelach teoretycznych i w jakim zakresie do ich badania używać można podobnych narzędzi.

Ograniczeniem badania jest mała liczba osób badanych, ale uzyskanie istotności predykcji w tej grupie sugeruje, że efekt ten byłby wyraźniejszy wraz ze wzrostem liczebności grupy. W badaniach zanalizowano po cztery opowieści pochodzące od każdej badanej osoby, co stanowi już próbkę 204 narracji, na podstawie których oceniano komponenty wzorców relacyjnych.

Uzyskanie materiału słownego od dużej grupy osób jest trudne, co pokazuje spadek liczby pełnych odpowiedzi wraz ze wzrostem wymagań względem uczestników badań. Pewnym mankamentem, ale jednocześnie ważną obserwacją co do konsekwencji sposobu badania (zachęcanie do opowiadania historii), jest też przypadkowe ograniczenie grupy badawczej do kobiet, dla których chęć opowiadania o sobie może być znacząco łatwiejsza niż dla mężczyzn.

BIBLIOGRAFIA

Cierpka M., Strack M., Benninghoven D., Staats H., Dahlbender R., Pokorny D., Körner A., *Stereotypical relationship patterns and psychopathology*, Psychotherapy and Psychosomatics, 1998, 67.

Critchfield K.L., Benjamin L.S., *Assessment of repeated relational patterns for individual cases using the SASB-based Intrex questionnaire*, Journal of Personality Assessment, 2010, 92, 6.

Crits-Christoph P., Demorest A., Muenz L.R., Baranackie K., *Consistency of interpersonal themes for patients in psychotherapy*, Journal of Personality, 1994, 62, 4.

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

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

Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004.

Freud S., *W kwestii dynamiki przeniesienia*, [w:] S. Freud, *Technika terapii*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1911/2007.

Górska D., Cierpiałkowska L., *Mentalizacja jako stan i jako cecha – perspektywa strukturalno-procesualna*, [w:] *Mentalizacja z perspektywy rozwojowej i klinicznej*, red. L. Cierpiałkowska, D. Górska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Poznań 2016.

Jankowiak B., Kuryś-Szyncel K., *Związki intymne jako autorskie projekty życia – próba konceptualizacji ponowoczesnych wzorców relacji*, Studia Edukacyjne, 2015, 37.

Kernberg O.F., *Borderline personality disorder and borderline personality organization: psychopathology and psychotherapy*, [w:] *Handbook of personality disorders. Theory and practice*, red. J.J. Magnavita, John Wiley & Sons, New Jersey 2004.

Kernberg O.F., *Object relation theory and technique*, [w:] *Textbook of psychoanalysis*, red. E.S. Person, A.M. Cooper, G.O. Gabbard, American Psychiatric Publishing, London 2005.

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(1).

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

Luborsky L., *The relationship anecdotes paradigm (RAP) interview as a versatile source of narratives*, [w:] *Understanding transference: The core conflictual relationship theme method*, red. L. Luborsky, P. Crits-Christoph, American Psychological Association, Washington, DC 1998.

Luborsky L., Barrett M., *The core conflictual relationship theme: a basic case formulation method*, [w:] *Handbook of psychotherapy case formulations*, red. T.D. Eells, The Guilford Press, London 2007.

Palus K., *Wybrane psychologiczne uwarunkowania braku partnera życiowego w okresie wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych, Poznań 2010.

Palus K., *Uwarunkowania braku partnera życiowego w percepcji młodych dorosłych żyjących w pojedynkę*, Psychologia Rozwojowa, 2011, 16, 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.

Soroko E., *Internal relationship patterns in borderline and neurotic personality organization: An analysis of self-narratives*, Polish Journal of Applied Psychology, 2014, 12, 3.

Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo Wit-Graf, Toruń 2000.

Yeomans F.E., Clarkin J.F., Kernberg O.F., *Psychoterapia skoncentrowana na przeniesieniu w leczeniu zaburzeń osobowości borderline. Podręcznik kliniczny*, Polskie Towarzystwo Psychoterapii Psychodynamicznej, Kraków 2015.

Anna Sobczak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MCJOB – MIĘDZY DEHUMANIZACJĄ PRACY A WSTĘPEM DO KARIERY ZAWODOWEJ

Abstract. Sobczak Anna, *McJob – między dehumanizacją pracy a wstępem do kariery zawodowej* [McJob – Between Dehumanization of Work and the Introduction to a Professional Career]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 245-256. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.16

The service sector plays an increasingly important role in modern society, called a consumer society. Nowadays we want to get everything easily and quickly. That is why the fast-food industry, specially McDonald's company become more and more popular. Work in fast-food restaurants (but not only there) is called a McJob. The term is commonly defined as a low-paid, unskilled, entry-level job with few prospects, one that requires zero creative or intellectual involvement. McJobs are usually filled by young people. This article tries to answer the question whether employment of this type means dehumanization of work or whether it can be an introduction to a professional career.

Key words: McJob, dehumanization of work, professional career, young people

Permanentne zmiany zachodzące na rynku pracy, wyłanianie się nowych form zatrudnienia, zawodów, sposobów świadczenia pracy, a także nowych relacji pomiędzy wykształceniem symbolizowanym przez dyplom akademicki a zatrudnieniem przyczyniły się do powstawania kolejnych koncepcji, których autorzy podejmowali próbę wyjaśniania występujących tendencji i zjawisk w tym zakresie. Od lat 60. XX wieku dominowała teoria kapitału ludzkiego, której zwolennicy zakładają, że związek pomiędzy osiągnięciami edukacyjnymi a statusem zawodowym odznacza się racjonalnością – a więc im wyższe szczeble edukacji zdołają przejść jednostki, tym uzyskają większe szanse na osiągnięcie sukcesu oraz zdobycie atrakcyjniejszej, ciekawszej, le-

piej płatnej pracy, a przy tym następuje rozwój całych społeczeństw[1]. Praca ta należałaby, zgodnie z koncepcją dualnego rynku pracy, do segmentu pierwotnego. Bowiem, segment ten, według przywołanej teorii rynku pracy, charakteryzuje się zatrudnieniem stabilnym, dobrze płatnym, z perspektywami rozwoju oraz awansu zawodowego, a także wymagającym wysokich kompetencji oraz kwalifikacji[2].

Obecnie prosta zależność pomiędzy osiągnięciami edukacyjnymi a pozycją społeczno-zawodową, a więc i charakterem wykonywanej pracy nie istnieje. Coraz częściej wysoko wykształcone osoby, czy to z własnego wyboru czy z konieczności (w większości przypadków), podejmują pracę rutynową, na najniższych szczeblach, niewymagającą odpowiedniego dyplomu. Sytuacja, kiedy osoby z wyższym wykształceniem zmuszone są do podjęcia pracy poniżej ich kwalifikacji niewątpliwie związana jest z występującym obecnie przeedukowaniem społeczeństwa oraz inflacją dyplomu akademickiego[3]. Współcześnie obserwujemy zjawisko, w którym część osób, także legitymujących się wykształceniem wyższym, wykonuje pracę określaną jako McJob, czyli pracę nisko płatną, mało prestiżową, niewymagającą wysokich kwalifikacji oraz pozbawioną przyszłości[4]. W niniejszym artykule podejmę próbę zrekonstruowania koncepcji makdonaldyzacji pracy, stanowiącej jedną z najbardziej kontrowersyjnych koncepcji odnoszących się do charakteru i sposobu wykonywania pracy przez pewną część współczesnego społeczeństwa.

Mimo że termin McJob został użyty po raz pierwszy przez socjologa Amitaia Etzioniego w roku 1986[5], to spopularyzował je kilka lat później Douglas Coupland, który w swojej książce dotyczącej ówczesnego pokolenia młodych, czyli generacji X, przypisał zatrudnienie w charakterze McJob[6]. Natomiast, w roku 1993 pojęcie to zostało szerzej zdefiniowane przez George'a Ritzera, który wpisał je w swoją koncepcję makdonaldyzacji społeczeństwa, uwzględniającą również rynek pracy[7]. Zanim przybliżę pojęcie McJob, przedstawię istotę oraz główne założenia makdonaldyzacji społeczeństwa.

---

[1] Ch.J. Hurn, *The limits and possibilities of schooling. An introduction to the sociology of education*, Boston 1985, s. 35-36, podaję za: Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 322.

[2] M. Reich, D.M. Gordon, R.C. Edwards, *Dual labor markets. A theory of labor market segmentation*, American Economic Review, 1973, 63(2), s. 359-365.

[3] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, s. 135.

[4] D. Coupland, *Generation X. Tales for an accelerated culture*, New York 1991, s. 5.

[5] A. Etzioni, *The fast-food factories. McJobs are bad for kids,* https://www.washingtonpost.com/archive/opinions/1986/08/24/the-fast-food-factories-mcjobs-are-bad-for-kids/b3d7bbeb-5e9a-4335-afdd-2030cb7bc775/?utm_term=.da787f27c4f0 [dostęp: 18.03.2018].

[6] D. Coupland, *Generation X*.

[7] G. Ritzer, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa 2003.

Proces makdonaldyzacji powiązany jest z wieloma współczesnymi zjawiskami społecznymi, do których niewątpliwie zaliczyć należy postępującą globalizację i nieustającą konsumpcję[8]. Wobec tego, mamy obecnie do czynienia ze społeczeństwem konsumpcji oraz „społeczeństwem spektaklu". Guy Debord określa ten spektakl jako „etap całkowitego podporządkowania towarom całości życia społecznego" i dodaje, że „na tym etapie konsumpcja jest już, obok produkcji, dodatkowym obowiązkiem mas"[9]. Dla współczesnego społeczeństwa konsumpcja stanowi cel sam w sobie, a więc jest czymś samonapędzającym się. Jak zauważa Zygmunt Bauman, „społeczeństwo konsumentów głosi niemożność zaspokojenia i mierzy jego postępy stale rosnącym popytem". W konsumeryzmie nie chodzi zatem o zaspokajanie potrzeb, lecz ciągłe tworzenie nowych form konsumpcji[10].

Ten stale rosnący popyt oraz niezaspokojone pragnienia społeczeństwa konsumpcyjnego były jedną z pobudek dynamicznego rozwoju instytucji oferujących towary i usługi, w szczególności placówek typu *fast food*, które wychodziłyby naprzeciw oczekiwaniom współczesnych konsumentów charakteryzujących się „szybkim stylem życia". Jak wskazuje Zbyszko Melosik, restauracje Mcdonald's zdają się być najbardziej spektakularnym przykładem organizacji wpisujących się zarówno w kulturę *fast food*, jak i w kulturę instant, której fundamentalną dewizą jest orientacja na natychmiastowość[11]. To właśnie zasady funkcjonowania placówek Mcdonald's posłużyły George'owi Ritzerowi do wyjaśnienia zachodzących procesów oraz zjawisk społecznych, które określił, jak już wcześniej wspomniano, mianem makdonaldyzacji społeczeństwa[12], gdyż zdaniem przywołanego autora: „tam, gdzie konsumujemy towary i usługi, zachodzą rewolucyjne zmiany, które mają głęboki wpływ nie tylko na charakter konsumpcji, lecz także na życie społeczne"[13].

Makdonaldyzacja więc, zdaniem George'a Ritzera, oddziałuje zarówno na branżę masowego żywienia, jak i sferę pracy, edukacji, opieki zdrowotnej, podróży, wypoczynku, żywienia dietetycznego, na relacje rodzinne oraz zasadniczo na wszelkie aspekty życia społecznego[14]. Pierwszym celem mojego tekstu, jak już nadmieniono, jest analiza tej kategorii, jaką jest McJob na tle procesów makdonaldyzacji społeczeństwa. Podejmę jednak również próbę odpowiedzi na zasadnicze pytanie: czy zatrudnienie tego typu sprowadza się do dehumanizacji pracy, czy też może stanowić fundament dla rozwoju zawodowego i należy postrzegać ją w kategoriach pracy dla ambitnych? Oto

[8] Tamże, s. 284-291.
[9] G. Debord, *Społeczeństwo spektaklu oraz rozważania o społeczeństwie*, Warszawa 2006, s. 48.
[10] Z. Bauman, *Consuming life*, Journal of Consumer Culture, 2001, 1(1), s. 13.
[11] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, s. 186.
[12] G. Ritzer, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, s. 10.
[13] G. Ritzer, *Magiczny świat konsumpcji*, Warszawa 2001, s. 8.
[14] G. Ritzer, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, s. 15.

bowiem, termin McJob jest zazwyczaj używany dla opisu pracy, która jest nudna, powtarzalna, niewymagająca wysokich kwalifikacji, a przede wszystkim nisko płatna oraz z nikłymi perspektywami na rozwój[15]. Jednakże, jak zauważa Cora Daniels, pomimo powszechnej krytyki zatrudnienia w branży *fast food*, niektórzy dostrzegają w tego typu pracy możliwości rozwoju kompetencji i potencjalne miejsce na rozpoczęcie oraz rozwijanie kariery zawodowej[16]. George Ritzer zauważa, że McDonald's przemawia do ludzi na wiele różnych sposobów, między innymi próbuje przekonać społeczeństwo, że pracownicy restauracji to „ludzie młodzi i energiczni, a kadra kierownicza łagodna i troskliwa"[17]. Warty podkreślenia jest fakt, że firma McDonald's w roku 2013 zatrudniała w swoich restauracjach aż 1,7 miliona pracowników na całym świecie[18].

Należy zatem w tym miejscu przytoczyć główne założenia i mechanizmy makdonaldyzacji współczesnego społeczeństwa według George'a Ritzera, który podkreśla, że jedzenie szybkich dań w McDonald's stało się symbolem społeczno-kulturowym, również symbolem nowego stylu życia. Restauracja ta odniosła sukces, ponieważ zapewnia pracownikom, menedżerom oraz konsumentom sprawność działania, wymierność, przewidywalność i możliwość sterowania, które stanowią cztery aspekty zjawiska makdonaldyzacji społeczeństwa[19], a jak podkreśla Barry Smart, za najważniejszy jego przejaw George Ritzer uznał procesy racjonalizacji we współczesnym świecie[20].

Sprawność definiowana jako optymalny sposób docierania z punktu do punktu jest ważnym elementem sukcesu McDonald's. Konsumentom oferuje się najlepszą i najszybszą drogę zaspokajania głodu[21]. Wzorzec baru typu *fast food* gwarantuje, lub przynajmniej stwarza, pozory sprawnego zaspokajania innych potrzeb. Trzeba dodać, że instytucje działające według modelu McDonald's zapewniają podobnie sprawne odchudzanie się, dopasowywanie nowych okularów, dokonywanie przeglądu samochodu lub wypełnienie formularza zeznań podatkowych. Tak samo jak ich klienci, w instytucjach zmakdonaldyzowanych sprawnie działają również pracownicy wykonujący kolejne etapy z góry zaplanowanego procesu, co stanowi cechę charakterystyczną

[15] A.M. Gould, *Working at McDonalds: some redeeming features of McJobs*, Work, Employment and Society, 2010, 24(4), s. 780-781.

[16] C. Daniels, *50 Best companies for minorities*, Fortune, 2004, 149(13), s. 137, podaję za: A.M. Gould, *Working at McDonalds*, s. 781.

[17] G. Ritzer, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, s. 24.

[18] http://www.mcdonalds.co.uk/ukhome/whatmakesmcdonalds/questions/work-with-us/jobs/how-many-people-are-employed-by-mcdonalds-in-the-uk-and-worldwide.html [dostęp: 26.03.2018].

[19] G. Ritzer, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, s. 30.

[20] B. Smart, *Resisting McDonaldization. Theory, process and critique*, [w:] *Resisting McDonaldization*, red. B. Smart, London 1999, s. 2-3.

[21] G. Ritzer, *Magiczny świat konsumpcji*, s. 144-145.

zatrudnienia określanego jako McJob. Uczeni są tego przez swoich menedżerów, którzy pilnie obserwują, czy ich podwładni wykonują swoje zadania jak należy. Wysokiemu poziomowi sprawności pracy sprzyjają także zasady oraz przepisy organizacyjne. Sprawność oznacza więc wybór optymalnych środków do celu i dlatego jest tym aspektem makdonaldyzacji, który najczęściej bywa utożsamiany z obserwowalnym przyspieszeniem tempa życia[22].

Innym elementem makdonaldyzacji jest wymierność. Polega ona na nadawaniu szczególnego znaczenia ilościowym cechom sprzedawanych produktów (ceny, wielkości porcji) oraz świadczonych usług (czasu oczekiwania na produkt). W organizacjach zmakdonaldyzowanych jakość została zastąpiona ilością, dostarczenie danej rzeczy lub usługi w dużej ilości lub szybko zakłada, że musi być ona „dobra". Podkreśla się, że pracownicy zatrudnieni w systemach zmakdonaldyzowanych także mają skłonność do przywiązywania szczególnej uwagi do kwestii ilościowych, a nie jakościowych aspektów swojej pracy. Skupiają się w szczególności na szybkości wykonywania zadań, gdyż dopuszcza się jedynie niewielkie różnice jakości pracy. Od pracownika wymaga się dużo szybkiej pracy za małe wynagrodzenie. Jednocześnie krytycy stwierdzają, że dla pracowników zatrudnionych w ramach McJob wymierność to najczęściej niewielka satysfakcja lub brak satysfakcji z wykonywanych zadań, na czym cierpi zarówno praca, jak i towary oraz usługi[23].

Kolejnym aspektem makdonaldyzacji jest przewidywalność. Odnosi się ona do gwarancji, że McDonald's oferuje swoim klientom takie same wyroby oraz usługi, zawsze i wszędzie. Świadomość, że restauracje McDonald's zapewniają pewność swojego serwisu doskonale wpływa na samopoczucie klientów. W świecie zmakdonaldyzowanym przewidywalne jest także postępowanie pracowników. Swoje obowiązki wypełniają zgodnie z regułami działania firmy i poleceniami przełożonych. W wielu przypadkach łatwo można przewidzieć, jak pracownicy się zachowają lub nawet, co powiedzą[24]. Jak wskazuje Robin Leidner, pracownicy wykorzystują gotowe scenariusze rozmów z klientami, co doprowadza do tego, że każdy klient traktowany jest tak samo, a relacje pomiędzy pracownikami a klientami są w znacznym stopniu przewidywalne[25]. W przypadku pracownika wykonującego McJob zasada przewidywalności odnosi się do charakteru wykonywanej przez niego pracy, która zwykle jest nieskomplikowana i nie wymaga wielu umiejętności. Niektórzy pracownicy preferują lekką, powtarzalną oraz niewymagającą pracę, podczas wykonywania której są w stanie myśleć o czymś zupełnie innym

[22] G. Ritzer, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, s. 30-78.

[23] Tamże, s. 31-114.

[24] Tamże, s. 32.

[25] R. Leidner, *Fast food, fast talk. Service work and the routinization of everyday life*, Berkley 1993, s. 29.

lub oddawać się marzeniom[26]. Jednakże, przewidywalność ma też znaczną wadę – odznacza się tendencją do zamieniania wszystkiego – pracy, zarządzania, konsumpcji – w intelektualnie odrętwiającą rutynę[27].

Ostatnim elementem zjawiska makdonaldyzacji jest sterowanie, któremu są poddawane osoby wkraczające w świat McDonald'sa. Klienci zachowują się zgodnie z oczekiwaniami menedżerów, czyli szybko jedzą i wychodzą, a dzieje się to za sprawą przemyślanych działań restauracji, zmierzających do pojawienia się w placówkach kolejek, ubogiego jadłospisu oraz niewygodnych krzeseł. Natomiast, poprzez sprzedaż przez okienka dla podjeżdżających samochodami, klienci odjeżdżają, zanim zjedzą. W systemach zmakdonaldyzowanych silnemu sterowaniu ulegają również ludzie, którzy są w nich zatrudnieni na stanowiskach pracy określanych jako McJob. W ich przypadku sterowanie odbywa się w bardziej otwarty oraz bezpośredni sposób niż w odniesieniu do klientów. Pracownicy są szkoleni w dokładnym wykonywaniu niedużej liczby czynności. Siła procesu sterowania jest większa za sprawą określonych rozwiązań organizacyjnych oraz technicznych. Menedżerowie oraz kontrolerzy dbają, aby pracownicy postępowali ściśle według obowiązujących zasad i procedur. Część pracy wykonywana jest, jak określił to George Ritzer „zdehumanizowanymi środkami technicznymi", a im więcej zrobią te środki techniczne, nim jedzenie znajdzie się w restauracji, tym pracownicy mają zarówno mniej zadań, jak i sposobności do wykorzystania swoich umiejętności oraz własnego osądu[28].

W ostatnich latach proces makdonaldyzacji, a więc i wzrost zatrudnienia w charakterze McJob, nabrał dużego tempa, gdyż z pozoru to szkodliwe zjawisko wywołuje także zmiany pozytywne, do jakich należy zaliczyć między innymi pojawienie się ekonomicznych towarów oraz usług, które są obecnie szeroko dostępne, ujednolicenie jakości produktów i usług, co spowodowało, że przynajmniej część ludzi otrzymuje dzisiaj lepsze towary oraz korzysta z lepszych usług, niż miało to miejsce przed makdonaldyzacją czy też możliwość dostania pożądanych dóbr niemal natychmiast oraz w sposób o wiele wygodniejszy niż kiedyś. Jednak z drugiej strony, w przedmiocie literatury istnieje widoczna krytyka makdonaldyzacji społeczeństwa. Krytycy twierdzą, że organizacje zmakdonaldyzowane to miejsca, gdzie ludzie są odczłowieczani, gdzie nie zawsze mogą być „w pełni" ludźmi, gdyż muszą dostosować się do panujących zasad oraz reguł wynikających z procesów racjonalnego postępowania[29]. Ta negatywna opinia w dużej mierze odnosi się do charakteru i wa-

[26] W. Baldamus, *Tedium and traction in industrail work*, [w:] *Men and work in modern Britain*, red. D. Weir, London 1973, s. 78-84, podaję za: G. Ritzer, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, s. 149-150.

[27] G. Ritzer, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, s. 150.

[28] Tamże, s. 34-185.

[29] Tamże, s. 36-40.

runków wykonywanej pracy w organizacjach zmakdonaldyzowanych. Przeciwnicy McJob postrzegają tego typu zatrudnienie jako dehumanizację pracy[30]. System organizacji pracy w restauracjach McDonald's przyrównać można do działania taśmy montażowej, przy której znajdują się zarówno klienci czekający w kolejce po hamburgera, jak i pracownicy przygotowujący w pośpiechu oraz w sposób zmechanizowany, rutynowy jedzenie[31]. Dehumanizacja będąca cechą systemów zmakdonaldyzowanych stanowi główny zarzut dla tego typu organizacji, gdyż zdaniem jej przeciwników odbierają one pracującym w nich ludziom sposobności na kreatywność i wykorzystywanie swojego potencjału.

Należy w tym miejscu podkreślić, że McJob nie występuje jedynie w barach szybkiej obsługi. Linda Ann Treiber zauważa, że postępujący proces makdonaldyzacji społeczeństwa prowadzi do tworzenia się coraz większej liczby stanowisk pracy wpisujących się w specyfikę McJob, czyli pracy obejmującej wąski zakres zadań, która pozbawia pracowników twórczości[32]. Sektor usług, zwłaszcza stanowiska znajdujące się na niższych szczeblach zawodowej hierarchii, produkuje ogromną liczbę miejsc pracy, z których większość wymaga nikłych bądź nie wymaga żadnych umiejętności. Nie ma tutaj lepszego przykładu niż zatrudnieni w przemyśle *fast food*, w którym znaczna część pracowników to ludzie młodzi[33]. Również George Ritzer wskazuje, że „nowa zawodowa kreacja" nie stanowi jedynie domeny pracy w restauracji McDonald czy innych firm specjalizujących się w serwowaniu szybkich dań. Wiele innych stanowisk pracy na niskich szczeblach zostało także zmakdonaldyzowanych. Jednak jeszcze bardziej uderzający jest fakt, że obecnie duża liczba miejsc pracy średniego szczebla jest również przekształcana w McJobs, co dzieje się za sprawą procesu jej zmechanizowania, uproszczenia oraz zrutynizowania, a w konsekwencji od ludzi ją wykonujących nie oczekuje się wysokich umiejętności oraz kreatywności[34]. Dlatego, zasady organizacji oraz wypełniania zawodowych obowiązków w ramach McJob przeczą ogólnej definicji humanizacji pracy. Salomea Kowalewska podkreśla, że proces humanizacji warunków pracy „jest wyrazem przekonania, iż można tak zorganizować warunki pracy, aby dawała ona ludziom zadowolenie i była czynnikiem ich rozwoju", a jest to możliwe jedynie poprzez usuwanie wszelkich przeszkód, które stoją na drodze do przekształcenia pracy w działalność twórczą oraz rozwijającą

[30] G. Ritzer, *McJob. McDonalidization and the workplace*, [w:] *Seeing ourselves. Classic, contemporary, and cross-cultural readings in sociology*, red. J.J. Macionis, N.V. Benokraitis, New Jersey 2001, s. 139.

[31] G. Ritzer, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, s. 38-39.

[32] L.A. Treiber, *Mcjobs and pieces of flair: Linking McDonaldization to alienating work*, Teaching Sociology, 2013, 41(4), s. 370.

[33] C. Allan, G.J. Bamber, N. Timo, *Fast-food work: are McJobs satisfying?* Employee Relations, 2006, 28(5), s. 403.

[34] G. Ritzer, *McJob. McDonalidization*, s. 139.

człowieka[35]. Tymczasem, w organizacjach zmakdonaldyzowanych dąży się do coraz większej racjonalizacji pracy wykorzystując do tego zmechanizowane środki produkcji, a także ściśle określone reguły oraz procedury, zgodnie z którymi powinni postępować pracownicy, aby ich praca była sprawna, wymierna, przewidywalna, a także kontrolowalna. Podczas dążenia do opisanej formy wykonywania pracy zapomina się o aspekcie ludzkim i potrzebach jednostki, dla której praca w wielu przypadkach nie stanowi jedynie środka do uzyskania dochodu, lecz jak to określa Małgorzata Sikorska „stanowi także punkt skupienia wszystkich elementów, z których budowana jest jej tożsamość" oraz poczucie własnej wartości i samorealizacji[36].

Wspomniane poczucie samorealizacji oraz własnej wartości niezwykle trudno budować ludziom młodym, którzy jak to zostało przytoczone wcześniej, są głównymi adresatami oraz „wykonawcami" McJob i którym w myśl zasad neoliberalnego społeczeństwa wpaja się przekonanie, że wspomniany sukces zależy wyłącznie od nich samych, a jego miarą są osiągnięcia ekonomiczno-finansowe, do których powinni dążyć[37]. Dlatego współcześnie w wielu przypadkach McJob nie tylko nie spełnia oczekiwań wielu młodych, ale stanowi też źródło poczucia porażki, szczególnie kiedy dana osoba nie ma przed sobą, z różnych przyczyn, innych, lepszych perspektyw zawodowych. Ponadto, wyższe ambicje młodych, z których większość może obecnie „pochwalić" się dyplomem szkoły wyższej, niż zmakdonaldyzowana praca wynikają, zgodnie z teorią Earla Hoppera mówiącej o regulowaniu aspiracji jednostek, z procesów ich „podgrzewania" przez system edukacji. Według wspomnianej koncepcji, w cyklu kształcenia następuje selekcja uczniów poprzez „wychładzanie" aspiracji tych, którzy są mniej uzdolnieni oraz „podgrzewanie" aspiracji tych o większych zdolnościach, a następnie zachęca się ich do kontynuowania nauki na wyższych szczeblach edukacji, w przeciwieństwie do pierwszej grupy, która jest posyłana na rynek pracy. Współcześnie znaczna część młodych kontynuuje naukę na najwyższym szczeblu sytemu edukacji, czyli studiach wyższych, gdzie ich aspiracje, zgodnie z teorią Earla Hoppera, są w dużym stopniu „podgrzewane", a jak stwierdza wspomniany autor, „z im większym powodzeniem działa system edukacyjny podczas «podgrzewania» aspiracji na danym etapie, tym trudniejsze będzie «wychłodzenie» osób o rozbudzonych aspiracjach"[38]. Nie ulega wątpliwości, że osoby

[35] S. Kowalewska, *Humanizacja pracy*, Warszawa 1971, s. 5-39.

[36] M. Sikorska, *Zmiany postaw Polaków wobec pracy*, [w:] *Polacy wśród Europejczyków. Wartości społeczeństwa polskiego na tle innych krajów europejskich*, red. A. Jasińska-Kania, M. Marody, Warszawa 2002, s. 39.

[37] A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i nierówność społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 146.

[38] E. Hopper, *Educational systems and selected consequences of patterns of mobility and non-mobility in industrial societies: A theoretical discussion*, [w:] *Readings in the theory of educational systems*,

z tytułem magistra zmuszone do pracy w McDonald's są w maksymalnym stopniu „wychłodzone", co musi wzbudzać ich frustrację.

Obecnie, jak to zostało już zaakcentowane wcześniej, mamy do czynienia ze zjawiskiem nadpodaży absolwentów szkół wyższych w społeczeństwie, co doprowadziło do sytuacji, w której nie ma korelacji pomiędzy istniejącą strukturą zawodową i potrzebami rynku a strukturą absolwentów opuszczających placówki edukacji wyższej[39]. W konsekwencji przeedukowania społeczeństwa oraz niedopasowania strukturalnego na rynku pracy, część młodych legitymujących się dyplomem szkoły wyższej zmuszona jest podejmować zatrudnienie niewymagające odpowiednich kompetencji oraz kwalifikacji, często niskopłatne oraz bez perspektyw na rozwój[40], które zalicza się zatem do McJobs. To właśnie najczęściej osoby wysoko wykształcone, w większości przypadkach, o znacznie wyższych aspiracjach zawodowych oraz oczekiwaniach odnośnie warunków pracy traktują McJobs jako przykrą konieczność i jedynie drobny „epizod" w swojej karierze zawodowej.

Jednakże, z drugiej strony należy ponownie zaznaczyć, że istnieje pozytywne podejście, także coraz częściej pojawiające się literaturze przedmiotu, do pracy pejoratywnie określanej jako McJob. Jego zwolennicy dostrzegają w zatrudnieniu w barach typu *fast food* czy też innym sektorze usług możliwości nabycia lub rozwinięcia pewnych umiejętności, które mogą być przydatne ludziom młodym na późniejszych etapach ich drogi zawodowej. Co więcej, postrzegają oni tego typu miejsca pracy jako grunt do awansów zawodowych i rozwoju kariery, którą młodzi mogą rozpocząć jeszcze kształcąc się ze względu na elastyczność czasu pracy[41], jaka najczęściej występuje na stanowiskach pracy w sektorze usług. Oznacza to, że młodzież ucząca się jest w stanie pogodzić naukę z obowiązkami zawodowymi poprzez dostosowywanie grafiku pracy z zajęciami w szkole czy na uczelni. Ponadto, praca w charakterze McJob może stanowić realny punkt wejścia na rynek pracy przez młodzież poszukującą pierwszego zatrudnienia, zwłaszcza pochodzącą z rodzin imigranckich lub młodych borykających się z innymi problemami, której często nie jest łatwo postawić pierwsze kroki w sferze zawodowej[42].

Należy jednak wyraźnie zaakcentować, że opisane powyżej pozytywne podejście do McJob nie jest powszechne w społeczeństwie. Jak podkreśla Colin Lindsay oraz Ronald W. McQuaid, eksponujący dobre strony McJob pra-

---

red. E. Hopper, London 1971, s. 297-298, podaję za: Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, s. 319-320.

[39] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, s. 135.

[40] J.M. Szaban, *Rynek pacy w Polsce i Unii Europejskiej*, Warszawa 2016, s. 304.

[41] A.M. Gould, *Working at McDonalds*, s. 784-785.

[42] C. Allan, G.J. Bamber, N. Timo, *Employment relations in the Australian fast-food industry*, [w:] *Labour relations in the global fast food industry*, red. T. Royle, London 2002, s. 154-74, podaję za: A.M. Gould, *Working at McDonalds*, s. 784.

codawcy z sektora usług muszą dążyć do zmiany wizerunku pracy określanej w ten właśnie sposób, która mimo iż charakteryzuje się najczęściej niskim szczeblem zatrudnienia, może oferować realistyczne wynagrodzenie, godne warunki pracy i możliwości osobistego rozwoju[43]. W sposób oczywisty określenie McJob jest kojarzone z restauracjami McDonald's i dlatego pierwsze próby walki z tym terminem podjęła właśnie ta firma, kiedy słowo McJob pojawiło się w słowniku *Oxford English Dictionary* w roku 1986 i zostało zdefiniowane jako „niezajmująca, nisko płatna praca z niewieloma perspektywami, szczególnie taka, która powstała dzięki rozszerzeniu sektora usług"[44]. Niestety, pomimo starań, do dziś nie udało się przedsiębiorstwu McDonald's wyprowadzić tego słowa ze wspomnianego słownika i obecnie znajduje się także w jego wersji online, gdzie możemy przeczytać, że oznacza ono „nisko opłacaną pracę z niewieloma perspektywami"[45].

Firma McDonald's jest także znana z kampanii marketingowych, między innymi emitowanych w telewizji, którymi próbuje „ocieplić" swój wizerunek i przedstawić jako dobrego pracodawcę oferującego, wbrew powszechnej opinii na temat McJob, atrakcyjne, ciekawe zatrudnienie dające możliwość rozwoju swoich umiejętności oraz awansu zawodowego. Najnowsza z nich wystartowała w listopadzie 2017 roku pod hasłem „Witamy w McDonald's" i jej głównym celem jest wsparcie wizerunku McDonald's na rynku pracy. Kampania skierowana została do różnych grup potencjalnych kandydatów, w tym osób, które do tej pory nie były w centrum zainteresowania pracodawców z branży gastronomicznej. Poza osobami młodymi, jej przekaz ma trafić więc między innymi do osób z niepełnosprawnościami, pracowników w wieku powyżej 50 lat czy też młodych matek[46]. W tymże spocie reklamowym ukazano pracowników na dwóch płaszczyznach – prywatnej oraz zawodowej, a rolą tego przekazu jest zaprezentowanie firmy jako pracodawcy przyjaznego, a oferowanego przez niego zatrudnienia atrakcyjnego między innymi dla ludzi młodych, aktywnych w wielu sferach życia, dla których praca w McDonald's może stanowić wstęp do kariery zawodowej.

Podsumowując, w moim artykule próbowałam opisać zjawisko makdonaldyzacji pracy, logicznie zajęłam się egzemplifikacją tego zjawiska, jaką jest restauracja McDoanld's. Przedstawione wyżej rozważania prowadzą do sformułowania pewnego wniosku. Podkreślałam w tym tekście, że McDonald's mimo swojej rosnącej popularności ma także negatywny wizerunek w społe-

[43] C. Lindsay, R.W. McQuaid, *Avoiding the 'McJobs': unemployed job seekers and attitudes to service work*, Work, Employment and Society, 2004, 18(2), s. 297.

[44] C. Allan, G.J. Bamber, N. Timo, *Fast-food work: are McJobs satisfying?* s. 403.

[45] https://en.oxforddictionaries.com/definition/mcjob, [dostęp 22.03.2018].

[46] *McDonald's promuje się jako pracodawca kampanią „Witamy w McDonald's"* www.wirtualnemedia.pl/artykul/mcdonald-s-pracodawca-kampania-witamy-w-mcdonald-s [dostęp: 22.03.2018].

czeństwie zarówno w kontekście jakości swoich produktów i usług, jak również dehumanizacji wykonywanej w nim pracy. Należy także uwzględnić fakt występującej zmiany dynamiki dyplomu, związanej zarówno ze zróżnicowanymi aspiracjami młodych, jak i zmianami struktury zatrudnienia na rynku pracy. Obecnie, jak wielokrotnie zaznaczałam, występuje nadwyżka absolwentów szkół wyższych na rynku pracy, co powoduje, że część z nich zmuszona jest do podjęcia zatrudnienia poniżej swoich kompetencji i jakości formalnych kredencjałów. Jednakże, należy również zwrócić uwagę, że podobnie jak część pragnących „zrobić" karierę kobiet przesuwa decyzję o posiadaniu dziecka, tak i część młodych ludzi przesuwa decyzję o podjęciu starań o stabilną, linearną pracę. Widzą oni swoją przyszłość często w zmultiplikowanych perspektywach, a stabilna praca niekoniecznie jest dla nich priorytetem. Ponadto, faktem jest, że McDonalds's pozwala na zdobywanie doświadczenia zawodowego przez ludzi młodych dopiero co wkraczających na rynek pracy i z tych wszystkich powodów jednoznaczna negatywna ocena zmakdonaldyzowanej pracy nie jest słuszna. Przedstawione przeze mnie wyżej analizy prowokują do stwierdzenia, iż każde zjawisko społeczne, nawet uważane powszechnie za negatywne, w tym przypadku McJob, warto przeanalizować z odmiennej perspektywy, dzięki czemu paradoksalnie możliwe jest dostrzeżenie pewnych pozytywnych „skutków ubocznych".

BIBLIOGRAFIA

Allan C., Bamber G.J., Timo N., *Fast-food work: are McJobs satisfying?* Employee Relations, 2006, 28(5).

Bauman Z., *Consuming life*, Journal of Consumer Culture, 2001, 1(1).

Coupland D., *Generation X., Tales for an accelerated culture*, St Martin's Press, New York 1991.

Debord G. , *Społeczeństwo spektaklu oraz rozważania o społeczeństwie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006.

Etzioni A., *The fast-food factories. McJobs are bad for kids*, https://www.washingtonpost.com/archive/opinions/1986/08/24/the-fast-food-factories-mcjobs-are-bad-for-kids/b3d7bbeb-5e9a-4335-afdd-2030cb7bc775/?utm_term=.da787f27c4f0 [dostęp: 18.03.2018].

Gould A.M., *Working at McDonalds: some redeeming features of McJobs*, Work, Employment and Society, 2010, 24(4).

Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i nierówność społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

http://www.mcdonalds.co.uk/ukhome/whatmakesmcdonalds/questions/work-with-us/jobs/how-many-people-are-employed-by-mcdonalds-in-the-uk-and-worldwide.html [dostęp: 26.03.2018].

https://en.oxforddictionaries.com/definition/mcjob [dostęp: 22.03.2018].

Jasińska-Kania A., Marody M. (red.), *Polacy wśród Europejczyków. Wartości społeczeństwa polskiego na tle innych krajów europejskich*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

Kowalewska S., *Humanizacja pracy*, Wydawnictwo Związkowe CRZZ, Warszawa 1971.
Leidner R., *Fast food, fast talk. Service work and the routinization of everyday life*, University of California Press, Berkley 1993.
Lindsay C., McQuaid R.W., *Avoiding the 'McJobs': unemployed job seekers and attitudes to service work*, Work, Employment and Society, 2004, 18(2).
Macionis J.J., Benokraitis N.V., *Seeing ourselves. Classic, contemporary, and coss-cultural readings in sociology*, Pearson Prentice-Hall, New Jersey 2001.
McDonald's promuje się jako pracodawca kampanią „Witamy w McDonald's" www.wirtualnemedia.pl/artykul/mcdonald-s-pracodawca-kampania-witamy-w-mcdonald-s [dostęp: 22.03.2018].
Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
Reich M., Gordon D.M., Edwards R.C., *Dual labor markets. A theory of labor market segmentation*, American Economic Review, 1973, 63(2).
Ritzer G., *Magiczny świat konsumpcji*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2001.
Ritzer G., *McJob. McDonalidization and the workplace*, [w:] *Seeing ourselves. Classic, contemporary, and cross-cultural readings in sociology*, red. J.J. Macionis, N.V. Benokraitis, New Jersey 2001.
Ritzer G., *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2003.
Sikorska M., *Zmiany postaw Polaków wobec pracy*, [w:] *Polacy wśród Europejczyków. Wartości społeczeństwa polskiego na tle innych krajów europejskich*, red. A. Jasińska-Kania, M. Marody, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
Smart B., *Resisting McDonaldization*, Sage, London 1999.
Szaban J.M., *Rynek pacy w Polsce i Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.
Treiber L.A., *McJobs and pieces of flair: linking McDonaldization to alienating work*, Teaching Sociology, 2013, 41(4).

Marzena Buchnat
Aleksandra Jasielska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

WIEDZA NA TEMAT SMUTKU U DZIECI Z RÓŻNYM POZIOMEM ROZWOJU INTELEKTUALNEGO[1]

Abstract. Buchnat Marzena, Jasielska Aleksandra, *Wiedza na temat smutku u dzieci z różnym poziomem rozwoju intelektualnego* [Knowledge about the Sadness in Children with Different Levels of Intellectual Development]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 257-287. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.17

The aim of this study was to characterize the knowledge about the joy in children with mild intellectual disability. The premises relating to the mental functioning of these children suggest that this knowledge is poorer and less complex than the knowledge of their peers in the intellectual norm. The study used the authoring tool to measure children's knowledge of emotions, including joy. The tool takes into account the cognitive representation of the basic emotions available in three codes: image, verbal, semantic and interconnection between the codes – perception, symbolization and conceptualization, which perform the functions of perception, expression and understanding. The study included children with the intellectual norm (N = 30) and children with mild intellectual disability (N = 30). The results mainly indicate the differences in how happiness is understood by particular groups, to the detriment of children with disability. The character of the results is largely determined by the level of organization of knowledge about joy and accompanying mental operations.

Key words: knowledge about emotions, mild intellectual disability, joy

Wstęp

Uczennica trzeciej klasy szkoły podstawowej stwierdziła, że „smutek jest podobny do deszczu, ulewy i wiatru, jak deszcz pada to wtedy wszystko jest

[1] Badanie częściowo zrealizowane dzięki programowi „Staże i szkolenia praktyczne pracowników naukowych placówek naukowych i pracowników naukowych, naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych uczelni w przedsiębiorstwach", przyznanego autorkom przez Urząd Marszałkowski Województwa Wielkopolskiego i Unii Europejskiej (działania 8.2 i poddziałanie 8.2.1).

szare"[2], z kolei jej kolega powiedział, że „smutek przypomina ciemność"[3]. Wypowiedzi takie były możliwe, ponieważ każda emocja, podobnie jak inne zjawiska rzeczywistości pozajęzykowej, może zostać przedmiotem reprezentacji umysłowej i zostać zapisana w odmiennym niż macierzysty systemie znaków, pod postacią koncepcji emocji, której wyrazem w przytoczonych przykładach była metafora językowa[4]. Dzięki tej prawidłowości wrodzona, biologicznie uwarunkowana dyspozycja organizmu („pierwotny" fizjologiczno-somatyczny afekt) staje się przedmiotem myśli („wtórne" struktury interpretacyjne)[5]. Przyjmuje się tym samym założenie, że o życiu uczuciowym jednostki decyduje zarówno przeżywanie emocji, jak i sposób reprezentowania tego doświadczania w systemie poznawczym (tzw. „emocje bez emocji"[6]). W przestrzeni mentalnej, w której dominują abstrakcyjne formy zapisu, konstytuujące wiedzę jednostki na temat emocji[7]. Rodzi się zatem pytanie, czy jednostki, dla których charakterystyczne są deficyty w zakresie procesów intelektualnych mają szanse na posiadanie równie zaawansowanej wiedzy na temat smutku, a w konsekwencji regulowanie tej emocji, jak osoby w normie intelektualnej. Odpowiedź na to pytanie będzie poszukiwana w kontekście wiedzy o smutku, jaką posiadają dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Wiedza na temat emocji

Wiedza o emocjach stanowi

> zasób informacji dotyczących emocji i ich doświadczenia przez siebie samego, jak i przez innych ludzi, który może zostać wykorzystany, by rozumieć i interpretować wydarzenia rozgrywające się w otoczeniu jednostki[8].

---

[2] M. Wiśniewska-Kin, *„Miłość jest jak wiatrak" – czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*, Łódź 2009, s. 162.

[3] Tamże, s. 164.

[4] I. Nowakowska-Kempna, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, Część II. *Data*, Warszawa 2000, s. 87-88; G.M. White, *Representing Emotional Meaning: Category, Metaphor, Schema, Discourse*, [w:] *Handbook of Emotions*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, New York 2000, s. 30-44.

[5] B. Parkinson, *Ideas and realities of emotion*, London 1995; P.M. Niedenthal, *Emotion Concepts*, [w:] *Handbook of Emotions*, s. 587-600; G.M. White, *Representing Emotional Meaning*, s. 30-44.

[6] A. Duszak, *O emocjach bez emocji. Gniew w perspektywie lingwistycznej*, [w:] *Anatomia gniewu. Emocje negatywne w językach i kulturach świata*, red. A. Duszak N. Pawlak, Warszawa: 2003, s. 13-23; A. Jasielska, *Charakterystyka i konsekwencje potocznego rozumienia emocji*, Poznań 2013; T. Maruszewski, E. Ścigała, *Emocje – aleksytymia – poznanie*, Poznań 1998; D. Szumska, *O emocjach bez emocji*, Język a Kultura, 2000, 14, s. 199-208.

[7] A. Jasielska, *Charakterystyka i konsekwencje*; T. Maruszewski, E. Ścigała, *Emocje – aleksytymia – poznanie*; M. Stępień-Nycz, *Rozwój reprezentacji emocji w dzieciństwie*, Warszawa 2015.

[8] E.M. Brenner, P. Salovey, *Regulacja emocjonalna w okresie dzieciństwa: aspekty rozwojowe, interpersonalne i indywidualne*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, red. P. Salovey, D.J. Sluyter, Poznań 1999, s. 302, 315.

To dzięki emocjonalnej wiedzy jednostka wie, czym jest emocja i jak działa, identyfikuje i rozumie przeżycia emocjonalne swoje oraz innych ludzi[9], a ponadto to jak jednostka rozumie emocje pozostaje w związku z jej funkcjonowaniem emocjonalnym[10]. Elementami tej wiedzy są między innymi informacje na temat: pochodzenia emocji, układu czynników sprawczych odpowiedzialnych za pojawienie się danej emocji, wpływu emocji na zachowanie specyficznych dla danej emocji technik kontroli i aktywacji, związku danej emocji z innymi, wartości przypisywanej danej emocji w indywidualnym systemie znaczeń, przewidywania ich przebiegu, czynników, od których zależy ich siła, czas trwania, następstwa i tym podobne[11]. Dzięki wiedzy o emocjach

> (…) wiemy co to znaczy być złym, jak się zachować, kiedy jesteśmy przestraszeni, co mówimy kiedy jesteśmy zakochani i jakie wydarzenia prowadzą nas do frustracji czy radości. Wiedza o emocjach jest używana, kiedy rozmawiamy z ludźmi, piszemy maile czy czytamy książkę i pozwala nam nadawać sens naszym własnym emocjom i emocjom innych[12].

Takie ujęcie jest konsekwencją założenia psychologii potocznej[13], mówiącego o tym, że psychologia ta zawiera tak zwaną wiedzę operacyjną, której jednym z aspektów jest wiedza deskryptywna o charakterze przede wszystkim informacyjnym, drugim zaś wiedza interpretacyjna wykorzystywana podczas zachowywania się w określony sposób, na przykład w sytuacjach emotogennych.

Jedną z dyskutowanych w literaturze przedmiotu form wiedzy emocjonalnej, obok na przykład ujęcia narracyjnego czy rdzennego[14], jest model kodów umysłowych i wzajemnych powiązań pomiędzy nimi (por. koncepcja kod-emocje Obuchowskiego[15]). Taki charakter ma koncepcja Bucci[16], która

---

[9] B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Kraków 2005; I. Nowakowska-Kempna, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*; B. Parkinson, *Ideas and realities*; K. Smith, *Social psychological perspectives on laypersons' theories of emotion*, [w:] *Everyday Conceptions of Emotion: An Introduction to the Psychology, Anthropology, and Linguistic of Emotion*, red. J.A. Russell, J.-M. Fernandez-Dols, A.S.R. Manstead, J.C. Wellenkamp, Dordtrecht 1995, s. 411.

[10] A. Jasielska, *Charakterystyka i konsekwencje*.

[11] J.M. Fernandez-Dols, J.A. Bachorowski, *Emotions. Encyclopedia of psychological Assessment*, 2009, http://www.sageereference.com/psychaassessment/Article_n76.html., [dostęp: 12.01.2018]; T. Maruszewski, E. Ścigała, *Emocje – aleksytymia – poznanie*, s. 73; J.A. Russell, G. Lemay, *Emotion Concepts*, [w:] *Handbook of Emotions*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, New York 2000, s. 493.

[12] Tłum. autorek za: S. Oosterwijk i in., *Embodied emotion concepts: How generating words about pride and disappointment influences posture*, European Journal of Social Psychology, 2009, 39, s. 425.

[13] F. Heider, *The psychology of interpersonal relationships*, New York 1958.

[14] A. Jasielska, *Charakterystyka i konsekwencje*, s. 37-61.

[15] K. Obuchowski, *Kody umysłu i emocje*, Łódź 2004.

[16] W. Bucci, *The Need for a "Psychoanalytic Psychology" in the Cognitive Science Field*, Psychoanalytic Psychology, 2000, 17, s. 203-224.

zakłada, że schematy kodowania emocji są schematami pamięciowymi, jakie reprezentują interakcje z osobami znaczącymi z wczesnego okresu życia. Reprezentacja emocji powstaje w wyniku niuansowego, precyzyjnego i wielokrotnego przekodowywania między specyficznymi kodami. Wyróżniane kody to: 1) subsymboliczny operujący na danych zmysłowych, cielesnych i motorycznych; 2) wyobrażeń symbolicznych przybierających postać symboli i obrazów; 3) symboli słownych zawierających werbalne schematy emocji. W zakresie wymienionych kodów istnieją dwa podstawowe tryby przetwarzania emocjonalno-pamięciowego. Pierwszy, pojawiający się na wcześniejszych etapach rozwoju, ukryty, przedwerbalny i asocjacyjny, obejmujący poziom subsymboliczny i poziom wyobrażeń symbolicznych. System jest powiązany z reakcjami cielesnymi. W jego obrębie są obecne automatyczne i szybkie procesy, takie jak torowanie czy rozprzestrzeniająca się aktywacja. Drugi tryb pojawia się na późniejszych etapach rozwoju, przybierając postać propozycjonalnego systemu racjonalnego, który jest analityczny, refleksyjny i logiczny. System ten opiera się na zaawansowanych funkcjach wykonawczych i dostępnej werbalnie informacji semantycznej. Obydwa systemy połączone są wzajemnie za pomocą „łączy referencyjnych". Kiedy zachodzi integracja reprezentacji somatycznych, sensorycznych i motorycznych z reprezentacjami symbolicznymi w ramach schematów emocjonalnych, wówczas odzwierciedlenie emocji w strukturach umysłu jest prawidłowe[17].

Zbliżony charakter ma propozycja Karmiloff-Smith[18], która wprowadza zbliżone do „łączy referencyjnych" pojęcie „redeskrypcji reprezentacji", rozumianej jako ciągły proces „przepisywania" wiedzy w różnych kodach na różnym poziomie jawności. Zdaniem Autorki, istnieją cztery poziomy jawności wyznaczone zróżnicowanym dostępem świadomości i możliwością werbalizacji oraz operacjami poznawczymi, które na tych danych mogą być wykonywane. Proces redeskrypcji umożliwia wykorzystanie przez jednostkę wiedzy jawnej i utajonej. Może być inicjowany z zewnątrz i od wewnątrz. Zawiera trzy rekurencyjne fazy zachodzące wielokrotnie w ciągu rozwoju. W pierwszej z nich zachodzi dodawanie nowych informacji i proceduralizacja prowadząca aż do tak zwanego behawioralnego mistrzostwa. Na tym etapie zachowanie jest w całości niedostępne świadomemu poznaniu. Faza ta jest kierowana przez dane i zmierza do automatyzacji zachowania. Przypuszczalnie w obrębie emocji chodziłoby o nabywanie takich umiejętności emocjonalnych, jak na przykład rozpoznawanie emocji czy ich wyrażanie. W fazie drugiej następuje zwrot do zewnętrznych danych ku wewnętrznej

[17] W. Bucci, *The interplay of subsymbolic and symbolic processes in psychoanalytic treatment*, Psychoanalytic Dialogues, 2005, 15, s. 855-873.

[18] A. Karmiloff-Smith, *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*, Cambridge 1995.

reprezentacji. Jednostka podejmuje refleksję nad posiadaną wiedzą, dzięki czemu ma szansę na zaobserwowanie jakichś zasad, obecnych w zachowaniu emocjonalnym. W fazie trzeciej następuje połączenie zewnętrznych danych i wewnętrznej reprezentacji pod postacią utworzenia nowego odwzorowania pomiędzy dwoma źródłami danych. Karmiloff-Smith[19] jest zdania, że proces redeskrypcji i będący jego następstwem rozwój reprezentacji może postępować w dwóch kierunkach. Z jednej strony chodzi o proces deklarywizacji (por. deproceduralizacja) wiedzy zawartej w procedurach, dzięki któremu jednostka nie tylko potrafi wyrazić emocji, ale także deklaratywnie jest w stanie zreferować jak to zrobić, na przykład wie, jakich użyć słów, aby wyrazić doświadczane emocje, opisać i zna reguły rządzące ujawnianiem emocji. Drugi kierunek to proceduralizacja wiedzy deklaratywnej pod dyktando instrukcji słownej zgodnie z zasadami nabywania wiedzy proceduralnej, która w dalszej kolejności ulegnie automatyzacji i pozwoli jednostce na przykład regulować emocje w sytuacji ekspozycji społecznej[20].

Powyższe propozycje uzupełnia oparta na triangulacji Odgena i Richardsa[21] koncepcja psychicznej reprezentacji emocji, autorstwa Maruszewskiego i Ścigały[22]. Autorzy ci przyjmują, że wiedza o emocjach jest hierarchicznie zorganizowana na podstawie kodów obrazowych, werbalnych i abstrakcyjnych oraz na procesach związanych z ich przekształceniami[23]. W ramach kodu obrazowego powstają prymitywne, niedostępne świadomości reprezentacje skryptowe wypełnione zindywidualizowaną treścią i jako takie stanowią podstawę do odmiennego reagowania różnych osób na te same bodźce sytuacyjne. Kod ten łączy się z kodem werbalnym procesami werbalizacji i wizualizacji. W kodzie werbalnym reprezentacja emocji ma budowę prototypową i zawiera typową, uogólnioną wiedzę dotyczącą emocji najczęściej doświadczanych w określonych sytuacjach. Jego połączenie z kodem abstrakcyjnym stanowią procesy semantyzacji i desemantyzacji. W kodzie abstrakcyjnym powstaje najbardziej uogólniona reprezentacja emocji polegająca na nadawaniu znaczenia. W jej ramach emocje reprezentowane są jako pojęcia, które zawierają aprioryczną wiedzę w postaci potocznych teorii emocji. Kod abstrakcyjny łączy się z obrazowym parą procesów, takich jak symbolizacja i desymbolizacja. Poszczególne kody i ich wzajemne przekształcania nie zawierają tylko aspektu treściowego wiedzy emocjonalnej, ale także wzbudzane w ich ramach czynności poznawcze i instrumentalne pod postacią takich

[19] Tamże.

[20] M. Stępień-Nycz, *Rozwój reprezentacji emocji*, s. 41-42.

[21] C.K. Odgen, L.A. Richards, *The meaning of meaning*, Orlando 1989.

[22] T. Maruszewski, E. Ścigała, *Poznawcza reprezentacja emocji*, Przegląd Psychologiczny, 1995, 38, s. 245-278.

[23] T. Maruszewski, E. Ścigała, *Emocje – aleksytymia – poznanie*.

funkcji, jak spostrzeganie (percepcja), wyrażanie (ekspresja) i rozumienie (konceptualizacja) emocji.

Modele teoretyczne dotyczące wiedzy społecznej, w tym między innymi wiedzy na temat emocji wskazują na istnienie w jej obrębie dwóch składników: percepcyjnego (korespondującego z procesami spostrzegania i rozumienia) i konceptualnego (korespondującego z tzw. teoriami umysłu)[24]. Istnieje zgoda, że dopiero wiedza na temat emocji kodująca dane w sposób abstrakcyjny i wykorzystująca do tego złożone procesy myślowe daje jednostce środki kontroli nad emocjami.

Sfera emocjonalna dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Niepełnosprawność intelektualna może stanowić jeden z czynników determinujących poziom zdolności rozpoznawania emocji[25]. Wywiera ona wpływ na emocjonalną wiedzę jednostki, ponieważ wiedza ta jest zorganizowana na podstawie kodu obrazowego, werbalnego, abstrakcyjnego i wymaga zaangażowania czynności poznawczych oraz instrumentalnych, takich jak spostrzeganie (percepcja), wyrażanie (ekspresja) i rozumienie (konceptualizacja), które u tych osób są zaburzone.

Według Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób (ICD-10), upośledzenie umysłowe to

> stan zahamowania lub niepełnego rozwoju umysłu, które charakteryzuje się zwłaszcza uszkodzeniem umiejętności ujawniających się w okresie rozwoju i składających się na ogólny poziom inteligencji – to jest: zdolności poznawczych, mowy, ruchowych i społecznych[26].

Zaburzenie zostało umieszczone w grupie zaburzeń umysłowych i zachowania (kod F 70-F79). Twórcy ICD-10 wyróżnili na podstawie przedziałów ilorazów inteligencji poziomy niepełnosprawności intelektualnej. Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (IQ 50-69) w dorosłości osiąga maksymalny poziom rozwoju umysłowego porównywalny do wieku inteligencji 9-12 lat w normie (kod F 70)[27].

---

[24] M. Stępień-Nycz, *Rozwój reprezentacji emocji*, s. 35.

[25] K.R. Cebula, D.G. Moore, J.G. Wishart, *Social cognition in children with Down's syndrome: Challenges to research and theory building*, Journal of Intellectual Disability Research, 2006, 54, s. 113-134; J.G. Wishart i in., *Understanding of facial expressions of emotion by children with intellectual disabilities of differing aetiology*, Journal of Intellectual Disability Research, 2007, 51(7), s. 551-563.

[26] S. Pużyński, J. Wciórka, *Klasyfikacja Zaburzeń Psychicznych i Zaburzeń Zachowania ICD-10*, Kraków 2000, s. 189.

[27] Tamże, s. 190.

Budowanie wiedzy o emocjach oparte jest na procesach percepcji i konceptualizacji. W zakresie rozumienia wiedzy dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, z uwagi na swoją specyfikę rozwojową, wykazują ograniczenia, pomimo że rozwój poznawczy dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną obejmuje te same fazy co rozwój dzieci w normie intelektualnej, ale przebiega wolniej i nie przekracza fazy myślenia konkretnoobrazowego[28]. Nie dochodzi zatem do osiągnięcia poziomu operacji formalnych, przez co myślenie tych dzieci nie jest abstrakcyjne i hipotetyczno-dedukcyjne[29]. Skutkuje to deficytami w zakresie analizy, syntezy, uogólniania, czy abstrahowania, co warunkuje sposób rozumienia emocji. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają upośledzoną zdolność wnioskowania sylogistycznego, indukcyjnego oraz przez analogię. Ich wnioskowanie charakteryzuje się zmniejszonym krytycyzmem, trudnościami w uchwyceniu istoty zachodzących zależności czy zdarzeń, związków między wnioskiem a przesłankami. Ponadto, dzieci te w okresie wczesnoszkolnym nie osiągają stanu stabilnej równowagi, która umożliwia swobodne przenoszenie się między poziomami myślenia, co często powoduje gubienie wątków, sztywność myślenia, małą elastyczność. Trudności ze zmianą sposobu myślenia prowadzą do stosowania znanych schematów w rozwiązywaniu nowych zadań[30]. Sztywność myślenia, popełnianie błędów dotyczących logiki, nieumiejętność dokonywania uogólnień czy abstrahowań powoduje niski poziom zrozumienia emocji, szczególnie w zmieniających się warunkach poznania. Zaburzenia w zakresie myślenia abstrakcyjnego i procesie decentracji powodują, że uczucia są odbierane jako element danej sytuacji, co w znaczący sposób obniża umiejętność wczuwania się w sytuację drugiego człowieka. Dopiero długotrwały trening empatii pozwala im na zrozumienie subiektywności uczuć i ich kontekstu sytuacyjnego[31]. Niski poziom empatii wpływa też na budowanie więzi emocjonalnych i umiejętność komunikowania się (odbieranie i nadawanie komunikatów z rozpoznaniem intencji partnera interakcji).

Z uwagi na to, że poziom myślenia dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną implikuje inne procesy poznawcze, percepcja wiedzy o emocjach

[28] J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wrocław 1993, s. 65.

[29] M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, Warszawa 1998, s. 100; I. Obuchowska, *Dzieci upośledzone w stopniu lekkim*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa 1999, s. 233-234; W. Pilecka, *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, [w:] *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, red. W. Pilecka, J. Pilecki, Kraków 2003, s. 17; J. Wyczesany, Z. Gajdzica, *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach rozwoju*, Kraków 2006, s. 69.

[30] M. Buchnat, *Formy organizacji kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Poznań 2015, s. 37.

[31] Z. Gajdzica, *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Katowice 2007; R.J. Simeonsson, D.R. Bailey, *Assessing Needs of Family with Handicapped Infants*, Journal of Special Education, 1988, 22, s. 117-127.

też jest uboższa, ponieważ nakładają się na ten stan deficyty w obszarze poszczególnych procesów poznawczych. Procesy spostrzegania u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną cechują się niedokładnością, wąskim zakresem oraz zwolnionym tempem[32]. Wpływ na niedokładność, mniejszy zakres i spowolnione tempo spostrzegania mają zaburzenia percepcji słuchowej i wzrokowej, przez co dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną cechuje zniekształcone postrzeganie rzeczywistości. Zauważają one głównie zewnętrzne cechy charakterystyczne obiektów, na przykład kolor, pomijając cechy szczegółowe. Mają problem z umiejscowieniem ich w przestrzeni i z ukształtowaniem ich pojęcia. Taki poziom spostrzegania powoduje trudności w zakresie porównywania przedmiotów, wyszukiwania ich podobieństw i różnic, a także wyszukiwania wzajemnych powiązań. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną postrzegają znacznie mniej przedmiotów w określonym czasie niż dzieci z normą intelektualną, za co odpowiedzialny jest wolniejszy przebieg procesów korowych, a odbiór otaczającej rzeczywistości jest jeszcze uboższy[33]. Takie trudności mają przełożenie na zakres postrzegania społecznego, utrudniają obserwację zmieniających się uczuć, nastrojów, śledzenia zmian w zachowaniu drugiej osoby, jak i u samego siebie, co zuboża możliwość postrzegania jak i zrozumienia emocji. Sytuację tę pogłębiają deficyty w zakresie koncentracji uwagi, które jeszcze bardziej utrudniają zbieranie danych potrzebnych do określania stanu emocjonalnego. Mała podzielność uwagi sprawia, że dzieci te w procesie zbierania informacji nie potrafią efektywnie korzystać z różnych źródeł. Oprócz czynników poznawczych, doświadczenie interakcji społecznych oraz orientacja w zasadach współżycia społecznego determinuje umiejętność utrzymania uwagi społecznej, intersubiektywności, która będzie miała znaczenie dla tworzenia się wiedzy emocjonalnej. Niestety, również i te procesy często bywają opóźnione, różniąc się jakościowo od obserwowanych u dzieci o prawidłowym rozwoju[34].

Ograniczony odbiór rzeczywistości będzie miał znaczenie dla jej zrozumienia, które również jest ograniczone. Na dodatek, również korzystanie

---

[32] J. Wyczesany, Z. Gajdzica, *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów*, s. 68; K.J. Zabłocki, *Upośledzenie umysłowe – wybrane zagadnienia edukacji i terapii*, Płock 2003, s. 29.

[33] M. Buchnat, *Formy organizacji kształcenia dziecka*, s. 40; I. Chrzanowska, *Funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole podstawowej*, Łódź 2003, s. 10; J. Wyczesany, Z. Gajdzica, *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów*, s. 68; K.J. Zabłocki, *Upośledzenie*, s. 29.

[34] K.R. Cebula, J. Wishart, *Social cognition in children*, s. 43-86; K.R. Cebula, D.G. Moore, J.G. Wishart, *Social cognition in children with Down's syndrome: Challenges to research and theory building*, Journal of Intellectual Disability Research, 2006, 54, s. 113-134; D.J. Fidler, *The emergence of a syndromespecific personality profile in young children with Down syndrome*, Down Syndrome Research and Practice, 2006, 10(2), s. 53-60.

z wiedzy już zdobytej jest utrudnione z uwagi na niski poziom pamięci. Zdolność stosowania coraz to bardziej zaawansowanych strategii zapamiętywania jest, niestety, powiązana ze zmianami w zakresie myślenia[35], dlatego pamięć logiczna osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest bardzo słaba, natomiast pamięć mechaniczna, skojarzeniowa – na przeciętnym poziomie[36]. Osoby te mają problemy we wszystkich obszarach procesów pamięciowych, począwszy od kodowania pobieranych informacji, przez aktywne podtrzymywanie informacji w pętli artykulacyjnej, aż do ogólnego deficytu pamięci krótkotrwałej i długotrwałej[37]. Lepiej zapamiętują materiał dotyczący teraźniejszości, związany z własnymi doświadczeniami, oparty na emocjach, który jest przechowywany w pamięci epizodycznej. Ten rodzaj pamięci u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną występuje na poziomie dzieci w normie. Znaczne ograniczenia obserwowane są natomiast w zakresie pamięci semantycznej, ponieważ zapamiętanie komunikatów językowych tworzących system wiedzy wymaga złożonych operacji pojęciowych, które są u nich zaburzone[38].

Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się ograniczoną pojemnością pamięci, wykazują deficyty w przyswajaniu nowego materiału, szybko go zapominają, a odtwarzanie go z pamięci jest niedokładne. Nie potrafią też wykorzystać nowo zdobytej wiedzy w praktyce i często uczą się na pamięć, bez zrozumienia[39]. Takie specyficzne cechy pamięci utrudniają zrozumienie sytuacji społecznych, odczytywanie emocji, które są w sposobie wyrażania bardzo zmienne i zależą od kontekstu społeczno-kulturowego.

Werbalizacja stanów emocjonalnych również będzie uboższa u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, ponieważ osoby te charakteryzują się zaburzeniami na poziomie kompetencji językowych. Grabias[40] wskazuje, że deficyt ten wynika ze stopnia niepełnosprawności intelektualnej, stopień nasilenia zaburzeń mowy jest wprost proporcjonalny do głębokości niepełnosprawności.

W zakresie leksykalnym mowa dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną charakteryzuje się przede wszystkim ubogim słownictwem. W ich wypowiedziach dominują rzeczowniki i czasowniki rzadko posługują się przymiotnikami i przysłówkami. Przymiotniki, których używają, określają

---

[35] R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 2, Warszawa 2005, s. 135.

[36] M. Kijewska, *O możliwościach usprawniania pamięci dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, [w:] *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, red. S.P. Sadowska, Toruń 2006, s. 283.

[37] E. Nęcka, *Inteligencja: geneza – struktura – funkcje*, Gdańsk 2003, s. 182-185.

[38] R. Kościelak, *Psychologiczne podstawy upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1989, s. 48.

[39] J. Głodkowska, *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, Warszawa 1999, s. 68.

[40] S.P. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2001, s. 33.

cechy sensoryczne, a przysłówki odnoszą się do sposobu wykonania czynności[41]. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną najczęściej posługują się zdaniami pojedynczymi. Wykazują również trudności w dekodowaniu znaczeń poszczególnych słów czy zdań, co utrudnia im prawidłowe rozpoznanie przekazu. Na problemy ze zrozumieniem przekazu nakłada się niska umiejętność uchwycenia sensu zastanej sytuacji. Brak zrozumienia kontekstu sytuacyjnego, niska umiejętność wykorzystania posiadanej wiedzy do wyjaśnienia danego stanu rzeczywistości, trudności w dostrzeżeniu problemu i jego nazwaniu obniżają kompetencje komunikacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną[42]. Przeprowadzone badania wskazują jednak, że aktywność językowa takich dzieci zależy od stworzonej im sytuacji społecznej, klimatu emocjonalnego w rodzinie, motywacji do mówienia oraz osobowości dziecka[43]. Wyniki badań Abbeduto i Biblera Nuccio[44] wskazują, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną formułując wypowiedzi, biorą pod uwagę stan emocjonalny partnera rozmowy oraz poziom jego aktywności. Wyniki przedstawionych badań prowadzą do stwierdzenia, że rozwój mowy uwarunkowany jest jakością relacji z otoczeniem społecznym[45]. Osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają też problemy z formułowaniem komunikatów zrozumiałych dla odbiorców, jednak winę za brak porozumienia często przypisują odbiorcy. Wykazują one również deficyty w przekazywaniu informacji deskryptywnych, a także kiedy komunikat dotyczy sytuacji wyobrażeniowej, abstrakcyjnej lub nowej, nieznanej dziecku z wcześniejszych doświadczeń[46]. Z badań przeprowadzonych przez Abbeduto i współpracowników[47] wynika, że osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają problemy z unikaniem zakłóceń w porozumiewaniu się, na przykład zadawania pytań wyjaśniających daną sytuację. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji niezrozumienia komunikatu zamiast poprosić partnera rozmowy o wyjaśnienie, próbowały odgadnąć jego intencje, niestety często bez powodzenia, co prowadziło do przerwania rozmowy. Wszystkie

[41] A. Rakowska, *Znajomość określonych grup słownictwa przez dzieci lekko upośledzonych umysłowo*, Szkoła Specjalna, 1980, 2, s. 121-130; J. Wyczesany, Z. Gajdzica, *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów*, s. 70.

[42] A. Rakowska, *Język mówiony dzieci lekko upośledzonych umysłowo w sytuacji szkolnej*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków 1996, s. 59.

[43] U. Jęczeń, *Uwarunkowania rozwoju kompetencji językowej i komunikacyjnej u dzieci upośledzonych umysłowo*, Logopedia, 2003, 32, s. 129.

[44] L. Abbeduto i in., *Identifying the referents of spoken messages: The use of context and clasification requests by children with mental retardation and by non retarded children*, American Journal on Mental Retardation, 1991, 93, s. 551-562.

[45] M. Buchnat, *Formy organizacji kształcenia dziecka*, s. 43.

[46] A. Twardowski, *Kształtowanie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*, Poznań 2002, s. 13-19.

[47] L. Abbeduto i in., *Identifying the referents of spoken messages*, s. 551-562.

wymienione trudności charakteryzujące dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną powodują ograniczenia komunikacyjne wpływające na sposób ich wyrażania się.

Osiągany przez dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną poziom myślenia uniemożliwiający odbiór informacji abstrakcyjnych, ograniczenia w zakresie analizy, syntezy, abstrahowania i uogólniania, a także zaburzenia w zakresie spostrzegania, uwagi, pamięci i mowy będzie przyczyniał się do uboższej percepcji i konceptualizacji wiedzy o emocjach. Przy czym, proces konceptualizacji wymagający wyższych procesów myślowych będzie jeszcze bardziej ograniczony.

Smutek, emocja podstawowa negatywna

Smutek należy do grona emocji podstawowych o walencji negatywnej[48]. W związku z czym charakteryzują go następujące cechy emocji podstawowych, jak: obecność u innych naczelnych, wywoływanie specyficznej reakcji fizjologicznej, poprzedzenie powszechnymi wydarzeniami, manifestacja spójnych autonomicznych i ekspresywnych reakcji, szybkie pojawianie się, krótkotrwałość, generowanie automatycznej oceny bodźca i doświadczanie jako wydarzenia, które zachodzi poza pełną kontrolą oraz pełni znaczącą funkcję adaptacyjną[49]. Wywoływany jest przez „nieodwracalną stratę"[50] czy „niepowodzenie głównego planu lub utratę aktywnego celu"[51] i uruchamia zachowania jednostki związane z nierobieniem niczego lub poszukiwaniem nowego celu lub szukania pomocy. Smutek jest identyfikowany jako konsekwencja niepowodzenia, które dotknęło nas samych[52]. Im większe znaczenie ma niepowodzenie dla jednostki, tym odczucie smutku jest intensywniejsze.

Stopień integracji osobowości determinuje rodzaj smutku i warunki jego wzbudzenia[53]. Smutek z poziomu najniższego jest wywoływany poprzez brak zaspokojenia potrzeb podstawowych, ból fizyczny i niemożność zaspokojenia instynktów. Smutek z poziomu II jest efektem izolacji od innych i brakiem możliwości w realizacji celów. Smutek poziomu III wynika z krytycz-

[48] B. Fehr, J.A. Russell, *Concept of emotion viewed from a prototype perspective*, Journal of Experimental Psychology General, 1994, 13, s. 464-486; J.H. Turner, J.E. Stets, *Socjologia emocji*, Warszawa 2009, s. 68-69.

[49] P. Ekman, *An argument for basic emotions*, Cognition and Emotion, 1992, 6, s. 169-200.

[50] R. Lazarus, *Uniwersalne zdarzenia poprzedzające emocje*, [w:] *Natura emocji*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, Gdańsk 1998, s. 148.

[51] K. Oatley, P.N. Johnson-Laird, *The communicative theory of emotions: Empirical tests, mental models, and implications fot social interaction*, [w:] *Striving and feeling: Interactions among goals, affect and self regulation*, red. L.L. Martin, A. Tesser, New York 1995, s. 363-393.

[52] A. Ben-Zev, *The subtlety of emotions*, Massachusetts 2000, s. 466.

[53] K. Dąbrowski, *Multilevelness of emotional and instinctive functions*, Lublin 1996.

nej oceny siebie i swoich osiągnięć, braku zdolności lub postępu w realizacji celu. Na IV poziomie smutek powiązany jest z poczuciem nieadekwatności względem innych lub sytuacji, świadomości swoich ograniczeń dysproporcją między oczekiwaniami własnymi a otoczeniem. Na najwyższym poziomie smutek jest konsekwencją doświadczanej rozbieżności między ja realnym a idealnym, dylematów egzystencjalnych. Kiedy człowiekowi jest smutno, jego system poznawczo-motoryczny ulega spowolnieniu i wycofaniu, co między innymi ma służyć skłonieniu kogoś do rezygnacji z celu, którego nie można przywrócić[54]. Funkcja adaptacyjna smutku jest rozumiana jako skłonienie osoby do uświadomienia sobie swoich wartości i zachowaniu ich[55]. Smutek i inne emocje z tego klastra, jak na przykład przygnębienie czy rozpacz analizuje się bardzo często w kontekście zaburzeń afektywnych, takich jak depresja czy dystymia, w których to zaburzenia pogłębione przeżywanie takich emocji jest identyfikowane jako objaw chorobowy[56].

Charakter doświadczeń emocjonalnych w dużej mierze może być kształtowany przez system poznawczy, czego z powodzeniem dowodzą tradycyjne badania nad optymistycznym *vs* pesymistycznym stylem wyjaśniania[57] czy współczesne nad psychiczną konstrukcją emocji. Konstruktywny model emocji zakłada, że wiedza o emocjach ma znaczący udział w tworzeniu przeżycia emocjonalnego[58]. W skrócie rzecz ujmując, przeżycie emocji jest aktem kategoryzacji doznań afektywnych, kierowanym przez ucieleśnioną wiedzę o emocjach. W ujęciu tym emocje są jak akty percepcji polegające na interpretacji dynamicznych danych sensorycznych z użyciem danych pamięciowych[59]. Powstanie emocji polega na tym, że doznanie o określonej walencji i pobudzeniu zostaje automatycznie i bezwysiłkowo skategoryzowane przez pojęciowy system emocji jako odrębna emocja. Ów pojęciowy system jest magazynem wiedzy pojęciowej na temat emocji utrwalonej w języku, która jest ukształtowana przez wcześniejsze doświadczenia. System zawiera bogate kontekstowo-specyficzne pojęcia poszczególnych emocji. Jednostka nie po-

---

[54] K. Oatley, J.M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, Warszawa 2003, s. 256-257.

[55] A. Ben-Zev, *The subtlety of emotions*, s. 466.

[56] B. Gawda, *Ekspresja pojęć afektywnych w narracjach osób z osobowością antyspołeczną*, Lublin 2007.

[57] M.E.P. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć*, Poznań 2010.

[58] L.F. Barrett, *Constructing emotion*, Psychological Topics, 2011, 3, s. 359-380.

[59] L.F. Barrett, *Feeling is perceiving: Core affect and conceptualization in the experience of emotion*, [w:] *Emotions: Conscious and unconscious*, red. L.F. Barrett, P.M. Niedenthal, P. Winkielman, New York 2005, s. 255-284; L.F. Barrett, *Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion*, Personality and Social Psychology Review, 2006, 10, s. 20-46; L.F. Barrett, *The future of psychology: Connecting mind to brain*, Perspectives in Psychological Science, 2009, 4, s. 326-339; L.F. Barrett, *Constructing emotion*, s. 359-380; L.F. Barrett, K. Lindquist, M. Gendron, *Language as a context for emotion perception*, Trends in Cognitive Sciences, 2007, 11, s. 327-332; L.F. Barrett i in., *The experience of emotion*, Annual Review of Psychology, 2007, 58, s. 373-403.

siada zatem jednego pojęcia, na przykład smutku, ale całą kolekcję interpretacji, które może dopasowywać w zróżnicowany i elastyczny sposób.

Przedstawione powyżej przesłanki pokazują, że procesy poznawcze oraz precyzyjniej poziom rozwoju intelektualnego jednostki może mieć wpływ na wzbudzanie i doświadczanie smutku zapośredniczony wiedzą na jego temat. W związku z tym podjęto badania wśród dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz w normie intelektualnej mające na celu porównanie wiedzy na temat smutku manifestowanej w obrębie trzech kodów obrazowego, werbalnego i abstrakcyjnego aplikowanych w obrębie trzech funkcji – percepcji, wyrażania i rozumienia. Przyjęto założenie, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną będą miały mniej rozbudowaną wiedzę o emocjach, ponieważ wymaga ona zaangażowania czynności poznawczych i instrumentalnych, które u tych dzieci są zaburzone.

Zaprezentowane w dalszej części artykułu badanie opiera się na propozycji teoretycznej psychicznej reprezentacji emocji, która z powodzeniem została wykorzystana do badań nad wiedzą emocjonalną dzieci w normie intelektualnej[60].

Metoda

Uczestnicy. W badaniach własnych, w których analizie poddano umiejętność odczytywania emocji uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną zastosowano dobór losowy. Kryteria doboru do grupy badanej właściwej były następujące:

– orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu lekkiej niepełnosprawności intelektualnej (w orzeczeniu obowiązuje stare nazewnictwo: upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim);

– brak sprzężeń występowania zdiagnozowanych zaburzeń ruchowych, sensorycznych, czy zaburzeń ze spektrum autystycznego;

– wiek dziecka w przedziale od 8-10 lat;

– realizacja kształcenia na terenie miasta (powyżej 20 tys. mieszkańców) województwa wielkopolskiego.

Kryteria te były warunkiem odpowiedniego doboru próby badanej i wyeliminowania zmiennych mogących zmniejszyć rzetelność prowadzonych badań. Kryterium braku występowania sprzężeń służyło ograniczeniu dodatkowych czynników mających wpływ na funkcjonowanie emocjonalne dziecka. W stosunku do dzieci wylosowanych z bazy Systemu Informacji Oświato-

[60] B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą o emocjach*; A. Jasielska, M. Buchnat, *Knowledge about the joy in children with mild intellectual disability*, Polish Psychological Bulletin, 2017, 48(2), s. 154-166; M. Stępień-Nycz, *Rozwój reprezentacji emocji*.

wej (SIO) stosowano następującą procedurę: kontaktowano się z dyrektorem szkoły, prosząc o wyrażenie zgody na przeprowadzenie badań, następnie w celu zweryfikowania i uszczegółowienia informacji o dziecku zadawano pytania potwierdzające: stopień niepełnosprawności intelektualnej, występowanie dodatkowych sprzężeń lub ich brak. Po uzyskaniu zgody od dyrektora szkoły na przeprowadzenie badań i potwierdzeniu spełniania przez ucznia przyjętych kryteriów, proszono rodziców lub prawnych opiekunów dziecka o wyrażenie zgody na jego uczestnictwo w badaniach. Ogółem badaniami objęto 30 uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, w tym 15 dziewczynek i 15 chłopców w wieku 8-9 lat (M = 8,72; SD = 0,44). Uczestnikami grupy kontrolnej było 30 uczniów w normie intelektualnej, którzy realizowali kształcenie powszechne na terenie miasta (powyżej 20 tys. mieszkańców) województwa wielkopolskiego. W grupie było 15 dziewczynek i 15 chłopców w wieku 8-10 lat (M = 8,81; SD = 0,44), [t (58) = 0,84; p = ns].

Kryteria doboru do grupy kontrolnej były następujące:

– norma intelektualna;

– wiek dziecka w przedziale od 8-10 lat;

– realizacja kształcenia na terenie miasta (powyżej 20 tys. mieszkańców) województwa wielkopolskiego.

Charakterystykę badanej grupy kryterialnej oraz kontrolnej ze względu na płeć i wiek przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Struktura badanej grupy ze względu na płeć i wiek

Wiek badanych dzieci	Grupa kryterialna		Grupa kontrolna	
	płeć		płeć	
	dziewczynka	chłopiec	dziewczynka	chłopiec
8 lat	3	7	5	4
9 lat	12	8	10	11
Ogółem	15	15	15	15

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Narzędzie. Do pomiaru dziecięcej wiedzy o radości zastosowano autorskie narzędzie składające się z dziewięciu zadań o charakterze odpowiedzi zamkniętym i otwartym[61]. W artykule został przedstawiony wycinek badań

[61] A. Jasielska, M. Buchnat, *Badanie wiedzy o emocjach dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – doniesienie wstępne*, XXIII Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej „Zmiany rozwojowe w biegu życia: konteksty i perspektywy", Lublin, 28-30 maja 2014 r.; M. Buchnat, A. Jasielska, *Inne emocje – poznawcza reprezentacja emocji dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, VII Ogólnopolska Konferencja „Miejsce Innego we współczesnych naukach

Tabela 2

Zadania wykorzystane do pomiaru wiedzy na temat smutku

Kod/funkcja	Proces	Zadanie	Pomiar
Kod obrazowy/ spostrzeganie	identyfikacja mimicznej ekspresji ze zdjęcia	zadanie „zdjęcie"[a]: uczestnikowi badania prezentowane jest izolowane zdjęcie chłopca wyrażającego radość; uczestnik badania odpowiada na pytanie „Co czuje dziecko na zdjęciu?"	odpowiedzi klasyfikowano: 1) brak identyfikacji (brak odpowiedzi), 2) identyfikacja błędna (np. myślenie, smutek) lub ogólna (np. dobrze się czuje), 3) identyfikacja dopuszczalna (np. uśmiecha się) oraz przez negację (np. nie jest smutny); w zadaniu sytuacja np. zdziwienie, 4) identyfikacja poprawna oraz synonimy (np. szczęście).
	rozpoznanie emocji za podstawie kontekstu sytuacyjnego i zachowania	zadanie „scenka"[b]: uczestnikowi badania prezentowana jest w formie kreskówki scenka rodzajowa przedstawiająca dziewczynkę pochyloną nad lalką z urwaną nogą; badany odpowiada na pytanie „Co czuje ta dziewczynka?"	
	identyfikacja ekspresji mimicznej na podstawie graficznego schematu twarzy	zadanie „emotikona"[c]: uczestnikowi badania prezentowany jest izolowany graficzny schemat twarzy wyrażającej radość; uczestnik odpowiada na pytanie „Co czuje buzia?"	
Kod werbalny/ wyrażanie	ujawnienie wiedzy o emocji; definiowanie nazwy	zadanie „rozmowa"[b]: z uczestnikiem badania przeprowadzona jest ustrukturalizowana rozmowa zawierająca pytania „Co znaczy słowo smutek? Co przychodzi ci do głowy, kiedy słyszysz to słowo? Czy widziałeś/aś, jak ktoś jest smutny? Wyobraź sobie, że ktoś jest smutny, co się wtedy dzieje? Po czym można poznać, że ktoś jest smutny?"	Za każdą trafną odpowiedź na pytanie uczestnik otrzymuje 1 pkt. Za odpowiedź trafną w pytaniach otwartych uznawana jest odpowiedź, która jest poprawna oraz różni się treściowo od wcześniejszych odpowiedzi. Za odpowiedź trafną w pytaniu zamkniętym uznawana jest odpowiedź, z przykładem, rozwinięciem lub autoreferencją; wynik min = 0 – max = 5.

	dopasowanie słowa do podanego pola semantycznego	zadanie „zdania”[c]: uczestnik badania ma za zadanie uzupełnić zdanie niedokończone dotyczące przyczyny radości „Gdy ktoś jest samotny to przeżywa…….” i zachowania będącego wyrazem radości „Gdy ktoś płacze to przeżywa...”	odpowiedzi klasyfikowano: 1) brak dopasowania (brak odpowiedzi), 2) dopasowanie błędne (np. złość) lub ogólne (np. źle się czuję), 3) dopasowanie dopuszczalne (np. strach lub (np. nie jest wesoły), 4) dopasowanie poprawne oraz synonimy (np. rozpacz)
	stosowanie wiedzy społeczno-kulturowej	zadanie „przysłowie”[a]: uczestnik badania odpowiada na pytanie „Czego nie należy czynić drugiemu?” ” wybierając odpowiedź z trzech propozycji (test jednokrotnego wyboru): a. To co ciebie nie śmieszy b. To co tobie niemiło c. Na co nie masz ochoty	odpowiedzi klasyfikowano: 1) brak stosowania wiedzy (brak odpowiedzi), 2) błędne stosowanie wiedzy (odp. a, c), 3) poprawne stosowanie wiedzy (odp. b)
Kod abstrakcyjny/ rozumienie	desemantyzacja metafory językowej	zadanie „tytuł”[b]: uczestnikowi badania jest prezentowana okładka książki z tytułem „Zagubiony miś” i jego zadanie polega na określeniu jaką emocję przeżywałby bohater literacki z tej książki	odpowiedzi klasyfikowano: 1) brak desemantyzacji (brak odpowiedzi), 2) desemantyzacja błędna (np. złość, myśli) lub ogólna (np. źle się czuje), 3) desemantyzacja dopuszczalna (np. inna emocja strach lub płacze) lub (np. nie jest wesoły), 4) desemantyzacja poprawna oraz synonimy (np. rozpacz)

	desymbolizacja metafory ikonograficznej	zadanie „ikonografika”[c]: uczestnikowi badania jest prezentowana okładka książki z ikonografiką ☂ i jego zadanie polega na określeniu jaką emocję przeżywałby bohater literacki książki	odpowiedzi klasyfikowano: 1) brak desymbolizacji (brak odpowiedzi), 2) desymbolizacja błędna (np. strach, myśli) lub ogólna (np. źle się czuje, jest mokry), 3) desymbolizacja dopuszczalna (np. płacze) lub przez negację (np. nie jest wesoły), 4) desymbolizacja poprawna oraz synonimy (np. rozpacz)
	asocjacja symboliczna językowej i ikonograficznej metafory	zdanie „łączenie”[a]: uczestnikowi badania prezentowane są okładki książek zawierające m.in. ikonografikę ☂, uczestnik badania ma wybrać okładkę do odczytanego tytułu książki; w przypadku smutku „Zagubiony miś”	odpowiedzi klasyfikowano: 1) brak asocjacji (brak odpowiedzi), 2) asocjacja błędna (np. „Zagubiony miś”-👍-), 3) asocjacja dopuszczalna (np. „Zagubiony miś” – ☠) 4) asocjacja poprawna

[a] Zadania autorskie.
[b] Zadania autorstwa Góreckiej-Mostowicz (2005 – por. Stępień-Nycz, 2015).
[c] Zadania inspirowane Górecką-Mostowicz (2005).

dotyczący emocji smutku. Cała bateria służy do pomiaru wiedzy na temat 6 emocji podstawowych (radości, smutku, strachu, wstrętu, zdziwienia, złości) i składa się z 54 zadań. Poszczególne zadania dla smutku wykorzystujące określone kody i funkcje wiedzy oraz sposób ich pomiaru przedstawia tabela 2.

Procedura. Badanie realizowano podczas dwóch spotkań, których długość zależała od tempa pracy badanego (każde ze spotkań trwało ok. 50 min.). W każdym dniu badań zadania, które wykonywało dziecko były reprezentatywne dla każdego z trzech kodów: obrazowego, werbalnego i abstrakcyjnego. Kolejność zadań dobrano tak, aby badanie było dla dziecka atrakcyjne ze względu na zmieniający się materiał i formę odpowiedzi. Każde zadanie było najpierw przykładowo demonstrowane dziecku, w celu upewnienia się, czy prawidłowo zrozumiało polecenie. W trakcie pierwszego spotkania dzieci wykonywały następujące zadania: emotikona, scenka, rozmowa i tytuł. W drugim dniu realizowały zadania: zdjęcia, zdania, ikonografika, przysłowia, łączenie. Podczas rozmowy kierowanej, odpowiedzi nagrywano za pomocą dyktafonu.

Pomiar. W związku z tym, że większość zadań (poza zadaniem przysłowia) ma charakter odpowiedzi udzielanych przez uczestników otwarty, o ich ocenę poproszono trzech sędziów kompetentnych. Sędziowie będący psychologami i pedagogami specjalnymi zastosowali do oceny kryteria przedstawione w tabeli 1. Zgodność między sędziami była zadowalająca i wynosiła Tau b Kendall$_{min}$ = 0,84; p < 0,001 – Tau b Kendall$_{max}$ = 1; p < 0,001.

Wyniki

Analizy dla kodu obrazowego (funkcja spostrzegania)

W zakresie identyfikacji mimicznej ekspresji smutku na zdjęciu oraz identyfikowanie mimicznej ekspresji smutku na podstawie zgrafizowanego schematu wyrazu twarzy nie zaobserwowano istotnej różnicy między badanymi grupami. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną równie często jak dzieci w normie intelektualnej poprawnie identyfikowały smutną ekspresję mimiczną.

Natomiast, różnica między grupami w zakresie rozpoznania smutku na podstawie kontekstu sytuacyjnego i zachowania przedstawionego w formie kreskówkowej scenki rodzajowej była istotna χ^2 (2, N = 60) = 9,23; p < 0,01. Siła

o wychowaniu. Krytyczna analiza", Poznań (Obrzycko), 15-16 kwietnia 2015 r.; A. Jasielska, M. Buchnat, *Wiedza dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną na temat emocji – prezentacja narzędzia badawczego*, VI Ogólnopolska Konferencja „Bliżej emocji", Lublin, 11-12 czerwca 2015 r.; A. Jasielska, M. Buchnat, *Królewna Śmieszka – dziecięca wiedza o radości zależna od poziomu rozwoju umysłowego*, II Konferencja Psychologii Pozytywnej, Poznań 12-14 maja 2016 r.; A. Jasielska, M. Buchnat, *Knowledge about the joy in children*, s. 154-166.

związku między zmiennymi, V Cramera = 0,39; p < 0,01, wskazuje na umiarkowaną zależność między stopniem niepełnosprawności intelektualnej a poprawnym rozpoznaniem smutku. Dzieci w normie intelektualnej znacznie częściej poprawnie rozpoznawały sytuację jako smutną, niż ich rówieśnicy z grupy kryterialnej (ryc. 1).

Ryc. 1. Różnice między grupami w zadaniu „scenka"

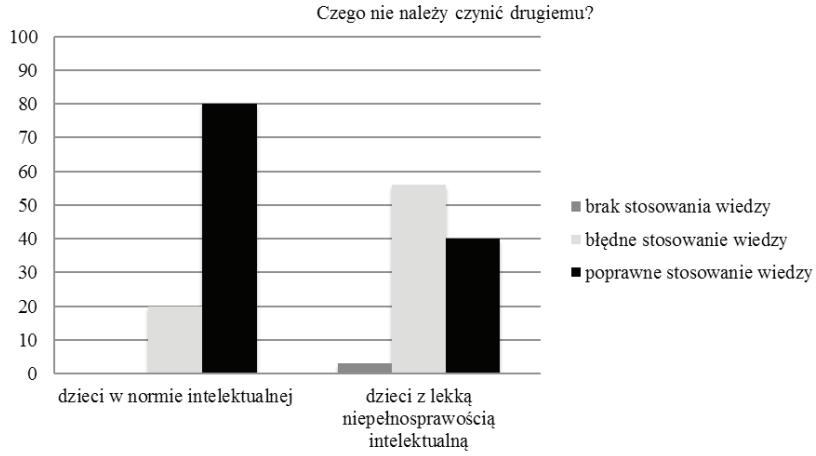
Analizy dla kodu werbalnego (funkcja wyrażanie)

Analiza testem t dla grup niezależnych wykazała, że dzieci z grupy kontrolnej ujawniają bogatszą wiedzę o smutku w rozmowie ukierunkowanej (M = 3,12; SD = 0,78) niż dzieci z grupy kryterialnej (M = 1,84; SD = 1,38), t (45,7) = 4,43; p < 0,001. Wielkość efektu (d Cohena = 1,31) wskazuje na silny związek między poziomem rozwoju umysłowego a bogactwem prezentowanej wiedzy o smutku.

W zakresie ujawniania wiedzy o przyczynach smutku zaobserwowano różnice między grupami na granicy istotności statystycznej χ^2 (2, N = 60) = 5,49; p = 0,06. Natomiast, w zakresie wiedzy o zachowaniu różnica taka została zaobserwowana χ^2 (2, N = 60) = 6,96; p < 0,05. Siła związku między zmiennymi, V Cramera = 0,34; p < 0,05, wskazuje na umiarkowaną zależność między sprawnością – niepełnosprawnością intelektualną a wiedzą na temat zachowania osoby przeżywającej smutek. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną rzadziej niż dzieci w normie intelektualnej poprawnie dokańczały zdanie „Gdy ktoś płacze to przeżywa...", co przedstawia rycina 2.

Ryc. 2. Różnice między grupami w zadaniu „zdania-zachowanie"

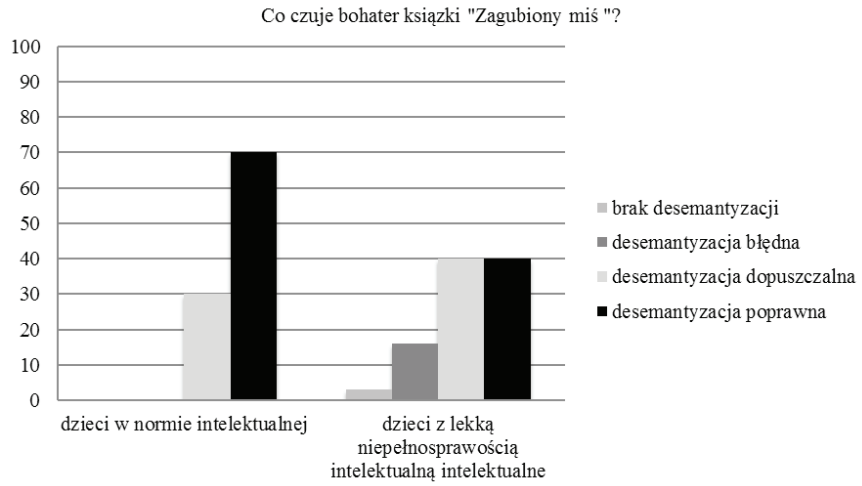
Różnica pomiędzy grupami w zakresie stosowanie wiedzy społeczno-kulturowej jest istotna χ^2 (2, N = 60) = 10,26; $p < 0,01$. Siła związku między zmiennymi, V Cramer = 0,41; $p < 0,01$, wskazuje na umiarkowaną zależność między sprawnością – niepełnosprawnością intelektualną a poprawnym stosowaniem społeczno-kulturowej wiedzy dotyczącej smutku. Dzieci w normie intelektualnej znacznie częściej poprawnie odpowiadały na pytanie inspirowane przysłowiem, niż ich rówieśnicy z grupy kryterialnej, co przedstawia rycina 3.



Ryc. 3. Różnice między grupami w zadaniu „przysłowie"

Analizy dla kodu abstrakcyjnego (funkcja rozumienie)

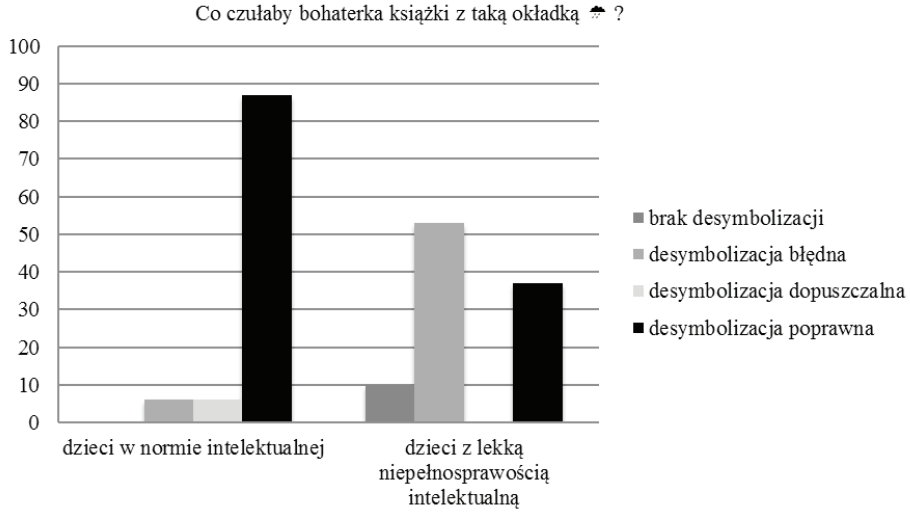
Różnica pomiędzy grupami w zakresie desemantyzacji językowej metafory smutku jest istotna χ^2 (2, N = 60) = 8,88; $p < 0,05$. Siła związku między zmiennymi, V Cramer = 0,38; $p < 0,05$, wskazuje na umiarkowaną zależność, między sprawnością – niepełnosprawnością intelektualną a poprawnym odczytaniem metafory językowej. Dzieci w normie intelektualnej znacznie częściej poprawnie dokonywały desemantyzacji, niż ich rówieśnicy z grupy kryterialnej, co ilustruje rycina 4.



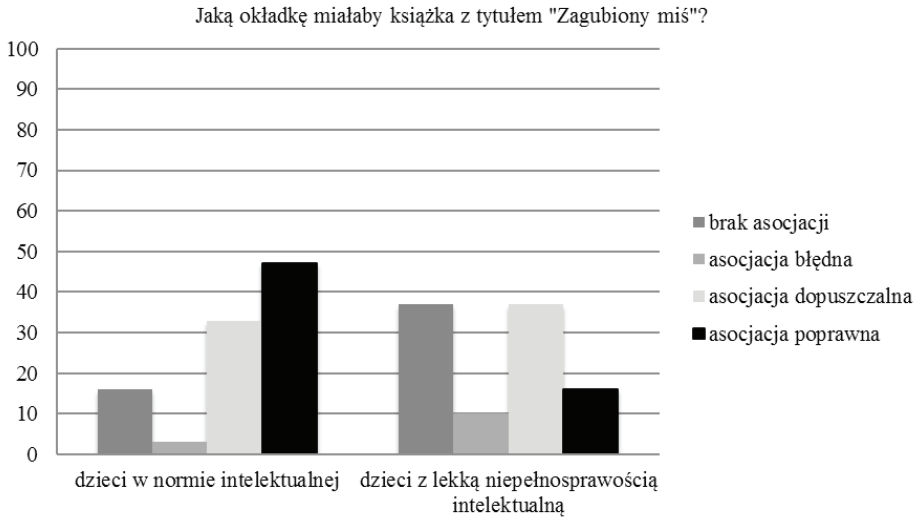
Ryc. 4. Różnice między grupami w zadaniu „tytuł"

Różnica pomiędzy grupami w zakresie desymbolizacji ikonograficznej metafory smutku jest istotna χ^2 (3, N = 60) = 21,97; $p < 0,001$. Siła związku między zmiennymi, V Cramer = 0,6; $p < 0,001$, wskazuje na silną zależność między sprawnością – niepełnosprawnością intelektualną a poprawnym odczytaniem metafory wizualnej. Dzieci w normie intelektualnej znacznie częściej poprawnie dokonywały desymbolizacji, niż ich rówieśnicy z grupy kryterialnej, co przedstawia rycina 5.

W zakresie asocjacji symbolicznej dzieci z grupy kryterialnej istotnie statystycznie częściej dokonywały niepoprawnego połączenia tytułu książki „Zagubiony miś" z okładką książki przedstawiającą symboliczną ikonografikę smutku – deszcz χ^2 (3, N = 60) = 7,56; $p < 0,05$. Siła związku między zmiennymi, V Cramer = 0,35; $p < 0,05$, wskazuje na umiarkowaną, między sprawnością – niepełnosprawnością intelektualną a poprawną asocjacją symboliczną. Częstotliwość poszczególnych połączeń w obu grupach przedstawia rycina 6.



Ryc. 5. Różnice między grupami w zadaniu „ikonografika"



Ryc. 6. Różnice między grupami w zadaniu „łączenie"

Dyskusja

Uzyskane wyniki wskazują jednocześnie na obecność i brak różnic w sposobie rozumienia smutku przez badane grupy. Zdecydowanie we wszystkich aspektach wiedzy dotyczącej smutku lepiej wypadają dzieci w normie intelektualnej. Jednak o kształcie wyników w dużej mierze decyduje poziom organizacji wiedzy na temat smutku i towarzyszące jemu operacje umysłowe. Zaobserwowane zależności są słabsze niż dla wiedzy o radości zdiagnozowanej z użyciem tego samego narzędzia dedykowanej tej emocji[62].

W zakresie percepcji dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną równie dobrze jak dzieci w normie intelektualnej radziły sobie z zadaniami, które polegały na identyfikacji mimiki smutku zarówno na realnym zdjęciu, jak i w graficznym schemacie twarzy. Dane te mogą świadczyć o łatwości w odczytywaniu smutku u innych osób, być może opartej na automatycznym procesie zarażenia afektywnego[63] lub mentalizacji dotyczącej smutku czy empatii. Poprawność identyfikacji ekspresji mimicznej na podstawie emotikonów pomimo symbolicznej formy, może być związana z treningiem nazywania doświadczanej emocji z wykorzystaniem symbolu twarzy, który towarzyszy dziecku od edukacji przedszkolnej. Wczesny trening, konkretyzacja zadania, a także jego powtarzalność mogła przynieść tak dobry rezultat. Różnica, która pojawiła się między grupami w zakresie identyfikowania smutku w scence obyczajowej może być spowodowana trudnością powiązania kontekstu sytuacyjnego z daną emocją wynikającą z osiąganego poziomu myślenia, który warunkuje trudnościami z uogólnieniem ich wiedzy, wnioskowaniem przez analogię, sztywnością myślenia prowadzącą do stosowania znanych schematów w rozwiązywaniu nowych zadań. Uzasadnienia takie wydają się trafne, kiedy uwzględnimy fakt, że badane dzieci miały za zadanie wnioskować o smutku na podstawie statycznej kreskówki, a nie realnej, dynamicznej relacji interpersonalnej, co mogło stanowić trudność w wykonaniu zadania właśnie dla dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną z racji obserwowanych u tej grupy problemów z dekontekstualizacją wiedzy. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają problemy z określeniem związków wytworzonych w obrębie jednego układu sygnałów (postrzeganie) w drugim (werbalizacja), co skutkuje niskim poziomem współdziałania tych dwóch układów, prowadzącym do zwiększenia efektywności odbioru informacji w zakresie pierwszego układu sygnałów. Poglądowość operatyw-

[62] M. Buchnat, A. Jasielska, *Inne emocje – poznawcza reprezentacja emocji dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną*; A. Jasielska, M. Buchnat, *Knowledge about the joy in children*, s. 154-166.

[63] M. Wróbel, *Zarażanie afektywne. O procesie transferu emocji i nastroju między ludźmi*, Warszawa 2016.

na powoduje większe nieuporządkowanie informacji obniżając poziom percepcji[64].

Można zatem stwierdzić, że kiedy przedmiotem porównania jest wiedza pochodząca z łatwo dostępnych przesłanek mających swe źródła w codziennym doświadczeniu uczestników badania (np. powszechna dostępność ekspresji mimicznych czy emotikon) możliwe jest wykorzystanie operacji konkretnych. Kiedy natomiast przedmiotem porównania staje się wiedza, której nie można bezpośrednio wywieść z materiału badawczego, tylko trzeba odwołać się do danych pozakontekstowych (np. osiągalnych zasobów pamięciowych[65]), wówczas obserwuje się różnice między dziećmi, zależne od poziomu ich rozwoju intelektualnego.

W zadaniach z obszaru kodu werbalnego związek między poziomem rozwoju umysłowego a bogactwem prezentowanej wiedzy o smutku ujawnił wynik uzyskany w zadaniu „rozmowa". Zaobserwowana rozbieżność pomiędzy dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną a dziećmi w normie intelektualnej wynika prawdopodobnie z różnic w zakresie wiedzy, zasobu słownictwa i fluencji na korzyść tych drugich. W zadaniu polegającym na uzupełnianiu zdań niedokończonych różnice wystąpiły zarówno w zdaniu dotyczącym zachowania, jak i przyczyny. Uzupełniając zdanie dotyczące przyczyny smutku, dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną częściej niż dzieci w normie intelektualnej dokonywały uzupełnienia dopuszczalnego twierdząc, iż „Gdy ktoś jest samotny to przeżywa…." pustkę, samotność, złość lub lęk. Z kolei, zdanie na temat zachowania: „Gdy ktoś płacze to przeżywa…" częściej dokańczały w sposób niewłaściwy na przykład „chce iść do mamy", „ucieka" lub dopuszczający „Lęk, złość".

Wydaje się, że z racji dominacji myślenia konkretnego dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną częściej korzystają z modelu objawowego wiedzy o smutku[66], który uwzględnia prototypowe współwystępujące manifestacje emocji pochodzące z aktów proksemicznych, mimiki twarzy, czy zachowań. Rzadziej natomiast wykorzystują bardziej zaawansowany poznawczo model przyczynowy, zgodnie z którym to właśnie przyczyna emocji jest właściwością, na podstawie której jednostka opiera swoje wyjaśnienia dotyczące korelacji poszczególnych elementów doświadczenia emocjonalnego[67]. W modelu przyczynowym za cechę centralną łączącą poszczególne elementy

[64] Z. Gajdzica, *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej*, s. 70-71.

[65] M. Moore Channell, J.M. Barth, *Individual differences in preschoolers' emotion content memory: The role of emotion knowledge*, Journal of Experimental Child Psychology, 2013, 115(3), s. 552-561.

[66] I. Nowakowska-Kempna, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, s. 366.

[67] W. Ahn i in., *Causal Status as a Determinant of Feature Centrality*, Cognitive Psychology, 2000, 41, s. 361-416; A. Jasielska, *„Nie ma radości bez smutku" – porównanie reprezentacji emocji podstawowych*, Czasopismo Psychologiczne, 2011, 17, s. 61-176; taże, *Charakterystyka i konsekwencje*;

reprezentacji czy wiedzy o emocjach uznaje się przyczynę tylko wtedy, kiedy jednostka dysponuje wystarczająco rozwiniętymi procesami wnioskowania, które pozwalają jej stwierdzić, że na przykład smutek jest wywoływany „kiedy nie idzie mi tak jakbym chciał" (przykładowa wypowiedź badanego w normie intelektualnej), a nie „kiedy mama na mnie krzyczy" (przykładowa wypowiedź badanego z lekką niepełnosprawnością intelektualną).

W zakresie składnika konceptualnego wiedzy o smutku ujawnione różnice pomiędzy dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną i dziećmi w normie intelektualnej były na znacznie wyższym poziomie. W obszarze kodu abstrakcyjnego dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną udzielały głównie błędnych odpowiedzi. Wyniki dotyczące zadania „przysłowie" ujawniły, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, albo nie posiadają albo nie potrafią spontanicznie zastosować wiedzy społeczno-kulturowej w sytuacji aluzyjnej. W zadaniu „tytuł" dzieci te dokonywały niepoprawnej desemantyzacji z racji ubogiego słownictwa, interpretując prawdopodobnie słowo „zagubiony" jako „zgubiony", o czym świadczą wypowiedzi „Zgubiony miś czuje się dobrze, chciałbym się zgubić", „Boi się bo się zgubił". Podobna sytuacja miała miejsce w zadaniu „ikonografika", w którym dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną najczęściej błędnie desymbolizowały emocje domniemanych bohaterów książek . Z kolei, w zadaniu „łączenie" równie często dzieci z lekką niepełnosprawnością nie dokonywały poprawnej asocjacji, chociaż część połączeń miała charakter dopuszczający. Różnice w obszarze konceptualizacji wiedzy pomiędzy dziećmi w normie intelektualnej a dziećmi z lekką niepełnosprawnością intelektualną są nie tylko większe, ale przede wszystkim na innym poziomie jakości tej wiedzy. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną z racji na dostępny im poziom myślenia konkretnego słabiej poradziły sobie z zadaniami z zakresu kodu abstrakcyjnego wymagającego wyższego poziomu przetwarzania poznawczego. W związku z tym odpowiedzi, które udzielały w zakresie zadań z kodu abstrakcyjnego, były najczęściej uproszczeniem ich i odniesieniem do określonej sytuacji konkretnej.

Przyjęta w badaniu koncepcja kodów reprezentacji emocji znalazła swoje empiryczne potwierdzenie. Umożliwia ona ujęcie rozwojowe, zgodnie z którym osiąganie przez jednostkę kolejnych etapów rozwoju poznawczego prowadzi do posiadania bardziej rozbudowanej i elastycznej wiedzy o emocjach[68]. Ta punktualność zmian rozwojowych wiąże się na przykład z momentem nabywania mowy czy osiągnięciem etapu myślenia abstrakcyjnego. U dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną rozwój poznawczy jest

M. Siemer, *Beyond prototypes and classical definitions: Evidence for a theory-based representation of emotion concepts*, Cognition and Emotion, 2008, 22, s. 620-632.

[68] T. Maruszewski, E. Ścigała, *Poznawcza reprezentacja emocji*, s. 245-278.

spowolniony, co w rezultacie przyczyniło się do posiadania wiedzy o emocjach obfitującej w elementy konkretne. Pokazuje to także, że aby przechodzić między kodami i dokonywać ciągłej reinterpretacji znaczeń oraz zwiększać dostępność posiadanej wiedzy niezbędne są zaawansowane procesy poznawcze, które stanowią jej element strukturalny[69]. Potwierdzeniem aspektu rozwojowego koncepcji kodów emocji jest manifestowany przez dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną model objawowy rozumienia emocji[70]. Model ten głosi, że obserwowalne przejawy emocji, takie jak mimika, pantomimika, czy proksemika są utożsamiane z istotą danej emocji. Ponieważ manifestowane przejawy emocji są łatwo dostępne percepcyjnie, to zgodnie z zasadą korespondencji te konkretne dane rejestrowane w kodzie obrazowym zostają uznane za daną emocję.

Należy przekreślić, że istnieje grupa dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, których wiedza na temat smutku jest na poziomie przyrównywalnym do wiedzy ich rówieśników w normie intelektualnej. Kolejną grupę stanowią dzieci, których wiedza na temat smutku jest nieharmonijna i w niektórych obszarach poprawna, a w innych wystarczająco poprawna. Dzieci te prawdopodobnie przy odpowiednim wsparciu mogłyby wzbogacić wiedzę na temat tej emocji zgodnie ze sferą najbliższego rozwoju[71]. Pozostaje jednak grupa, która manifestuje znaczne braki w zakresie wiedzy o smutku. Niezależnie od poziomu wiedzy opierając się na zależności między pamięcią deklaratywną (tu: wiedza o smutku) a wiedzą proceduralną (np. strategie radzenia sobie ze smutkiem) wnioskiem płynącym dla praktyki społecznej byłaby oferta interwencji psychoedukacyjnych. W jej ramach chodziłoby o rozwijanie wiedzy o smutku, która mogłaby w krótkiej perspektywie czasowej przełożyć się na umiejętności radzenia sobie ze smutkiem, a w dalszej – na podwyższenie nastroju. Inicjatywy o takim charakterze są z powodzeniem podejmowane między innymi na gruncie terapii poznawczo-behawioralnej[72]. Działania o charakterze psychokorekcyjnym skoncentrowane na wiedzy o emocjach pod postacią tak zwanych schematów emocjonalnych[73] mogą przyczynić się do efektywniejszych strategii regulacji emocji. W przypadku dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną interwencje powinny być oparte na materiale konkretnym i dużej liczbie powtórzeń, które pozwolą im uwewnętrznić skrypty działań.

---

[69] M. Stępień-Nycz, *Rozwój reprezentacji emocji*, s. 37.

[70] I. Nowakowska-Kempna, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, s. 366.

[71] S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989.

[72] L. Crutchley, *Jak być szczęśliwym (albo chociaż mniej smutnym)*, Kraków 2015; B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą o emocjach*; P. Stallard, *Czujesz tak, jak myślisz*, Poznań 2006.

[73] R.L. Leahy, *Techniki Terapii Poznawczej*, Kraków 2008; R.L. Leahy, D. Tirch, L.A. Napolitano, *Regulacja emocji w psychoterapii*, Kraków 2014.

Wydaje się, że silną stroną zastosowanej procedury badawczej jest skonstruowanie narzędzia, które pozwala rejestrować spontaniczne zachowania badanego zbliżone do jego codziennej aktywności. Minusem z kolei jest czasochłonność badania, która u niektórych badanych z niepełnosprawnością prowadziła do zniechęcenia[74]. Choć badanie w konstrukcji swojej odwołuje się do trzech różnych kodów reprezentacji, to w przewadze korzysta z wypowiedzi językowej, co jest zjawiskiem powszechnym w badaniach nad wiedzą emocjonalną[75], choć nie jedynym (por. strategie rekomendowane do pomiaru skryptów emocjonalnych[76]). Na przykład, w badaniach metaforycznego rozumienia emocji zastosowano między innymi rysunek[77], a w teście wiedzy o emocjach wyrażanie emocji ekspresją mimiczną[78]. Techniki te jednoznacznie wykraczały poza językowy obraz świata i ich zastosowanie można rozważyć jako modyfikację warsztatową w przyszłych badaniach. Ponadto, nowym obszarem penetracji teoretycznej i empirycznej mogłyby być różnice indywidualne w zakresie wiedzy o smutku. Ponieważ rozwój ma charakter ekwifinalny[79], to tylko analiza indywidualnych trajektorii rozwojowych pozwoliłaby określić między innymi, jaki udział w kształtowaniu wiedzy o smutku u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną ma środowisko rodzinne czy edukacja szkolna.

BIBLIOGRAFIA

Ahn W., Kim N.S., Lassaline M.E., Dennis M.J., *Causal Status as a Determinant of Feature Centrality*, Cognitive Psychology, 2000, 41.

Abbeduto L., Davies B., Furman L., Solesby S.P., *Identifying the referents of spoken messages: The use of context and classification requests by children with mental retardation and by non retarded children*, American Journal on Mental Retardation, 1991, 93.

Abbeduto L., Nuccio J., *Dynamic contextual variables and the directives of person with mental retardation*, American Journal on Mental Retardation, 1993, 5.

Barrett L.F., *Feeling is perceiving: Core affect and conceptualization in the experience of emotion*, [w:] *Emotions: Conscious and unconscious*, red. L.F. Barrett, P.M. Niedenthal, P. Winkielman, Guilford, New York 2005.

Barrett L.F., *Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion*, Personality and Social Psychology Review, 2006, 10.

[74] M. Pytel, *Rozumienie emocji przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym*, Poznań 2016.

[75] B. Gawda, *Ekspresja pojęć afektywnych*; A. Jasielska, *Charakterystyka i konsekwencje*; B. Gawda, *Struktura pojęć emocjonalnych. Wykorzystanie technik fluencji werbalnej*, Lublin 2017.

[76] C. Saarni, *The development of emotional competence*, New York 1999, s. 149.

[77] M. Wiśniewska-Kin, *„Miłość jest jak wiatrak"*.

[78] M. Stępień-Nycz, *Rozwój reprezentacji emocji*.

[79] J. Trempała, *Mechanizm zmiany rozwojowej*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 50-70.

Barrett L.F., *The future of psychology: Connecting mind to brain*, Perspectives in Psychological Science, 2009, 4.
Barrett L.F., *Constructing emotion*, Psychological Topics, 2011, 3.
Barrett L.F., Lindquist K., Gendron M., *Language as a context for emotion perception*, Trends in Cognitive Sciences, 2007, 11.
Barrett L.F., Mesquita B., Ochsner K.N., Gross J.J., *The experience of emotion*, Annual Review of Psychology, 2007, 58.
Ben-Zev A., *The subtlety of emotions*, A Bradford Book, Massachusetts 2000.
Brenner E.M., Salovey P., *Regulacja emocjonalna w okresie dzieciństwa: aspekty rozwojowe, interpersonalne i indywidualne*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, red. P. Salovey, D.J. Sluyter, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999.
Bucci W., *The Need for a "Psychoanalytic Psychology" in the Cognitive Science Field*, Psychoanalytic Psychology, 2000, 17.
Bucci W., *The interplay of subsymbolic and symbolic processes in psychoanalytic treatment*, Psychoanalytic Dialogues, 2005, 15.
Buchnat M., *Formy organizacji kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
Buchnat M., Jasielska A., *Inne emocje – poznawcza reprezentacja emocji dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną,* VII Ogólnopolska Konferencja „Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Krytyczna analiza", Poznań (Obrzycko), 15-16 kwietnia 2015 r.
Cebula K.R., Wishart J., *Social cognition in children with Down syndrome*, International Review of Research in Mental Retardation, 2008, 35.
Cebula K.R., Moore D.G., Wishart J.G., *Social cognition in children with Down's syndrome: Challenges to research and theory building*, Journal of Intellectual Disability Research, 2006, 54.
Chrzanowska I., *Funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole podstawowej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2003.
Crutchley L., *Jak być szczęśliwym (albo chociaż mniej smutnym)*, Wydawnictwo Otwarte, Kraków 2015.
Dąbrowski K., *Multilevelness of emotional and instinctive functions*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1996.
Duszak A., *O emocjach bez emocji. Gniew w perspektywie lingwistycznej*, [w:] *Anatomia gniewu. Emocje negatywne w językach i kulturach świata*, red. A. Duszak N. Pawlak, Wydawnictwa UW, Warszawa 2003.
Ekman P., *An argument for basic emotions*, Cognition and Emotion, 1992, 6.
Fehr B., Russell J.A., *Concept of emotion viewed from a prototype perspective*, Journal of Experimental Psychology General, 1994, 13.
Fidler D.J., *The emergence of a syndromespecific personality profile in young children with Down syndrome*, Down Syndrome Research and Practice, 2006, 10(2).
Fernandez-Dols J.-M., Bachorowski J.-A., *Emotions. Encyclopedia of psychological Assessment*, SAGE Publications 2003, http://www.sageereference.com/psychaassessment/Article_n76.html., [dostęp: 12.01.2018].
Gajdzica Z., *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2007.
Gawda B., *Ekspresja pojęć afektywnych w narracjach osób z osobowością antyspołeczną*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
Gawda B., *Struktura pojęć emocjonalnych. Wykorzystanie technik fluencji werbalnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017.

Głodkowska J., *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, WSiP, Warszawa 1999.
Górecka-Mostowicz B., *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2005.
Grabias S.P., *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
Heider F., *The psychology of interpersonal relationships*, Wiley, New York 1958.
Jasielska A., *„Nie ma radości bez smutku" – porównanie reprezentacji emocji podstawowych*, Czasopismo Psychologiczne, 2011, 17.
Jasielska A., *Charakterystyka i konsekwencje potocznego rozumienia emocji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
Jasielska A., Buchnat M., *Badanie wiedzy o emocjach dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – doniesienie wstępne*, XXIII Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej „Zmiany rozwojowe w biegu życia: konteksty i perspektywy", Lublin 28-30 maja 2014 r.
Jasielska A., Buchnat M., *Wiedza dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną na temat emocji – prezentacja narzędzia badawczego*, VI Ogólnopolska Konferencja „Bliżej emocji", Lublin 11-12 czerwca 2015 r.
Jasielska A., Buchnat M., *„Królewna Śmieszka" – dziecięca wiedza o radości zależna od poziomu rozwoju umysłowego*, II Konferencja Psychologii Pozytywnej, Poznań 12-14 maja 2016 r.
Jasielska A., Buchnat M., *Knowledge about the joy in children with mild intellectual disability*, Polish Psychological Bulletin, 2017, 48(2).
Jęczeń U., *Uwarunkowania rozwoju kompetencji językowej i komunikacyjnej u dzieci upośledzonych umysłowo*, Logopedia, 2003, 32.
Karmiloff-Smith A., *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*, MIT Press, Cambridge 1995.
Kijewska M., *O możliwościach usprawniania pamięci dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, [w:] *Nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, red. S.P. Sadowska, Akapit, Toruń 2006.
Kościelak R., *Psychologiczne podstawy upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1989.
Kościelska M., *Oblicza upośledzenia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
Lazarus R., *Uniwersalne zdarzenia poprzedzające emocje*, [w:] *Natura emocji*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, GWP, Gdańsk 1998.
Leahy R.L., *Techniki Terapii Poznawczej*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.
Leahy R.L., Tirch D., Napolitano L.A., *Regulacja emocji w psychoterapii*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2014.
Maruszewski T., Ścigała E., *Poznawcza reprezentacja emocji*, Przegląd Psychologiczny, 1995, 38.
Maruszewski T., Ścigała E., *Emocje – aleksytymia – poznanie*, Humaniora, Poznań 1998.
Moore Channell M., Barth J.M., *Individual differences in preschoolers' emotion content memory: The role of emotion knowledge*, Journal of Experimental Child Psychology, 2013, 115(3).
Nęcka E., *Inteligencja: geneza – struktura – funkcje*, GWP, Gdańsk 2003.
Niedenthal P.M., *Emotion Concepts*, [w:] *Handbook of Emotions*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones L.F. Barrett, The Guilford Press, New York 2008.
Nowakowska-Kempna I., *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*. Część II. *Data,* Wydawnictwo WSP, Warszawa 2000.
Oatley K., Jenkins J.M., *Zrozumieć emocje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
Oatley K., Johnson-Laird P. N., *The communicative theory of emotions: Empirical tests, mental models, and implications fot social interaction*, [w:] *Striving and feeling: Interactions among goals, affect and self regulation*, red. L.L. Martin, A. Tesser, Erlbaum, Hillsdale, New York 1995.

Obuchowska I., *Dzieci upośledzone w stopniu lekkim*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, WSiP, Warszawa 1999.
Obuchowski K., *Kody umysłu i emocje*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2004.
Odgen C.K., Richards I.A., *The meaning of meaning*, Harcourt Brace Jovanovich, Orlando 1989.
Oosterwijk S., Rotteveel M., Fischer A.H., Hess U., *Embodied emotion concepts: How generating words about pride and disappointment influences posture*, European Journal of Social Psychology, 2009, 39.
Parkinson B., *Ideas and realites of emotion*, Routledge, London 1995.
Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, Siedmioróg, Wrocław 1993.
Pilecka W., *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, [w:] *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, red. W. Pilecka, J. Pilecki, Wydawnictwo WSP, Kraków 2003.
Pużyński S., Wciórka J., *Klasyfikacja Zaburzeń Psychicznych i Zaburzeń Zachowania ICD-10*, Vesaliu, Kraków 2000.
Pytel M., *Rozumienie emocji przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym* – niepublikowana praca magisterska, Instytut Psychologii UAM, Poznań 2016.
Rakowska A., *Znajomość określonych grup słownictwa przez dzieci lekko upośledzonych umysłowo*, Szkoła Specjalna, 1980, 2.
Rakowska A., *Język mówiony dzieci lekko upośledzonych umysłowo w sytuacji szkolnej*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Wydawnictwo WSP, Kraków 1996.
Russell J.A., Lemay G., *Emotion Concepts*, [w:] *Handbook of Emotions*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, The Guilford Press, New York 2000.
Saarni C., *The development of emotional competence*, The Guilford Press, New York 1999.
Seligman M.E.P., *Optymizmu można się nauczyć*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2010.
Simeonsson R.J., Bailey D.R., *Assessing Needs of Family with Handicapped Infants*, Journal of Special Education, 1988, 22.
Siemer M., *Beyond prototypes and classical definitions: Evidence for a theory-based representation of emotion concepts*, Cognition and Emotion, 2008, 22.
Smith K., *Social psychological perspectives on laypersons' theories of emotion*, [w:] *Everyday Conceptions of Emotion: An Introduction to the Psychology, Anthropology, and Linguistic of Emotion*, red. J.A. Russell, J.-M. Fernandez-Dols, A.S.R. Manstead, J.C. Wellenkamp, Kluwer, Dordtrecht 1995.
Stallard P., *Czujesz tak, jak myślisz*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2006.
Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
Stępień-Nycz M., *Rozwój reprezentacji emocji w dzieciństwie*, Liberi Libri, Warszawa 2015.
Stallard P., *Czujesz tak, jak myślisz*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2006.
Szumska D., *O emocjach bez emocji*, Język a Kultura, 2000, 14.
Trempała J., *Mechanizm zmiany rozwojowej*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
Turner J.H., Stets J.E., *Socjologia emocji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
Twardowski A., *Kształtowanie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.

White G.M., *Representing Emotional Meaning: Category, Metaphor, Schema, Discourse*, [w:] *Handbook of Emotions*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, The Guilford Press, New York 2000.

Wishart J.G., Cebula K.R., Willis D.S., Pitcairn T.K., *Understanding of facial expressions of emotion by children with intellectual disabilities of differing aetiology*, Journal of Intellectual Disability Research, 2007, 51(7).

Wiśniewska-Kin M., *„Miłość jest jak wiatrak" – czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2009.

Wróbel M., *Zarażanie afektywne. O procesie transferu emocji i nastroju między ludźmi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.

Wyczesany J., Gajdzica Z., *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2006.

Wygotski S., *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989.

Zabłocki K.J., *Upośledzenie umysłowe – wybrane zagadnienia edukacji i terapii*, Novum, Płock 2003.

Ewa Karmolińska-Jagodzik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PRZESTRZEŃ MIĘDZYGENERACYJNA – RELACJE MŁODZIEŻY Z RODZICAMI

Abstract. Karmolińska-Jagodzik Ewa, *Przestrzeń międzygeneracyjna – relacje młodzieży z rodzicami* [Intergenerational Space – Relations Between Young Adults and Their Parents]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 289-311. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.18

This article is an attempt to theoretically capture the concept of space in the context of intergenerational relations, in particular in the field of young people's relations with their parents. The theoretical approaches undertaken induce an exemplification of the concept of space and its constituent elements, which are distinguished in intergenerational relations. The concept of space is depicted in the notion of social sciences. Intergenerational relations take place in a specific type of space, which consists of individual segments. Taking into account family relationships and ties encourages reflection on the uniqueness and diversity of aspects related to intergenerational relationships between young people and their parents.

Key words: space, intergenerational relations, youth

Przestrzeń – ujęcie definicyjne

Przestrzeń jest tą kategorią pojęciową, która z założenia należy do innych nauk niż humanistyczne. Pochodzi raczej z takich nauk, jak matematyka (gdzie przestrzeń pojmowana jest jako zbiór, w którym określone są rozmaite relacje i działania pomiędzy jego elementami), fizyka (gdzie przestrzeń oznacza wszystko to co nas otacza i w czym przebiegają wszystkie zjawiska), geografia (gdzie przestrzeń określana jest jako powierzchnia ziemi w jej fizycznym, przyrodniczym, złożonym zróżnicowaniu) czy astronomia (gdzie przestrzeń jest obszarem ziemskiej atmosfery). Psychologia jako nauka stosunkowo późno rozwinięta, w swojej strukturze pojęciowej często korzystała z założeń nauk

starszych, a co więcej – rozwój owych nauk miał swój wpływ na kształtowanie podejścia do człowieka i analizy jego życiowej sytuacji, wyznaczając i kształtując nowe poglądy. Tak właśnie pojęcie przestrzeni, środowiska, siedliska, pola rozwoju człowieka, stosowane zamiennie mają swój oddźwięk w naukach humanistycznych, wpływając na kierunek ich rozwoju. Zainteresowanie pojęciem przestrzeni przez humanistów pozwalało na pełniejsze interpretowanie zachowań jednostki oraz ulokowanie jej w danym kontekście. Poprzez interpretację zachowań jednostki w przestrzeni można było dokonać pełniejszego obrazu wyjaśniająco-opisującego kondycje człowieka.

> Pojęcie przestrzeni aczkolwiek utożsamiane dość często z pojęciem miejsca, ulokowanym w strukturze społecznej naturze (środowisku) daje jednak i tworzy nieskrępowane statyką owego miejsca – toposu – możliwości podmiotowego i dynamicznego ujmowania fenomenu bycia społecznego, w zasadzie niezależnego od obiektywnych właściwości jego kontekstów, bowiem stosowanie pojęcia przestrzeni usytuowania może i często oznacza utworzenie kontekstu ideacyjnego, wyobrażeniowego, istniejącego i funkcjonującego w świadomości tych osób, które się identyfikują z danym miejscem i tych, którzy takiej identyfikacji dokonują wobec innych. Pojęcie przestrzeni w tym zastosowaniu może i często jest utożsamiane z pojęciami: miejsca miejsc – heterotopii – obszaru, naczynia, formy czy – jak u fenomenologów „świata, w którym żyjemy". W tym sensie często zamiennie z nim stosuje się pojęcie środowiska subiektywnego[1].

Miejsce od przestrzeni różni się jednak jej komponentem podmiotowym. Do miejsca przypisane jest myślenie o sobie jako bycie istniejącym w danym miejscu, natomiast w przestrzeni dokonuje się aktu interakcyjności i relacji.

> W miejscu jest się podmiotowo, w przestrzeni zaś się bywa wraz z innymi, przedmiotowo. Miejsce jest pierwszym i zasadniczym punktem odniesienia, pierwszym planem sytuowania siebie w świecie natury i świecie kultury, w przestrzeni zaś się jest wraz z innymi, ze świadomością współbycia, współidentyfikacji, współobecności, współdecydowania zakreślonego granicami społecznej identyfikacji podmiotu z innymi uczestnikami życia wspólnotowego, wyodrębnionymi w podmiotowej i przedmiotowej świadomości, w planach przestrzeni: rodzinnej, lokalnej, regionalnej, krajowej, narodowej, cywilizacyjnej, wyznaniowej itd.[2]

Pojęcie przestrzeni w naukach społecznych – ekologia rozwoju człowieka

W psychologii pojęcie przestrzeni początkowo również utożsamiane było z fizycznym miejscem rozwoju człowieka, co swój wyraz miało w założeniach ekologii rozwoju człowieka. Ekologia człowieka zajmuje się badaniem wszel-

[1] J. Modrzewski, *Studia i szkice socjopedagogiczne. Aktualia*, Poznań – Kalisz 2011, s. 162.
[2] Tamże, s. 163.

kich powiązań między genetycznie uwarunkowanymi właściwościami biologicznymi człowieka a czynnikami pochodzącymi od środowiska zewnętrznego. Z. Wolański definiuje ekologię człowieka jako naukę interdyscyplinarną, która bada procesy biologiczne i społeczne zachodzące między ludźmi (jednostkami, populacjami i społecznościami) oraz środowiskiem, w jakim żyją (totalnym) – to jest przyrodniczym, społecznym, technicznym i kulturowym. Zwraca uwagę na fakt, iż jest to nauka o interakcjach zachodzących między ludźmi a środowiskiem. Badania tych relacji mają charakter interdyscyplinarny[3]. Człowiek egzystuje w ścisłym powiązaniu ze środowiskiem naturalnym i społecznym. Jest to naturalny proces rozwoju ludzkości i nie można się jemu przeciwstawiać. Człowiek wpływa na środowisko i środowisko wpływa na człowieka. H.G. Marten uważa, że ekologia człowieka to nauka badająca czasowo-przestrzenne relacje ekologiczne egzystencji ludzkiej oraz wpływ struktur społecznych na zachowanie człowieka, czyli zwraca uwagę na fakt, że nie tylko środowisko wpływa na człowieka, ale również człowiek wpływa na zależności społeczne i na środowisko, w którym się rozwija. Zdaniem H.G. Martena, ekologia człowieka to nauka zajmująca się człowiekiem, który kieruje zmianami strukturalno-funkcjonalnymi środowiska przyrodniczego[4].

Natomiast według E. Kośmińskiego,

> ekologia człowieka jest nauką o strukturze i funkcji przekształconej przez człowieka przyrody, i o człowieku jako czynniku kierującym tymi zmianami. Ekologia człowieka stara się wyjaśnić wpływ wszystkich sfer środowiska naturalnego i sztucznego na rozwój rodowy i osobniczy człowieka, oraz ukazać takie przeobrażenia środowiska, które nie tworzą zagrożeń dla człowieka[5].

Człowiek pragnący się rozwijać, nastawiony na osiągnięcie sukcesu musi zdawać sobie sprawę z powyższych zależności, w przeciwnym razie istnieje zagrożenie ograniczenia własnej egzystencji i zdanie się na los, bez czynnego udziału w przekształcaniu własnego środowiska społeczno-ekonomicznego. Człowiek świadomy ograniczeń i zagrożeń tkwiących we własnym, najbliższym otoczeniu stara się zmienić sytuację, wpływając w sposób realny i czynny na dalszy swój los.

Ekologia człowieka najbliższe otoczenie człowieka określa mianem środowiska i siedliska. Są różne rodzaje środowisk: fizyczne, geograficzne, biotyczne, społeczne, kulturowe czy przyrodnicze – naturalne i sztuczne. To ostanie jest przykładem aktywnego wpływu człowieka na własny los poprzez przekształcanie środowiska. Różne elementy środowiska działają w różny sposób na człowieka. W związku z tym konieczne jest wyodrębnienie czynników

[3] A. Malinowski, *Wstęp do antropologii i ekologii człowieka*, Łódź 1999.
[4] Tamże, s. 45.
[5] Tamże, s. 67.

wywierających istotny wpływ na rozwój człowieka, gdyż istnieją czynniki, które nie wpływają bezpośrednio na jednostkę i nie mają takiego znaczenia w jego rozwoju. W. Sedlak (1967) podkreśla brak możliwości rozdzielenia osobnika i środowiska, gdyż jest ono niejako integralnie związane z organizmem, jest funkcjonalnie z nim sprzężone, a granica pomiędzy osobnikiem a środowiskiem jest umowna[6].

[6] W naukach przyrodniczych (Studia Materiały Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej R. 10. Zeszyt 3 (19) / 2008 65 za: T. Olenderek, *Funkcja jako cecha przestrzeni*, http://cepl.sggw.pl/wydawnictwa/sim19_pdf/7_Olenderek.pdf (2011.09.22), można wygenerować kilka cech, którymi określa się przestrzeń w odniesieniu do układów przedmiotów i podmiotów w niej uczestniczących:

Ciągłość – cecha przypominająca, że przestrzeń nie jest zamknięta. Każdy jej fragment sąsiaduje z innymi fragmentami i co istotne – zachowane są pomiędzy nimi wzajemne relacje.

Skończoność – nie ma ona substytutu – nie można jej zastąpić innym dobrem, nie można jej też wyprodukować. Ze względu na tę cechę dochodzić może do konfliktów wynikających z niedoboru przestrzeni w odniesieniu do liczby osób ją zajmujących.

Opór – uwzględnienie oporu przestrzeni leży u podstaw klasycznych teorii gospodarki przestrzennej; m.in. teorii lokalizacji produkcji rolnej von Thünena czy teorii lokalizacji przemysłu Webera. Ta cecha może mieć odniesienie w optymalizacji lokalizacji osób zajmujących daną przestrzeń.

Wypełnienie – to także podstawowa cecha przestrzeni. Wypełnienie może mieć postać ciał stałych (budynki, drzewa), cieczy (rzeki, morza) lub gazów. Z cechą tą wiąże się również zestaw pojęć, idei i praw tworzonych, odkrywanych lub doświadczanych przez człowieka (przestrzeń ekonomiczna i społeczna). Charakter wypełnienia przestrzeni określany jest przez inne jej cechy, jak skończoność, zróżnicowanie i dynamika.

Zróżnicowanie – oczywista cecha przestrzeni geograficznej. Jest to rezultat nierównomiernego jej wypełnienia zasobami naturalnymi oraz efektami działalności człowieka. Zróżnicowanie przestrzeni wywiera istotny wpływ na teoretycznie optymalny sposób użytkowania jej przez człowieka. Jego realizacja może napotkać na problemy wynikające z niedogodnego rozmieszczenia zasobów lub kumulacji ich w pewnych obszarach, przez co mogą być one różnie wykorzystywane, co często prowadzi do konfliktów. Wiele razy w takich przypadkach decydują ostatecznie czynniki ekonomiczne. Przestrzeń użytkowana powinna być wykorzystywana w sposób przynoszący jak największe zyski.

Struktura – stosunkowo rzadko wyróżniana cecha przestrzeni, może dlatego, iż silnie związana jest z cechą poprzednią. Właściwie każda dyscyplina opierająca się na badaniu lub wykorzystaniu przestrzeni wprowadziła własny jej podział (mający zwykle charakter regionalizacji) na jednostki powierzchniowe.

Dostępność – ma charakter publiczny, co oznacza powszechną dostępność przestrzeni oraz swobodę korzystania z jej zasobów. W praktyce mogą być one ograniczone barierami naturalnymi oraz normami prawnymi lub zwyczajami. Chodzi tu o dążenie do takiego sposobu użytkowania przestrzeni, żeby nie naruszało ono praw innych jej użytkowników.

Wartość – cecha stanowiąca konsekwencję jej skończoności. Na ogół, w pierwszym rzędzie, wymienia się jej wartość ekonomiczną, której miarą jest odpowiednia, rynkowa wycena danego jej fragmentu (nieruchomości). Metody określania przyrodniczej (ekologicznej) oraz społecznej (kulturowej) wartości przestrzeni również stale są rozwijane. Ulegają zmianie ze względu na znaczenie określenia przestrzeni ekologicznej lub kulturowej.

Dynamika – związana ze zmiennością lub rozwojem przestrzeni, przy czym zmienność ta może wynikać zarówno z przyczyn naturalnych, jak i z powodu działalności człowieka. Ta ce-

Człowiek jest istotą społeczną, wzrastającą w określonym środowisku, zatem dużym zainteresowaniem cieszy się ekologia człowieka wśród teoretyków nauk społecznych. Koncentrują się jednak oni na zagadnieniach związanych z najbliższym otoczeniem społecznego funkcjonowania jednostki, pomijając w większości aspekt związany z ochroną środowiska w ujęciu biologicznym.

Środowisko w naukach społecznych rozpatrywane jest z perspektywy interakcjonizmu. Ujmuje on środowisko i człowieka jako otwarty system złożony z podsystemów o hierarchicznej strukturze, wchodzących stale we wzajemne dynamiczne związki i stosunki oraz współdziałających na siebie[7]. Szwedzki psycholog D. Magnusson zwraca uwagę na dwoistość relacji, stanowiącą podstawę interakcyjności. Z tej perspektywy człowiek staje się podmiotem działającym, mającym wpływ na środowisko[8].

Środowisko, w jakim rozwija się człowiek nie tylko dostarcza bodźców i zdarzeń, które stymulują rozwój, ale również jest nośnikiem informacji, dzięki którym jednostka może panować nad sytuacją. Działania podejmowane przez jednostkę zależą od cech jej temperamentu i od wzorców, jakie znajduje w swoim najbliższym otoczeniu[9].

Relacje między rozwijającym się organizmem a otoczeniem interesują badaczy ludzkiego rozwoju, także przyjmujących jako układ odniesienia dla swych rozważań koncepcje o rodowodzie natywistycznym. Powiązania człowieka ze środowiskiem są szczególnie ważne dla wyjaśnienia zachowań każdej jednostki, gdyż rozwój przebiega zawsze w jakimś otoczeniu społecznym, zorganizowanym na wielu poziomach. Rozwój dzieje się także w określonym czasie, co nie oznacza tylko tego, że ma określone tempo i dynamikę, ale również że rozwijający się człowiek patrzy na świat z perspektywy swojej przeszłości, dzięki której czerpie wiedzę, jak działać w różnych sytuacjach, jest zanurzony w swoim „tu i teraz", aktualnie doświadczając nacisków i wpływów zewnętrznych, ale także planuje swoją przyszłość[10]. Jednostka jest uwikłana w pewien układ, system, dzięki któremu funkcjonuje i który w miarę upływu czasu zmienia się i ewoluuje. Oznacza to, że nie tylko jednostka się zmienia, ale także kontekst jej rozwoju ulega wpływom i zamianom.

U. Bronfenbrenner i A.C. Crouter w swoich rozważaniach odróżniają pojęcie „środowiska" od pojęcia „kontekst"[11]. Dwie jednostki rozwijające się

---

cha przestrzeni wskazuje na możliwość przekształcania przestrzeni przez człowieka na własny użytek.

[7] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1994.

[8] Por. E. Karmolińska, *Młodzież ze środowisk zagrożonych marginalizacją wobec własnej przyszłości*, Poznań – Leszno 2009, s. 79-95.

[9] Por. tamże.

[10] Por. K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985.

[11] Środowisko to: „każde zdarzenie istniejące poza organizmem, które może mieć wpływ na rozwój tego organizmu i na które organizm może także mieć wpływ". „Poza" nie ozna-

w takim samym środowisku i o podobnych sposobach myślenia mogą wybrać znacznie odmienne od siebie drogi postępowania, gdyż ich subiektywna „przestrzeń życiowa" jest znacznie odmienna od obiektywnej.

U. Bronfenbrenner ujmuje społeczne środowiska rozwoju człowieka jako układ wzajemnie zależnych od siebie podsystemów, „mieszczących się jeden w drugim jak rosyjskie lalki-matrioszki"[12]. Zwraca uwagę na fakt, iż każdy człowiek w indywidualny sposób interpretuje oraz analizuje swoje środowisko i to w jaki sposób postrzega swoje otoczenie wpływa na „jego rzeczywistość". Ponadto, zwraca uwagę na wpływ otoczenia na jednostkę, a może on być bezpośredni, związany z tym w jakie interakcje wchodzi jednostka w danym siedlisku, oraz pośredni, czyli zdarzenia i sytuacje w innym siedlisku, w których jednostka bezpośrednio nie uczestniczy, mają na nią wpływ przez innych uczestniczących w nim ludzi, którzy są powiązani z tą jednostką.

Jednostka w ciągu swojego życia nie rozwija się tylko w jednym siedlisku, zmienia je i wówczas następuje zmiana pełnionej roli; musi nauczyć się funkcjonować w innym środowisku, gdyż zajmuje inną pozycję społeczną, wchodzi w odmienne interakcje, podejmuje inne działania. W koncepcji U. Bronfenbrennera taka zmiana środowiska i funkcjonowania jednostki nazwana jest przejściem/przesunięciem ekologicznym.

U. Bronfenbrenner rozróżnia cztery rodzaje systemów, w których rozwija się jednostka: mikrosystem, czyli: „wzorzec aktywności, ról społecznych i relacji interpersonalnych doświadczanych przez rozwijającego się człowieka w danym siedlisku, charakteryzującym się różnymi właściwościami fizycznymi i materialnymi", mezosystem, czyli: „wzajemne relacje pomiędzy dwoma lub więcej siedliskami, w których aktywnie uczestniczy rozwijający się człowiek, np. dla dziecka będą to relacje dom – szkoła – sąsiedzka grupa rówieśników, dla dorosłego będą to relacje rodzina – praca – życie towarzyskie", egzosystem, czyli: „jedno lub więcej siedlisk, w których rozwijający się człowiek aktywnie uczestniczy, ale to, co się w nich dzieje, pozostaje pod wpływem tego – bądź wpływa na to – co dzieje się w siedliskach, w których aktywnie działa" i makrosystem, czyli: „zawartość, na poziomie i formy, i treści systemów niższego rzędu (mikro-, makro-, egzosystemu), istniejąca lub mogąca istnieć, w ramach danej subkultury lub kultury, ujmowana jako

---

cza dosłownie „na zewnątrz organizmu", ale w przypadku rozwoju człowieka odnosi się do wszystkiego, co występuje i działa poza jego psychiką. Oznacza to, że ludzie żyją w podobnych środowiskach zewnętrznych i doświadczają nacisków, płynących ze swych „środowisk" wewnętrznych, czyli organizmów rozwijających się pod wpływem podobnych genotypów. Natomiast, kontekst rozwoju jest inny dla każdego człowieka. Wynika to z interakcji wpływów środowiska wewnętrznego i otoczenia jednostki w danym okresie oraz tego, jak zaistniała sytuacja zostanie przez jednostkę zinterpretowana. Za: A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*.

[12] Tamże.

całość łącznie z leżącą u jej podstaw ideologią czy systemem przekonań" (U. Bronfenbrenner)[13].

Przestrzeń życiowa jednostki jest zatem systemem połączonych podsystemów, które mogą w takim samym lub zróżnicowanym stopniu wpływać na samą jednostkę, będącą w centrum tej przestrzeni. Człowiek ze swoją przestrzenią, będąc częścią większej całości, ma wpływ na funkcjonowanie swoje i przekształcanie środowiska, w którym funkcjonuje, zgodnie z zasadą asymilacji i akomodacji. Proces stanowiący o rozwoju człowieka w środowisku wiąże się z asymilacją oddziaływań systemu środowiska oraz akomodacją, w którym dokonują się zmiany w jednostce poprzez zmiany w aktywności[14]. Relacje jednostki z otoczeniem mają przybierać różne formy.

Zbigniew Zaborowski[15] zwraca uwagę na istnienie trzech postaci zależności między człowiekiem a jego otoczeniem:

1. Uległość, przystosowanie, oznaczające podporządkowanie się jednostki światu, pogodzenie się z faktem, że świat jest silniejszy.
2. Równoważenie się ze światem na drodze interakcji symbolicznej. Jednostka przystosowuje się do świata, ale zarazem wywiera w ograniczonym zakresie na niego wpływ, zmieniając go.
3. Przewaga jednostki nad światem. Niekiedy jednostka realizując własne zamierzenia w określonej dziedzinie uzyskuje przewagę nad światem. Może przezwyciężyć warunki biologiczne, społeczne czy nawet dotyczące jej samej różnego typu determinacje psychiczne[16].

Dlatego też można mówić o wpływie ograniczonym lub szerokim środowiska na rozwój człowieka.

W psychologii pojęcie rozwoju człowieka rozpatrywane jest na podstawie możliwości diagnozy i opisu specyficznych dla człowieka reakcji. Zachowanie jednostki najczęściej opisywane jest w różnego rodzaju kontekstach, bez których nie można jednoznacznie ocenić, czy człowiek rozwija się zgodnie z normą czy jego rozwój jest zaburzony. Psychologowie traktują człowieka jako zbiór zachowań, na które składa się jego osobowość. Mnogość teorii dotyczących osobowości człowieka pozwala na uszeregowanie ich w pewne reguły. „Zasadnicza różnica między teoriami osobowości wiąże się z tym, w jakim stopniu stosują się one do zasady holizmu"[17]. Przestrzeń życiowa jednostki w dużym stopniu uogólnienia jest tym, co jednostkę otacza. Zasada holizmu zakłada właśnie, że zachowanie człowieka może

[13] Tamże.

[14] M. Tyszkowa, *Ekologiczne uwarunkowania rozwoju psychicznego jednostki: propozycja interpretacji poznawczej*, Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej, 1993, I, 2.

[15] Z. Zaborowski, *Stosunki międzyludzkie*, Warszawa 1976, s. 255.

[16] S. Olszewski, *Postrzeganie przestrzeni życiowej przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście zachowań agresywnych*, Kraków 2005, s. 12.

[17] C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 2002, s. 32-33.

być postrzegane tylko w kategoriach kontekstu w jakim zaistniało. Zdaniem holistów, pozytywne rezultaty diagnostyczne mogą wywodzić się z założenia, że jednostka jest całością łącznie ze swoim otoczeniem. Zatem, przestrzeń w psychologii stanowi swoistą syntezę jednostki ze środowiskiem w jakim się rozwija. Traktowanie jednostki i środowiska jako całości jest charakterystyczne dla dwóch odrębnych stanowisk teoretycznych. Pierwsze można określić jako stanowisko organicystyczne (*organismic position*), natomiast drugie – jako psychologia pola. Zgodnie z pierwszym,

> wszystkie czynności jednostki są wzajemnie powiązane, a każda czynność może być rozumiana jedynie na tle innych działań jednostki. Stanowisko to nie zakłada, iż zachowania są ze sobą powiązane i dlatego nie mogą być wyjaśnione i badane za pomocą analizy, lecz także kładzie nacisk na biologiczne podłoże zachowania. Zachowanie powinno być zatem rozpatrywane w kontekście innych zachowań jednostki, a także z punktu widzenia towarzyszących mu fizjologicznych i biologicznych procesów. Wszelkie zachowania jednostki oraz jej funkcjonowanie biologiczne tworzą organiczną całość. Całości tej nie można zrozumieć, jeśli analizuje się jej oddzielne fragmenty[18].

Przestrzeń człowieka jest zatem tym obszarem, w którym zachodzą wszystkie jego zachowania, reakcje i interakcje. Jednocześnie składają się na nią te elementy, które mając swój wpływ na kształtowanie myślenia człowieka o sobie i otoczeniu zostały zinternalizowane i przyjęte za swoje, tworząc tym samym światopogląd człowieka, którym się on kieruje. Przestrzeń człowieka jest zatem powiązana z rozwojem jednostki, pojmowanym jako relacje organizmu z otaczającym je środowiskiem. W przestrzeni jednostki znajdują się nie tylko obecne zdarzenia i rzeczywistość ją otaczająca, ale również te elementy z osi czasu, które uwarunkowały jednostkę w obszarze określonej osobowości. Przestrzenią są te aspekty rozwoju, które związane są z czasem.

> Rozwój dzieje się też w czasie, co nie oznacza tylko tego, że zmiany rozwojowe mają swoje tempo i dynamikę, ale również – uznając problem z perspektywy rozwijającej się osoby – że osoba ta jest zawsze zanurzona w swej przeszłości, skąd czerpie wiedzę o tym, jak działać w różnych sytuacjach[19].

Przestrzenią jednostki nie jest tylko otaczające ją środowisko obecne, ale również przeszłe zdarzenia, które ukształtowały jednostkę i perspektywa temporalna, którą jednostka tworzy by rozwijać swój potencjał.

> Jednostka wraz ze swoim otoczeniem tworzy pewien układ/system, który w miarę upływu czasu zmienia się i ewoluuje, co oznacza, iż nie tylko jednostka, ale także jej kontekst życia ulega rozwojowi[20].

---

[18] Tamże.

[19] A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, s. 189.

[20] U. Bronfenbrenner, A.C. Crouter, 1983, s. 360, za: Tamże.

Przestrzeń jednostki powinna być rozpatrywana na podstawie wnikliwej analizy obecnego i przeszłego otoczenia/środowiska, w którym jednostka się rozwija.

Ujęcie holistyczne przestrzeni rozwoju człowieka – psychologia pola

Zgodnie z drugim stanowiskiem holistycznym, określanym jako psychologia pola, zachowanie jednostki jest nierozdzielną jednością aktu zachowania i kontekstu środowiska, w jakim się jednostka rozwija.

> Jeśli próbuje się zrozumieć dany przejaw zachowania bez szczegółowego określenia pola, w którym zachowanie to zachodzi, to pomija się znaczną część bardzo istotnych czynników. Aczkolwiek zachowanie jest częściowo determinowane przez czynniki wewnętrzne, to jednak równie potężne siły oddziałują na jednostkę z zewnątrz. Te zewnętrzne siły można uchwycić jedynie wtedy, kiedy uwzględni się wszystkie znaczące elementy środowiska[21].

W psychologii pola pojęcie przestrzeni odgrywa zasadnicze znaczenie. To właśnie przestrzeń, w której rozwija się człowiek, ma na niego największy wpływ, a czynniki wewnętrzne, tylko/aż korespondują z napotkaną rzeczywistością, zgodnie z założeniami racjonalizmu genetycznego.

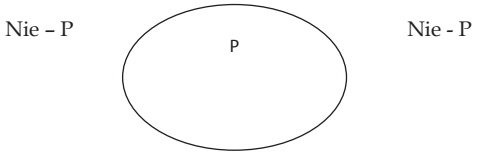
Pomimo iż pierwsze teorie związane z psychologią pola pojawiły się w nurcie psychologii postaci, którego głównymi przedstawicielami byli M. Wertheimer, W. Kóhler i K. Koffka, to jednak K. Lewin, którego teoria pola powstała pod wpływem psychologii postaci i psychoanalizy, odnosi się bezpośrednio do pojęć związanych z przestrzenią, w której funkcjonuje człowiek i w kontekście której opisywana jest jego osobowość. Nie można bowiem interpretować zachowania jednostki w oderwaniu od jego kontekstu, dlatego rozważania dotyczące relacji międzypokoleniowej muszą być osadzone w realiach kontekstów egzystencjalnych obu pokoleń. Struktura osobowości, która stanowi wyznacznik tego, z jaką osobą mamy do czynienia i co ją kształtuje, jest według K. Lewina prezentowana w formie wyodrębnionego bytu, przedstawionego jako odrębna całość oddzielona od wszystkiego innego na świecie.

> Oddzielenia osoby od reszty wszechświata dokonuje się rysując figurę zamkniętą. Granica tej figury oznacza granice istoty zwanej osobą. Wszystko, co leży wewnątrz tej granicy, jest P (osobą – *person*), wszystko, co leży na zewnątrz tej granicy, jest nie-P[22].

---

[21] C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, s. 33.

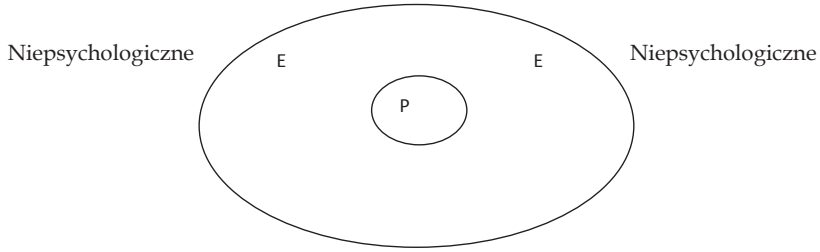
[22] Tamże, s. 359.



Ryc. 1. Granica Bytu i środowiska

Źródło: C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 2002, s. 359

Oddzielenie osoby od pozostałej części wszechświata czyni ją zarazem odrębnym bytem odgrodzonym od reszty świata i jednocześnie podkreśla włączenie jej w większy obszar. Aby dokonać jednak zróżnicowania w aspektach istotnych dla jednostki i tych mniej dla niej ważnych, funkcjonujących we wszechświecie, należy dokonać zobrazowania środowiska psychologicznego, w którym jednostka funkcjonuje. W koncepcji K. Lewina jest to kolejny obszar zamkniętej figury, większej od koła przedstawiającego osobę i zawiera je w sobie. Przy czym, nowa figura nie może mieć w żadnym miejscu wspólnej granicy z kołem reprezentującym osobę.



Ryc. 2. Środowisko psychologiczne jednostki

Źródło: C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, s. 359
P (osoba) + E (środowisko psychologiczne) = L (przestrzeń życiowa)

Otrzymaliśmy w ten sposób rysunek koła znajdującego się wewnątrz elipsy, lecz nie dotykającego jej. Obszar między obwodami obu tych figur przedstawia środowisko psychologiczne – E (*psychological environment*). Cały obszar wewnątrz elipsy, z kołem włącznie, to przestrzeń życiowa – L (*life space*). Obszar na zewnątrz elipsy reprezentuje niepsychologiczne aspekty świata[23].

Owe niepsychologiczne aspekty rzeczywistości nie są bez znaczenia w ocenie kondycji człowieka. Niepsychologiczne aspekty życia człowieka

[23] Tamże. s. 360.

mogą, ale nie muszą, wpływać na aspekty psychologiczne. Tym samym, przestrzeń fizyczna, w jakiej funkcjonuje człowiek, może wywierać wpływ na kondycję psychiczną jednostki. Z psychologicznego punktu widzenia interesujące są zatem tylko te aspekty przestrzeni fizycznej, które mają wpływ na osobowości i kondycję psychiczną jednostki. K. Lewin w swojej teorii stara się wyjaśnić indywidualne zachowanie i przeżywanie działaniem sił pola, to znaczy aspektami aktualnie przeżywanej sytuacji, oddziaływaniem sił psychicznych tkwiących w człowieku i ogólnie całej jego przestrzeni życiowej[24]. Zachowanie jest, według K. Lewina, warunkowane przez siły pewnego konkretnego pola, które nazywa przestrzenią życiową (*lifespace*). Przestrzeń życiowa jest sumą wszystkich faktów, które w określonej sytuacji i określonym momencie determinują zachowanie konkretnej osoby albo grupy.

> Przestrzeń życiowa jest bowiem wszechświatem psychologa, jest całą rzeczywistością psychologiczną. Zawiera ogół możliwych faktów zdolnych determinować zachowanie jednostki. Obejmuje wszystko, co trzeba wiedzieć, aby zrozumieć konkretne zachowanie pojedynczej istoty ludzkiej w danym środowisku psychologicznym i w danym czasie[25].

Zatem, przestrzeń życiowa każdej osoby lub grupy jest ograniczona, to znaczy zawiera jedynie te fakty, które obecnie i bezpośrednio mają znaczenie dla zachowania. K. Lewin

> ujmuje w przestrzeni życiowej wyłącznie te fakty występujące w momentalnym odcinku czasu, ponieważ wszystkie zdarzenia przeszłe mogą oddziaływać jedynie przez swą reprezentację w teraźniejszości[26].

Należy jednak uważać, gdyż fakty mogą przenikać ze środowiska niepsychologicznego do przestrzeni życiowej i zwrotnie – zdarzenia w polu psychologicznym mogą zmienić fakty zewnętrzne, które zwrotnie wpłyną na osobę. K. Lewin zakładał, że jednostka nie jest homogeniczna, lecz jej stopień zróżnicowania może być duży. Heterogeniczność osoby dzieli jednostkę na odrębne, choć korespondujące ze sobą i zależne od siebie nawzajem części.

Przestrzeń w relacjach międzygeneracyjnych

W relacjach międzypokoleniowych mamy do czynienia z sytuacją spotykania się i przenikania wzajemnego różnych obszarów, w których funkcjo-

[24] M. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków 1996.
[25] S.C. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, s. 363.
[26] R.E. Baldwin, za: M. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży*.

nują powiązane ze sobą jednostki, co powoduje, że ich pola psychologiczne przenikają się wzajemnie, stając się dla siebie heterogenicznym środowiskiem rozwoju. Pomimo iż jednostki w rodzinie funkcjonują względem siebie w aktualnym czasie, to ich pole psychologiczne zostało ukształtowane na podstawie innych doświadczeń i relacji z niepsychologicznymi aspektami środowiska, których charakter interakcyjny przebiegał w innym czasie. Środowisko jednostki nie jest środowiskiem homogenicznym,

> w którym wszystkie fakty wywierają jednakowy wpływ na daną osobę. W takim środowisku osoba miałaby całkowitą swobodę ruchów, ponieważ nie byłoby żadnych barier, które by jej przeszkadzały[27].

Taki stan rzeczy oczywiście nie jest możliwy, gdyż istnieje zbyt duża pionowa i pozioma destabilizacja oraz zmienność czynników zewnętrznych wszystkich osób i wewnętrznych, które przenikając do pola zewnętrznego oddziałują na siebie wzajemnie.

> Jest pewna różnica między zróżnicowaniem osoby a zróżnicowaniem środowiska. Nie jest konieczne wyodrębnienie rozmaitych regionów środowiskowych. Środowiska nie zawierają niczego takiego, co można by porównać do warstwy percepcyjno-motorycznej czy strefy wewnętrzno-osobistej. Wszystkie regiony środowiska są podobne. Z tego powodu każdy układ krzyżujących się linii będzie odpowiadać naszym obecnym celom. Należy jednak podkreślić, że jeśli ktoś chce zrozumieć zachowanie, to w konkretnej reprezentacji pewnej osoby, znajdującej się w określonej sytuacji psychologicznej w danym momencie, musi dokładnie znać liczbę środowisk subregionów i ich względne położenia, a także ścisłą liczbę komórek w sferze wewnętrzno-osobistej i ich wzajemne położenia[28].

W rodzinie to co wydarzy się w polu psychologicznym jednego członka rodziny, najczęściej nie pozostaje bez znaczenia dla pozostałych osób. Jednocześnie, stopień bliskości fizycznej osób niekoniecznie musi być jednoznaczny z możliwością przenikania się wzajemnie pól psychologicznych dwóch osób. I tak, w rodzinie może być sytuacja dużej przenikalności pól psychologicznych wówczas, gdy istnieje otwartość wobec członków rodziny lub brak, czy raczej znikomy wpływ, członków rodziny na siebie wzajemnie, kiedy zachowania w rodzinie są raczej zamknięte.

> Dwa regiony mogą być położone bardzo blisko siebie, a nawet mieć wspólną granicę, a jednak nie wpływają na siebie ani nie są wzajemnie dla siebie dostępne. Stopień powiązania czy wzajemnej zależności jest nie tylko kwestią liczby granic, jakie trzeba przekroczyć, lecz uzależniony jest od siły oporu stawianego przez granice[29].

---

[27] S.C. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, s. 363.
[28] Tamże, s. 364.
[29] Tamże s. 365.

Jeżeli opór jest znaczący, to nie ma znaczenia jak blisko fizycznie od siebie znajdują się dwa pola. W przestrzeni międzygeneracyjnej, czyli tej która dotyczy na przykład dzieci i rodziców, istotny jest fakt nie tylko bliskości fizycznej (zamieszkiwania wspólnie domu), ale bliskości psychicznej, która różnicuje pola psychologiczne jednych i drugich, i pozwala na elastyczność zarówno w obrębie granic jak i struktury pola. Analiza przestrzeni międzygeneracyjnej będzie raczej bardziej dotyczyła pola psychologicznego niż pola fizycznego jednostek. Fizyczna lokalizacja jednostek może być w tym samym polu fizycznym, na przykład we wspólnym domu, natomiast ich psychiczna aktywność może i najczęściej jest umiejscowiona poza domem, w szczególności w sytuacji dorastających dzieci, gdzie ich aktywność często wykracza poza obszar domowych zainteresowań. „Zrozumienie konkretnej sytuacji psychologicznej wymaga zatem, żebyśmy wiedzieli, gdzie dana osoba jest zlokalizowana w swoim środowisku psychologicznym”[30].

Przestrzeń międzygeneracyjna będzie zatem regionem, w którym odbywają się wszelakie relacje pomiędzy dziećmi i rodzicami, w których biorą również udział wewnętrzne reprezentacje rodzica w dziecku i dziecka dla rodzica. Oznacza to, że należy poza aktualnymi relacjami rozpatrywać również to, co dla każdej strony miało znaczenie w przeszłych relacjach, które wpłynęły w znaczący sposób na te obecne. Jednakże, należy ograniczyć się tylko do tych aspektów z przeszłości, które w znaczący sposób ujawniają się w obecnej sytuacji. Postrzeganie przestrzeni międzygeneracyjnej związane jest ze światopoglądem każdej ze stron interakcji. Pomimo iż zgodnie z zasadą współczesności, ani przeszłość ani przyszłość nie mogą wpływać na obecne zachowania, to jednak szczególnie w sytuacji relacji międzygeneracyjnych

> (…) postawy, uczucia i myśli odnoszące się do przeszłości i przyszłości mogą mieć znaczny wpływ na ich postępowanie (…). Teraźniejszość trzeba więc przedstawić jako zawierającą psychologiczną przeszłość, jak i psychologiczną przyszłość[31].

W relacjach międzypokoleniowych taka zasada nabiera większego znaczenia, gdyż w ramach tych relacji kształtowana jest osobowość, światopogląd i strategia radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi. Dlatego, ta przestrzeń jest jedną z najistotniejszych, gdyż od niej zależy kształtowanie przestrzeni życiowej. Myśląc o powyższej przestrzeni, odwołuję się do koncepcji przestrzeni przywoływanej przez socjologów jako tej, która wyznacza kierunek traktowania jednostki w kontekście interakcji społecznych. Przestrzeń staje się społeczna wówczas, kiedy zaczyna się identyfikować ją takim czy innym układem, w tej sytuacji jest to układ rodzinny. E. Durkheim

---

[30] Tamże, s. 369.

[31] K. Lewin, *A dynamic theory of personality*, New York 1951, s. 53-56.

> (…) traktował przestrzeń jako podstawową kategorię umysłu, umożliwiającą jednostkom tworzenie jakichkolwiek form życia społecznego i efektywnego, zgodnego z oczekiwaniami funkcjonowania w nich. Jego zdaniem wyobrażenie przestrzeni umożliwia jednostkom dokonywanie podstawowej kategoryzacji danych doświadczenia zmysłowego na zasadzie ich przypisania podmiotowo wyobrażeniowym strefom (planom) owej przestrzeni, które w doświadczeniu socjalizacyjnym jednostek i ich kategorii wyposażone są (zawierają) właściwe sobie cechy, a przede wszystkim wartości. (…) sformułował tezę, że społecznie wyobrażana przestrzeń odwzorowuje organizację życia społecznego, a zwłaszcza jej symboliczny wymiar zawarty w znaczeniach przypisywanych wartościom, ideałom, wierzeniom, stanom rzeczy, sytuacjom itp.[32]

W tym kontekście przestrzeń socjologiczna związana jest z przestrzenią psychologiczną. Rodzina, która jako pierwsza konstruuje przestrzeń społeczną w reprezentacji psychicznej jednostki, wpływa w zasadniczy sposób na jej przestrzeń życiową.

Przestrzeń życiowa składa się z osoby otoczonej przez środowisko psychologiczne, które w kontekście relacji międzypokoleniowych składać się będzie z regionów, wpływających zarówno na jedno, jak i na drugie pokolenie. Owe regiony mogą korespondować ze sobą, przenikać się wzajemnie lub tworzyć sprzeczne, konfliktowe pola działania, czy być wobec siebie obojętne. Osoba funkcjonująca w przestrzeni jest

> (…) zróżnicowana na region percepcyjno-motoryczny oraz region wewnętrzno-osobowy. Region wewnętrzno–osobowy podzielony jest z kolei na grupę komórek obwodowych i komórek centralnych. Również środowisko psychologiczne jest zróżnicowane na regiony. Przestrzeń życiowa okala otoczka zewnętrzna, która stanowi część nie psychologicznego, czyli obiektywnego środowiska. Regiony, osoby i środowiska są rozdzielone granicami, które mają cechę przenikalności. Regiony przestrzeni życiowej są powiązane ze sobą, dzięki czemu fakt w jednym regionie może wpływać na fakt w innym regionie. (…). Stopień powiązania, czyli stopień wzajemnego wpływu między regionami, jest zdeterminowany przez siłę granic, liczbę regionów oddzielających od siebie dane regiony oraz cechy powierzchniowe tych regionów. Regiony środowiska określa się jako powiązane ze sobą, gdy dana osoba może dokonywać przemieszczenia między regionami. Regiony osoby uważa się za powiązane, gdy mogą komunikować się ze sobą[33].

Regiony w przestrzeni międzygeneracyjnej dzielą się na te o znaczącym wpływie na kształtowanie relacji i na mogące nie wywoływać większych zmian w przestrzeni dzieci i rodziców. Przy czym, regiony, w których funkcjonują rodzice mają większy wpływ na dzieci, niż regiony dzieci na rodziców, jednak wraz z wiekiem dzieci można zauważyć coraz mniejszą komunikację pomiędzy regionami rodziców i młodzieży. Zależności w relacjach pomiędzy regionami w rodzinie są najistotniejsze w procesie rozwoju dziec-

[32] J. Modrzewski, *Studia i szkice*, s. 163-164.

[33] C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, s. 372.

ka. Nie wszystkie elementy środowiska/regionów w jednakowym stopniu oddziałują na jednostkę, jak również w niejednakowym stopniu poddają się oddziaływaniom z jej strony. Jednostka równocześnie poddawana jest wpływom wielu różnych elementów środowisk, niemniej jednak początkowo największy wpływ na jednostkę ma rodzina, następnie inny znaczący dorosły, a w wieku dojrzewania – grupa rówieśnicza, przy czym relacje wewnątrzrodzinne są zarazem gruntem czy wzorcem dla działań rówieśniczych, na które zwrotnie wywierane są wpływy pochodzące z relacji rówieśniczych. Analizując przestrzeń międzygeneracyjną, należy mieć świadomość zachodzenia na siebie granic różnych regionów funkcjonowania jednostki, zarówno w obszarze przestrzennym, jak i czasowym. Te ważne z punktu widzenia jednostki relacje rodzinne stają są dla dorastających już dzieci matrycą dla kształtowania relacji rówieśniczych. Wartości rodzinne, które ukształtowały człowieka, stanowią „filtr, przez który muszą przejść wszelkie inne wpływy zewnętrzne, pochodzące spoza środowiska rodzinnego”[34]. Zgodnie ze wspomnianą wcześniej teorią U. Bronfenbrennera, można wyróżnić dwa konteksty rozwoju jednostki – prymarny i wtórny (sekundarny). Rodzina według tego Autora[35] stanowi prymarny, pierwotny kontekst rozwoju dziecka. Relacje, których dziecko uczy się w rodzinie, stają się dla niego wzorcem dla nawiązywania relacji w szkole. Te natomiast odbywają się w określonej społeczności. Można by stwierdzić, iż rodzina, szkoła i społeczność są podstawowymi przestrzeniami, w których porusza się jednostka zdobywając swoje doświadczenie życiowe. Oczywiście, przestrzenie te są wielowymiarowe, co oznacza, że osoby poruszające się w tych przestrzeniach są na tyle zróżnicowane, że często w niestandardowy sposób wpływają na jednostkę.

Przestrzeń, w której kształtuje się ekosystem jednostki, jest więc wielowymiarowa. Można wyróżnić następujące jej aspekty:
– przestrzeń fizyczna – środowisko przyrodniczo-geograficzne, materialne, z uwzględnieniem istotnych dla rozwoju jednostki czynników, takich jak: kontakt z przyrodą, zanieczyszczenie środowiska[36], obecność hałasu, zatłoczenie fizyczne[37], sposoby odżywiania i in.;
– przestrzeń społeczna – układ oczekiwań społecznych, wartości, idei i poglądów charakterystycznych dla danej zbiorowości ludzkiej;
– przestrzeń kulturowa – związana z wytworami kultury zarówno materialnej, jak i niematerialnej, tworzonymi przez człowieka na przestrzeni wieków. Nosi na sobie

[34] F. Adamski za: W. Otrębski, *Szansa na społeczną akceptację. Wybrane uwarunkowania rodzinne poziomu adekwatności osobowej młodzieży z upośledzeniem umysłowym*, Lublin 1997.

[35] Za: M. Tyszkowa, *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Warszawa 2000.

[36] M. Ręka, *Ekologiczny świat dziecka*, Lublin 1998.

[37] A. Eliasz, *Psychologia ekologiczna*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3 – *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.

piętno panujących w danej epoce poglądów, zarazem oddziałując na nie. Współcześnie przestrzeń kulturowa jest zdominowana i tworzona przez środki masowego przekazu;
– przestrzeń czasowa – tworzona przez przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Powiązana jest z oddziałującą na funkcjonowanie jednostki świadomością tradycji, ciągłości pokoleń, związków z przeszłością, jak i z określonymi obawami i nadziejami wiązanymi z przyszłością. Determinuje tym samym zachowania w chwili obecnej;
– przestrzeń psychologiczna – obejmująca m.in. obraz świata istniejący w umysłach ludzi, emocje, nastawienia dotyczące rzeczywistości,
– przestrzeń informatyczna – związana z rozwojem techniki, Internetu, możliwością szybszej wymiany informacji oraz tworzoną przez człowieka tzw. przestrzeń wirtualną, stanowiącą coraz doskonalszą imitację przestrzeni fizycznej, stwarzającą nowe możliwości rozwoju komunikacji interpersonalnej[38];
– przestrzeń moralna – przestrzeń norm i zasad wyznaczających kierunek ludzkiego postępowania, ocenę określonych zachowań;
-przestrzeń transcendencji – rzeczywistość sakralna[39]. Sfera związana z przekraczaniem racjonalności, z tym co niewytłumaczalne, poszukiwaniem przez jednostkę sacrum, sensu własnego życia[40]. (…) Wymienione wyżej wymiary przestrzeni życiowej w różny sposób są powiązane ze sobą, przenikają się nawzajem tworząc części wspólne[41].

Przestrzeń międzygeneracyjna zawiera wszystkie powyższe przestrzenie w sobie. Jest jednocześnie ich twórcą, jak i staje się polem doświadczania powyższych przestrzeni w życiu zarówno dzieci, jak i ich rodziców. W przestrzeni międzygeneracyjnej istnieje wiele wymiarów, które w swój specyficzny dla kształtowania relacji rodzinnych sposób spełniają odpowiednie funkcje.

Przestrzeń międzygeneracyjna jest zatem tym psychologicznym polem funkcjonowania jednostek, w którym spotykają się ze sobą przedstawiciele dwóch następujących po sobie pokoleń, które korzystając z odmiennej orientacji czasowej, tworzą wspólne pole doświadczania aktualnej rzeczywistości. Unikatowość tej przestrzeni jest charakterystyczna z racji specyfiki relacji, jaka łączy przedstawicieli obu pokoleń, wpływających na siebie na rodzinnym gruncie. Współcześnie wyjątkowości tej relacji nadaje specyfika kultury konfiguratywnej lub prefiguratywnej, które zakładają wspólne doświadczanie rzeczywistości lub oddolny charakter jej pojmowania, w którym dorośli poznają świat przez pryzmat doświadczeń dzieci. Analizując przestrzeń międzygeneracyjną, należy brać pod uwagę aktualną rzeczywistość obu pokoleń, nie zapominając o kulturowej i ideowej rzeczywistości, która kształtowała światopogląd jednych i drugich.

---

[38] K. Majgier, *Internet jako przestrzeń komunikacyjna*, Przegląd Psychologiczny, 2000, 43, 2.

[39] J. Szmyd, *Psychologia religii*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998, s. 603.

[40] V.E. Frankl, *Homo patiens*, Warszawa 1998.

[41] S. Olszewski, *Postrzeganie przestrzeni życiowej*, s. 18.

Segmenty w przestrzeni międzygeneracyjnej

Zachowania osób będących składowymi przestrzeni międzygeneracyjnej od zawsze interesowały badaczy, polityków, przedstawicieli religii, nauczycieli i wychowawców. To w przestrzeni międzygeneracyjnej ulokowane są najczęściej źródła trudności młodych osób. Diagnoza problemów dzieci i młodzieży odbywa się za pośrednictwem analizy sytuacji rodzinnej. Z jednej strony środowisko rodzinne jest miejscem kreowania rzeczywistości młodego człowieka, stanowiąc tę instytucję, której poświęca się najwięcej uwagi, a z drugiej strony jest niemożliwa do poznania. Każda rodzina funkcjonuje inaczej. Tworzona przez zespół indywidualnych jednostek, układów i odniesień staje się miejscem niezbadanym pod względem indywidualnym, w szerszym zakresie może być badana pod kątem dociekań socjologicznych, których wyniki badań obrazują przeciętną rodzinę. Przeciętność socjologicznej rodziny jest tym samym co przeciętny zarobek, czy przeciętny wynik testu, nie ukazuje jednoznacznie specyfiki problemu czy jego wyjaśnienia. Każda rodzina tworzy wyjątkową strukturę, która tylko w wiadomy sobie sposób funkcjonuje, wiadomy w kontekście nieuświadomionych mechanizmów rządzonych relacjami wewnątrzrodzinnymi. Te zjawiska rodzinne, które dla jednej rodziny są niedopuszczalne, dla innej stają się normą funkcjonowania. Potrzeba zbadania zjawisk panujących pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny jest jednak na tyle istotna, że należy podjąć trud analizy zachowań i relacji rodzinnych, gdyż można na ich podstawie wysnuć wniosek o ogólnej kondycji współczesnej rodziny, której przyszło partycypować w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości. Jednostki w rodzinie to istoty rozumiejące rzeczywistość w obszarze własnych pragnień, potrzeb i celów. Celem naukowym jest dociekanie obiektywnej prawdy o analizowanym przedmiocie badań i rozumieniu go. Zgodnie z teorią E. Sprangera, owo rozumienie to

> bardzo kompleksowy – teoretyczny akt, w którym, wraz z roszczeniem do obiektywności, ujmujemy wewnętrzny układ sensowny, tkwiący w bycie i w czynie, w przeżywaniu i zachowaniu człowieka (grupy ludzkiej) czy też sens obiektywizacji ducha[42].

Nie sposób zatem analizować relacje rodzinne w oderwaniu od zrozumienia kontekstu w jakim się odbywają. Analizując ową przestrzeń, w której relacje rodzinne współtworzą i kreują rzeczywistość dla dorastania młodego człowieka, należy wyznaczyć segmenty owej przestrzeni, które mogą zostać uwspólnione dla przeciętnej rodziny i tego w jakich kręgach komunikacyjnych poruszają się przedstawiciele młodego pokolenia w relacji z ich rodzica-

[42] E. Spranger, *Lebensformen*, Halle 1930, s. 410.

mi. Poniższe, wyodrębnione przeze mnie segmenty są tą przestrzenią, która dla współczesnego nastolatka jest rzeczywistością niepodważalną, oczywistą, bo zastaną. Należą do niej:

– kultura współczesna i uczestnictwo w niej;
– nowe media (Internet, telefonia);
– spotkania rodzinne, przekaz międzygeneracyjny;
– szkoła, nauka, rola rodziców w procesie edukacji, kariera zawodowa;
– czas wolny.

Nie bez przyczyny jako pierwszy segment przestrzeni międzygeneracyjnej wyodrębniony został obszar kultury, gdyż zakłada on nadnarracyjny charakter powyższych segmentów, które wpisują się w szeroko rozumianą kulturę i uczestnictwo w niej poszczególnych jednostek. Za punkt wyjścia powyższej tezy uznaję teorię H.C. White'a, który

> nie tylko położył podwaliny pod teorię sieci, lecz stale ją rozwijał i przekształcał, uważając, że współczesna teoria społeczna powinna uwzględniać nie tylko struktury relacji, lecz również pragmatykę komunikacji społecznej, gdyż dyskurs i retoryka są teorią w działaniu dla uczestników życia społecznego[43].

Uwzględniając interakcyjność relacji jednostki wobec kultury, należy założyć, iż wytwory kultury są zarazem wytworami człowieka i o nim samym świadczą.

> Sieci społeczne wyznaczają przestrzeń działań i interakcji społecznych. W przeciwieństwie do normatywnej teorii działania, motywowanego przez wartości i wierzenia (przekonania), w teorii strukturalnej działania wyjaśniano interesami związanymi z pozycjami w strukturze relacji społecznych, stąd też pozostawała ona nadal bliska teorii racjonalnego wyboru. H.C. White natomiast opracował teorię, według której działania nie na tyle opierają się na racjonalnych wyborach, co na usiłowaniach sprawowania kontroli. Co więcej, H.C. White'a nazywa się fenomenologiem sieci społecznych, gdyż uwzględnia punkt widzenia uczestników procesu kontroli własnego środowiska w procesach komunikacji[44].

Z racji tego, że H.C. Withe daje możliwość modelowania matematycznego przestrzeni społecznych, opartych na koncepcji sieci, oraz uwzględnia kulturowe treści relacji i ich konteksty, co pozwala na pogłębienie interpretacyjnego rozumienia zjawisk historycznych, stała się ona punktem odniesienia w interpretacji i charakterystyce segmentów przestrzeni, w jakich odbywają się relacje rodzinne we współczesnym świecie. Człowiek tworzy kulturę,

[43] A. Hałas, *Sieci społeczne i znaczenia Harrisona C. White'a a teoria procesów socjokulturowych*, [w:] Harrison C. White, *Tożsamość i kontrola. Jak wyłaniają się formacje społeczne*, Kraków 2011, s. 14.

[44] Tamże, s. 16.

a nie jest przez nią tworzony, chyba że pośrednio, jako przyczynek do formułowania się tożsamości. Dlatego w niniejszym rozróżnieniu posłużyłam się kategorią kultury jako tej, która wyznacza pozostałe segmenty, czy wręcz je w sobie zawiera. Rodzina jako kategoria socjologiczna wymaga interpretacji wynikających z tej dyscypliny naukowej. W latach siedemdziesiątych XX wieku,

> w odróżnieniu od paradygmatu normatywnego i funkcjonalizmu T. Parsona, wychodzono z założenia, że struktury społeczne mają pierwszeństwo w wyjaśnianiu zachowań ludzkich przed normami kulturowymi. Wyjaśnień poszukiwano poza jednostkami internalizującymi modele kulturowe, ale nadal posługiwano się pojęciami kategorialnymi, takimi jak płeć, wiek, wykształcenie czy dochód, a więc powszechnie przyjmowanymi w socjologii zmiennymi. Zwrócenie uwagi na relacje społeczne w odróżnieniu do kategorii (atrybutów) było istotnym krokiem naprzód. Za punkt wyjścia posłużyła zwykła obserwacja, że należący do zdefiniowanych kategorii mogą różnić się znacząco pod względem struktury ich relacji społecznych. H.C. White opracował koncepcję kat sieci (catnet) – skrót od kategorii – sieci (category –network). To, wydawałoby się, proste narzędzie konceptualne, będące wynikiem połączenia dwóch kryteriów, jakim jest podzielenie i rozpoznawanie jakiejś wspólnej cechy oraz posiadanie w ramach tak wyróżnionej kategorii połączeń w postaci więzi społecznych, pozwoliło pogłębić opis socjologiczny[45].

Opisane segmenty przestrzeni międzygeneracyjnej korespondują ze sobą i przybierają charakter powiązanych ze sobą sieci, wzajemnie na siebie wpływających. Jest on wynikiem więzi łączących poszczególne osoby w rodzinie, które nadają przestrzeni międzygeneracyjnej swoistą jakość. Więzi rodzinne są tymi, które nadają segmentom przestrzeni międzygeneracyjnej określoną specyfikę rodziny. Można wyróżnić dwie odrębne podstawy, z których wyrastają i na których opierają się siły scalające członków rodziny, a które stanowią podstawę do określenia wyznaczników segmentów przestrzeni międzygeneracyjnej.

> Pierwszą z nich stanowi świadomość łączności z innymi osobami w rodzinie oraz poczucie przynależności do rodziny jako odrębnej grupy społecznej. Przejawia się to zarówno w sferze myśli, dążeń, uczuć, jak i w sferze działań. Obydwie sfery wytwarzają w jednostce identyczną lub podobną z innymi członkami rodziny postawę wobec tych samych wartości, norm, ocen, osób, zdarzeń, przedmiotów itp. Jednostka też ceni sobie swoją przynależność do danej rodziny[46].

Subiektywna podstawa więzi rodzinnych, objawiana wyrażaniem się o rodzinie jako „my", „nas", „dla nas" itp., jest najbardziej istotna dla każdej grupy społecznej, bez czego nie mogłaby się ona zawiązać ani rozwiązać. Su-

[45] Tamże, s. 15.

[46] L. Dyczewski, *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Lublin 2002, s. 13.

biektywna podstawa więzi rodzinnej nie jest wystarczająca, by tłumaczyć jej specyfikę, dlatego drugą znaczącą podstawą, z której wyodrębniają się siły łączące członków rodziny, jest podstawa obiektywna. Potrzeba uzupełnienia określania więzi jako rodzinnych o czynnik obiektywny wynika z przekonania, że w rodzinie jako formalnej grupie społecznej,

> (…), w której przynależność nie zawsze opiera się na dobrowolności, zdarza się, że jednostka – czy to trwale, czy tylko czasowo – nie utożsamia się ani z poszczególnymi osobami rodziny, ani z rodziną jako grupą społeczną, a mimo to w dalszym ciągu jest członkiem tej rodziny i przestrzega obowiązujących w niej norm postępowania. Rodzina utrzymuje jednostkę w swoim łonie mimo jej buntu, a wyzbycie się subiektywnego poczucia łączności i identyfikacji z rodziną ze strony jednostki wcale nie oznacza, że więź całkowicie została zerwana. Dzieje się tak dlatego, że a) na jednostkę działają odpowiednie siły zewnętrzne i w wyniku ich działania pozostaje ona w rodzinie godząc się ostatecznie zachować panujące w niej normy; b) analogicznie, także na rodzinę działają odpowiednie siły, które zapobiegają zbyt łatwemu wykluczeniu jednostki poza obręb rodziny[47].

Czynniki, o których mowa są możliwe do obiektywnego zaobserwowania. Więź rodzinna tworzy się na podstawie współwystępowania czynników subiektywnych i obiektywnych w różnych proporcjach. Obydwa czynniki warunkują siebie wzajemnie i są bardzo ściśle powiązane, do tego stopnia, że w życiu codziennym bardzo trudno je oddzielić. Możliwość zobrazowania owych czynników pozwala na opis i analizę więzi rodzinnych poszczególnych członków w rodzinie, jak i przestrzeni międzygeneracyjnej.

Na podstawie wysoce uproszczonego i uogólnionego schematu różnorodnych stosunków w rodzinie można wyróżnić trzy podstawowe rodzaje więzi rodzinnej, które mogą stanowić o segmentach przestrzeni międzygeneracyjnej w rodzinie.

> Pierwszy zespół stanowią stosunki między członkami rodziny i między pokoleniami, które powstają ze względu na strukturalne zróżnicowanie w rodzinie i w związku z pełnieniem ról i zadań przez poszczególne osoby i pokolenia w rodzinie. Ich treść koncentruje się wokół prowadzenia gospodarstwa domowego, opieki nad dziećmi i ich wychowania, autorytetu rodziców, udzielania pierwszej pomocy. Podłożem materialnym tych stosunków jest wspólnota mieszkaniowa i gospodarcza. Wyciskają one na każdej rodzinie swoiste znamię, co pozwala daną rodzinę odróżnić od innych rodzin. (…) Ponieważ stosunki te ściśle się łączą ze strukturą rodziny i współdziałaniem jej członków, skierowanym na prowadzenie i rozwój gospodarstwa domowego, przeto więź, jaka w ich wyniku powstaje, może być nazwana więzią strukturalno-przedmiotową. Drugi zespół stosunków między osobami i pokoleniami w rodzinie opiera się na sferze poznawczej i przede wszystkim emocjonalno-woliatywnej. Ich treścią są myśli, uczucia, pragnienia, aspiracje, działania, czyli wzajemne postawy, jakie zajmują wobec siebie poszczególni członkowie rodziny. Bezpośredniość wzajemnych kontak-

[47] Tamże, s. 13-14.

> tów i związków uczuciowych łączy członków rodziny i jej pokolenia w taki sposób, który wydaje się do zrealizowania, np. w zakładzie produkcyjnym lub usługowym. (…). Stosunki rodzinne determinowane przez czynniki poznawczo-emocjonalno-woliatywne pozostają jak najbardziej w ścisłym związku z poprzednimi, ale gdy tamte ogniskują się wokół rodzinnej struktury, konsumpcji i produkcji, to koncentrują się przede wszystkim na konkretnej osobie i to jest ich cecha charakterystyczna. Na bazie tych stosunków tworzy się i na nich opiera szczególny rodzaj więzi między osobami i pokoleniami w rodzinie, którą można nazwać więzią osobową. Trzeci zespół stanowią te stosunki między osobami w rodzinie, których treścią są postawy zgodności lub niezgodności wobec tych samych wartości, norm, wzorców, zachowań, osób, wydarzeń i wszystkich faktów kulturowych[48].

Powyższe tworzą tożsamość kulturową rodziny, która opiera się na minimum zgodności wobec wartości i norm preferowanych w rodzinie. Powoduje to, że każda rodzina ma swoje sekrety, tajemnice, indywidualne sposoby spędzania czasu wolnego, kultywowania tradycji, czy wizji swojej przyszłości. Jest to swojego rodzaju specyficzna więź kulturowa, przynależna wszystkim członkom danej rodziny. W niektórych rodzinach bywa tak bogata w treść, tak silna i specyficzna, że można mówić o specyficznej kulturze danej rodziny. W innych rodzinach jest uboga i bardzo zrelatywizowana, że trudno dostrzec specyficzne przejawy dziedzictwa kulturowego. Im silniejsza i bardziej wyraźna jest tożsamość kulturowa rodziny, tym większe prawdopodobieństwo występowania poczucia silnej przynależności do rodziny i potrzeby lojalności wobec niej.

> Każdy z wyżej wymienionych trzech rodzajów więzi jest ważny dla trwania i rozwoju rodziny, a przede wszystkim dla rozwoju osobowego jej członków oraz dla przeżywania przez nich satysfakcji z życia rodzinnego[49].

To właśnie w oparciu o te trzy rodzaje więzi tworzą się różnice pokoleniowe. Z jednej strony owe więzi tworzą podwaliny dla kształtowania postaw wobec siebie, innych ludzi i świata, a z drugiej – mogą być przyczynkiem do rekonstrukcji światopoglądu wśród pokoleń młodych.

Jeżeli mielibyśmy tworzyć hierarchię ważności tych trzech rodzajów więzi, trzeba byłoby uznać, że więź osobowa jest najważniejsza, gdyż w niej osadzone są dwie pozostałe. W niniejszym opracowaniu za istotne uznano między innymi te elementy składowe więzi rodzinnych, które tworzą pojęcie tożsamości rodziny oraz wpływają na specyfikę postrzegania i stosunku wobec nich dorastających dzieci.

Na więź rodzinną składa się zatem:

---

[48] Tamże, s. 16.

[49] Tamże.

– więź strukturalno-przedmiotowa (gospodarstwo domowe i jego funkcjonowanie, struktura rodziny, współpraca w wypełnianiu funkcji rodzinnych);

– więź osobowa – wzajemne postawy (myśli, uczucia, przeżycia, pragnienia, dążenia, intencjonalne i faktyczne działania);

– więź kulturowa (wspólne: wartości, normy, wzory zachowań, ważne postaci, święta, zwyczaje, wspólna historia, wspólna wizja przyszłości).

W zależności od rodzaju więzi rodzinnej i jej występowania lub nie można mówić o kształtowaniu się wysokiego lub niskiego stopnia zwartości członków rodziny i jej pokoleń, co przyczynia się do większego lub mniejszego stopnia trwałości grupy rodzinnej. Jeżeli występują wszystkie trzy rodzaje więzi, wówczas można mówić o tak zwanej spójności więzi rodzinnej[50]. Wysoki stopnień więzi rodzinnej występuje wówczas, kiedy można zaobserwować go obiektywnie, a poszczególne osoby subiektywnie odczuwają każdy z trzech rodzajów więzi. Zatem, więź rodzinna była jednym z obszarów objętych zainteresowaniem w niniejszym opracowaniu. Przede wszystkim z uwagi na zmiany kulturowe w obszarze rodziny w minionych dwóch dekadach. W głównej mierze ze względu na brak występowania rodzin wielopokoleniowych i szybkiego uniezależniania się dzieci od swoich rodziców w kulturze zachodniej. Ciekawe zatem jest, czy taka potrzeba niezależności dzieci od rodziców i chęć konstruowania swojej odrębnej tożsamości pokoleniowej młodych osób związana jest z tendencją do osłabiania więzi międzypokoleniowej?

Podsumowanie

Potrzeba eksploracji badawczej w obszarze relacji rodzinnych zakładać musi uwzględnienie istnienia przestrzeni międzygeneracyjnej jako istotnie wpływającej na rozwój poszczególnych członków rodziny. Działania, decyzje, rozmowy, uwarunkowania rodzinne to wszystkie te elementy istotne dla wielu zagadnień badawczych z obszaru rodziny, w których pojęcie przestrzeni: zależności i segmentów, które się na nią składają, odgrywa zasadniczą rolę.

BIBLIOGRAFIA

Borsa M., *Gospodarka i polityka przestrzenna*, cz. I – *Gospodarka przestrzenna*, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, Warszawa 2004.

Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.

[50] O której piszą również m.in. Th.M. Newcomb, R.H. Turner, Ph.E. Converse, *Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich*, Warszawa 1970, s. 403-408, za: L. Dyczewski, *Więź między pokoleniami*, s. 18.

Dyczewski L., *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002.
Eliasz A., *Psychologia ekologiczna*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3 – *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
Frankl V.E., *Homo patiens*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1998.
Griese H.M., *Socjologiczne teorie młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
Hałas A., *Sieci społeczne i znaczenia Harrisona C. White'a a teoria procesów socjokulturowych*, [w:] Harrison C. White, *Tożsamość i kontrola. Jak wyłaniają się formacje społeczne*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2011.
Karmolińska E., *Młodzież ze środowisk zagrożonych marginalizacją wobec własnej przyszłości*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie, Poznań – Leszno 2009.
Lewin K., *A dynamic theory of personality*, McGraw-Hill, New York 1951.
Majgier K., *Internet jako przestrzeń komunikacyjna*, Przegląd Psychologiczny, 2000, 43, 2.
Malinowski A., *Wstęp do antropologii i ekologii człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1999.
Modrzewski J., *Studia i szkice socjopedagogiczne. Aktualia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań – Kalisz 2011.
Newcomb Th.M., Turner R.H., Converse Ph.E., *Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich*, Warszawa 1970.
Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa *1985*.
Olenderek T., *Funkcja jako cecha przestrzeni*, Studia i Materiały Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej, 2008, 19.
Olszewski S., *Postrzeganie przestrzeni życiowej przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście zachowań agresywnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
Otrębski W., *Szansa na społeczną akceptację. Wybrane uwarunkowania rodzinne poziomu adekwatności osobowej młodzieży z upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1997.
Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia wychowawcza*, wyd. 6, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1994.
Ręka M., *Ekologiczny świat dziecka*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1998.
Spranger E., *Lebensformen*, Max Niemeyer Verlag, Halle 1930.
Szmyd J., *Psychologia religii*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
Tyszkowa M., *Ekologiczne uwarunkowania rozwoju psychicznego jednostki: propozycja interpretacji poznawczej*, Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej, 1993, I, 2.
Tyszkowa M., *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
Zaborowski Z., *Stosunki międzyludzkie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1976.

Strony internetowe

Studia Materiały Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej R. 10. Zeszyt 3 (19) / 2008 65 za: T. Olenderek (2008), *Funkcja jako cecha przestrzeni*. http://cepl.sggw.pl/wydawnictwa/sim19_pdf/7_Olenderek.pdf [2011.09.22].

Waldemar Kozłowski

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Ewa Matczak

Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

ASPIRACJE EDUKACYJNE RODZICÓW I DZIECI A OSIĄGNIĘCIA SZKOLNE

Abstract. Kozłowski Waldemar, Matczak Ewa, *Aspiracje edukacyjne rodziców i dzieci a osiągnięcia szkolne* [Educational Aspirations of Parents and Children and School Achievement]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 313-328. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.19

Numerous studies have found an association of educational aspirations of parents and children with their school achievement. The study verifies these relationships for about 5,000 people, a representative sample of parents and their children-primary school students. Three aspects of aspirations were taken into account: the maximum (desired), the feasible (expected) and the lowest acceptable. Expected aspirations of parents are mostly related to the achievements of children; students' achievements are associated with both their feasible and maximum aspirations. There was a significant relationship between aspirations of parents and children and a strong correlation between parental aspirations and their level of education.

Key words: educational aspirations, parents, children, educational achievement

Zarys problematyki

Badania jednoznacznie pokazują, że aspiracje i oczekiwania rodziców dotyczące edukacji dzieci są silnie związane z ich osiągnięciami w uczeniu się, zarówno wtedy, gdy kryterium osiągnięć stanowią wyniki testów, jak i wskaźniki osiągnięć, typowe dla krajów anglosaskich[1]. Co ważne, efekty ta-

[1] A.D. Benner, R.S. Mistry, *Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence*, Journal of Educational Psychology, 2007, 1, s. 140-153; M.P.

kie występują przy wyeliminowaniu innych czynników, głównie związanych ze społeczną pozycją rodziców.

Chociaż aspiracje i oczekiwania bywają określane inaczej, nierzadko terminy te używane są zamiennie[2]. Niekiedy dokonuje się niezależnego pomiaru obu zjawisk, lecz w celach analitycznych tworzy jeden wskaźnik[3]. Zabieg taki opiera się na pozytywnym związku oczekiwań z aspiracjami, który występuje, kiedy oczekiwania dotyczą wykształcenia, jakie w przyszłości może uzyskać dziecko[4]. Niekiedy oczekiwania dotyczą szkolnych osiągnięć, co wprowadza dodatkową niejasność, ponieważ część omówionych wyżej zależności nie wiąże się z aspiracjami.

Na przykład, Gregg, Macmillan i Washbrook wykazali, że aspiracje matek 9-letnich dzieci są najsilniejszym czynnikiem związanym z ich osiągnięciami szkolnymi[5]. Halle i inni uzyskali umiarkowanie silną zależność pomiędzy oczekiwaniami rodziców dotyczącymi osiągnięć w uczeniu się a ocenami z matematyki oraz czytania[6]. Strand[7] stwierdził, że dzieci, których rodzice mają wysokie aspiracje edukacyjne (a także posiadające komputer oraz pozaszkolne wsparcie w uczeniu się) mają wysokie osiągnięcia w uczeniu się,

---

Neuenschwander i in., *Parents'expectations and students' achievement in two western nations*, International Journal of Behavioral Development, 2007, 31, s. 594-602; K. Singh i in., *The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data*, School Psychology Review, 1995, 24, s. 299-317; M. Zhan, *Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance*, Children and Youth Services Review, 2006, 28, s. 961-975; E. Flouri, *Raising expectations*, The Psychologist, 2006, 19(11), s. 664-669; S. Gill, A.J. Reynolds, *Educational expectations and school achievement of urban African American children*, Journal of School Psychology, 1999, 37, s. 403-424; S.F. Seyfried, I. Chung, *Parent involvement as parental monitoring of student motivation and parent expectations predicting later achievement among African American and European American middle school age students*, Social Work with Multicultural Youth, 2002, 11, s. 109-131.

[2] X. Fan, M. Chen, *Parental involvement and students' academic achievement: A meta analysis*, Educational Psychology Review, 2001, 13, s. 1-22; L. Juang, R.K. Silbereisen, *The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting, and school grades*, Journal of Adolescence, 2002, 25, s. 3-18; W. Mau, *Educational planning and academic achievement of middle school students: A racial and cultural comparison*, Journal of Counseling and Development, 1995, 73, s. 518-527.

[3] A. Bandura i in., *Mechanism of moral disengagement in the exercise of moral agency*, Journal of Personality and Social Psychology, 1996, 71, s. 364-374.

[4] A.D. Benner, R.S. Mistry, *Congruence of mother and teacher educational expectations*, s. 140-153; S. Catsambis, *Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: connections with high schools seniors' academic success*, Social Psychology of Education, 2001, 5, s. 149-177.

[5] Za: A. Goodman, P. Gregg, E. Washbrook, *Children's educational attainment and the aspirations, attitudes and behaviours of parents and children through childhood in the UK*, Longitudinal and Life Course Studies, 2011, 2, s. 1-18.

[6] T.G. Halle, B. Kurtz-Costes, J.L. Mahoney, *Family influences on school achievement in low-income, African American children*, Journal of Educational Psychology, 1997, 89, s. 527-537.

[7] S. Strand, *Minority ethnic pupils in the longitudinal study of young people in England (LSYPE)*, Department of Children, Schools, and Families: 2007, Research Report 002.

określane poprzez średnią ocen. Potwierdzając znaczenie aspiracji rodzicielskich, wyniki te sugerują, że ich pozytywny wpływ może wiązać się z działaniami wspierającymi edukację dzieci. Jacob i Harvey[8] prowadząc badania wśród australijskich uczniów stwierdzili, że oczekiwania rodziców (utożsamiane czasami z aspiracjami) są silnym predyktorem ich osiągnięć w uczeniu się. Analizując dane zebrane w programie NELS, Trusty, Plata i Salazar[9] otrzymali podobne rezultaty: oczekiwania rodziców oraz ich zaangażowanie w uczenie się dzieci miały największy wpływ na osiągnięcia, przewyższając w tym względzie znaczenie takich czynników, jak status społeczno-ekonomiczny (SES), samoocena dzieci oraz ich uprzednie doświadczenia szkolne.

Badania wykazują także, że rodzicielskie oczekiwania i aspiracje w istotny sposób pozwalają przewidywać oczekiwania uczniów[10].

Wśród badaczy występuje zgodność poglądów, iż także oczekiwania dzieci są w silnym stopniu związane z osiągnięciami szkolnymi oraz ich zachowaniem się na terenie szkoły[11]. Efekt taki otrzymali na przykład Khoo i Ainley[12] rozważając dane australijskiego longitudinalnego sondażu młodzieży (*Longitudinal Survey of Australian Youth*). Stwierdzili oni, że deklarowane zamiary ukończenia szkoły średniej na początku kształcenia są związane z kontynuacją nauki i dobrymi w niej osiągnięciami w latach późniejszych.

Także badania polskie potwierdzają istnienie związków aspiracji z osiągnięciami. Zależności takie otrzymał na przykład T. Lewowicki[13] analizując aspiracje licznych, lecz niereprezentatywnych, prób uczniów szkół podstawowych i zestawiając je z ocenami z języka polskiego i matematyki. Silniejsze korelacje dotyczyły języka polskiego (r = 0,56) niż matematyki (r = 0,47) – w obu przypadkach są one statystycznie istotne.

Badania nie rozstrzygają kierunku stwierdzanych zależności. Zazwyczaj zakłada się, że aspiracje określają osiągnięcia. Równie zasadne jest jednak

---

[8] N. Jacobs, D. Harvey, *Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students*, Educational Studies, 2005, 31, s. 431-448.

[9] J. Trusty, M. Plata, C.F. Salazar, *Modeling Mexican Americans' educational expectations: Longitudinal effects of variables across adolescence*, Journal of Adolescent Research, 2003, 18, s. 131-153.

[10] A.D. Benner, R.S. Mistry, *Congruence of mother and teacher educational expectations*, s. 140-153; K. Goyette, Y. Xie, *Educational expectations of Asian American youths: Determinants and ethnic differences*, Sociology of Education, 1999, 72, s. 22-36; D. Hossler, F.K. Stage, *Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students*, American Educational Research Journal, 1992, 29, s. 425-451; K.M. Jodl i in., *Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations*, Child Development, 2001, 72, s. 1247-1265.

[11] S. Cheng, B. Starks, *Racial differences in the effects of significant others on students' educational expectations*, Sociology of Education, 2002, 75, s. 306-327.

[12] S. Khoo, J. Ainley, *Attitudes, intentions and participation, LSAY research report 41*, Australian Council for Educational Research, Melbourne 2005.

[13] T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.

przypuszczenie, że osiągnięcia dziecka kształtują (lub modyfikują) aspiracje rodziców, jak i uczniów. Przemawiają za nim na przykład wyniki badań Goldenberga i innych[14].

Oprócz kwestii związanych z trudnością określania wpływu i ustalania relacji przyczynowo-skutkowych (analizy korelacyjne nie pozwalają rozstrzygnąć tych kwestii), w badaniach zarysowują się także inne zjawiska dyskusyjne. Po pierwsze, zależności pomiędzy aspiracjami, oczekiwaniami a osiągnięciami nie są jednoznaczne. Część badań ich nie potwierdza. Na przykład, Carpenter II[15] ustalił, że zarówno aspiracje, jak i oczekiwania latynoskich rodziców zamieszkałych w USA nie są związane ze szkolnymi osiągnięciami ich dzieci. Goldenberg i inni[16] stwierdzili, że oczekiwania rodziców nie są związane z osiągnięciami dzieci w wieku przedszkolnym, zaś w wieku szkolnym związek taki występuje i stopniowo zyskuje na znaczeniu. Nie ma natomiast analogicznego związku z aspiracjami. Niektóre badania sugerują, że aspiracje rodziców są związane z osiągnięciami dzieci, lecz w powiązaniu z innymi czynnikami. Marjoribanks[17] doszedł do wniosku, że osiągnięcia można przewidywać na podstawie statusu społecznego rodziców, ich aspiracji edukacyjnych oraz przynależności etnicznej (dane zebrano na licznej próbie rodzin australijskich).

Kwestia druga dotyczy rozbieżności pomiędzy aspiracjami edukacyjnymi a zdobytym wykształceniem, określanej jako paradoks „aspiracje-osiągnięcia" lub mianem luki pomiędzy aspiracjami a osiągnięciami (*aspiration-attainment gap*). Badania w wielu krajach, realizowane pod koniec ubiegłego wieku, rejestrowały wysoki wzrost aspiracji edukacyjnych rodziców i dzieci (określany często jako nierealistyczny), któremu nie towarzyszył równie duży przyrost osób, które uzyskały wyższe wykształcenie.

Rozbieżność ta zarysowuje się wyraźnie w przypadku trzech grup: dziewcząt, dzieci wywodzących się ze środowisk o niskim statusie społecznym oraz należących do mniejszości etnicznych i kulturowych. Odpowiedzialność za to zjawisko przypisywana najczęściej bywa czynnikom społeczno-ekonomicznym, które ograniczają osiągnięcia uczniów i stwarzają bariery utrudniające zdobywanie wykształcenia na miarę pragnień i możliwości. Wskazuje się także na zjawisko urealistycznienia aspiracji, polegające na dopasowywaniu pragnień do możliwości. W miarę przybywania szkolnych doświadczeń, za-

[14] C. Goldenberg i in., *Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance*, American Educational Research Journal, 2001, 38, s. 547-582.

[15] D.M. Carpenter II, *Expectations, aspirations and achievement among Latino students of immigrant families*, Marriage and Family Review, 2008, 43, s. 164-185.

[16] C. Goldenberg i in., *Cause or effect?* s. 547-582.

[17] K. Marjoribanks, *Family background, adolescents' educational aspirations, and Australian young adults' educational attainment*, International Education Journal, 2005, 6, s. 104-112.

równo dzieci jak i rodzice zdobywają orientację w tym, na co dziecko stać w uczeniu się i co warunkuje jego osiągnięcia. W konsekwencji gromadzenia tej wiedzy młodzi ludzie wybierają takie ścieżki edukacyjne, które stwarzają im realne szanse na zdobycie wykształcenia.

Na tym tle znaczenia nabiera kwestia płci. Powszechnie, także i w naszym kraju, obserwuje się, że dziewczęta mają wyższe aspiracje edukacyjne oraz osiągnięcia w uczeniu się, zaś wyższe pozycje społeczne, bardziej prestiżowe i lepiej płatne zawody są domeną mężczyzn. Przyczyny tych różnic, będących przedmiotem wielu analiz, są złożone, należą do nich stereotypy związane z płcią, niska samoocena związana z seksistowskimi poglądami (np. „dziewczęta są gorsze w matematyce i naukach ścisłych"), czy wczesne podejmowanie ról macierzyńskich i rodzinnych.

Na podstawie licznych badań, których część wyżej przytoczono, można uznać, że tezy o istotnym związku aspiracji rodziców oraz dzieci z osiągnięciami w uczeniu mają stosunkowo silne poparcie empiryczne. Pomimo to parę kwestii budzi wątpliwości, skłaniające do tego, aby relacje te nadal analizować.

W związku z dalekim od jednoznaczności stanem badań, jak również stosunkowo małą liczbą danych dotyczących naszego kraju, pojęto próbę ustalenia zależności pomiędzy aspiracjami edukacyjnymi rodziców i dzieci a ich osiągnięciami w uczeniu się. Ze względu na znaczenie, jakie w przypadku aspiracji ma wykształcenie rodziców, postanowiono sprawdzić, jaką rolę pełni ono w przypadku aspiracji dzieci i ich osiągnięć w uczeniu się.

Badania zrealizowano na ogólnopolskiej próbie rodziców i ich dzieci – uczniów klas IV szkół podstawowych (N = 4931). Dane, które były podstawą analiz, pochodzą z szeroko zakrojonych badań nad uwarunkowaniami efektów kształcenia.

Rodzice określali aspiracje dotyczące poziomu wykształcenia dzieci, dzieci zaś w ten sam sposób ustalały swoje aspiracje edukacyjne. Mając do dyspozycji dziewięć poziomów wykształcenia (od podstawowego do wyższego z tytułem naukowym), badani trzykrotnie określali swoje aspiracje. Po pierwsze, zaznaczali maksymalny ich poziom (wykształcenie upragnione, wymarzone), po drugie, ustalali jaki poziom wykształcenia realnie może osiągnąć dziecko (wykształcenie oczekiwane), po trzecie, określali minimalny jego poziom, który skłonni są zaakceptować. Te trzy odmiany aspiracji rodziców i dzieci wzajemnie porównywano, jak też konfrontowano ze wskaźnikami osiągnięć w uczeniu się.

Wskaźnikiem osiągnięć ucznia były oceny dokonywane przez nauczyciela na czterostopniowej skali opisowej: uczeń wyróżniający się, dobry, przeciętny i słaby – oddzielnie dla języka polskiego i matematyki. Pozycjom na tej skali przypisano wartości liczbowe od 5 do 2, nawiązujące do ocen szkolnych.

Badania własne

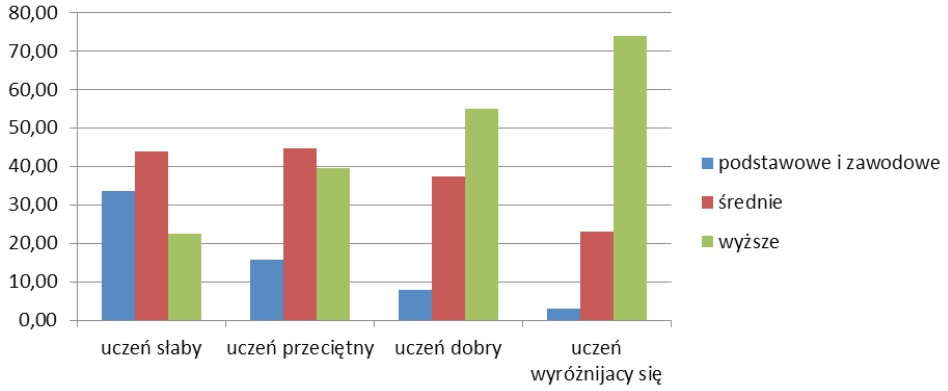
Aspiracje edukacyjne rodziców są bardzo wysokie, zgodnie z oczekiwaniami najwyższe są aspiracje wymarzone, niższe – realne, zaś najniższe – minimalne możliwe do zaakceptowania. Na poziomie aspiracji maksymalnych 85,46% rodziców pragnie dla swoich dzieci wykształcenia wyższego, w tym 49% magisterskiego, a ponad 13% wyższego ze stopniem co najmniej doktora. Prawie nikt nie zakłada, że dziecko ukończy tylko szkołę podstawową czy gimnazjum, a nawet zasadniczą szkołę zawodową. Tylko 14% respondentów marzy, aby dziecko ukończyło szkołę średnią, a wśród nich ponad połowa zakłada, że będzie to szkoła pomaturalna.

Aspiracje dzieci w stosunku do swojego wykształcenia są niższe, ale także stosunkowo wysokie. Ponad połowa (54,7%) marzy o wykształceniu wyższym, w tym 15,5% o wyższym ze stopniem co najmniej doktora. Niemniej prawie 5% uczniów marzy o ukończeniu szkoły podstawowej lub gimnazjum. Niżej oceniają realne szanse zdobycia wykształcenia – tylko 38% sądzi, że ukończy wyższe studia. Częściej też uznają, że będzie to poziom licencjacki, a nie magisterski. Pozostali jako realne uznają ukończenie szkół średnich 44,4%, w tym prawie połowa pomaturalnych.

Analiza danych wskazuje, że aspiracje rodziców są wyższe niż aspiracje dzieci. Różnice zarysowują się we wszystkich ich odmianach, szczególnie wyraźnie w przypadku maksymalnych. Na przykładzie wykształcenia wyższego widać, że na poziomie aspiracji wymarzonych różnica ta wynosi 35%, realnych – około 25%, zaś minimalnych – tylko 2%. Widoczna jest zatem wyraźna tendencja zmniejszania się różnic.

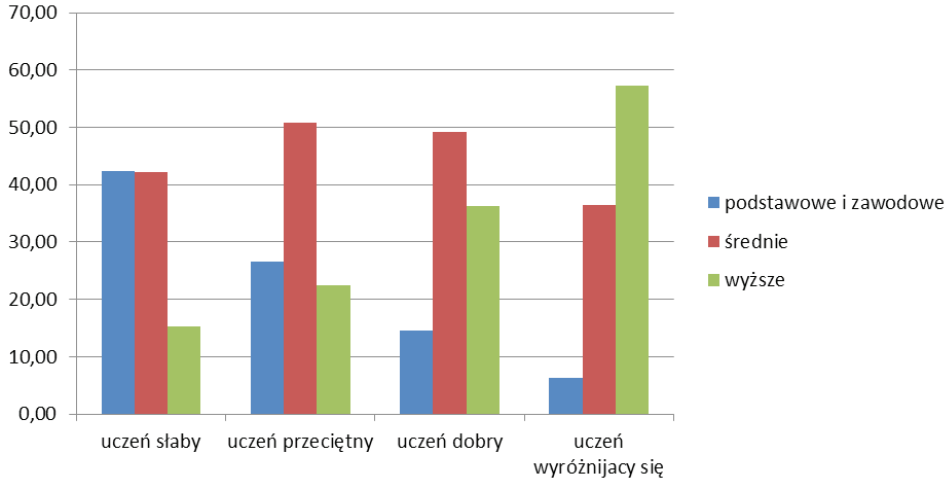
Dane na temat aspiracji były podstawą analiz mających przynieść odpowiedź na główne pytanie dotyczące ich związków z osiągnięciami. Ze względu na silną korelację ocen nauczycieli (RHO Spearmana wynosi 0,834) przyjęto w nich jeden wskaźnik osiągnięć ucznia, określony jako nauczycielska ocena ucznia (NOU). Ma on postać średniej ocen z polskiego oraz matematyki i przyjmuje wartości od 2 do 5.

Osiągnięcia dzieci są skorelowane (na poziomie istotności $p < 0{,}001$) ze wszystkimi poziomami aspiracji; najsilniej z wymarzonymi i realnymi (RHO Spearmana wynosi 0,37), słabiej z akceptowalnymi (RHO = 0,22). Zależności te mają charakter liniowy – im wyższe osiągnięcia uczniów, tym większe są ich pragnienia dotyczące poziomu wykształcenia. 74% uczniów wyróżniających się i ponad 50% uczniów dobrych aspiruje do wykształcenia wyższego, czego pragnie tylko co piąty uczeń słaby. Jedna trzecia słabych uczniów ogranicza swe marzenia do niższych poziomów wykształcenia, z czym mamy do czynienia tylko w przypadku niecałych 3% uczniów ocenianych jako wyróżniających się (ryc. 1).



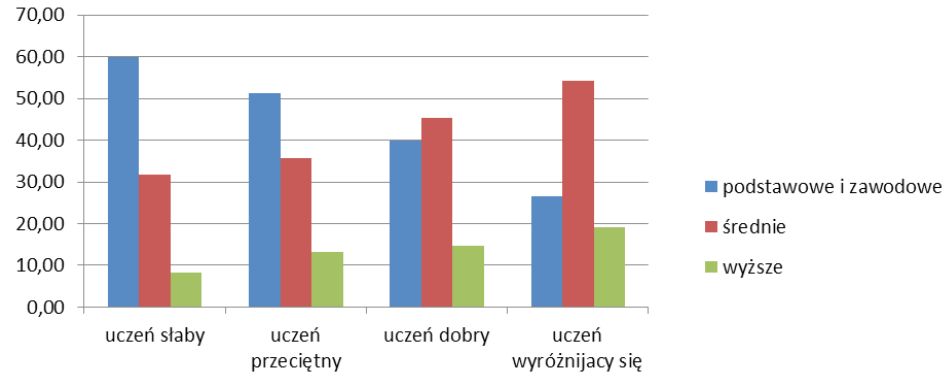
Ryc. 1 Aspiracje wymarzone dzieci a ich osiągnięcia szkolne

Podobne prawidłowości występują w przypadku realnej oceny przyszłego wykształcenia (ryc. 2). Ponad 50% uczniów wyróżniających się zakłada, że ukończy studia wyższe, a tylko 15% uczniów słabych oczekuje, że uda im się uzyskać takie wykształcenie. Liczą się z tym, że ich wykształcenie zakończy się na szkole zawodowej lub średniej.



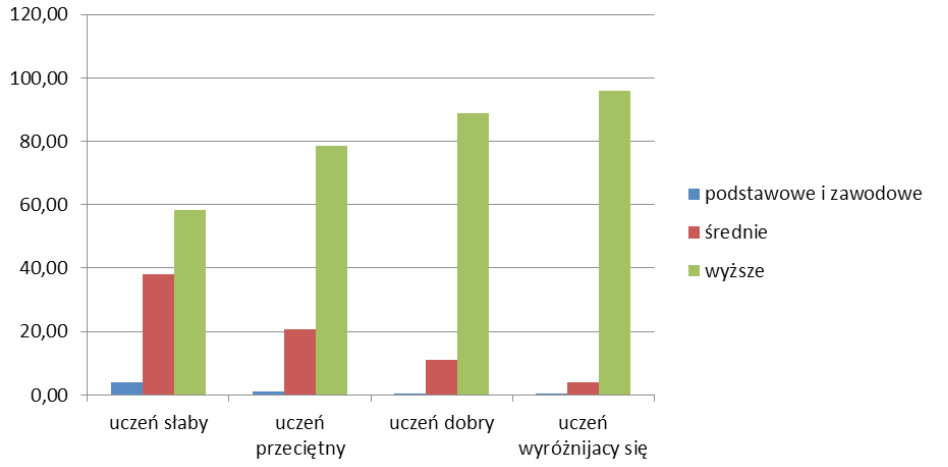
Ryc. 2. Aspiracje akceptowalne dzieci a ich osiągnięcia szkolne

Aspiracje minimalne są także bardzo wyraźnie związane z osiągnięciami. Im słabsze osiągnięcia, tym częściej uczniowie są skłonni zaakceptować niższe wykształcenie. Trzykrotnie więcej słabych uczniów niż uczniów wyróżniających się akceptuje jego poziom najniższy i odwrotnie – co piąty wyróżniający się uczeń nie akceptuje innego wykształcenia niż wyższe, co występuje tylko w przypadku 8% uczniów słabych (ryc. 3).



Ryc. 3. Aspiracje realne dzieci a ich osiągnięcia szkolne

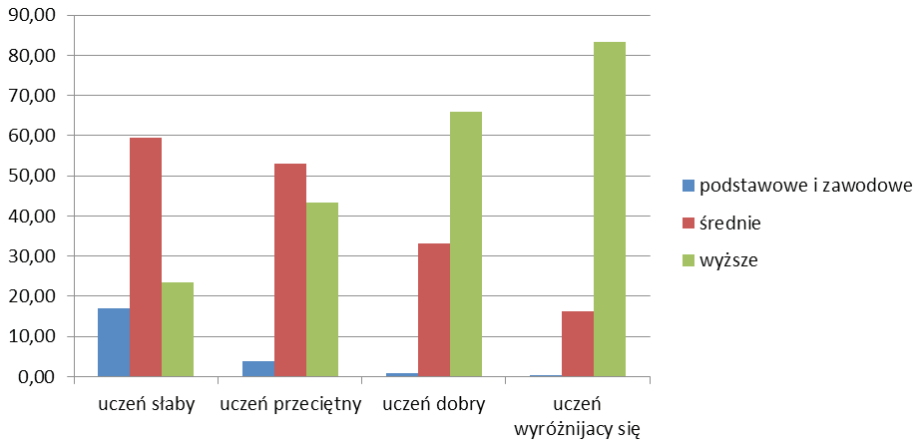
Aspiracje edukacyjne rodziców związane są istotnie (na poziomie $p < 0{,}001$) z osiągnięciami ich dzieci. Najsilniejszy związek występuje w przypadku aspiracji realnych (RHO = 0,42), a najsłabiej akceptowalnych. Z danych (ryc. 4) wynika, że zależność pomiędzy aspiracjami rodziców a osiągnięciami



Ryc. 4. Aspiracje wymarzone rodziców a osiągnięcia szkolne dzieci

jest prostoliniowa. Im lepszym uczniem jest dziecko, tym częściej rodzice pragną dla niego wyższego poziomu wykształcenia. Aspiracje są bardzo wysokie i niemal niezależnie od osiągnięć, gdyż prawie wszyscy rodzice uczniów wyróżniających się i prawie 60% rodziców uczniów słabych marzy o wyższych studiach dla dziecka.

Rodzice liczą się z tym, że ich pragnienia dotyczące wykształcenia dzieci mogą się nie spełnić, w związku z czym ich oczekiwania są o wiele mniejsze niż marzenia. Jak pokazuje rycina 5, nadzieję na zdobycie przez dziecko wyższego poziomu wykształcenia pokładają głównie rodzice uczniów dobrych i wyróżniających się. Rodzice uczniów przeciętnych i słabych zakładają, że osiągną oni wykształcenie średnie, jednak część z nich dostrzega realne szanse na wyższe wykształcenie dziecka (z taką sytuacją mamy do czynienia u ok. 20% rodziców słabych uczniów i u ponad 40% rodziców uczniów przeciętnych).



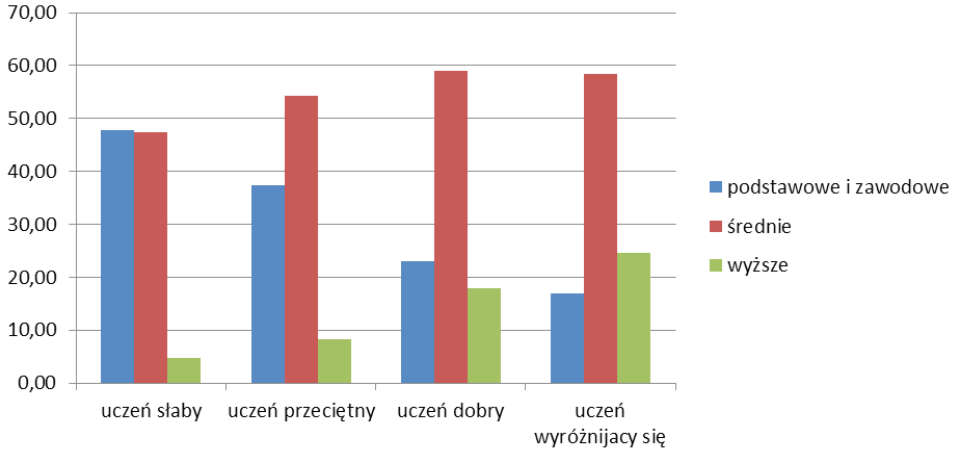
Ryc. 5. Aspiracje realne rodziców a osiągnięcia szkolne dzieci

Ponad 20% rodziców uczniów wyróżniających się i 18% rodziców uczniów dobrych nie akceptuje innego wykształcenia dziecka niż wyższe. Pozostali zdecydowanie częściej jako minimalne uznają wykształcenie średnie. Im słabsze wyniki w nauce dziecka, tym częściej rodzice są skłonni akceptować najniższy poziom wykształcenia. Prawidłowość ta występuje u prawie połowy rodziców uczniów słabych i blisko 40% przeciętnych (ryc. 6).

Jak pokazały nasze poprzednie analizy, aspiracje edukacyjne rodziców w silnym stopniu zależą od poziomu wykształcenia: im jest ono wyższe, tym wyższe są aspiracje[18]. Można przypuszczać, że wykształcenie jest także istot-

[18] E. Matczak, W. Kozłowski, *Aspiracje edukacyjne rodziców w stosunku do swoich dzieci*, Edukacja, 2014, 1, s. 41-54.

nie związane z osiągnięciami w uczeniu się. Otrzymaliśmy wynik zgodny z tym przypuszczeniem: im wyższe wykształcenie mają rodzice, tym lepsze oceny mają ich dzieci. W silniejszym stopniu oceny związane są z wykształceniem matek (RHO = 0, 356) niż ojców (RHO = 0,313). Pewne znaczenie ma tu także płeć dziecka; osiągnięcia dziewcząt są mocniej związane z wykształceniem rodziców niż oceny chłopców.



Ryc. 6. Aspiracje akceptowalne rodziców a osiągnięcia szkolne dzieci

Z tego względu należało sprawdzić, czy stwierdzone wyżej zależności pomiędzy aspiracjami a osiągnięciami nie są pozorne – są konsekwencją powiązań tych zmiennych z wykształceniem. Test Cochran-Mantel-Haenszel wykazał, że związek aspiracji edukacyjnych i osiągnięć szkolnych uczniów występuje niezależnie od wykształcenia. Można zatem stwierdzić, że najsilniej z osiągnięciami dzieci związane są realne aspiracje rodziców (V Cramera = 0,333)[19]. Z naszych badań wynika, że ta odmiana aspiracji ma również największy wpływ na aspiracje dzieci[20].

Rodzice mają bardzo duże pragnienia związane z wykształceniem dziecka, w związku z czym kierują się głównie marzeniami. Nie biorą pod uwagę ich osiągnięć, będących wskaźnikiem szkolnych możliwości. Przemawia za tym fakt, iż zdecydowana większość pragnie wykształcenia wyższego niezależnie od osiągnięć dziecka. Dopiero, gdy realnie oceniają szanse edukacyjne, zaczynają brać pod uwagę to, jakie oceny ono uzyskuje. Z tego powodu na poziomie realnym związek aspiracji z osiągnięciami jest najsilniejszy.

[19] Tamże.
[20] Tamże.

Aspiracje realne rodziców mają najsilniejszy wpływ na aspiracje dzieci. Aspiracje dzieci są zdecydowanie niższe niż rodziców, ale bardziej uzależnione od szkolnych sukcesów w nauce; silnie związane są z nimi zarówno marzenia, jak i oczekiwania (RHO odpowiednio 0,283 i 0,272). Najsłabszy związek z osiągnięciami jest w przypadku aspiracji akceptowalnych (zarówno rodziców jak i dzieci).

Dyskusja

Zaprezentowane powyżej dane potwierdzają dobrze udokumentowane tezy o związkach aspiracji edukacyjnych z osiągnięciami w uczeniu się. Mówiąc o aspiracjach, ma się na myśli zarówno rodziców, którzy formułują swojej pragnienia i oczekiwania dotyczące dzieci, jak i uczniów także myślących o swej przyszłej edukacji. Na tle innych badań wyżej zaprezentowane charakteryzują się pewną odmiennością.

Większość prac empirycznych analizuje oddzielnie związki aspiracji rodzicielskich i uczniowskich z osiągnięciami, nasza zaś ujmuje jednocześnie obydwa te aspekty. Jak wspomniano we wstępie, duże problemy utrudniające porównywalność wyników badań wiążą się z terminologią, która bywa daleka od jasności i konsekwencji. W pracach amerykańskich używa się zamiennie terminów aspiracje i oczekiwania, te ostatnie zaś odnoszone są nie tylko do poziomu wykształcenia, lecz i osiągnięć dziecka. W badaniach polskich mówi się o aspiracjach oświatowych lub tworzy ogólną kategorię aspiracji, w skład której wchodzą cele życiowe, dążenia w dziedzinie aktywności kulturalnej, rodzinnej, czy społecznej. W pracy niniejszej skoncentrowano się tylko na aspiracjach edukacyjnych (dotyczących poziomu wykształcenia) i wyróżniono ich trzy odmienne rodzaje: maksymalne, realne oraz minimalne możliwe do zaakceptowania. Można przypuścić, że takie podejście pozbawione jest wieloznaczności i nie wzbudza terminologicznych kontrowersji.

Badania aspiracji koncentrują się przeważnie na uczniach szkół ponadpodstawowych, co wydaje się zasadne: mamy wówczas do czynienia z osobami dojrzalszymi, które zaczynają poważniej myśleć o swej przyszłości, ku czemu skłania je konieczność dokonywania wyboru kierunku kształcenia i orientacji zawodowych. W naszym badaniu brali udział uczniowie szkół podstawowych, o których pragnieniach i oczekiwaniach dotyczących przyszłego kształcenia wiadomo znacznie mniej. Także wiedza na temat aspiracji rodziców uczniów w tym wieku jest stosunkowo skromna. Uzyskane wyniki w pewnym stopniu wzbogacają dostępne dane.

Warunkiem otrzymania odpowiedzi na główne pytanie o zależności pomiędzy aspiracjami rodziców i dzieci a osiągnięciami w uczeniu się było ze-

branie danych na temat tych aspiracji. Pokazały one, że rodzice, jak i dzieci różnicują aspiracje w trzech odmianach. O ile w przypadku rodziców kwestia ta nie budziła obaw, o tyle w przypadku uczniów nie była ona oczywista. Ze względu na stosukowo młody wiek oraz brak doświadczeń związanych z dokonywaniem wyborów edukacyjnych, dzieci mogły mieć kłopoty z określeniem swoich preferencji. Sygnalizować by je mogła duża liczba braków odpowiedzi, odpowiedzi niezróżnicowane (ten sam poziom wykształcenia we wszystkich trzech przypadkach) lub odpowiedzi niekonsekwentne (zaliczyć do nich można np. wyższy poziom wykształcenia akceptowanego niż maksymalnego, upragnionego). Przypadki takie były rzadkie, co sugeruje, że jednak dzieci w tym wieku potrafią określać swoje aspiracje edukacyjne i brać pod uwagę różne ich odmiany.

Porównanie aspiracji rodziców i dzieci pokazuje, że są one wysokie, zwłaszcza w przypadku rodziców, których większość pragnie dla swych dzieci wyższego wykształcenia. Aspiracje dzieci we wszystkich trzech odmianach są znacznie niższe. Różnicę tę można określić jako lukę aspiracyjną pomiędzy rodzicami i dziećmi. Pomimo występowania tej rozbieżności aspiracje rodziców i dzieci są ze sobą w istotny sposób związane, co sugeruje, że aspiracje są skutecznie przekazywane następnemu pokoleniu w procesie wychowania i socjalizacji (zjawisko to na gruncie socjologii określane jest mianem transmisji).

Na pytanie o związki aspiracji z osiągnięciami w uczeniu się otrzymano spójną, twierdzącą odpowiedź. Zarówno aspiracje rodziców dotyczące dzieci, jak i aspiracje dzieci są w sposób istotny związane z efektami uczenia się. Opierając się na wartościach współczynników korelacji, siłę tych powiązań można określić jako umiarkowaną (zawierającą się w granicach od 0,42 do 0,22). Wielkość współczynników jest jednak zróżnicowana ze względu na rodzaj aspiracji oraz tego, czy odnoszą się one do rodziców czy dzieci. Z osiągnięciami najsilniej związane są aspiracje realne. Związek ten wyraźnie zaznacza się u rodziców, w mniejszym stopniu u dzieci. Jeśli przyjąć, że otrzymane zależności mogą być podstawą przewidywania osiągnięć w uczeniu się, to w przypadku rodziców prognoz dokonywać należy na podstawie aspiracji realnych, w przypadku dzieci zarówno na podstawie aspiracji realnych, jak i maksymalnych,

Kwestią dyskusyjną jest kryterium osiągnięć w uczeniu się. W naszym badaniu posługiwaliśmy się opiniami nauczycieli na temat poziomu kompetencji uczniów w dwóch przedmiotach: języku polskim oraz matematyce. Wyrażane one były na czteropunktowej skali, zbliżonej do skali ocen. Ponieważ opinie o osiągnięciach w tych przedmiotach były w wysokim stopniu zbieżne, na ich podstawie ustalono zbiorczy wskaźnik, który określono jako opinię o uczniu.

W stosunku do takiego wskaźnika można mieć oczywiste zastrzeżenie związane z jego subiektywizmem. Przeważnie rolę tę pełnią oceny z wybranych przedmiotów, średnie ocen lub zbiorcze wskaźniki osiągnięć. Rzadziej badacze korzystają z testów osiągnięć szkolnych. Na tym tle opinie nauczycieli mogą sprawiać wrażenie mało wiarygodnych. Wydaje się jednak, że na tym poziomie nauczania mogą trafnie odzwierciedlać wiedzę i kompetencje.

Jak można przypuszczać, opinie o uczniu mają w dużym stopniu charakter intuicyjny. Oparte są na doświadczeniu nauczyciela i stanowią podstawę przeczuć oraz przekonań narzucających się jako oczywiste. Pomimo subiektywizmu i braku uzasadnień intuicja pełni ważną, choć niedocenianą rolę w pomiarze osiągnięć uczniów, na co dawno już zwracał uwagę B. Niemierko[21].

W trakcie badania dzieci były uczniami klasy czwartej szkoły podstawowej, a więc przeszły pomyślnie okres nauczania początkowego. W pierwszych trzech klasach wymagania w stosunku do uczniów nie są zbyt wygórowane: nie akcentuje się zbyt mocno treściowych odrębności pomiędzy przedmiotami, a oceny postępów w uczeniu się mają charakter opisowy. Wyrażając swoje opinie, nauczyciele przypuszczalnie opierali się na doświadczeniach i obserwacjach z tego wczesnego okresu, które mogą być trafnym odzwierciedleniem postępów w uczeniu się. Zadanie, jakie przed nimi postawiono, odwoływało się do tych uogólnionych i mało zróżnicowanych doświadczeń, które odpowiadają specyfice początkowego nauczania. W tym względzie otrzymane od nich dane mogą odznaczać się znaczną wiarygodnością.

Uwzględnienie trzech odmian aspiracji pozwoliło uchwycić zróżnicowania ich zależności z osiągnięciami, co umyka uwadze badaczy posługujących się jedną ich odmianą. Jak można zakładać, aspiracje maksymalne są wyrazem pragnień i marzeń, na minimalne zaś duży wpływ mają lęki i obawy.

Nie negując znaczenia emocji, można przyjąć, że działania rodziców sprzyjające edukacji dziecka, jak również motywacja i zaangażowanie dziecka w uczenie się wyznaczane są głównie przez to, na co realnie mają oni wpływ i co leży w zakresie ich możliwości.

W przypadku uczniów równie duże znaczenie mogą mieć marzenia o wykształceniu, czyli ich osiągnięcia mogą pozostawać pod wpływem nadziei.

Dominujące znaczenie aspiracji realnych w kontekście osiągnięć nie jest zaskakujące, jednak może być pomocne w wyjaśnianiu efektów przeprowadzonych dotychczas badań. Jak sugerował ich przegląd zawarty we wprowadzeniu, silniejsze są związki osiągnięć z oczekiwaniami niż aspiracjami, zwłaszcza oczekiwaniami dotyczącymi przebiegu i efektów uczenia się. W zaprezentowanym badaniu nie braliśmy pod uwagę oczekiwań rozumia-

[21] B. Niemierko, *Rola intuicji w pomiarze osiągnięć uczniów*, Edukacja, 1983, 2, s. 38-54.

nych jako przewidywania dotyczące efektów uczenia się. Jeśli jednak przyjąć, że aspiracje realne zbliżone są do oczekiwań związanych z tym poziomem wykształcenia, jaki może osiągnąć dziecko, to zarysowuje się możliwość porównań otrzymanych przez nas rezultatów z pracami innych autorów. Zestawienie takie pokazuje dużą zbieżność wyników: silniejsze związki osiągnięć z aspiracjami realnymi, będącymi odpowiednikiem oczekiwań, niż z aspiracjami maksymalnymi, będącymi wyrazem marzeń i pragnień.

Wśród wielu czynników warunkujących aspiracje edukacyjne duże znaczenie przypisuje się statusowi społeczno-ekonomicznemu (SES) oraz kapitałowi społecznemu. W naszym badaniu kontrolowaliśmy tylko jeden element wchodzący w skład tych zmiennych, a mianowicie wykształcenie rodziców. Znaczenie tego czynnika pokazuje wiele badań. Na przykład, Gill i Reynolds stwierdzili, że wykształcenie rodziców jest najsilniejszym predyktorem ich edukacyjnych oczekiwań w stosunku do dzieci, przewyższając w tym względzie znaczenie innych zmiennych, takich jak płeć dziecka, wielkość rodziny i otrzymywane przez nią wsparcie finansowe[22]. Davis-Kean doszedł do wniosku, że poziom wykształcenia rodzica pozwala lepiej przewidywać ich oczekiwania dotyczące edukacji dzieci niż dochody rodziny[23]. Jak ustalili Englund i inni, na podstawie wykształcenia matek, niezależnie od ich poziomu inteligencji, można trafnie przewidywać osiągnięcia ich dzieci w początkowym okresie kształcenia[24].

Z naszych poprzednich analiz wynika, że poziom wykształcenia w najsilniejszym stopniu określa aspiracje edukacyjne rodziców[25]. Zależność ma charakter liniowy: im wyższe wykształcenie ma rodzic, tym wyższe są pragnienia i oczekiwania dotyczące wykształcenia własnego dziecka. Niniejsze badanie pozwoliło w analogiczny sposób określić rolę wykształcenia rodziców w odniesieniu do aspiracji dzieci oraz ich osiągnięć. Otrzymane wyniki potwierdziły znaczenie tego wyznacznika pozycji społecznej: poziom wykształcenia w silny sposób związany jest zarówno z aspiracjami dzieci, jak i ich osiągnięciami. Podobnie jak w poprzednich badaniach, otrzymane zależności zbliżone są do liniowych. Dane te są zgodne z tendencjami obserwowanymi od kilkudziesięciu lat w badaniach socjologicznych i stanowią silny dowód na rzecz zjawiska „dziedziczenia" wykształcenia przez kolejne

[22] S. Gill, A.J. Reynolds, *Educational expectations and school achievement of urban African American children*, Journal of School Psychology, 1999, 37, s. 403-424.

[23] P. Davis-Kean, *The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment*, Journal of Family Psychology, 2005, 19, s. 294-304.

[24] M.M. Englund i in., *Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance*, Journal of Educational Psychology, 2004, 96, s. 723-730.

[25] W. Kozłowski, E. Matczak, *Aspiracje edukacyjne rodziców*, s. 66-78.

pokolenia Polaków. Pozwalają także przewidywać dalszy wzrost poziomu wykształcenia naszego społeczeństwa w związku z wyraźnie rosnącą proporcją osób legitymujących się jego wysokim poziomem.

Zaprezentowane badania nie zawierają danych, które pozwalałyby na wskazanie kierunku zależności pomiędzy aspiracjami a osiągnięciami dzieci. Większość prac w sposób otwarty lub niejawny główną rolę przypisuje aspiracjom rodziców. To ich pragnienia i dążenia, którym towarzyszą oddziaływania na dziecko i wspieranie jego edukacji, określają aspiracje dzieci oraz szkolną karierę. Nie można jednak wykluczyć wpływu, jaki na aspiracje rodziców mogą mieć osiągnięcia dzieci, będące ważną informacją na temat ich zdolności, motywacji do nauki, czy zainteresowań. W związku z taką możliwością nasuwa się przypuszczenie o wzajemnym, dwustronnym oddziaływaniu na siebie aspiracji i osiągnięć. Próby empiryczne sprawdzające tę hipotezę nie należą do licznych, a czasami przynoszą negatywne efekty, co jednak nie powinno zniechęcać do dalszych analiz[26].

BIBLIOGRAFIA

Bandura A., Barbaranelli A., Caprara G.V., Pastorelli C., *Mechanism of moral disengagement in the exercise of moral agency*, Journal of Personality and Social Psychology, 1996, 71.

Benner A.D., Mistry R.S., *Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence*, Journal of Educational Psychology, 2007, 1.

Carpenter II D.M., *Expectations, aspirations and achievement among Latino students of immigrant families*, Marriage and Family Review, 2008, 43.

Catsambis S., *Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: connections with high schools seniors' academic success*, Social Psychology of Education, 2001, 5.

Davis-Kean P., *The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment*, Journal of Family Psychology, 2005, 19.

Cheng S., Starks B., *Racial differences in the effects of significant others on students' educational expectations*, Sociology of Education, 2002, 75.

Englund M.M., Luckner A.E., Whaley G.J., Egeland B., *Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance*, Journal of Educational Psychology, 2004, 96.

Fan X., Chen M., *Parental involvement and students' academic achievement: A meta analysis*, Educational Psychology Review, 2001, 13.

Flouri E., *Raising expectations*, The Psychologist, 2006, 19(11).

Gill S., Reynolds A.J., *Educational expectations and school achievement of urban African American children*, Journal of School Psychology, 1999, 37.

Goldenberg C., Gallimore R., Reese L., Garnier H., *Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance*, American Educational Research Journal, 2001, 38.

[26] C. Goldenberg i in., *Cause or effect?* s. 547-582.

Goodman A., Gregg P., Washbrook E., *Children's educational attainment and the aspirations, attitudes and behaviours of parents and children through childhood in the UK*, Longitudinal and Life Course Studies, 2011, 2.

Goyette K., Xie Y., *Educational expectations of Asian American youths: Determinants and ethnic differences*, Sociology of Education, 1999, 72.

Halle T.G., Kurtz-Costes B., Mahoney J.L., *Family influences on school achievement in low-income, African American children*, Journal of Educational Psychology, 1997, 89.

Hossler D., Stage F.K., *Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students*, American Educational Research Journal, 1992, 29.

Jacobs N., Harvey D., *Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students*, Educational Studies, 2005, 31.

Janowski A., *Aspiracje młodzieży szkół średnich*, PWN, Warszawa 1997.

Jodl K.M., Michael A., Malanchuk O., Eccles J.S., Sameroff A., *Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations*, Child Development, 2001, 72.

Juang L., Silbereisen R.K., *The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting, and school grades*, Journal of Adolescence, 2002, 25.

Khoo S., Ainley J., *Attitudes, intentions and participation, LSAY research report 41*, Australian Council for Educational Research, Melbourne 2005.

Kozłowski W., Matczak E., *Aspiracje edukacyjne rodziców w stosunku do swoich dzieci*, Edukacja, 2014, 1.

Lara-Alecio, Rafael I.J.B., Ebener R., *Developing academically supportive behaviors among Hispanic parents: What elementary teachers and administrators can do*, Preventing School Failure, 1997, 42.

Lewowicki T., *Aspiracje dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1987.

Ma X., *Participation in advanced mathematics: Do expectation and influence of students, peers, teachers, and parents really matter?* Contemporary Educational Psychology, 2001, 26.

Matczak E., Kozłowski W., *Aspiracje edukacyjne rodziców*, Ruch Pedagogiczny, 2012, 1.

Marjoribanks K., *Family background, adolescents' educational aspirations, and Australian young adults' educational attainment*, International Education Journal, 2005, 6.

Mau W., *Educational planning and academic achievement of middle school students: A racial and cultural comparison*, Journal of Counseling and Development, 1995, 73.

Neuenschwander M.P., Vida M., Garrett J.L., Eccles J.S., *Parents'expectations and students' achievement in two western nations*, International Journal of Behavioral Development, 2007, 31.

Niemierko B., *Rola intuicji w pomiarze osiągnięć uczniów*, Edukacja, 1983, 2.

Singh K., Bickley P.G., Trivette P., Keith P.B., Anderson E., *The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data*, School Psychology Review, 1995, 24.

Seyfried S.F., Chung I., *Parent involvement as parental monitoring of student motivation and parent expectations predicting later achievement among African American and European American middle school age students*, Social Work with Multicultural Youth, 2002, 11.

Strand S., *Minority ethnic pupils in the longitudinal study of young people in England (LSYPE)*, Department of Children, Schools, and Families: 2007, Research Report 002.

Trusty J., Plata M., Salazar C.F., *Modeling Mexican Americans' educational expectations: Longitudinal effects of variables across adolescence*, Journal of Adolescent Research, 2003, 18.

Zhan M., *Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance*, Children and Youth Services Review, 2006, 28.

Boubacar Sidi Diallo

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

THE RIGHT TO INCLUSIVE EDUCATION IN THE LIGHT OF THE CONVENTION ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES

Abstract. Sidi Diallo Boubacar, *The Right to Inclusive Education in the Light of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities* [Prawo do równego traktowania w edukacji w świetle Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 329-342. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.20

This article examines the rights of persons with disabilities in the field of inclusive education based on fundamental human rights outlined in the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Inclusive education is essential to achieve universal respect for the right to education, including persons with disabilities. Only inclusive education systems can offer persons with disabilities both quality education and the opportunity to improve their social situation. Inclusive education is not just about placing students with disabilities in mainstream educational institutions; it also means making them feel welcome, respected and valued. The values that underlie the concept of inclusive education reinforce the capacity of everyone to achieve their goals and to conceive of diversity as a source of enrichment. Students with disabilities need appropriate support to participate in the education system on an equal basis with other students. Ordinary educational institutions must provide students with disabilities with a learning environment that maximizes academic progress and socialization.

Key words: convention, law, education, inclusion, disability, human rights

Introduction

The right to education is a universal right recognized by international human rights law and, as such, applies to everyone, including persons with disabilities. Several international instruments, such as the Universal Declaration of Human Rights, the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights and the Convention on the Rights of the Child, embody the fundamental principles of universality and non-discrimination in the exercise

of the right to education.[1] Inclusive education has been recognized as the most appropriate way for states to guarantee these two fundamental principles. The Convention on the Rights of Persons with Disabilities recognizes that for these rights to be exercised, inclusive education systems must be in place and, therefore, the right to education includes the right to inclusive education.

Generally, school systems have adopted one of three strategies for persons with disabilities: exclusion, segregation or inclusion. Exclusion occurs when a pupil is kept away from school on the basis of the existence of a disability, without there being other educational alternatives on equal terms with other pupils on the basis of age, development or diagnosis established, the student is placed in a social or medical institution without access to education. There is segregation when this student is sent to a school so that his particular disability is taken care of, lye more often in a school or specialized educational system. Finally, there is integration when a disabled student is enrolled in an ordinary[2] school, provided that he or she can adapt to the standardized provisions of the school. The integration strategy is only intended to increase the student's ability to meet established standards.[3]

Inclusion as a fundamental principle of education

Inclusion is a process that recognizes: On the one hand the obligation to remove barriers that limit or prohibit the participation of persons with disabilities; and the need to change the culture, direction, and practice[4] of mainstream schools to reflect the needs of all students, especially those with disabilities. Inclusive education involves transforming the education system and ensuring interpersonal interactions based on core values that allow for the full development of one's learning abilities. It also assumes effective participation, individualized instruction, and inclusive pedagogies. Some of the core values of inclusive education are equality, participation, non-discrimination, celebration of diversity and sharing of good practices. The inclusive approach sees students as people, respects their own dignity and recognizes their

[1] See the final observations du Comité des droits des personnes handicapées concernant l'Argentine, CRPD/C/ARG/CO/1, et l'Espagne, CRPD/C/ESP/CO/1.

[2] Les expressions «écoles ordinaires» et «éducation générale» sont habituellement utilisées pour faire référence à des systèmes scolaires où sont scolarisés des élèves handicapés ou non, par opposition aux écoles spécialisées, où ne sont scolarisés que des élèves handicapés. Dans le présent rapport, les premières expressions sont interchangeables pour renvoyer à l'éducation générale, étant donné qu'il est fait mention de ces écoles dans la Convention relative aux personnes handicapées.

[3] See UNICEF, *The Right of Children with Disabilities to Education: A Right-Based Approach to Inclusive Education* (Genève, 2012).

[4] See: T. Booth M. Ainscow, *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol 2004.

needs and their ability to contribute to society. It also recognizes difference as a chance for learning and sees the relationship between school and wider community as a way to create inclusive societies with a sense of belonging (not only for students but also for teachers and parents).

Inclusive education is socially important because it provides a forum for fighting against stigma and discrimination. A blended learning framework that includes people with disabilities helps to value their contributions and to challenge and gradually eliminate prejudices and misunderstandings. Inclusive education also enhances quality education for all by leading to broader programs and teaching strategies that contribute to the overall development of skills and competencies. This correlation between learning and development, when it encompasses diverse participants with diverse skills, opens up new opportunities for achieving goals and self-esteem, and empowers individuals to build a society based on mutual respect and rights. The realization of the right to education is a prerequisite for social and economic inclusion and full participation in society. The right to education has therefore been recognized as an example of the indivisibility and interdependence of all human rights, given its role in the full and effective realization of other rights.[5] Formal education facilitates formal certification, which is now required more and more often in the open labor market. Thus, it is necessary for people with disabilities to obtain diplomas and educational certificates under the same conditions as others in order to compete with them and be part of the workforce. This is all the more important as the unemployment rate of persons with disabilities is proportionally higher because of discrimination.[6] In addition, the increased employability of people with disabilities reduces costs and contributes to economic growth. The negative impact of the unemployment of the disabled on the gross[7] domestic product could be reduced by guaranteeing these people access to inclusive education systems.

Normative evolution of the right to inclusive education

Recognized as a fundamental right in Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights, the right to education was subsequently enshrined in various legal instruments that broadened its scope and specified the obliga-

[5] See le Comité des droits économiques, sociaux et culturels, Observations générales nº 11 (1999) sur les plans d'action pour l'éducation primaire et nº 13 (1999) sur le droit à l'éducation.

[6] Pour de plus amples détails à ce sujet, voir l'étude thématique du HCDH sur le travail et l'emploi des personnes handicapées (A/HRC/22/25).

[7] S. Buckup, *The price of exclusion: The economic consequences of excluding people with disabilities from the world of work*, Employment Working Paper, 2009, nº 43, OIT.

tions of States. This process eventually led to the recognition in the Convention on the Rights of Persons with Disabilities that inclusive education is the best way to guarantee this right to all.[8] The Convention against Discrimination in Education, the International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination and the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights have all led forward in this direction. In accordance with article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, the right to education includes: free and compulsory primary education for all; secondary education, including technical and vocational education, and generalized higher education, made accessible to all, in full equality, by gradual introduction of free education; encouragement of basic education for adults who have not received primary education or who have not received it to completion; and the development of a school network, the establishment of a scholarship system and programs for the continuous improvement of the working conditions of teachers. The Covenant further recognizes the right of parents or guardians to choose the type of education to be provided to their children, provided that it conforms to the minimum standards of education.

While providing for the progressive realization of the rights it devotes and taking into account the constraints due to the limited resources available, the Covenant imposes on article 13 general and specific legal obligations of immediate application, including ensuring that the right to education is exercised without discrimination and ensure universal access to primary education. Non-compliance with these obligations is a direct violation of the right to education.[9] The Non-Discrimination Pact's provision requires a reduction of structural imbalances and sets the goal of effective participation and equality for all persons with disabilities. It recognizes that the best method of education is to integrate these people into the mainstream education system. In addition, the Covenant implicitly calls for States to integrate persons with disabilities into non-specialized education and continuing education.[10]

[8] L'article 24 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées réaffirme le droit des personnes handicapées à l'éducation et reconnaît l'éducation inclusive comme le moyen de réaliser ce droit. La Convention constitue le premier instrument juridiquement contraignant qui fasse expressément référence à la notion d'éducation inclusive. À l'instar de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et de la Convention relative aux droits de l'enfant, la Convention relative aux droits des personnes handicapées ne consacre pas un nouveau droit, mais précise les implications particulières pour les personnes handicapées de l'exercice du droit à l'éducation «sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances».

[9] See l'Observation générale nº 13 du Comité des droits économiques, sociaux et culturels, par. 43 à 59, ainsi que son Observation générale nº 20 (2009) sur la non-discrimination dans l'exercice des droits économiques, sociaux et culturels.

[10] Ibidem, Observation générale nº 5 (1994) sur les personnes souffrant d'un handicap. D'autres traités internationaux relatifs aux droits de l'homme, dont la Convention sur l'élimi-

The right to education is further recognized by regional human rights instruments, including the African Charter on Human and Peoples' Rights, the American Convention on Human Rights and its Additional Protocol dealing with economic, social and cultural rights, the Additional Protocol to the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms and the Inter-American Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against People with Disabilities. The Committee on the Rights of the Child has advanced the realization of the right to inclusive education by calling as fundamental principles the maximum integration of children with disabilities in society (and the education system), and their right to education without discrimination and on the basis of equal opportunities.[11] Discrimination undermines the ability of these children to benefit from educational opportunities and undermines the goal of developing their personality and developing their mental and physical gifts and abilities to the fullest.[12] It is therefore necessary to provide support to ensure access to education in a manner conducive to achieving this goal. Resources allocated should be sufficient to cover all relevant needs, including funding programs to integrate children with disabilities into non-technical education.[13] The Committee on the Rights of the Child has defined the concept of "inclusive education" as a set of values, principles and practices aimed at achieving a coherent, effective and quality education system, which takes into account the diversity of conditions and learning needs, not only of children with disabilities but also of all students.[14] Article 24, para. 2 d. e, also requires States Parties to ensure that persons with disabilities receive the necessary support, including individualized support measures.[15] The purpose of this provision is to ensure that people with communication disabilities are not excluded from the general education system and that they are taught in the

---

nation de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, la Convention relative aux droits de l'enfant et la Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille, précisent les implications particulières pour des groupes donnés de l'exercice du droit à l'éducation. Ce droit est également reconnu par des instruments juridiques internationaux relevant du droit des réfugiés et du droit international humanitaire, ainsi que par plusieurs conventions de l'Organisation internationale du Travail ; Voir: l'Observation générale nº 1 (2001) du Comité des droits de l'enfant sur les buts de l'éducation.

[11] Ibidem, Observation générale nº 9 (2006) sur les droits des enfants handicapés, par. 11 et 62.

[12] Ibidem, Observation générale nº 1, par. 10.

[13] Ibidem, Observation générale nº 9, par. 20.

[14] Ibidem, par. 67.

[15] Le paragraphe 3 de l'article 24 traite de l'égalité des chances des personnes handicapées et tout particulièrement des besoins des personnes atteintes d'un même type de handicap.

appropriate languages or modes of communication, in environments that not only optimize their academic progress but also their socialization.[16]

In addition, educational staff and staff at all levels should have received training including disability awareness and the use of modes, means, and forms of communication as well as appropriate teaching techniques and materials.[17] The Committee on the Rights of People with Disabilities, in concluding observations, called on States Parties to guarantee and implement the right to inclusive education.[18] It encouraged the implementation of article 24 with a gender perspective.[19] The Committee also recommended the integration of Roma[20] children, people of African descent,[21] indigenous people and people living in rural areas[22] into non-specialized educational establishments. It indicated on several occasions preferring non-specialized institutions to specialized institutions.[23]

Right of persons with disabilities to inclusive education: non-exclusion provision

The right of people with disabilities to receive education in a non-specialized educational institution is enshrined in Article 24 (2) (a) of the Convention on the Rights of People with Disabilities, which states that no pupil may be excluded of the general education system on the basis of his disability. As a measure to combat discrimination, this "non-exclusion provision" is imme-

[16] Le paragraphe 4 de l'article 24 dispose que, pour que les systèmes d'enseignement général soient inclusifs, il faut employer des enseignants qui aient une qualification en langue des signes ou en braille.

[17] Le paragraphe 5 de l'article 24 porte sur l'accès à l'enseignement tertiaire général, à la formation professionnelle, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue.

[18] See for example, the final observations on the rapports on Argentine, CRPD/C/ARG/CO/1, et de l'Espagne, CRPD/C/ESP/CO/1.

[19] See for exemple, la liste des points à traiter à l'occasion de l'examen des rapports initiaux de l'Autriche, CRPD/C/AUT/Q/1, de l'Argentine, CRPD/C/ARG/Q/1, de la Chine, CRPD/C/CHN/Q/1, et du Pérou, CRPD/C/PER/Q/1.

[20] See the final observations the initial rapport on Hungary, CRPD/C/HUN/CO/1.

[21] See the final observations on the initial rapport on Pérou, CRPD/C/PER/CO/1.

[22] See the final observations on the rapports on Argentine, CRPD/C/ARG/CO/1, et du Paraguay, CRPD/C/PRY/CO/1.

[23] See the final observations on the rapports on Paraguay, CRPD/C/PRY/CO/1 (passage d'un système d'enseignement spécialisé et séparé au modèle inclusif), de l'Argentine, CRPD/C/ARG/CO/1 (intégration des élèves handicapés scolarisés dans des établissements spécialisés dans des établissements non spécialisés), de la Chine, CRPD/C/CHN/CO/1 (prélèvement de ressources sur le budget du système d'enseignement spécialisé pour les affecter à l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers dans le système scolaire ordinaire), et de l'Australie, CRPD/C/AUS/CO/1 (poursuite du placement des élèves handicapés dans des écoles spécialisées et placement fréquent de ceux qui sont scolarisés dans des écoles ordinaires dans des classes ou des unités spécialisées).

diately applicable and is reinforced by the obligation to provide reasonable accommodation. It is recommended that education laws expressly include such a provision that prohibits refusal of admission to a non-specialized educational institution and ensures continuity in the educational pathway. It would be good to end disability-based assessments in the selection of the institution and to assess the need for support for effective integration into a non-specialized institution.

The legal framework relating to education should, as far as possible, impose any measure aimed at avoiding exclusion. Some education systems establish special mechanisms that exclude pupils, for example by setting an age limit for the completion of different grades. The legislative provisions that give effect to these systems and those that expressly exclude students from the education system on the basis of their disability should be changed. An inclusive education system is not synonymous with low-quality education. On the contrary, quality education is the cornerstone of the recommended measures. Linked to the notion of acceptability, it should, according to UNESCO's recommendations, include the following five dimensions: respect for rights, equity, usefulness, relevance, efficiency, and effectiveness.[24] The fundamental right to education emphasizes the principles of free and compulsory primary education, as well as the gradual introduction of free secondary education and higher education accessible to all without discrimination. Non-discrimination can put an end to the exclusion and expulsion of the education system by encouraging participation in the decision-making process. Inclusive education calls for inclusive assessment methods. Cognitive learning is an indicator of quality education, but it is not the only one. Evaluation methods should be based on the proposed objectives of teaching, given the different dimensions that characterize quality teaching.[25]

In accordance with Article 9, ensuring accessibility is a primary obligation for States parties to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. These people frequently face barriers in terms of physical access and communication due to attitudes and socio-economic factors. This can have a negative impact on their access to the physical environment, knowledge, teaching materials and information. Fighting and eliminating these barriers is a prerequisite for inclusive education. Measures to remove barriers to physical access and communication have generally focused on modifying infrastructure and providing accessible means of transportation and communication tools, as well as promoting a universal design. States can provide financial assistance

[24] R. Blanca et al., *Quality education for all: A human rights issue*, UNESCO, Santiago 2007.

[25] See: G. McGregor, R. Timm Vogelsberg, *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. A Synthesis of the Literature that Informs Best Practice about Inclusive Schooling*, Montana 1998.

or incentives to students with disabilities to combat socio-economic barriers. It is important to note that universal access to free primary education implies that accessibility measures are equally accessible. Measures to raise public awareness under Article 8 of the Convention can help overcome such barriers. While implementation of accessibility measures is often the responsibility of local authorities, national standards need to be developed.[26] Ensuring accessibility means taking the right steps to ensure that all students can truly access education. This obligation should also guide policy development in the field of education. If respected, it will gradually lead to more inclusive education systems. Some of these systems establish indicators to measure progress in implementing accessibility measures. These indicators should also include difficulties related to access to communication.

Reasonable accommodation for inclusive education, training and capacity building

Reasonable accommodation as defined in the Convention on the Rights of Persons with Disabilities is a measure to combat immediate discrimination.[27] The purpose of this measure is to ensure that people with disabilities have access to education in the existing system on the basis of equality with others. The denial of reasonable accommodation constitutes a violation of the Convention. This type of evaluation standard has yet to be developed by the Committee on the Rights of Persons with Disabilities in its jurisprudence. The Committee on Economic, Social and Cultural Rights has issued guidelines on the obligation to take action for the implementation of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights to the maximum of available resources, including the right to education.[28] These guidelines on the "reasonableness" test may be relevant to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities pending the Committee on the Rights of Persons with Disabilities's own guidelines for the development of specific standards for reasonable accommodation under the Convention. t is further desirable that States enter

[26] See article 9, par. 2 a), de la Convention concernant l'élaboration et la promulgation de normes minimales et de directives relatives à l'accessibilité.

[27] See the final observations du Comité des droits des personnes handicapées concernant le rapport initial de l'Espagne, CRPD/C/ESP/CO/1, par. 44.

[28] Déclaration sur l'appréciation de l'obligation d'agir «au maximum de ses ressources disponibles» dans le contexte d'un protocole facultatif au Pacte, E/2008/22, annexe VIII, p. 146 et 147. Le Comité indique que le respect de cette obligation doit être évalué en fonction d'un certain nombre d'éléments tels que l'intention délibérée de réaliser les droits économiques, sociaux et culturels par les mesures adoptées, l'application d'une démarche non discriminatoire dans l'adoption de ces mesures et le délai. Les pénuries de ressources devraient être examinées par une analyse attentive du contexte.

into interparliamentary cooperation with regard to legislative provisions and legal guidance for the direct application of the non-discrimination provision on reasonable accommodation.[29]

Teachers are key actors in building an inclusive education system. Article 24, paragraph 4, stresses the need to train teachers to support students with disabilities and to promote quality education. In educational systems that promote integration, integration training programs, which also include inclusion, are already proposed.[30] On-the-job training is not only necessary to meet the needs of students in school but also to positively transform the system.[31] Barriers to teaching need to be carefully addressed. Assistance should be provided to teachers to provide instruction to all students, including students with disabilities. Training in teaching techniques to teach students from different backgrounds and with different characteristics should be offered. Teachers should be able to reflect on their experiences and practices and thus review their methodology and the organization of their courses for better inclusion. Continuing learning is one element that guarantees the right to education. In paragraph 5 of article 24, States parties are requested to ensure that persons with disabilities have equal access to tertiary education and adult education on an equal basis with others. This provision is important because it highlights the need for higher education institutions to meet the educational needs of students with disabilities in a manner appropriate to their age. It highlights the principle that persons with disabilities cannot be limited in their progress with regard to their right to education on the grounds of a diagnosed medical disability. To reinforce this provision, the obligation to provide reasonable accommodation to ensure the right of persons with disabilities to education is reaffirmed in other articles of the Convention.

National implementation and international cooperation in the field of inclusive education

Inclusive education systems are the result of complex processes that need to be studied in a systemic way. The transformations at the level of the edu-

[29] "Reasonable accommodation" under the convention means necessary and appropriate modification and adjustments, without imposing a disproportionate or undue burden in a particular case, to ensure to persons with disabilities the enjoyment or exercise of rights equally with others

[30] In Australia and Cuba, for example, training programs have been set up to facilitate access for students with disabilities to educational institutions. Inclusive education training, which is delivered prior to entry, is essential to prepare new teachers to teach to a diverse group of students and to use that diversity to teach and learn.

[31] In France and Colombia for example, teachers benefit from this training before taking up duties and being employed.

cation system should include: on the one hand the adoption of an inclusive education law which includes a clear definition of the concept of inclusive education as well as a provision of "non-exclusion" setting out the principles of non-discrimination and reasonable accommodation; and on the other hand the establishment of a transformation plan to create the necessary conditions for effective inclusion. As a first step, obstacles to the legal and administrative levels need to be removed. The innovative nature of the human rights-based approach to disability and the inclusive approach to educational needs must be emphasized as practices that contribute to the development of inclusive education systems are adopted. The process of developing a law on inclusive education can be rewarding, especially when it is participatory. It is advisable to create partnerships between all stakeholders to design an inclusive education system and facilitate its implementation. To ensure the participation of those unfamiliar with the human rights-based approach to education, capacity-building programs should be put in place. For this, the centralization of education under the auspices of the Ministry of Education is useful. Centralization does not exclude local communities, which allow better participation of those directly affected, as provided for in Article 4, paragraph 3 of the Convention.

In order to achieve inclusion in the field of education, quantifiable objectives should be set in order to protect the human rights of people with disabilities and to establish appropriate data collection mechanisms. To measure progress, it is recommended to develop monitoring mechanisms that use structural indicators,[32] method indicators, and outcome indicators, as well as specific benchmarks and objectives for each of these indicators, which should be used to measure barriers to inclusive education and not simply to collect data disaggregated by disability.[33] Methodological indicators provide a better measure of the progress made in transforming education systems by identifying the number of teachers trained in inclusive teaching techniques, the number of accessible institutions and the number of students with disabilities who have transferred from a special educational institution to a regular educational institution. Outcome indicators should also be defined, including the percentage of students with disabilities in mainstream educational institutions who were enrolled in primary school and then obtained their certificate, and the percentage of students admitted to secondary education. The quality of education should also be assessed in the light of the different elements mentioned in paragraph 28 of the con-

[32] See the publication du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH) *Indicateurs des droits de l'homme: Guide pour mesurer et mettre en œuvre*, New York – Genève 2012.

[33] Par exemple, au Portugal, des indicateurs structurels de l'inclusion ont été définis.

vention. It is also advisable to evaluate affirmative action measures, such as quotas or incentives. Remedies and remedies available for violation are important components of the implementation process at the national level. Relevant laws should provide for appropriate remedies or other appropriate complaints procedures.[34] Providing remedies or reparations is a prerequisite for the effective implementation of article 13 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, which concerns access to justice. States that are not yet parties to the Optional Protocol to the Convention should consider ratifying it to enable those who feel aggrieved to submit communications. The enforcement and monitoring mechanism provided for in Article 33 of the Convention is an indispensable tool for advancing the issue of inclusive education. National human rights institutions and mechanisms to monitor the implementation of the Convention have collected data on cases of refusal of admission of people with disabilities in mainstream education, carried out studies and surveys of persons with disabilities exclusions and obstacles, promoted quality education and recommended to carry out legislative and political reforms.[35] Civil society groups, including organizations of persons with disabilities, have contributed effectively to creating momentum for inclusive education.[36] The role of civil society is critical for the implementation of the provisions of the Convention, including international control, for example, reporting on the situation in China,[37] promoting regulatory flexibility in Buenos Aires,[38] contribution to policy development in the Lao People's Democratic Republic,[39] campaigns for inclusion[40] or teaching in sign language. In the Convention on the Rights of Persons with Dis-

[34] The laws of the Flemish Parliament concerning primary and secondary education provide for a mediation procedure in case of refusal of admission to an ordinary educational institution as well as the possibility of appealing if this mediation fails. Sanctions can be applied. Belgian anti-discrimination legislation provides for criminal sanctions for deliberate refusal to make reasonable accommodation, which is compulsory in the field of education.

[35] See les communications des bureaux de l'Ombudsman à Buenos Aires, en Azerbaïdjan, dans l'État plurinational de Bolivie et en Colombie, de la Commission nationale des droits de l'homme au Rwanda, et de l'Ombudsman parlementaire en Finlande.

[36] Human Rights Watch, vidéo «Signs for Good Education» (Langue des signes pour une éducation de qualité) de 2013, disponible à l'adresse: http://deafnewstoday.blogspot.fr/2013/10/signs-for-good-education.html.

[37] Human Rights Watch, As long as they let us stay in class: Barriers to education for persons with disabilities in China (États-Unis d'Amérique, 2013).

[38] Le Groupe des 24 a obtenu l'adoption de réformes réglementaires à Buenos Aires, qui visent à aider les enfants handicapés scolarisés dans les écoles publiques et à assurer la continuité du cursus scolaire dans les écoles privées ordinaires.

[39] Contribution de l'association lao des personnes aveugles à la Stratégie nationale et au Plan d'action national pour l'éducation inclusive 2011-2015.

[40] Campagne «No excuses» menée par l'Association canadienne pour l'intégration communautaire en 2013.

abilities, an entire article is devoted to the role of international cooperation (article 32) in the implementation of the rights of persons with disabilities. The contributions of States to this report offer a large number of examples in which international cooperation has facilitated the move towards inclusive education systems. Inclusive education is one of the areas of cooperation funded by the United Nations Partnership for the Promotion of the Rights of Persons with Disabilities.

Conclusion

Persons with disabilities face various forms of discrimination in schools. At school, the main barriers to the participation of students with disabilities are prejudices and misconceptions that lead to deliberate exclusion and segregation. Students with disabilities are stigmatized as it is considered that they cannot be trained in mainstream educational institutions, or even cannot be trained at all. This translates into educational systems in which persons with disabilities are deprived of the right to education as enshrined in Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. The Convention provides for a two-phase implementation of the right to education for persons with disabilities: firstly, the application of a policy of non-discrimination in mainstream educational institutions and the strengthening of this right through reasonable accommodations; second, a system-wide change that requires progressive realization and a transformation plan to combat exclusion and segregation. The full implementation of this right is based on a complex evolutionary process that requires a transformation of the existing legislative and policy framework and a real commitment on the part of all stakeholders, in particular persons with disabilities and the organizations that represent them.

Through the adoption of inclusive education laws, states should establish an inclusive education system that they would place under the umbrella of their Ministry of Education and in which exclusion from an ordinary educational institution based on disability would be prohibited and reasonable accommodations mandatory. A transformation plan should set the framework for the implementation of an inclusive education system as well as quantifiable goals. States should set up training programs for teachers, allocate funds for making the necessary accommodations, provide materials for people with disabilities, promote inclusive environments, improve testing methods, promote the transfer of students with disabilities from specialized educational institutions to mainstream educational institutions, follow up on inclusive education indicators, provide appropriate support to

students, and use appropriate communication channels and formats. Institutions must have adequate financial resources, but they should not be the ground for depriving a disabled person of the exercise of his or her right to education. The integration policy has given rise to many good practices that could serve as a starting point for the development of inclusive education systems. International cooperation has contributed to this process. Participants at the High-Level Meeting on Disability and Development decided that the establishment of inclusive education systems was a priority, which can contribute to further strengthening the process through the adoption, as part of post-2015 development, an inclusive education goal and the definition of expected results and appropriate indicators.

BIBLIOGRAPHY

Ainscow M., *Understanding the development of inclusive schools*, Falmer, London 1999.

Avrimidis E., Bayliss P., Burdon R., *A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority*, Educational Psychology, 2000, 20(2).

Bernard A., *Education for All and Children who are Excluded*, 2000, Education for All 2000 Assessment. Thematic Studies. On the Internet: http://www2.unesco.org/wef/en-leadup/fi ndings_excluded%20summary.shtm

Blanca R. et al., *Quality education for all: A human rights issue*, UNESCO, Santiago 2007.

Booth T., Ainscow M., *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol 2004.

Booth T., *Who's reality counts? Putting the first last*, Intermediate Technology Publications, London 1996.

Buckup S., *The price of exclusion: The economic consequences of excluding people with disabilities from the world of work*, Employment Working Paper, 2009, nº 43, OIT.

Chambers R., *Who's reality counts? Putting the first last*, Intermediate Technology Publications, London 1997.

Comité des droits économiques, sociaux et culturels, Observations générales nº 11 (1999) sur les plans d'action pour l'éducation primaire et nº 13 (1999) sur le droit à l'éducation.

Dakar Framework for Action – Education for All, meeting our collective commitment. On Internet: http://www2.unesco.org/wef/enconf/dakframeng.shtm

Fine M., *Creating Inclusive Communities. An Inquiry into organizational approaches for Pursuing Diversity*, (2000)Academy for Education Development and The National Youth Leadership Council, Service-Learning Diversity project. On the Internet: http://www.aed.org/publications/pubs_inclusion.pdf

HCDH sur le travail et l'emploi des personnes handicapées (A/HRC/22/25).

Les observations finales du Comité des droits des personnes handicapées concernant l'Argentine, CRPD/C/ARG/CO/1, et l'Espagne, CRPD/C/ESP/CO/1.

McGregor G., Timm Vogelsberg R., *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. A Synthesis of the Literature that Informs Best Practice about Inclusive Schooling*,

Consortium on Inclusive Schooling Practices, The University of Montana, Rural Institute on Disabilities, Montana 1998.

Meisfjord R., Mathisen, *Womens's Views A qualitative case study of the impact of adult training on Women in South Africa*, Oslo University College, Oslo 2001, Norway.

Observation générale nº 13 du Comité des droits économiques, sociaux et culturels, par. 43 à 59, ainsi que son Observation générale nº 20 (2009) sur la non-discrimination dans l'exercice des droits économiques, sociaux et culturels.

UNICEF, *The Right of Children with Disabilities to Education: A Right-Based Approach to Inclusive Education*, Genève, 2012.

Alon Hirsh
Higher Studies Israel

TECHNOLOGY ON THE RUN: PROMOTING ACTIVE BEHAVIOR IN DIVERSE ICT-SUPPORTED PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Abstract. Hirsh Alon, *Technology on the Run: Promoting Active Behavior in Diverse Ict-Supported Physical Education Classes* [Technologia jest wszędzie – aktywizacja ucznia podczas lekcji wychowania fizycznego z wykorzystaniem różnorodnych rozwiązań TIK]. Studia Edukacyjne nr 47, 2018, Poznań 2018, pp. 343-359. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.47.21

Technology in education is defined as one that achieves a practical purpose and that can assist teachers in motivating students. In the past, instructional technology consisted of mainly visual instruction, made up of pictures, films, graphs, charts, and other visual aids. By 1985, the Internet was already well established as a technology supporting a broad community of researchers and developers. Today's children are known as the "iGeneration" due to their advanced technology skills and use. It is estimated that teenagers spend from 15 up to 20 hours each day "multitasking", i.e. using different forms of ICT tools. The use of technology devices turned to be an integral part of sporting performance analysis, allowing coaches and teachers to understand the physical demands on team sport athletes. The advances in ICT in the 21st century involves children that are naturally growing in areas of higher levels access to information. Nowadays, a collection of ICT tools such as pedometers, smartphones, tablets (applications), virtual reality simulators, heart rate monitors, and others, are being used in physical education to enhance engagement, pedagogy and performance. It is critical for children to adapt their capacity to acquire knowledge and develop their skills through technology usage. If these ICT tools are used properly in PE classes, they have the potential to impact teachers' teaching practice and, consequently, student learning. Teachers should possess the skills and behaviors of digital-age professionals, particularly in physical education. Technology usage would be beneficial for increasing physical activity, improving dietary choices and encouraging other health-related behaviors.

Key words: ICT, education, iGeneration

From a black board to the tablet: the path to progress

"If we teach today's students as we taught yesterday's, we rob them of tomorrow".[1] He gave a lot of thought to the purpose of education and the

[1] J. Dewey, *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, New York 1944, p. 167.

relevant role of the future, present and past. Dewey observed that every new generation required changes to the approach that educators employed.[2]

Figure 3.2 Miss Bowls's class in an unidentified girls' school, England Date: circa 1905
Image: Southall Board, Flickr

Unidentified girl's school, England, 1905 Classroom model, 2014 "Literally more than a century little has changed" (T. Bates, *The origins of the classroom design model*, 2015)

[2] D.J. Natali, *Millennial community college student: Understanding their natural use of technology for learning*, ProQuest Dissertations and Theses, 2014, 100, Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1651562885?accountid=10673%0Ahttp://openurl.ac.uk/redirect/athens:edu/?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&genre=dissertations+%26+theses&sid=ProQ:Education+Database&atitle=&title=Millennia.

The principle goal of education in the Schools should be creating men and women who are capable of doing new things, not simply repeating what other generations have done; men and women who are creative, inventive and innovators, who can be critical and verify, and not accept, everything they are offered. This is exact opposite of what is observed in schools nowadays. School years should be a period of preparation of a child for real life.[3]

In the past instructional technology consisted of mainly visual instruction. Visual instruction made up of pictures, films, graphs, charts, and other visual aids. The focus then shifted from visual to audio-visual instruction with the addition of sound. However, during the 1960's and 1970's some educational leaders began to look at instructional technology as a process rather than just relating it to media. It was defined as a process by which technology is applied to instructional practices to achieve learning outcomes.[4]

The changing emphasis in education energized through the general aims for the cycle Technology Education, which include:

– ''To contribute to a balanced education, giving students a broad and challenging experience that will enable them to acquire a body of knowledge, Understanding, cognitive and manipulative skills and competencies and so prepare them to be creative participants in a technological world.

– To enable students to integrate such knowledge and skills, together with qualities of cooperative enquiry and reflective thought, in developing solutions to technological problems, with due regard for issues of health and safety To facilitate the development of a range of communication skills, which will encourage students to express their creativity in a practical and imaginative way, using a variety of forms: verbal, graphic, model, etc.

– To provide a context in which students can explore and appreciate the impact of past, present and future Technology education on the economy, society, and the environment''.[5]

The Internet is at once a world-wide broadcasting capability, a mechanism for information dissemination, and a medium for collaboration and interaction between individuals and their computers without regard for geographic location.[6]

The first recorded description of the social interactions that could be enabled through networking was a series of memos written by J.C.R. Licklider

---

[3] D. Gayibkhanova, D. Gayibkhanova, *Education and Schools: Do schools educate? Education vs. Schools: Do schools educate*, 2018 (February).

[4] L. Needs et al., *Trends in Instructional Technology: Effects on IDT Practices*, 2017 (March), https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10112.43527

[5] K. Leahy, P. Phelan, *A review of Technology Education in Ireland; a changing technological environment promoting design activity*, International Journal of Technology and Design Education, 2014, 24(4), p. 375-389.

[6] B.M. Leiner et al., *Brief History of the Internet 1997*, Internet Society, 1997, 44 2, 1-19, https://doi.org/10.1145/1629607.1629613.

of MIT in August 1962 discussing his "Galactic Network" concept. He envisioned a globally interconnected set of computers through which everyone could quickly access data and programs from any site. In spirit, the concept was very much like the Internet of today. Internet was based on the idea that there would be multiple independent networks of rather arbitrary design. Widespread development of LANS, PCs and workstations in the 1980s allowed the nascent Internet to flourish. This change from having a few networks with a modest number of time-shared hosts (the original ARPANET model) to having many networks has resulted in a number of new concepts and changes to the underlying technology. A major shift occurred as a result of the increase in scale of the Internet and its associated management issues. To make it easy for people to use the network, hosts were assigned names, so that it was not necessary to remember the numeric addresses. Thus, by 1985, Internet was already well established as a technology supporting a broad community of researchers and developers, and was beginning to be used by other communities for daily computer communications.[7]

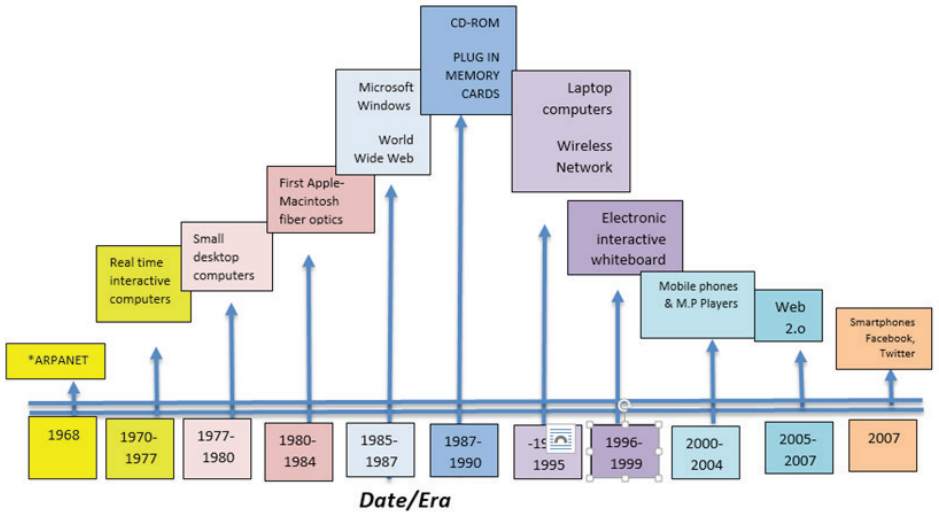
In 1994, a National Research Council report, chaired by Kleinrock, Entitled "Realizing the Information Future: The Internet and Beyond" was released. The Internet has changed much in the two decades since it came into existence. It was conceived in the era of time-sharing, but has survived into the era of personal computers, client-server and peer-to-peer computing, and the network computer.[8]

"Over the past few years," recounts technology writer Chris Anderson (2010), "one of the most important shifts in the digital world has been the move from the wide-open Web to semi closed platforms that use the Internet for transport but not the browser for display. Thus, Anderson's account initially undoes the common conflation of the Internet and the World Wide Web. He then stresses that the "post-web future" imagined by those hoping to see a more profitable online world in the years to come is one where highly controllable, task-specific platforms replace conventional web browsers in the process of fulfilling consumers' interests and needs. This is seen by many as a battle for the soul of the digital frontier.[9]

[7] Ibidem.

[8] Ibidem.

[9] B. Millington, *Critical Studies in Media Communication Smartphone Apps and the Mobile Privatization of Health and Fitness*, 2014, 31 (February 2015), 37-41, https://doi.org/10.1080/15295036.2014.973429



A brief history of ICT (M. Klichowski, *Learning in CyberParks. A theoretical and empirical study*, Adam Mickiewicz University Press, Poznan 2017)

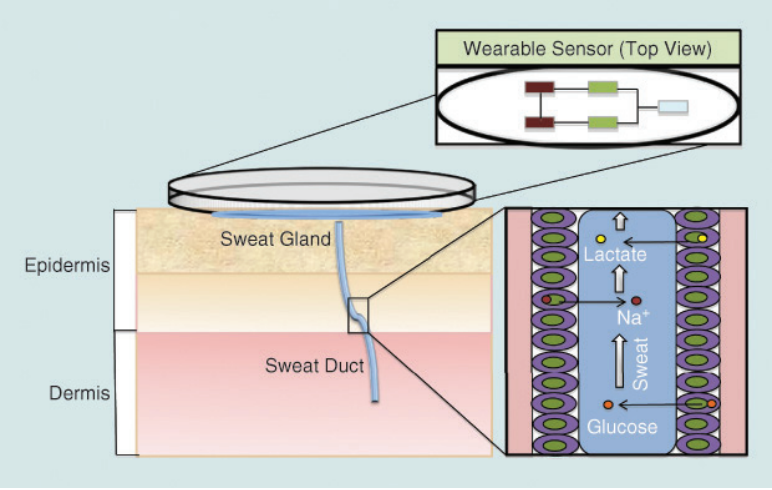
Technology integrated into sport and exercise science

In the past decade, time-motion analysis systems, such as video recording, hand notation, and computer digitizing, have been used to objectively assess human locomotion for determining physiological measures. Also, these systems have been used to improve sport performance. Unfortunately, many logistical issues exist including questionable validity, a labor-extensive nature for collecting such data (e.g., up to 8 hours produces digitized data).[10]

The use of technology devices have become an integral part of sporting performance analysis, allowing coaches and support staff to understand the physical demands on team sport athletes. Specific skill-based activities and movements can distinguish the physical demands of one sport from another. Given that a large number of sports include physically demanding activities that involve few locomotors demands (e.g. volleyball jumping, rugby union tackling and soccer goalkeeping), it is likely that research that has focused solely on characterizing the locomotors demands of team sport has underestimated the 'true' physical demands of the sport. Sport scientists now employ wearable sensors to identify sport-specific movements and activities in an effort to better evaluate the demands of a sport and to assist

[10] C.L. Dellaserra, Y. Gao, L. Ransdell, *Use of integrated technology in team sports: a review of opportunities, challenges, and future directions for athletes*, Journal of Strength and Conditioning Research / National Strength & Conditioning Association, 2014, 28(2), 556-573, https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e3182a952fb

with physical preparation, injury prevention and technical analysis of these activities. Ability of micro sensors detect sport-specific movements and are capable of quantifying sporting demands that other monitoring technologies may not detect. Furthermore, multiple sensor models have the ability to provide researchers with a tool to understand specific movements in greater detail and provide coaches or judges with feedback on correct and incorrect techniques.[11]



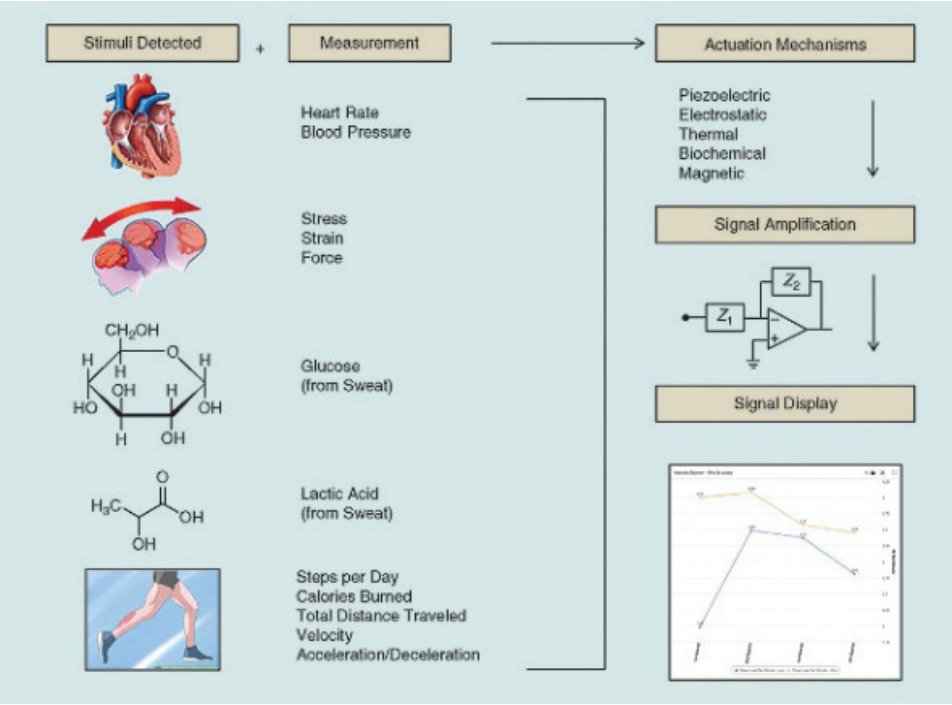
A key challenge to this technology remains: How does one efficiently, accurately, and noninvasively measure the aforementioned analyses from the body? This challenge can be overcome via the measurement of eccrine sweat, which offers significant advantages and disadvantages, . Eccrine sweat glands are located in many parts of the body at high densities and thus provide opportune sampling spots . On this front, the use of flexible electronics to create a sensor capable of adhering to the surface of the skin to measure and quantify analyses from sweat is of interest to and highly desired by the sports community (D.R. Seshadri et al., *New integrated technologies* 2017).

Sweat analysis – currently used for disease diagnosis, drug abuse detection, and athletic performance optimization is now only possible through a probe that depends on direct chemical concentration with the analytic, creating wearable chemical sensors that can identify and quantify biomarkers from sweat – such as electrolytes (sodium, chloride, potassium, and calcium), metabolites (lactate, creatinine, glucose, and uric acid), small molecules (amino acids, DHEA, and cortisol), and proteins (interleukins, tumor necrosis factors, and neuropeptides) – in a nonintrusive manner and relay corresponding vital signs and signals via Bluetooth to an external receiver

[11] R. Chambers et al., *The Use of Wearable Microsensors to Quantify Sport-Specific Movements*, Sports Medicine, 2015, 45(7), 1065-1081, https://doi.org/10.1007/s40279-015-0332-9.

appears to be extremely promising for sports, as detailed in Figure below. By measuring sweat, researchers and sports physicians can gain a more complete understanding of how physical activity and exertion relate to fatigue and injuries. Specifically, measurement of lactic acid, which is a byproduct of burning glucose without oxygen, provides a thorough indicator of an athlete's ability to cope during rigorous exercise.[12]

Wearable devices already demonstrate success and hold great promise in minimizing sports-related injuries and helping provide a thorough recovery and training platform for athletes. The development of an all-encompassing device capable of measuring both biometric signs (stress, strain, and impact forces) and biovital signs (glucose and lactic acid) is needed and can serve as the next gold standard for this technology. Figure below summarizes the wearable device pathway fromdetection to signal amplification for biomarkers and biovitals. The exciting opportunities merging wearable technology with data analytics stand as the next frontier for sports medicine.[13]



A schematic summarizing the role of wearables from biomarker and biovital sensing to signal amplification and data analysis (D.R. Seshadri et al., *New integrated technologies* 2017).

[12] D.R. Seshadri et al., *New integrated technologies allow choaches, phycians, and trainers to better of athletes in real time*, Journal of Wearable Devices for Sports, 2017 (February), 15.

[13] Ibidem.

Paving the Way for technological Pedagogical Utility in physical education

Defining technology in education can help clarify the value of allowing devices to assist in creating an effective learning environment. Technology in education, in its simplest form, is defined as anything that achieves a practical purpose and that can assist teachers in motivating students (e.g., gaining and engaging attention), providing unique instructional capabilities (e.g., providing learning tools and information, tracking learning), supporting new teaching styles (e.g., cooperative learning, problem solving, shared intelligence), increasing teacher productivity (e.g., assessment strategies, "flipped classrooms"), and instructing skills for the information age.[14]

Internet technology has significantly contributed to furthering education in the world. The World Wide Web and search engines have made information on demand a reality. Low cost models for supporting learning, such as Massive Open Online Courses, are kindling new hopes in developing countries. Lower cost Internet access devices, such as tablets, phablets, and smart phones have addressed the problem of device affordability to a significant extent.[15]

A major cultural influence determined new education approach in the begging of the millennium by the development of the world-wide web. Since then, numerous hardware and software tools to access data on practically every topic were developed along with multiple methods to communicate including peer-to-peer text, video, encyclopedic references, and online learning.[16]

The advances in technology in the 21st century entails that children are naturally growing within arenas of higher levels of information access. It is critical for children to adapt their capacity to get knowledge and to develop their skills through technology usage.[17]

The current trends for instructional technology in education are exciting. For instance, mobile and cloud computing have created a new platform which allows for unlimited computing resources. Data processing and storage happens in the Cloud outside of the mobile device. These types of resources not

---

[14] R.D. Manning, M.C. Keiper, S.E. Jenny, *Pedagogical Innovations for the Millennial Sport Management Student: Socrative and Twitter*, Sport Management Education Journal, 2017, 11(1), 45-54, https://doi.org/10.1123/smej.2016-0014

[15] S. Ramani, *The internet and education in the developing world – hopes and reality*, Smart Learning Environments, 2015, 2(1), 8, https://doi.org/10.1186/s40561-015-0015-x.

[16] D.J. Natali, *Millennial community college student.*

[17] M. Huda et al., *Empowering children with adaptive technology skills: Careful engagement in the digital information age*, International Electronic Journal of Elementary Education, 2017, 9(3), 693-708.

only save educational institutions money by cutting back on hardware but also keep students engaged outside the classroom. Students can access data any time and from anywhere through mobile devices.[18]

The dynamics of technological revolution has both positive and negative effects .Studies have shown that it may potentially affect children negatively manifesting in aggressive behavior, risky sexual attitude, and substance abuse. On the other hand, positive impact may include promoting empathy and acceptance of diversity through modeling prosaically behaviors.[19]

Since today's generation is bombarded by media technology, where people live, interact and communicate with each other using digital devices, all information can be easily accessed and forwarded using various digital devices. These include the internet, email, Twitter and Facebook. Moreover, there are a number of digital devices which can be used to support daily information transmissions in this cyber age, It is generally accepted that the use of portable digital devices to enable people in their daily interactions should be cautiously made accessible to children especially the digital gaming devices.[20]

The student standards of the International Society for Technology in Education (ISTE, 2016), which target the knowledge, skills, and abilities ISTE believes are needed to learn effectively and live productively within today's digital society, are: (a) students demonstrate creativity and innovation through utilizing technology; (b) students communicate and collaborate via digital mediums; (c) students collect, evaluate, and use information via digital tools; (d) students critically think and problem-solve utilizing digital tools; (e) students demonstrate digital citizenship through legal and ethical technology related behavior; and (f) students demonstrate knowledge of technology applications and concepts. By meeting the six standards described above, students may be able to make, share, find, solve, protect, and use technology effectively.[21]

Nonetheless, the relative absence of technology in PE classes are due to numerous barriers that PE teachers face in the process of technology integration, such as the unique content (human movement) and contexts (gymnasium and playground); limited budgets; large class sizes; lack of training and support; ambivalent beliefs and attitudes toward the value of incorporating technology; and lack of knowledge, skill and confidence to adapt technology into their pedagogy, these barriers significantly influence pre/in-service PE teachers' efforts to integrate technology in their classroom.[22]

---

[18] L. Needs et al., *Trends in Instructional Technology*

[19] M. Huda et al., *Empowering children with adaptive technology skills*

[20] Ibidem.

[21] R.D. Manning, M.C. Keiper, S.E. Jenny, *Pedagogical Innovations for the Millennial Sport Management Student.*

[22] E. Jones et al., *PE Teachers' Perceptions of Technology-Related Learning Experiences: A Qualitative Investigation*, 2016.

In recent study (2016), it was found that over ninety-percent in Americans college owned a computer and other forms of technology for personal and academic communications and discovered that twelve-million students take at least one class online. By the following years, that numbers will expected to exceed to twenty-two million.[23]

Today's children are known as the "iGeneration" due to their advanced technology skills and use, and it is estimated that teenagers spend 15 to 20 hours each day "multitasking" using different forms of technology.[24]

The rise in educational digital-media technology available at little to no cost for smartphones and tablets presents new opportunities for teachers and students. If what teachers want is to save money while meeting the National Standards with the use of technology, there's an app for that![25]

The international Society for Technology in Education (ISTE) and SHAPE America – The Society of Health and Physical Educators, states that teachers should possess the skills and behaviors of digital-age professionals. They also recognizes technology's role, particularly in physical education, as being important by stating that physical education teachers must "demonstrate knowledge of current technology by planning and implementing learning experiences that require students to appropriately use technology to meet lesson objectives"[26]

In recent years, an array of technologies such as pedometers, smartphones, tablets (applications) virtual reality simulators, heart rate monitors, and Exergames (e.g., Dance Dance Revolution, and Sony Play Station games) are being used in physical education, sport, and physical activity to enhance engagement, pedagogy, and performance.[27] To meet lesson objectives, it is essential that educators implement appropriate technology integration with regard to the five National Standards for K–12 physical education.

Teachers have many choices when it comes to integrating technology into physical education. Many are using heart rate monitors or pedometers to track student activity, while others are implementing fun techno-games like Dance Revolution to keep students motivated and engaged.[28]

Implementing technology within all areas of education is an objective that can be found in strategic plans at all levels of education. Physical education teachers have more access to technology that can be integrated into their

[23] Ibidem.

[24] B.J.M. Krause, Y. Sanchez, *Meeting the National Standards: There's an App for That!* 2011, 27.

[25] Ibidem.

[26] E. Jones et al., *PE Teachers' Perceptions of Technology-Related Learning Experiences.*

[27] X. Zhu, L.A. Dragon, *Physical activity and situational interest in mobile technology integrated physical education: A preliminary study*, Acta Gymnica, 2016, 46(2), 59-67, https://doi.org/10.5507/ag.2016.010

[28] E. Jones et al., *PE Teachers' Perceptions of Technology-Related Learning Experiences.*

classrooms and gymnasia to enhance instruction, assist with assessment, and create more efficiency in record keeping.[29]

Physical education,-teacher education (PETE) programs are encouraged to be active in introducing and integrating technology resources that assist in meeting lesson objectives and positively affect student learning.[30]

Technology is being incorporated into the undergraduate sport and exercise science coursework such as exercise physiology, biomechanics, and motor development. Specifically, technology was used by instructors to demonstrate scientific principles and concepts related to human movement. The technology was also described as a tool used by students to fulfill required assignments and learning activities.[31]

The use of technology in higher education is growing almost daily. There is a technology's potential to enhance teaching effectiveness and students' learning. Those who are involved in education have encouraged physical education (PE) teachers to integrate technology in their pedagogy. Yet, many teachers reported they have had difficulty integrating technology despite the fact that technologies are available.[32]

Some Institutes established technology related standards indicating knowledge and skills necessary for teachers to integrate technology. These standards have challenged teacher education programs to restructure or enhance existing curriculum to prepare teachers to have the knowledge, skill, and dispositions to incorporate technology effectively in teaching However, studies have reported that pre/inservice PE teachers often do not feel sufficiently prepared to incorporate technology into their classroom in meaningful ways (Jones et al., 2016).

With a growing number of technologies are available in the market, many PE professionals have, in recent years, begun to introduce the application of various technologies into PE classrooms. Such technologies include, but are not limited to, pedometers, heart rate monitors, physical activity watches, IPads, various mobile apps, and video games. If these technologies are used properly in PE classes, they have the potential to affect teachers' teaching practice and, consequently, student-learning.[33]

– *Pedometer*: the word pedometer comes from Japan and is translated "10,000 step meter."

---

[29] K. Scrabis-Fletcher, *Preservice Physical Education Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge*, Physical Educator, 2016, 73(4), 704-718.

[30] Ibidem.

[31] E. Jones et al., *PE Teachers' Perceptions of Technology-Related Learning Experiences.*

[32] Ibidem.

[33] Ibidem.

– Pedometers function by using a pivot-armature motion detection, thus recording an increment or step, every time the instrument is 'jarred' in the vertical plane of motion.

– The use of pedometer in PE classes – Using pedometers in physical education classes offer a controlled and economical method of establishing patterns of physical activity in younger children. While the pedometer is limited in the amount of information it can provide, it is inexpensive and simple to use. The pedometer allows the researcher to measure physical activity. While measuring physical activity using pedometers, it may not truly represent activity levels and patterns. Children wearing the pedometer may be tempted to attain as many steps as possible, while others may try to change their behavior knowing they are participating in a study. Children who are not accustomed to using to a pedometer may find it novel, and may be motivated to perform differently than if not wearing one.[34]

– *Heart rate monitors*: Heart rate measurement and monitoring has played an integral role in the field of exercise science. Hence, there have been many technological advances that have led to the development of a wide variety of user-friendly heart rate monitors. Most of these classic heart rate monitors consist of a chest strap (transmitter) positioned around an individual's thoracic region that communicates with a watch (receiver) worn on the wrist that displays a continuous reading of heart rate. Such classic devices have been validated and have been shown to give consistent and reliable readings of heart rate at rest and during physical exertion.[35] A heart rate monitor is superior for measuring the quality and intensity of an exercise and has the added benefit of tracking the participant's heart rate during physical activity. This can be helpful because it correlates with the cardiac output of the heart as well as the oxygen consumption. These measurements can be incorporated in the analysis of weight and body mass index. The heart rate monitor ultimately provides an extra aspect that can be analyzed and applied to larger populations. Heart rate monitors are available with displays that show the current heart rate and other exercise parameters of the user.[36]

– Multimedia blogging in physical education Web-based delivery *self-reflection exercise on the* Activity and Motivation in Physical Education – A class blog was utilized as a means for PE students to reflect on and showcase their performances through creating multimedia posts on these skills and receiving

[34] J.S. Horst, *Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission*, 2007 (July).

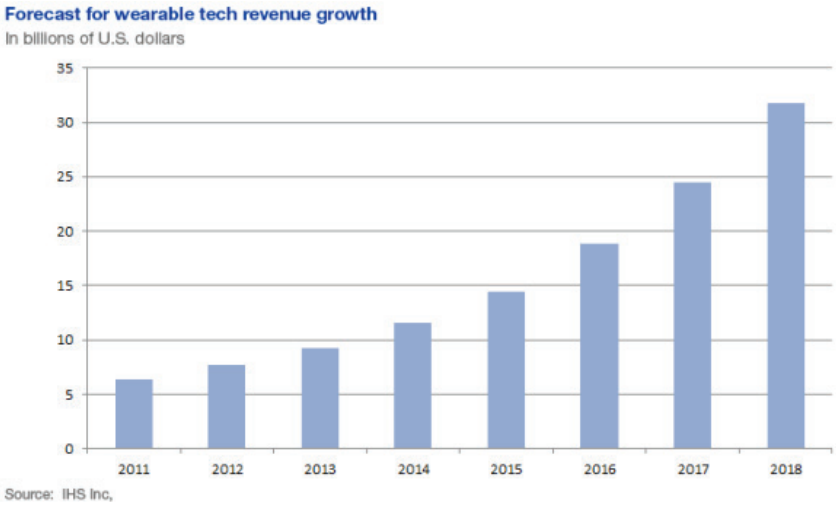
[35] C.M. Lee, M. Gorelick, A. Mendoza, *Accuracy of an infrared LED device to measure heart rate and energy expenditure during rest and exercise expenditure*, 2011.

[36] S.J. Hensen, *Measuring Physical Activity with Heart Rate Monitors*, American Journal of Public Health, 2017, 107(12), e24-e24, https://doi.org/10.2105/AJPH.2017.304121

comments from their instructors, peers and an external expert. The effectiveness of multimedia blogging was evaluated. An emerging.

– Technology that emphasizes the interactive aspect of health communication, can be used as an advocacy tool, and may help to improve health literacy skills in students is the web-log or blog. Blog postings on the Internet encourage comments and feedback that can be then linked back to the original posting, thus, a two-way interaction.[37]

Development of smart phones applications related sports



"The market for wearable technology will reach $70 billion by 2025." The wearable electronics business has already geared up to grow, the dominating sector will continue to remain the healthcare sector. It has most of the big names like Apple, Adidas, Accenture, Samsung, Roche, Fujitsu, Reebok, Nike are gearing up for most promising developments in wearable electronics (M. Krifty, *Tech Trend 2016: Advanced wearable technology defining the future*, 2016).

With the growth of the market for smart devices, it was estimated that worldwide store revenue for mobile applications will reach US$188.9 billion in 2020. In a recent market survey by comScore (2016) it was reported that mobile usage now represents 65% of all time spent on digital media, with mobile applications dominating that usage, whereas desktop computer usage has decreased markedly since 2013.

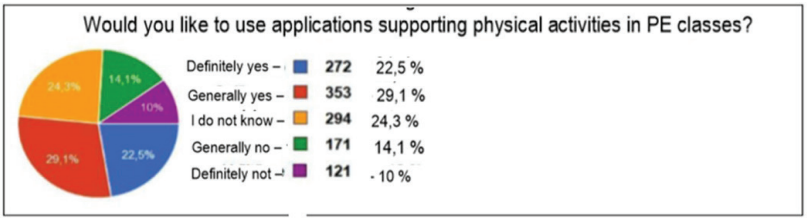
[37] C.C. Cox, *Blogging for Health Literacy and Health Advocacy*, 2006, 3-6.

The top five popular categories of mobile applications that U.S. smart device owners use are games, weather, social networking, maps/navigation/search, and music.[38]

In 2013 there were over 40,000 apps categorized as health and fitness available through iTunes and Google Play. The use of apps grew 35% every year. A large part of modern culture centers on the use of technology, and though this technology often contributes to sedentary behaviors, it could be beneficial in increasing physical activity, improving dietary choices, and encouraging other health-related behaviors. A variety of mobile apps can be considered health-related; however, not much is known about the use and user's satisfaction of these health and fitness apps. Health and fitness apps that focus on exercise and nutrition often allow users to track dietary and exercise information on the go, in real-time, and allow mobile access of information on exercise and diet.

Some health and fitness apps are designed with GPS, social networking capabilities, and sensor based technology that provides feedback on physiological functions. Information provided by health apps could be beneficial to personal trainers, fitness instructors, and wellness coaches as they work with clients to improve their health. Apps may prove useful as an exercise adherence tool and encourage clients to monitor or track their diet and exercise on their own. In a study conducted by Krebs and Duncan (2015), showed a little over half of the U.S adults had downloaded a health-related mobile app and the majority did not pay for apps they used. It was found that students may not be using fitness and nutrition apps as much as expected considering the large number of students that own mobile devices.[39]

In a recent study[40] students (n = 1211) and a group of teachers (n = 331) from primary and secondary schools from selected regions in the Czech Republic, were asked about their preferences concerning the utility of Smartphones applications.



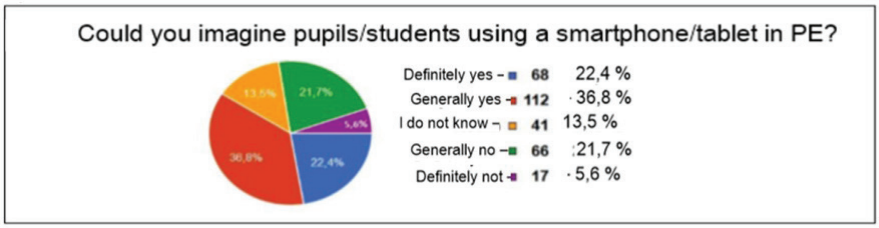
Use of PA apps in PE- pupils

[38] C.M. Lee, M. Gorelick, A. Mendoza, *Accuracy of an infrared LED device to measure heart rate.*

[39] E. Jones et al., *PE Teachers' Perceptions of Technology-Related Learning Experiences.*

[40] P. Palička, L. Jakubec, J. Zvoníček, *Mobile apps that support physical activities and the potential of these applications in physical education at school*, Journal of Human Sport and Exercise, 2016, 11 (Special issue 1), S176-S194, https://doi.org/10.14198/jhse.2016.11.Proc1.08

In the same study teachers' preferences concerning the utility of Smartphones applications were asked, particularly of their opinion on interconnecting digital technologies with PA in general and also their idea about the use of mobile apps in PE by pupils and the teachers themselves.



Teacher perception of pupils using mobile technologies in PE

In conclusion it was indicated that the majority of the teachers are in favor of using mobile technologies in PA and that some of them have already integrated them into PE classes. Furthermore, PA apps are a popular choice for pupils; they came fourth, right after social networks, games and music applications. This is, moreover, demonstrated by the popularity of PA apps, which took second place, right behind applications like maps and navigation.[41]

Use of these apps will continue to rise as mobile technology becomes more entwined with everyday life. Use of health-related fitness apps could potentially result in a society that is more health conscious. Benefits of using mobile apps include the ability to personalize the app to fit one's needs and having the content available anytime and anywhere.[42]

Conclusion

ICT TOOLS are relatively new for interventions associated with health and physical activity in physical education. From a research point of view, this issue seems advisable also by reason of the ever-increasing number of all kinds of educational ICT tools that are expending in the market. Despite the popularity of PA mobile apps, their efficiency in enhancing the PA rate has still not been clearly demonstrated. Academic literature has yet provided us with a taxonomy of PA ICT tools that would take into account a connection to the education system. For these purposes an academic review was conducted

[41] Ibidem.

[42] M. Jones et al., *Use of Fitness and Nutrition Applications by College Students*, Missouri Journal of Health, Physical Education, Recreation & Dance, 2017, 27, 63-71. Retrieved from http://ezproxy.library.dal.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s-ph&AN=125030943&site=ehost-live.

to inflight the extent to which ICT tools are prevalent among pupils and teachers, its stand on that issue and the level of literacy in regards to the use of these means in promoting PA.

BIBLIOGRAPHY

Bates T., *The origins of the classroom design model*, 2015.

Chambers R., Gabbett T.J., Cole M.H., Beard A., *The Use of Wearable Microsensors to Quantify Sport-Specific Movements*, Sports Medicine, 2015, 45(7), 1065-1081, https://doi.org/10.1007/s40279-015-0332-9.

Cox C.C., *Blogging for Health Literacy and Health Advocacy*, 2006, 3-6.

Dellaserra C., *Use of Integrated Technology in Team Sports: A Review of Opportunities, Challenges, and Future Directions for Athletes*, Journal of Strength and Conditioning Research, 2013, https://doi.org/10.1097/JSC.0000000000000209.

Dellaserra C.L., Gao Y., Ransdell L., *Use of integrated technology in team sports: a review of opportunities, challenges, and future directions for athletes*, Journal of Strength and Conditioning Research / National Strength & Conditioning Association, 2014, 28(2), 556-573, https://doi.org/10.1519/JSC.0b013e3182a952fb

Dewey J., *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, Free Press, New York 1944.

Gayibkhanova D., Gayibkhanova D., *Education and Schools: Do schools educate? Education vs. Schools: Do schools educate*, 2018 (February).

Hensen S.J., *Measuring Physical Activity with Heart Rate Monitors*, American Journal of Public Health, 2017, 107(12), e24-e24, https://doi.org/10.2105/AJPH.2017.304121

Horst J.S., *Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission*, 2007 (July).

Huda M., Hehsan A., Jasmi K.A., Mustari M.I., Shahrill M., Basiron B., Gassama S.K., *Empowering children with adaptive technology skills: Careful engagement in the digital information age*, International Electronic Journal of Elementary Education, 2017, 9(3), 693-708.

Jones E., Bulger S., Taliaferro A., Virginia W., *PE Teachers' Perceptions of Technology-Related Learning Experiences: A Qualitative Investigation*, 2016.

Jones M., Maddox J., Benavides-Espinoza C., Finnicum P., *Use of Fitness and Nutrition Applications by College Students*, Missouri Journal of Health, Physical Education, Recreation & Dance, 2017, 27, 63-71. Retrieved from http://ezproxy.library.dal.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sph&AN=125030943&site=ehost-live.

Klichowski M., *Learning in CyberParks. A theoretical and empirical study*, Adam Mickiewicz University Press, Poznan 2017.

Krause B.J.M., Sanchez Y., *Meeting the National Standards: There's an App for That!* 2011, 27.

Krifty M., *Tech Trend 2016: Advanced wearable technology defining the future*, 2016.

Leahy K., Phelan P., *A review of Technology Education in Ireland; a changing technological environment promoting design activity*, International Journal of Technology and Design Education, 2014, 24(4).

Lee C.M., Gorelick M., Mendoza A., *Accuracy of an infrared LED device to measure heart rate and energy expenditure during rest and exercise expenditure*, 2011.

Leiner B.M., Cerf V.G., Clark D.D., Kahn R.E., Kleinrock L., Lynch D.C., Wolff S., *Brief History of the Internet 1997*, Internet Society, 1997, 44 2, 1-19, https://doi.org/10.1145/1629607.1629613.

Manning R.D., Keiper M.C., Jenny S.E., *Pedagogical Innovations for the Millennial Sport Management Student: Socrative and Twitter*, Sport Management Education Journal, 2017, 11(1), 45-54, https://doi.org/10.1123/smej.2016-0014

Millington B., *Critical Studies in Media Communication Smartphone Apps and the Mobile Privatization of Health and Fitness*, 2014, 31 (February 2015), 37-41, https://doi.org/10.1080/15295036.2014.973429

Natali D.J., *Millennial community college student: Understanding their natural use of technology for learning*, ProQuest Dissertations and Theses, 2014, 100, Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1651562885?accountid=10673%0Ahttp://openurl.ac.uk/redirect/athens:edu/?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&genre=dissertations+%26+theses&sid=ProQ:Education+Database&atitle=&title=Millennia.

Needs L., View A., Methods M., View S., *Trends in Instructional Technology: Effects on IDT Practices*, 2017 (March), https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10112.43527

Palička P., Jakubec L., Zvoníček J., *Mobile apps that support physical activities and the potential of these applications in physical education at school*, Journal of Human Sport and Exercise, 2016, 11 (Special issue 1), S176-S194, https://doi.org/10.14198/jhse.2016.11.Proc1.08

Ramani S., *The internet and education in the developing world – hopes and reality*, Smart Learning Environments, 2015, 2(1), 8, https://doi.org/10.1186/s40561-015-0015-x.

Scrabis-Fletcher K., *Preservice Physical Education Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge*, Physical Educator, 2016, 73(4).

Seshadri D.R., Drummond C., Craker J. Rowbottom J.R. Voos J., *New integrated technologies allow choaches, phycians, and trainers to better of athletes in real time*, Journal of Wearable Devices for Sports, 2017 (February), 15.

Zhu X., Dragon L.A., *Physical activity and situational interest in mobile technology integrated physical education: A preliminary study*, Acta Gymnica, 2016, 46(2), 59-67, https://doi.org/10.5507/ag.2016.010

II. RECENZJE I NOTY

ZBYSZKO MELOSIK *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, ss. 200

Piłka nożna „ramowaniem" tożsamości narodowej
Para-recenzja książki

Przystępując do omówienia książki Z. Melosika, wpisującej się tematycznie w badania interdyscyplinarne, na początku przybliżę sens rozumienia para-recenzji, następnie odniosę się do treści tej pracy, wskazując głównie jej zalety, a na końcu będę odwoływać się do pewnych jej „braków", które – w tym przypadku – wykraczają poza intencje autora.

To nie pierwszy raz, kiedy opracowuję czyjąś wypowiedź naukową i w podtytule używam pojęcia para-recenzja. Wpis „para" sugeruje podwójną płaszczyznę odniesienia do rzeczonych tutaj treści. Jej podstawowym wyznacznikiem jest wypowiedź autora, której recenzja podlega dodatkowo przyjętej perspektywie poznawczej, w zasadzie opartej na ramie poglądów zawartych w przystającej do tematyki pracy naukowej, co po pierwsze, pozwala wygenerować idee ujawniające ducha pracy, za którym skrywa się tożsamość Autora, a po drugie dokonać „meta", czy też intertekstualnej interpretacji podstawowego tekstu. To uobecniające się i autentyczne bycie w tekście Z. Melosika, stanowi podstawę dla przywoływanych i włączanych w strukturę kompozycji narracji, którą myśliciel wzbogaca swoimi osobistymi doświadczeniami, wspomnieniami, refleksjami. Autor zatem nie „umarł", jest aktywnym promotorem rozwijanego z czytelnikiem dyskursu, oferując mu przystające do siebie zbiory informacji na temat futbolu, które w dobie mnożących się książek biograficznych poświęconych „gwiazdom" piłki nożnej, odsłaniają konteksty kulturowe, historyczne, społeczne i polityczne, przez co poszerzają perspektywę rozumienia fenomenu spektaklu gry w piłkę – spektaklu ideologizującego nie tylko sferę cielesnego istnienia, a jeśli już to poprzez ciało sferę ludzkich emocji i myśli, które stanowią podstawę ludzkiej egzystencji – bycia w świecie, bycia na bazie zapośredniczające się kulturowo i ugruntowanej terytorialnie tożsamości.

Poprzez odniesienie „para-" nadaję zatem sprawozdawczej formie recenzji duchowo-humanistyczny wymiar, w którym omawiana książka, w swojej war-

stwie przekazu wiedzy, nie tylko paralelnie wskazuje na swojego twórcę, na jego osobowość, przekonania itp., ale również prezentuje się jako swoisty i niezależny byt, który mówi nie tylko słowami zapisanymi, ale przede wszystkim tym, co wyłania się z narracji wypowiedzi, których ikoniczność pozwala dostrzec to, co nie zostało napisane, a jednak w tekście bytuje. Mając zatem na uwadze to, co pozwala wniknąć w ducha tej pracy, chciałbym zasugerować w ramach idei para-recenzji dwie dopełniające się perspektywy poznawcze, wynikające z moich przemyśleń, a zawierające się w takich pojęciach, jak: ramowanie i pedagogizacja.

Pierwszą z tych kategorii omówiłem w książce „*Ramy pedagogiki*"[1]. Ramowanie to proces zestawiania następujących po sobie fragmentów kreowanych przez autora narracji, które w swojej językowej/znaczeniowej płaszczyźnie składa się na ikoniczny obraz myśli. Obraz ten w swojej poznawczej ukształcalności (*Bildung*) ma charakter retoryczny, w którym dominuje perswazja i argumentacja odwołująca się do retorycznych tropów, figur. W ten sposób dąży się do odwzorowania procesu myślowego autora, który ostatecznie składa się na byt książki, której istota – bycie zapośrednicza się w retoryce, w akcie kategorialnego postrzegania świata przez autora[2]. Wyodrębnienie zatem preferowanych wartości może opierać się tylko i wyłącznie na retoryce, bowiem nie istnieje specyficzna logika sądów, której operacjonalizacja znalazłaby zastosowanie w słowie pisanym. Dlatego, w prowadzonych w tym temacie badaniach Ch. Perelman pisze:

> Stwierdziliśmy, że w dziedzinach, w których chodzi o ustalenie tego co bardziej pożądane, tego co bardziej rozsądne i akceptowalne, rozumowania nie są ani formalnie poprawnymi dedukcjami, ani indukcjami idącymi od szczegółu do ogółu, lecz są wszelkiego rodzaju argumentacjami, których celem jest skłonienie słuchaczy [czytelników – M.D.] do uznania tez, jakie przedstawia się im do akceptacji[3].

Z drugiej strony, z ramowaniem należy wiązać rozumienie, które

> (…) nie polega na identyfikowaniu poszczególnych znaczeń i wiązaniu ich w porządek całości, lecz na rozumieniu „ramowym", nadającym całościowy sens strumieniowi mowy (bez specyfikacji jej szczegółowej zawartości)[4].

Co zaś się tyczy procedury pedagogizacji, nad zastosowaniem której obecnie pracuję, to należy mieć na uwadze kreowanie teorii, której zadaniem będzie krytyczne odsłanianie tego, co w swojej ideologii kreuje praktykę, a w tym przypadku proces pisania. Ramowanie – w takiej sytuacji – wpisywałoby się w peda-

---

[1] M. Dembiński, *Ramy pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

[2] G. Lakoff, *Kobiety, ogień i kobiety niebezpieczne. Co kategorie mówią nam o umyśle*, przekł. M. Buchta, A. Kotarba, A. Skucińska, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2011.

[3] Ch. Perelman, *Imperium retoryki. Retoryka i argumentacja,* przekł. M. Chomicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

[4] R. Nycz, *Literatura: litery lektury. O tekście, interpretacji, doświadczeniu rozumienia i doświadczeniu czytania. Z dodatkiem studium przypadku* Wagonu *Adama Ważyka,* [w:] *Teoria – literatura – życie. Praktykowanie teorii w humanistyce współczesnej*, red. A. Legeżyńska, R. Nycz, IBL PAN, Warszawa 2012, s. 107.

gogizację, której – z uwagi na pedagogikę, tj. akt kształcenia, kształtowania – wychowanie miałoby w swojej płaszczyźnie kształtującej nawiązywać do zdolności, a więc i osobowo rozwijanych oraz kumulowanych zdatności[5], stanowiąc przy tym teoretyczne narzędzie, które w swojej poręczności pozwalałoby w sposób refleksyjny, poznawczy odnieść się do edukacji jako tej formy urzeczywistniania zdatności, które oparte byłyby na posiadanych umiejętnościach, instrumentalnie podległych retoryce ideologii. Miałoby to w rezultacie pozwolić w sposób refleksyjny i krytyczny odnieść się do autorytetu, który w świecie nauki, w rzeczywistości cytowań, a więc i upolitycznienia nauki, czyni jednostkę miarą wszechwiedzy(!).

Książka Z. Melosika obejmuje Wprowadzenie; sześć rozdziałów odnoszących się do idei gry w piłkę nożną i jej kulturowych oddziaływaniach w takich krajach, jak: Brazylia, Argentyna, Japonia, Stany Zjednoczone, Holandia, Niemcy; ostatni rozdział dotyczy żeńskiego futbolu; całość zwieńcza krótkie Zakończenie.

Zestawiając zalety tej pracy, należy jednoznacznie stwierdzić, że jest napisana językiem „jasnym", precyzyjnym i nieskomplikowanym, pozbawiona ozdobników stylistycznych i teoretyczno-filozoficznej nadbudowy, co – przypuszczalnie – poszerza krąg grup czytelników mogących znaleźć w niej coś interesującego dla siebie. Poruszane w niej tematy zapewne usatysfakcjonują fanów zajmujących się piłką nożną od strony teoretycznej, naukowej, beletrystycznej – biograficzno-historycznej. Szerokie spektrum tematyczne i dziedzinowe sprawia, iż mamy do czynienia z wypowiedzią wyjątkową na naszym rynku wydawniczym, w którym pojawia się źródłowa, tj. ideowa synteza gry w piłkę nożną w kontekście kulturowego funkcjonowania społeczeństw, narodów, czy środowisk zrzeszających się wokół futbolu. Jest to praca poszerzająca perspektywę tego zjawiska, wskazując na jego kulturowo-społeczne, polityczne i historyczne źródła, poszukując przy tym jego istoty, warunkującej przy tym niejednokrotnie całkowity sens ludzkiego, a w pewnych sytuacjach narodowego, istnienia – na przykład trauma po „klęsce" Brazylii z Urugwajem w meczu finałowym w 1950 roku. Praca w całości jest oparta na literaturze zachodniej – pomijam książki samego autora.

Idee składające się na proces ramowania wskazują na dużą liczbę przykładów dopełniających kluczowe fakty z bytu piłki nożnej, które organizują kierunki myśli Z. Melosika. Wzbogacając przez podawane przykłady wiedzę na temat tego zjawiska, Autor łączy sferę indywidualną z publiczną, które warunkują sposoby jednostkowych działań i postaw jako wytyczne dla ich funkcjonowania w globalnie rywalizujących ze sobą nacji. Piłka okazuje się w swojej sprawczej mocy praktyczną ideą kształtującą jednostki, które w aspekcie edukacyjnym nabywają umiejętności, które predestynują je do uczestniczenia w Życiu, które staje się ich życiem. Styl tego życia wyłania się jako kapitał do przeżycia, jako *habitus*, w dyspozycjach którego jednostka odnajduje i ugruntowuje swoją tożsamość. Gra w piłkę nożną okazuje się istnieniem sprawczego dziania się świata, a aktorzy scen boiskowych stają się bożyszczami, autorytetami, których się

[5] R.M. Gagné, L.J. Briggs, W.W. Wager, *Zasady projektowania dydaktycznego*, przekł. K. Kruszewski, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.

podziwia, naśladuje i z którymi się utożsamia. Piłka nożna to karnawał, festyn za festynem, Dionizje trwające prawie cały rok. Codziennie, za pośrednictwem mediów można uczestniczyć w piłkarskich igrzyskach, ale za ten „chleb" trzeba płacić – trzeba mieć środki utrzymania. Rozrywka kosztuje, rozrywka w swojej władzy ubezwłasnowolnia, przywiązuje kulturowo do terytorium i idei, których egzystencjalne zawłaszczenie wymaga wielu wyrzeczeń, często upokorzeń, odsprzedawania swoich fizycznych czy intelektualnych zasobów. Dlatego, kultura w ugruntowywaniu egzystencjalnej tożsamości opiera się na przemocy – pracy, po której każdy może stać się „panem" telewizyjnego, boiskowego świata. Sens ludzkiej egzystencji w swoim upolitycznieniu zostaje przysłonięty globalizacją glokalizacji – wszechogarniającym i powszechnie uobecniającym się „Bogiem" idei sportu, w której – w wyczekiwaniu na emocjonalny *katharsis*, a więc i w byciu kibicem – ucieleśnia się ekonomia życia gospodarczego wcielana przez kręgi osób związane z biznesem, technologią i nauką.

W pracy tej duch kulturowej mentalności kibiców znajduje swoje uzasadnienie i odwzorowanie w czynnikach ją zespalających, a mianowicie w warstwie mentalnego i cielesnego uczestniczenia w piłkarskich spektaklach, źródłowo nawiązujących w swojej retoryce do usposobienia, postaw i historii narodu dążącego przykładowo do wyzwalania się z niewoli, społecznego ucisku i ustabilizowania doświadczania wolności poprzez taniec (samba, tango). Duch narodowy okazuje się duszą wiary, hartu, niezawisłości i własnego stanowienia. Niemcy przegrali wojnę, ale w roku 1954 pokazali światu, że ostatecznie są nie do pokonania. Uniwersalność ducha narodu wskazuje na to, co indywidualne, niepowtarzalne, lepsze, godne pożądania. Różnorodność tożsamości różnicuje, pokazując, że Brazylijczyk na boisku w swoich ruchach jest gibki niczym baletnica, Argentyńczyk nieuczciwy, grający faulem, Niemiec zorganizowany, taktyczny, a Holender ma łączyć te różne umiejętności z młodością. Fenomenem tej dyscypliny sportu jest to, że stała się praktyką społeczno-kulturową i dlatego kibic zawsze wie, co i jak oraz dlaczego? Sposób bycia narodu, a więc i poszczególnych jednostek przekłada się na sposób myślenia, sposób postrzegania świata i tego, co się w nim dzieje, a od kibica oczekuje. Warto zauważyć, że sposób myślenia kibiców w pełni jednak nie przystaje do tego, co dzieje się przez 90 minut w ramach boiskowego spektaklu. Ważniejsze w tym piłkarsko upolitycznionym świecie jest to, co dzieje się na trybunach, w głowach publiki, przed meczami i po meczach. Na boisku mamy tylko dwudziestu dwóch zawodników (choć zdarza się, że najważniejszym okazuje się sędzia), których się ogląda, koncentrując swoją uwagę na piłce. Docenia się cyrkowy charakter gry, mądrość podań, ale najważniejszy jest cel, czyli zdobycie bramki i zwycięstwo swojej drużyny. Swoistość piłki nożnej polega też na jej przypadkowości, na możliwości ograna faworyta i tym samym doświadczenia poprzez tę tożsamość, uspójnionej jedność czegoś niezwykłego, czegoś, co stanie się mitem odnowicielskim, czymś, co w swojej strukturze narodowego istnienia okaże się czymś prawdziwym i hiperrealnym (superrealnym), stanowiącym o powszechnym, a więc indywidualnym związku teraźniejszości z przeszłością. „Zwycięski" remis na Wembley przez Polaków w 1972 roku jest tego dobrym przykładem. Kibic potrzebuje idei wzorów i dlatego jego postrzega-

nie tego, co dzieje się na boisku nie musi przystawać do rzeczywistych zachowań piłkarzy na boisku i posiadanej oraz uaktywnianej przez nich tzw. inteligencji boiskowej. Emocje kibiców sprawiają, że docenia się tych, którzy strzelają bramki, w tym i tych, od których przypadkowo piłka się odbije i osiągnie upragniony przez widownię cel. Inteligencją boiskową, a więc nadnaturalną umiejętnością gry w piłkę nożną mogą poszczycić się nieliczni piłkarze, a więc przede wszystkim ci, którzy mają duże umiejętności techniczne i „rozbudowaną" wyobraźnię przekładające się na przewidywanie i projektowanie w umyśle zdarzeń wraz z wykorzystaniem przypadkowości, które w praktyce, w swojej niekonwencjonalności świadczącą o genialności, przez co wzbudzają zachwyt i podziw. Nie powinna zatem dziwić nikogo tak wielka popularność tej dyscypliny sportu, ponieważ zachowania zawodników na boisku i co na nim się wydarza w pełni odzwierciedlają sens dziania się dziejów świata – dziejów dopełniających się między tym, co indywidualne, a tym, co zespołowe. Dlatego, to w ruchach grających ujawniają się właściwe im: temperament, charakter i postawy wobec innych w dążeniu do wspólnego celu.

A jak ujawnia się Autor w przypadku zestawianej i budowanej w tej pracy narracji? Z. Melosik nie tylko uobecnia się w pierwszych zdaniach *Wprowadzenia*, ale czyni to wielokrotnie w tekście, dzięki czemu mamy okazję brać udział w dyskusji, do której jesteśmy przez te osobiste reminiscencje zapraszani, wykraczając tym samym poza ramy książkowego monologu. We *Wprowadzeniu* mamy zatem okazję poznać rzeczywiste, a więc i osobiste źródła powstania pracy. W swoim celu jako zadanie został wyznaczony porównawczy zakres statusu i roli piłki nożnej we wspomnianych już wcześniej krajach wraz z uwzględnieniem kobiecej piłki nożnej. Z podanych przez Autora uzasadnionych względów, nie ma rozdziału poświęconego angielskiej piłce nożnej – kolebce tej dyscypliny sportu. Nie da się bowiem pisać o wszystkim i o wszystkich, choć wiadomo, że dyscyplina ta „narkotyzuje" Włochów, Portugalczyków czy Hiszpanów. Należy też ubolewać, iż autor nie pokusił się przeanalizować w swoich globalno-porównawczych rozważaniach gry w piłkę nożną choć w jednym z krajów Afryki. Mielibyśmy wówczas do czynienia z globalnym, wprowadzającym zarysem na temat relacji piłka nożna w ujęciu kontynentalnym, rasowym, cywilizacyjnym.

Niemniej kluczowa jest deklaracja Autora, który w sposób świadomy przeciwstawia się negatywnym uogólnieniom tego zjawiska kultury. Rzeczywiście, „opluwanie" spektaklu piłkarskiego i kibiców zapośredniczających w nim swoje doznania, uczucia i myśli stanowią wyjątkowo atrakcyjne przedsięwzięcie poznawcze dla intelektualistów – i w tym miejscu powiemy – outsiderów dziania się dziejów. Przyjęta przez Myśliciela perspektywa społeczno-kulturowego wglądu i oglądu struktury gry w piłkę nożną nie jest tylko warunkowana socjologiczną analizą – ma przede wszystkim charakter antropologiczny, a przez własne uczestniczenie w tym najbardziej popularnym zjawisku kulturowo-sportowym Z. Melosik pojawia się jako współ-aktywny uczestnik badań, rekonstruujący fenomenologicznie swoiste dla danej nacji poczucie przynależności, integracji i tożsamości narodowej lub klubowej. Czyni to, odwołując się nie tylko do przesłanek historyczno-kulturowych, ale również do idei idola-piłkarza i kibica – a więc nie

obywatela, którego kategoria jest czymś tutaj wtórnym. Na przykład, w Portugalii piłka nożna jest największą i pierwszą miłością. Fanem klubu zostaje się wraz z nadaniem nowo narodzonemu dziecku imienia, na długo przed jego przystąpieniem do chrztu.

> Przy zachowaniu homogeniczności na poziomie globalnym (…) dyscyplina ta jest do pewnego stopnia heterogeniczna na poziomie lokalnym, pozwala artykułować lokalna tożsamość i specyfikę lokalnej kultury[6].

Tym samym, ujawnia się jako swoisty kapitał kulturowy, z którym utożsamiają się jednostki tworząc miejscowe, jak i interglobalne wspólnoty. Próba zatem ujęcia przez Z. Molesika tego globalnego fenomenu od strony tożsamości, kultury i władzy jest aktem zwrócenia uwagi uczonych na formację kształtującą ideę gry w „grze" o rzeczywistość, która nie ma charakteru lokalnego na stadionach, ale ma wymiar medialny, jak i wirtualny, rozgrywany w „chmurze pamięci", poprzez którą poszerza się realność bycia kibicem – w swojej idei – tak, jak religia – nie zawsze mieszczącej się w immanentnie zracjonalizowanym świecie.

Wyróżnione przez tegoż Uczonego w tytule trzy pojęcia, a mianowicie tożsamość, kultura i władza stanowią w tej para-recenzji podłoże dla tego, co zostało przeze mnie określone jako ramowanie i co ma również świadczyć o procesie pedagogizacji. Obydwa te pojęcia zapewniają powszechną komunikatywność i zrozumiałość. Dzięki nim tekst staje się zrozumiały, przy czym jego interpretacja dokonuje się poprzez próby zadomowienia w jego znaczeniach. Dokonuje się do w rezultacie na podstawie kategorii, których przedmiotowy charakter przekształcany jest w narzędzia poznania[7]. W ten sposób czytanie okazuje się praktyką, która ramuje i pedagogizuje tekst. Staje się on wówczas intencjonalnym wskaźnikiem dla odnajdywania swojej wiedzy, która spotyka się ponad tekstem w ich nowym teoretycznym ujęciu. W ich płaszczyznach piłka nożna kształtuje tożsamość narodową, wpisuje się w regionalną kulturę, a poprzez nią w jej globalne aspekty, w których uobecnia się władza, będąca nośnikiem hegemonii, a więc i tego co indywidualne, niepowtarzalne. Idee te zostają przez Z. Melosika zlokalizowane w trzech przenikających się płaszczyznach, po pierwsze, w odniesieniu do wybranych przez siebie krajów i futbolu kobiecego, po drugie do tego, co w sposób systemowy umożliwia identyfikowanie się kibiców ze swoimi drużynami, i po trzecie, do umiejętności piłkarskich. Nawiasem mówiąc, umiejętności są tym, co inicjuje akt kształtowania, realizowany przez edukację – nośnik socjalizacji i enkulturacji, utrwalanych w instytucjach, tj. na szkolnych boiskach i stadionach świata, integrowanych siecią nieustannie przemieszczających się rozgrywek piłkarskich z ich ekonomiczną i polityczną oprawą.

Pierwszy rozdział pracy to: *Brazylijskość, mulatyzm i piłka nożna jako dionizyjski taniec.* Już sam tytuł tego rozdziału stanowi od strony języka, a więc i kultury ze-

[6] Z. Melosik, *Piłka nożna, Tożsamość, kultura i władza*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

[7] D. Bachmann-Medick, *Cultural turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*, przekł. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012, s. 31 i n.

stawienie płaszczyzny diachronicznej z synchroniczną. Piłkę nożną można zatem traktować jako performatywny język wypowiadającej i ujawniającej się tożsamości danego narodu w przestrzeni znaczeniowej i czasowej. Wskazany przez Z. Melosika przykład wpływu piłki nożnej na kształtowanie świadomości narodowej w Brazylii w pełni ujawnia rolę tego medium w formowaniu poczucia tożsamości i odmienności, warunkując przy tym przemiany dokonujące się w sferze społecznej, ekonomicznej, politycznej, czy gospodarczej. Brazylia to kraj kulturowych różnic, postrzegany jako afroamerykański bękart cywilizacji europejskiej, który poszukuje swoich znaczących dla tego narodu wartości w symbolice działań, których zrytualizowane formy (gra w piłkę nożną, wyścigi formuły pierwszej, piłka siatkowa, plażowa) pozwolą wszystkim obywatelom tego kraju aktywnie uczestniczyć w procesie wyzwalania się ze wszelkich zależności (kolonialnych, rasowych), by w optyce geopolitycznej wieść marsz ku wolności. Zestawiane przez Autora fakty, w tej dociekliwej od strony socjologicznej i antropologicznej analizy i interpretacji, pozwalają stwierdzić, iż mentalność Brazylijczyków, zgoła odmienna od europejskiej, oparta jest w swoich źródłach na poczuciu niezależności i wolności. Piłka nożna zdaje się być remedium na własne kompleksy, historycznie wpisujące się sens istnienia tego narodu, tj. tożsamości w swojej przynależności, której nie da się wymazać z ucieleśnionej pamięci, a z którą walczy się symboliką magii odczarowywania i zaklinania rzeczywistości. Piłka nożna w swojej dionizyjskiej symbolice w rytmie samby ucieleśnia dramat społeczeństwa, które pragnie zapomnieć o swoich niewolniczych korzeniach, a tym samym nie dostrzegać piętrzących się w tym kraju nierówności społecznych, wyzysku, biedy, czy dyskryminacji[8]. Piłka nożna w swojej ideologii wyzwala i mami, obdarza poczuciem wartości, dodaje sił i czyni „człowieka" męskim. Zwycięstwa umożliwiają wygranym rozładować negatywne emocje, natomiast pokonanych wycisza, tłumi i przynagla do rozproszenia się w kierunkach własnych domostw, w których można ukryć własne poczucie wstydu, czy ponownego poniżenia. Futbol zdaje się zatem być narzędziem politycznej władzy, berłem konstytuującym sens podporządkowywania i ubezwłasnowolniania tak bardzo złożonej kulturowo formacji społeczno-ekonomicznej tego kraju, w którą wpisują się czynniki emocjonalne, psychologiczne, socjologiczne, a nade wszystko etniczne.

Przytaczane przez Z. Melosika informacje stanowią w rzeczy samej projekt teoretycznej konceptualizacji tego zjawiska, które w swojej pedagogicznej szacie, tj. wychowawczo-edukacyjnej, ukazują te punkty styczne w historii Brazylii z piłką nożną, w których dopełnia się samostanowienie mentalności i tożsamości tego narodu. W sieci przecinających się faktów i argumentów zawartych w tej książce, mamy możliwość poznania Brazylii poprzez pryzmat piłki nożnej z jej problemami klasowymi, rasowymi, lokalnymi, których kapitał kulturowy stanowił punkt wyjścia dla działań reorganizujących i utrwalających zmieniające się stosunki społeczne. Etos dokonujących się zmian w sposób naturalny uwzględniał cielesno-egzystencjalny charakter istnienia tego społeczeństwa, wypowiada-

[8] K. Kozioł, *Poszukiwacz marzeń. Z kamerą na wojnie w Brazylii*, Wydawnictwo Psychoskok, Konin 2017.

jąc się ekspresją zrytualizowanych zachowań podległych karnawałowi i religii, dopełnianymi śpiewem, tańcem i muzyką zamkniętych w ceremonialnych formach. Nie powinno zatem dziwić, że piłka nożna w swojej widowiskowej strukturze stała się nową „religią" dla ducha nasyconego folklorem narodu, w którym zawiera się poczucie wolności, niezależności i nadziei na lepsze/inne życie. Wyłanianie się tego ducha dokonywało się etapami i Z. Melosik wskazuje te miejsca w historii Brazylii, w których piłka nożna podlegała znaczeniowym przemianom, a wraz z nią losy elit społecznych, proletariatu, jak i jednostek żyjących marzeniami o zmianie własnej niedoli. Przemiany te dokonywały się w kontekście rywalizacji ekonomicznej, politycznej i gospodarczej elit społecznych, ludzi biznesu, współdziałań młodzieży, wraz z którymi dopełniało się kształtowanie uspójnionej świadomości społecznej. Niewątpliwie, na zaistnienie i ekspansję tej dyscypliny sportu duży wpływy miały studia Brazylijczyków na uniwersytetach w Anglii. Ale nie tylko.

> Ostatecznie można wyróżnić cztery, w pewnym stopniu nakładające się na siebie źródła powstania brazylijskiej piłki nożnej: brazylijscy studenci przebywający na angielskich uniwersytetach pragnęli kultywować po powrocie do ojczystego kraju swoje zainteresowania tą grą; pracownicy angielskich fabryk działających w Brazylii upowszechniali ją w środowiskach lokalnych; istniejące w tym kraju angielskie szkoły wykorzystywały sport, w tym piłkę nożną, jako metodę pedagogiczną, grupy przybyłych z Europy do Brazylii imigrantów, głównie brytyjskich, postrzegały określone dyscypliny sportowe (w tym oczywiście piłkę nożną) jako formę zachowania własnej tożsamości i tradycji[9].

Rytualny, a w konsekwencji ceremonialny charakter brazylijskiej piłki nożnej z czasem wypracował własną oprawę tego spektaklu, w którym kluczową rolę odgrywa faza liminalna rytuału przejścia[10]. To w niej pojawia się tzw. *communitas*, nieustrukturyzowana wspólnota, którego *sacrum* „uświęca" wszelkie nierówności i dysproporcje społeczne. Na czas rozgrywanych spotkań piłkarskich wszyscy kibice, jak i piłkarze stanowią zjednoczoną całość. Każdy kibic zostaje pozbawiony swojej społeczno-kulturowej tożsamości, w którą wpisuje się *antystruktura*, kreując przynależne kibicom znaczenia. Ich podmiotowo-osobowe emploi czyni każdą jednostkę sub-elementem tego, co dzieje się na boisku, uczestnicząc tym samym w święcie, którego *sacrum*, po sukcesie, stanie się trwałym elementem profanum – rzeczywistości brazylijskiej, a w meczach międzypaństwowych, rzeczywistości światowej.

Piłka nożna jest artefaktem, modelem tożsamości Brazylijczyka, osobowo reprezentowanej przez idola, mistrza gry w piłkę. To w jego umiejętnościach, jak podkreśla Z. Melosik, zawiera się niepowtarzalny ideał typologiczny bycia Brazylijczykiem. Jego niepowtarzalność, przeciwstawiana temu co europejskie,

---

[9] Z. Melosik, *Piłka nożna*, s. 19.

[10] V. Turner, *Betwixt and between: the liminal period in 'rites de passage'*, [w:] *The forest of symbols. Aspects of Ndembu ritual*, Cornell University Press, Ithaca – London 1974; P. McLaren, *Schooling as Ritual Performance*, Taylor & Francis, London 1986.

zawiera się w swoiście rozumianej kalokagatii, zdominowanej przez piękno warunkowane finezją ruchów, artyzmem dryblingu, instynktem do improwizacji, działań nieprzewidywalnych. Łamiąc zasady racjonalnego funkcjonowania, łączy w sobie talent, elegancję i skłonność do agresji. Na przykład,

> Leonidas, pochodzący z czarnoskórej matki i białego ojca, wniósł wkład do idei istnienia „prawdziwej i odróżnialnej esencji brazylijskości, postkolonialnego narodu, który nie imitował już Europy, lecz wytwarzał swój własny i unikatowy narodowy styl, zharmonizowany sambą, karnawałem i capoeirą"[11].

Piłka stała się mechanizmem kreacji tożsamości nie tylko narodowej, ale i idei męskości, przesiąkniętej agresją, dominacją i seksualnym władaniem jako wyraz gloryfikacji własnego (niewolniczego, czy podbitego) wyzwolenia z nieustannego uobecniania się postkolonialnego upokorzenia, którego piłka nożna – niestety – w swojej ideologii jest nośnikiem. „Brazylijska piłka nożna wyraża w sposób symboliczny kulturę brazylijską"[12].

Kolejny rozdział książki poświęcony jest uświęconemu rywalowi Brazylii, czyli argentyńskiej piłce nożnej. Jego tytuł: *Piłka nożna, męskość, tango i tożsamość narodowa w Argentynie* zawiera kluczowe pojęcia integrujące i odsłaniające mentalność tej społeczności. To, co wysuwa się na plan pierwszy w procedurze ramowania przez Z. Melosika tożsamości Argentyńczyków w oparciu o rozwój w ich kraju piłki nożnej, to wpływy europejskie, idea męskości paralelnie przystająca do tego, czym jest tango oraz kontekst polityczny. Wszystkie te idee przystają do swoiście rozumianego metysa, uosabianego w postaci Diego Maradony.

Wskazane przez Autora społeczne czynniki procesu kulturowego postrzegania siebie i bycia postrzeganym przez innych, skondensowane w idei piłki nożnej, ujawniają rzeczywiste podstawy mentalności narodu, który poprzez tę dyscyplinę sportu odkrywa rzeczywistą wiedzę o sobie. Wiedza ta jest wiedzą milczącą[13], w pełni niezrozumiałą w tym sensie, że nie da się jej wyartykułować, ponieważ wpisuje się w ludzkie nawyki, funkcjonowanie umysłu, czy sens istnienia samego języka[14]. Zrozumienie sensu bycia Argentyńczykiem jest oparte na wiedzy nie „jak", ale wiedzy „że", zawartej w umiejętnościach gry w piłkę w analogii do powszechnie znanego przykładu, tj. umiejętności jazdy na rowerze. Gra w piłkę, czy jazda na rowerze nie wymaga teoretycznego uzasadnienia. Toteż, kształtowanie tożsamości opartej na futbolu wkomponowuje się w akt umiejętności interpersonalnych. Gra w piłkę i jej zinstytucjonalizowanie nie bazuje na tym, że została przez kogoś wynaleziona, ale jest wynikiem obyczajów i praktyk, których zasady nie zostały wypracowane w wyniku zracjonalizowanych celowo działań. Człowiek, gracz w piłkę

---

[11] Z. Melosik, *Piłka nożna*, s. 37.

[12] Ibidem, s. 44.

[13] M. Polanyi, *The Tacit Dimension*, Routledge, London 1966.

[14] L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, przekł. B. Wolniewicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1997.

> (…) odnosi sukces nie dlatego, że wie, dlaczego powinien dostrzegać określone reguły, które obserwuje, czy nawet potrafi je słownie zwerbalizować, ale dlatego, że jego myślenie i działania są regulowane przez te reguły, które w procesie selekcji podlegały wyewoluowaniu przez społeczeństwo, w którym funkcjonują i które są produktem doświadczenia pokoleń[15].

Oznaczałoby to, że o tożsamości danego narodu nie będzie decydować to, w „co" się gra i „jak" się gra, ale to, „że" się gra. Świadczy to też, że ideologia grania, działania i interpretacji tego, co działo się na boisku w czasie rozgrywek piłkarskich, będzie przede wszystkim podlegać edukacyjnej formie społecznych oddziaływań otwartych na wiwisekcję, których teoretyczne rozważania pozwalają ugruntować się jej w formie zinstytucjonalizowanej w życiu społecznym. Modelując w konsekwencji sens życia ludzkiego, zapewnia sobie istnienie, którego trwanie będzie zależne od wiedzy ukrytej, od tej, którą trudno ująć, zrozumieć, bowiem jest to wiedza milcząca[16]. Zinstytucjonalizowanie gry w piłkę nożną tworzy podbudowę pod uwikłanie w nią problemów rasowych, podziałów klasowych, wyzysku społecznego, w odwzorowaniu których postrzeganie samych siebie i postrzeganie przez innych stanowi – z psychologicznego punktu widzenia – egzystencjonalny dyskomfort. Jego pedagogiczne przezwyciężenie dokonuje się poprzez ideał mężczyzny w płaszczyźnie społecznej edukacji, która socjalizująco odnosi się do kompleksu niższości wyrażającego się w maskulinizmie. Bycie Metysem i Kreolem, to bycie człowiekiem „drugiego sortu", dlatego podnoszenie poczucia własnej wartości dopełnia się poprzez aspekty męskie – siłę, stanowczość, agresję, w których dokonuje się zmaterializowanie tubylczego trwania. Praca nad potwierdzaniem własnego samostanowienia wpisuje się w mentalność Argentyńczyka, który odpowiada za swoje decyzje w sposób niezależny, wolny. Jak wskazuje Z. Melosik, idee te gromadzone są w cielesnych działaniach mężczyzn, formalnie skonwencjonalizowanych w tańcu, jakim jest tango, jak i w piłce nożnej. Ruch zatem jest aktem walki, w tracie której doświadcza się i utrwala w sobie to, co męskie.

Maskulinizm uświęcania swojego równouprawnienia w przestrzeni lokalnej jest aktem rozruchów o samostanowienie i niezależność, a w konsekwencji o swoją wyjątkowość. Piłka nożna, jako zinstytucjonalizowana forma stadionowego „konfesjonału" jest wyrazem poczucia winy i aktu odkupienia w dwójnasób. Piłka jest grą importowaną, której zniewoleniu uległy tłumy, dlatego należy przeciwstawić się temu co europejskie, a pokonanie Anglii to narodowy obowiązek. Idea piłki nożnej warunkuje tożsamość narodową, dlatego należy wypracować własny styl gry, a więc własny sposób bycia i istnienia w świecie. Proces wpisywania się piłki nożnej w samostanowienie Argentyny, w sposób sugestywny wyłożony przez Autora, przenikają wypowiedzi, które wskazują to, co indywidualne, swoiste, co pozwala mówić o argentyńskim stylu gry.

---

[15] F. Hayek, *Law, Legislation and Liberty. Rules and Order*, vol. 1, The University of Chicago Press, Chicago 1973, s. 11.

[16] S.P. Turner, *Understanding the Tacit*, Routledge, New York 2014.

> Piłka nożna zaczęła – w powszechnym przekonaniu – odzwierciedlać takie cechy narodowego charakteru Argentyńczyków, jak spontaniczność, improwizacja, kreatywność. Własny styl gry funkcjonował jako katalizator szerszych kulturowych sił występujących wówczas w społeczeństwie argentyńskim, bezpośrednio związanych z tworzeniem się współczesnej Argentyny[17].

W tej kulturowej narracji symbole splatają się w mity, których rekonwersja – na co również kładzie nacisk Z. Melosik – rekonstruuje i konstytuuje „narodowy męski styl"[18], stanowiąc nie tylko podstawę do dumy, ale również kreując duszę tego narodu. A dusza ta nie jest ugrzeczniona – jest przesycona szowinizmem, chamstwem, brutalnością, a nawet bezprawiem. Kibicowanie jest aktywne, jest pójściem na wojnę, poprzez którą potwierdza się własną przynależność do określonej grupy, a indywidualna wartość poprzez przejawy agresji.

„Życiowy" charakter piłki nożnej przejawia się w tym, iż w jej działania wpisują się zwycięstwa oraz porażki. Uzależnienie zatem poczucia własnej męskości od jej wyników, w swojej podstawie podlega oddziaływaniom psychologicznym, ale z uwagi na płeć, futbol ma charakter społeczny, publiczny, polityczny, a i w konsekwencji ekonomiczny. Dlatego bycie kibicem oznacza aktywność. Zbiorowa odpowiedzialność piłkarzy grających na boisku za wynik meczu wymaga dodatkowo zaangażowania kibiców – dwunastego zawodnika, który czyni przewagę w grze, przewagę matematyczno-ekonomiczną, przewagę mentalno-psychologiczną.

Przy czym, esencją narodowej tożsamości jest to, co dzieje się na boisku. Uosobieniem i personifikacją mentalności Argentyńczyków stał się Diego Maradona, który jest niekiedy postrzegany wręcz „jako klucz do zrozumienia kultury argentyńskiej". Wpisuje się on w – tradycyjny dla historii Argentyny – obraz trickstera, który jest „zarówno oszustem, jak i osobą poza systemem"[19]. W nim i w jego postawie życiowej zawiera się obraz argentyńskiego jestestwa – Dasein – sposób ujawniania się tego, co tutaj argentyńskie. Pomieszanie piękna z finezją, wdziękiem efektywności ruchów i szelmowskim zachowaniem przypisywanym dziecku czy cwaniakowi czyni Maradonę ponadczasową ikoną, który po strzeleniu „ręką Boga" bramki Anglikom, wyzwolił dusze swoich pobratymców z ram kulturowych zależności. Nie dość, że upokorzył Anglików strzelając dwie „kosmiczne" bramki, to uczynił to w taki sposób, że przy drugiej bramce sprowadził sens gry tego zespołu do ligi graczy z „trzeciego świata", a bramką strzeloną ręką, wykroczył poza jej podstawy, poza jej reguły wypracowane przez Anglików. Ten pamiętny mecz z 1986 roku należy traktować jako dotyk przez Maradonę wiedzy ukrytej/milczącej (bo bramkę strzeloną ręką nawet trudno dostrzec w jej prezentacji w zwolnionym tempie), w którą wpisuje się jego robotnicze pochodzenie i uliczne „wykształcenie". Ten mecz jest momentem integracji społecznego sensu gry w piłkę z tożsamością Argentyńczyków, w którym zespala się władza społecznej wiedzy utajonej, którą posługujemy się będąc zintegrowani z użyteczną

[17] Z. Melosik, *Piłka nożna*, s. 49.
[18] Ibidem, s. 51 i n.
[19] Ibidem, s. 64.

funkcją piłki, tak jak w przypadku jazdy na rowerze (jazdy nie „jak", ale „że"). Ten, kto gra/grał w piłkę nożną wie, że pojawiają się takie sytuacje, stany w czasie gry, które w swojej irracjonalności wiążą mentalność gracza z tym, co się wydarza na boisku w sposób, który go samoistnie prowadzi w swojej logice i perfekcji do celu. Ma się wówczas wrażenie, że mecz ma swoją duszę, albo swojego antycznego boga, który decyduje o jego losach.

Patrząc z zewnątrz na piłkę nożną, można stwierdzić, że mamy do czynienia z widowiskiem abstrakcyjnym, w którym dwudziestu dwóch zawodników gania za kulką. Jednak fikcyjność tej gry w swoich zasadach pobudza emocje, poprzez które jednostki odczuwają sens swojej egzystencji i przywiązanie do miejsca, w którym funkcjonują. To przywiązanie materializuje sens trwania człowieka jako bytu konkretnego, rzeczywistego. Dlatego

> (…) istnienie tej fikcji jest konieczne, jeśli piłka nożna ma uosabiać naród i jego przeznaczenie, tym bardziej że poprzez świat piłki nożnej Argentyńczycy stworzyli bardzo zdecydowany w swoim wyrazie wizerunek [samych siebie], pewną kolektywną formę pamięci opartą na wyselekcjonowanych obrazach i opowieści odwołujących się do pięknego stylu gry[20].

W konsekwencji, fikcja to słowa, za pomocą których mówi się o jednym, a przecież można robić coś, co do nich nie przystaje. Argentyński futbol, w moim przekonaniu, jest pedagogiczną formą przeniesienia swojej niewolniczej historii w obszar boiskowych ram, w których, zależnie od wyniku meczu, jest się niewolnikiem albo panem.

W trzeciej części książki Autor zabiera nas w piłkarską podróż do Japonii, Korei Południowej i Chin. Rozdział *Japonizacja piłki nożnej: piłkarze celebryci i satelitarni kibice*, w zasadzie poświęcony jest przemianom, jakim podlega mentalność Japończyków w wyniku pojawienia się w tym kraju ligi piłkarskiej na wzór europejski, jak i zjawisku reinwencji, w procesie formowania nowego oblicza własnej tożsamości przez młode pokolenia. Dookreślenie istoty wskazanego fenomenu Z. Melosik realizuje przechodząc z płaszczyzny ontycznej do ontologicznej. Fenomenologiczno-kulturowe zatem badanie istoty mentalności Japończyków w odniesieniu do gry w piłkę nożną jest projektem ramowania, którego pedagogiczność w płaszczyźnie wychowania dąży do wygenerowania teorii, która staje się odkrywczym nośnikiem edukacyjnego przekształcania jednostek, w jej ogólnej, fenomenologicznie pojętej formie[21]. Odkrywając istotę kształtującej się tożsamości Japończyków, której źródłem jest piłka nożna, mamy okazję poznać, w płaszczyźnie ontycznej, fenomenalistyczne przemiany, jakim podlega społeczność kraju kwitnącej wiśni od lat 90. XX wieku. Recepcja piłki nożnej w Japonii u swoich źródeł miała charakter polityczny, toteż porażki drużyny narodowej w meczach międzypaństwowych przyczyniły się do wprowadzenia w tym kraju rozgrywek ligowych, a towarzyszący jej marketing i ogólnospołeczne zainteresowanie światowym futbolem doprowadziły do fuzji ekonomicznej rodzimych

[20] Ibidem, s. 72.

[21] I. Martínková, J. Parry, *Phenomenological Approaches to Sport*, Routledge, New York 2012.

firm, które poprzez reklamę swoich produktów zdobywały nowych dla nich nabywców. Kontekst polityczno-ekonomiczny w wymiarze globalnym znalazł swoje odzwierciedlenie w przemianach społeczno-kulturowych.

> Mamy tu do czynienia z nakładaniem się aspiracji związanych z globalnym kosmopolizmem oraz „lokalnymi kulturowymi tożsamościami i historiami". W przypadku sportu w Azji występuje dialektyka tego, co globalne, i tego, co lokalne, co przynosi „hybrydyzowane i zlokalizowane sposoby konsumpcji"[22].

Warto zauważyć, iż podatność Japończyków na otaczanie się gadżetami, przy pewnej infantylizacji rzeczywistości podległej światu dziecka, stanowiły podatny grunt dla producentów, którzy w dorastających dzieciach dostrzegali konsumentów potrzebujących nowej, odmiennej od tradycyjnej ideologii. Z. Melosik w detektywistyczny sposób odsłania nam meandry zmian, które dla Europejczyka-kibica stanowią bulwersujący fenomen. Akt bowiem uczestniczenia w widowisku sportowym dla japońskiego kibica ma charakter sceniczny, postmodernistyczny, w którym trybuny stają się żywą sceną zainteresowaną nie tylko tym, co dzieje się na boisku, bo wiele fanek nie rozumie zasad tej gry, ale podkreślaniem swojej niezależności, wyzwolenia i integracji z tymi, którzy mają podobne przekonania, postrzeganie świata. Trybuny to „czarna dziura", która pochłania tradycję, w której materializuje się cielesna i mentalna otwartość na to co niejapońskie, ale rozumiane i tworzone po japońsku. Hybryda tej kultury odsłania sens nieco inaczej prezentującej się istoty piłki nożnej w aspektach aktor – widz, gdzie widz staje się aktorem, grającym swoją rolę nie na trybunach, ale konkretnie, w swoim rzeczywistym, codziennym świecie.

Te swoiste podejście do kształtowania swojej osobowości w relacji do tradycji dokonało się w dość krótkim czasie i to pod koniec XX wieku. Jak powszechnie wiadomo, tradycyjne, japońskie wychowanie opiera się na wasalnym posłuszeństwie, bierności, pracy grupowej, zespolonej w jeden żywy organizm[23]. Ten stan rzeczy wraz poczuciem uległości, braku ducha walki i wyrażania tego co indywidualne, stanowiło ogromny problem dla zagranicznych trenerów, którzy przygotowywali zawodników do rozgrywek na arenach międzynarodowych. Zmianom zatem musiała podlegać cała osobowość piłkarzy, którą wspierały europejska ideologia gry w piłkę i naukowe podejścia do treningów. Oczekiwania wobec zawodników w szerszej, społecznej skali miały wydźwięk ekonomiczny, a w politycznej neoliberalny, co w konsekwencji doprowadziło do fragmentaryzacji stosunkowo monolitycznego społeczeństwa i położenie nacisku na to co indywidualne, co w swojej reinwencji predestynuje jednostki „do gotowości do nieustannego rekonstruowania własnej tożsamości"[24]. W ten sposób piłka nożna, łącząc zespołowe zmagania i kładąc nacisk na to, co indywidualne, wpisuje się – mimo wszystko – w struktury kultury japońskiej i idee globalizmu przesyco-

[22] Z. Melosik, *Piłka nożna*, s. 73.

[23] M. Cylkowska-Nowak, *Społeczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych. Studium z pedagogiki porównawczej*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 2000.

[24] Z. Melosik, *Piłka nożna*, s. 79.

ne postmodernistycznymi komponentami. Modernizując myślenie i funkcjonowanie w strukturach społecznych, nie tyle wypiera klasyczne elementy swojej kultury, ale przyczynia się do jej reinterpretacji, ujawniając w jej płaszczyznach to, co było marginalizowane, czyli indywidualizm, spontaniczne emocje, gwiazdorski ekscentryzm. W szczególności dotyczy to kibiców, którzy wyzwalając się z kulturowych ograniczeń utożsamiają się z idolami, a ich styl życia staje się miarą naśladowania, ale – co należy podkreślić – na warunkach japońskich. W ten sposób za pośrednictwem piłki nożnej rozwija się sposób istnienia w świecie, który w tym przypadku ma charakter widowiskowy, komercyjny, spontaniczny, ikoniczny, zrytualizowany, zfetyszyzowany. Kibic jest konstruktem medialnym, przekształcającym mecze piłkarskie w widowiska rockowe, uliczne jarmarki, czy lunaparki, który bardziej zainteresowany jest zewnętrzną oprawą, spotkaniem z przyjaciółmi, byciem wśród innych, niż samym spektaklem sportowym. Sposoby zachowania się na trybunach w swoim ontycznym wymiarze mają swoje, fetyszyzowane ikoniczne formy, różnicując zachowania mężczyzn od kobiecych. W szczególności dotyczy to fanek, w tym sensie, że

> Teren męskiej agresji i rywalizacji zmienił się w przestrzeń kobiecej przyjemności i rozrywki (często niemal połowę widowni na meczach stanowią kobiety). W konsekwencji gracze stają się cielesnym, erotycznym spektaklem. Kobiety nie są już redukowane, jak to tradycyjnie miało miejsce, do swojego ciała, lecz to one obserwują, oceniają i podziwiają męskie ciało jako obiekty seksualne[25].

Bycie fanem oznacza połączenie klasycznej ideologii piłki nożnej z ideą globalizacji, których konsumowanie stanowi swoisty remiks kulturowy, ponad którym panuje dyskurs rodzimej tradycji w relacji do postmodernistycznego uświęcania różnicy. Albowiem w to, co w swoim ontycznym ujęciu wskazuje na różnice indywidualne czy rodzajowe, wplata się „(…) poczucie przynależności, patriotyzmu i kolektywnej tożsamości"[26]. Struktura tego poczucia, w swoim tożsamościowym wymiarze nie jest obca wysokorozwiniętym gospodarczo państwom Azji, w szczególności Korei Południowej i Chinom. Z. Melosik w swoich rozważaniach na temat piłki nożnej w Japonii czyni analityczno-porównawcze odniesienia do wskazanych państw, które – jak wiadomo – były kolonizowane i okupowane przez państwo kwitnącej wiśni. Towarzyszący rozgrywanym meczom między tymi państwami kontekst polityczno-historyczny staje się dodatkowo źródłem nacjonalistycznych postaw, które integruje narody, ale w sytuacji doznawanych porażek stanowi przyczynę społecznej traumy. Słabe wyniki reprezentacji piłkarskich tych państw ukierunkowują postawy tożsamościowe kibiców na identyfikowanie się z klubami i reprezentacjami piłkarskimi pochodzącymi z Europy.

W podsumowaniu tego rozdziału Autor dostrzega niepowtarzalny fenomen kształtowania tożsamości podmiotowej Japończyków, którzy importują dobra cywilizacji Zachodniej, by je skonsumować na swój, futurologiczny sposób. Dokonują tego za sprawą destabilizacji własnej, jak i zachodniej tradycji, co zostaje

[25] Ibidem, s. 87.
[26] Ibidem, s. 97.

uświęcone mityczną tęsknotą za doświadczaniem siebie w perspektywie kreowanego przez siebie świata. To fenomenalistyczne doświadczanie siebie – należy dodać – w swoim intencjonalnym ujęciu, już na poziomie ontologicznym, pozwala nam postrzegać współczesną mentalność tego narodu w kontekście nadawania sobie sensu poprzez rozbudzanie nie celów, ale zamiarów, które są warunkowane przez możliwości i ograniczenia środowiskowe. W ten sposób sens istnienia i rozumienia piłki nożnej w Japonii umożliwił zdeprecjonowanie podstaw tradycji, która w konfrontacji z intencjonalnym charakterem świadomości uległa presji zamiarów zdominowanym w swoich możliwościach i ograniczeniach środowiskowych przez rodzimy biznes, kształtując cele do realizacji jako oferty do skonsumowania przez Japończyków szukających w inności swojej tożsamości. Odczarowywanej rzeczywistości towarzyszy oczarowywanie umysłów.

Czwarty rozdział książki nosi tytuł *Amerykański izolacjonizm i paradoksy piłki nożnej w Stanach Zjednoczonych: „soccer vs. football" i styl życia klasy wyższej*. W tej części pracy możemy zapoznać się w z dwoma dominującymi podejściami do piłki nożnej. W pierwszym mamy do czynienia z jej marginalizacją, celem zachowania tego, co *stricte* amerykańskie. To podejście do piłki nożnej w zasadzie wpisuje się w paradygmat strukturalistyczny[27], a jego celem jest walka czy też przeciwstawianie się wszelkim formom społeczno-obyczajowego dyskursu, który mógłby w jakiś sposób podważyć hegemonistyczną pozycję Stanów Zjednoczonych w świecie. Natomiast w drugim podejściu piłka nożna jest traktowana w sposób elitarny, jak w XIX wieku boks, czy w XX wieku tenis. Gra w piłkę jest obecnie traktowana jako działalność rekreacyjna klasy wyższej, która w swojej edukacyjnej strukturze ma przygotować do życia i dlatego można w tym przypadku mówić o kształtowaniu postaw opartych na paradygmacie interpretatywnym, a w konsekwencji i funkcjonalistycznym. Status piłki nożnej w tym kraju zapośrednicza się zatem w społeczno-politycznym oraz ekonomicznym i gospodarczym traktowaniem sportu. Lokalna ideologia nastawiona jest na kreowanie i zachowanie tego, co samo w sobie jest „toż-same" z tradycją, mentalnością i władzą. Utrzymanie mocarstwowej pozycji w świecie wymaga zachowania w sensie globalnym układów wpisujących się paradygmat funkcjonalistyczny, eksponując i zachowując to, co rodzime. Toteż piłka nożna w swojej dychotomicznej ekspozycji z jednej strony jest marginalizowana przez takie dyscypliny sportu jak futbol amerykański, koszykówka, czy hokej na lodzie, zaś z drugiej strony okazuje się emblematem przynależności do wyższej klasy społecznej. Tym samym, jak wskazuje Z. Melosik, piłka nożna w Stanach Zjednoczonych jest socjologicznym fenomenem społeczno-kulturowego odrzucenia i jednocześnie przystosowania. W wyróżniony fenomen wpasowuje się idea kształcenia dla zysku i zachowania autonomii oraz kształcenia dla wolności. Jest ona między innymi kształtowana i rozwijana przez konsumeryzm i *casualties*. Jak pisze Z. Bauman[28], konsumeryzm

[27] G. Burrell, *Sociological paradigms and organisational analysis*, Heinemann Educational Books Reprinted, USA 1982, s. 1-35.

[28] Z. Bauman, *Konsumeryzmu ofiary towarzyszące,* [w:] *Pytania o szkołę wyższą w trosce o człowieczeństwo*, red. B.D. Gołębniak, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 13-14.

ma na uwadze takie nadzorowanie ludzkich potrzeb, aby w swojej jakościowej formie, w swojej „erotycznej" estetyce nigdy nie były zaspokojone. Ponadto, wzór ten ma naturę hegemoniczną i w swoim praktycznym „paradygmacie" rozpowszechnia się w różnych obszarach osobistego funkcjonowania w świecie. Futbol amerykański, który jest najpopularniejszą dyscypliną sportową w Ameryce, podlega konsumeryzmowi zaspakajając oczekiwania Amerykanów, które są powiązane z ich poczuciem bycia hegemonem w świecie. To w tej grze przejawiają się kluczowe wartości umożliwiające zachowanie dominującej roli na arenie międzynarodowej. Istotą boiskowej potyczki jest zdobywanie punktów, które uzyskuje się poprzez koncentrowanie uwagi na ataku. To w nim przejawia się promowanie

> (…) konserwatywnej formy męskości", heteroseksualnej, dominującej, często zorientowanej na przemoc. (…) Historia amerykańskiego baseballu, futbolu, koszykówki czy hokeja na lodzie jest pełna epokowych, legendarnych nazwisk, które symbolizują, co to znaczy być „amerykańskim mężczyzną"; uosabiają „wyidealizowaną konstrukcję narodowej męskości[29].

Natomiast *casualties* odnosi się do tego, co pojawia się w sposób nieoczekiwany jako coś niezamierzonego. Piłka nożna uzyskała w Stanach Zjednoczonych nowe oblicze. Jak to się stało?

Marginalizacja piłki nożnej, to dystansowanie się do tego co brytyjskie, europejskie. Być może jej wpływ na grupy mniejszościowe, regulujący ich tożsamość i poczucie wspólnoty, wymusza na amerykańskich korporacjach zachowanie dialektycznego dystansu – jak na przykład czynili Rzymianie w stosunku do narodów podbitych, w relacji z którymi nie ingerowali na przykład w ich wierzenia – i nie przetwarzali ich podstaw, by stworzyć zmitologizowany (tutaj zamerykanizowany) „produkt".

Konsumeryzm amerykańskiego futbolu wypromował nowy sens rozumienia i traktowania gry w piłkę nożną. To właśnie na uboczu (*casualties*) tego, co skomercjalizowane, agresywne, czy heteroseksualne wyłoniło się nowe podejście do własnej, nieco alternatywnej tożsamości w osnowie gry w piłkę nożną, którą zaczęto traktować rekreacyjnie, zdrowotnie, służąc przy tym przedstawicielom wyższej klasy średniej do nawiązywania kontaktów towarzyskich. Zabawa z piłką staje się kształcącym i ideologicznym elementem stratyfikacji społecznej, która edukacyjnie wdrażana w proces wychowania młodych ludzi okazuje się formą gromadzenia kapitału społeczno-kulturowego, który ma służyć w przyszłości ekonomicznym, ale i psychologicznym (zhumanizowanym) decyzjom.

> W piłkę nożną można grać nawet wówczas, gdy nie jest się w tym dobrym (…). Każde z 11 dzieci na boisku od czasu do czasu kopie piłkę (…) To jest sport, który wybierają matki pragnące, aby ich dzieci dobrze o sobie myślały (…). Piłka nożna jest łatwym sportem i (…) łatwo pozwala na myślenie, że jest się dobrym na boisku, nawet jeśli jest się bardzo kiepskim[30].

---

[29] Z. Melosik, *Piłka nożna*, s. 117.

[30] Ibidem, s. 129.

Zdumiewające jest to, że co w Stanach wyłania się jako *casualties*, szybko zostaje skomercjalizowane i poddane presji ideologii oraz biznesu.

W kolejnej części pracy przenosimy się do Europy. *Totalna piłka nożna i pomarańczowa tożsamość narodu holenderskiego* jest rozdziałem, z treścią którego wprowadzamy się w obszar poetyckiej kompozycji gry w piłkę nożną. Jej istotą było zrewolucjonizowanie strategii i taktyki w latach 70. XX wieku, które przeorganizowały ustabilizowane działania zawodników na boisku. Wyznaczane im zadania decentralizowały przypisywane każdemu z osobna role i funkcje, co doprowadziło holenderską piłkę nożną do sukcesów międzynarodowych. Ten niewielki kraj, liczący obecnie niespełna 17 milionów ludności, ma zarejestrowanych przeszło 1,1 miliona piłkarzy. Futbol wyznacza zatem strukturę postrzegania rzeczywistości przez tę społeczność – rzeczywistości, która miesza się z bogatą kolonialną historią, w której zawiera się tęsknota za monarchią, tęsknota uwikłana w pomarańczowy kolor koszulek reprezentacji narodowej, nasycając swoje współczesne istnienie finezją i inteligencją w strategii osiągania celów na boiskach piłkarskich.

> Jednocześnie – co jest pewnym paradoksem – holenderscy arystokraci piłki nożnej grali widowiskowo i elegancko – uważano niekiedy, że na arenie międzynarodowej Holendrzy byli Brazylijczykami Europy – znakomicie przygotowani technicznie, a przy tym grający bardzo widowiskową piłkę[31].

Poetyka realizacji strategii performatywnych przez piłkarzy na boisku była wyrazem wizjonerskich projektów trenerów reprezentacji i drużyn ligowych tego kraju, których punkty widzenia stanowiły fundament kształtowania przedstawienia sportowego na miarę dzieł sztuki, które w swojej pragmatyce miały zachwycać, budzić podziw i satysfakcje nie tylko z osiągniętego wyniku, ale głównie z doznań natury estetycznej. Piękno przedstawiającego się przedstawienia ujawniało się w planie treści i wyrażania. Syntaktyka wypowiedzi w swojej pragmatyce stanowiła o pięknie architektury gry zespołowej, w której każdy zawodnik stawał się twórczym wykonawcą futbolowej semantyki. Punkty widzenia trenerów były przejawem perspektywicznego ujęcia zbiorów elementów mających na względzie przeciwstawne cele. Perspektywa ta, w swoim profesjonalnym, a nade wszystko wizjonerskim ujęciu nie tylko przekraczała ustalone kanony, ale je modernizowała, a nawet „łamała". Kompozycja zatem tego, co się wydarzało na boisku opierała się na scenariuszu, który osiągał swoje wyznaczone cele, jeżeli jego aktorzy-piłkarze wykorzystywali posiadane umiejętności. Technika gry w piłkę, wraz z realizacją wyznaczonych założeń, okazała się w przypadku holenderskiej drużyny drogą do sukcesu. Być może, gdyby nie kontuzje podstawowych zawodników z linii obrony i nieporozumienia w zespole, pojawiające się z uwagi na nierówny podział pieniędzy, to „Pomarańczowi" byliby mistrzami świata w 1974 roku.

Zmiany oparte były na realizacji scenariusza piłkarskiego, których montaż opierał się na własnych przedsięwzięciach organizacyjnych i totalnym demon-

[31] Ibidem, s. 137.

tażu planu gry przeciwnika. Piękno gry, które okazało się celem samym w sobie dla piłkarzy, jak i kibiców, nie opierało się na wyniku, na osiągnięciu zwycięstwa, ale na wywołaniu zachwytu, co sprawiało, że piłka holenderska wykraczała poza ramy boiska, stając się w swoim wydarzeniu działaniem aktywnie kształtującym perspektywę widza-konesera. To jak we współczesnym teatrze – widz aktywnie i twórczo uczestniczy w procesie dziania się spektaklu[32]. Tak i kibic holenderski, oglądając działania zawodników swojej drużyny, okazuje się konsumentem-rzeczoznawczą, z którym i dla którego realizuje się estetyczne doznania wynikające z finezji podań, zagrań, dryblingów itp., jako przejawu doskonałości w swoim pięknie powiązanej z boiskową inteligencją. Zachwyt pobudza wyobraźnię, nasyca „endorfinami" emocje, z którym doświadcza się narodową tożsamość. To, co dla niej specyficzne, to podejmowanie szybkich i istotnych decyzji, których przenikliwość charakteryzowała odkrywców i myślicieli.

> Holenderska piłka nożna jest więc zakorzeniona w holenderskiej kulturze. Z uwagi na położenie geograficzne, historia tego kraju wyznaczona jest przez walkę o zdobywanie przestrzeni[33].

To w niej pojawia się tęsknota za tym, co już nieobecne i dlatego, jak pisze D. Harvey,

> Można dzisiaj przeżywać geografię świata zastępczo, jako *simulacrum*, (…) przy prawie całkowicie ukrytych śladach pochodzenia czy pracy, dzięki którym powstały i stosunkach społecznych, w ramach których je tworzono[34].

Niemniej to, co dzieje się na boisku nie jest bez znaczenia, ponieważ „Ryzyko błędnej kalkulacji i porażki jest nierozerwalnie związane z wolnością, a wolność nieodmiennie zakłada odpowiedzialność"[35]. Toteż, tożsamość narodowa Holendrów ramowana taktyką i estetyką gry w piłkę nożną normalizowana jest przez ideologię kosmopolitycznego nacjonalizmu, w której przykładowo „Drużyna cudownego koloru pomarańczowego służyła tworzeniu romantycznej, wyidealizowanej, ahistorycznej i esencjalistycznej wizji narodu holenderskiego"[36]. Otwartość na innowacje przesycona odwagą i wolnością przejawiała się w latach 70. w radykalnym otwarciu tego społeczeństwa na przemiany kulturowo-obyczajowe. Sukcesy piłki nożnej w świecie stały się zatem źródłem poczucia własnej wartości, a w konsekwencji i podłożem dla przemian obyczajowych. Boisko przeznaczone do gry w piłkę nożną okazało się miejscem ziszczenia się postmodernistycznego paradygmatu, z miejscem, w którym – jak zauważa Z. Melosik – zisz-

---

[32] B. Uspienski, *Poetyka kompozycji. Struktura tekstu artystycznego i typologia form kompozycji*, przekł. P. Fast, Wydawnictwo „Śląsk", Katowice 1997.

[33] Z. Melosik, *Piłka nożna*, s. 140.

[34] D. Harvey, *The Condition of Postmodernity*, Oxford 1990, s. 300.

[35] J. Rykwert, *Pokusa miejsca. Przeszłość i przyszłość miast*, przekł. T. Bieroń, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków 2013, s. 29.

[36] Z. Melosik, *Piłka nożna*, s. 142.

cza się poznawczy i artystyczny trend tego narodu do przełamywania ograniczeń poprzez sztukę, a konkretnie architekturę, malarstwo czy modę. Obecnie holenderska piłka nożna przeżywa kryzys, ale można przypuszczać i mieć nadzieję, iż niedługo pojawi się architektoniczny wizjoner z postnowoczesnym punktem postrzegania tego, co ma się dziać na boisku piłkarskim.

Jeżeli holenderska piłka nożna nacechowana jest, czy była, artyzmem, to niemiecka naukową precyzją. Kolejny rozdział książki poświęcony jest kulturowym podstawom potęgi niemieckiej piłki nożnej. *Piłka nożna, „teutońska maszyna" i rekonstrukcje niemieckiej tożsamości narodowej*, to część pracy, w której Autor poszukuje istoty sukcesów piłkarskich drużyny narodowej i klubowych zespołów piłkarskich.

Początki były trudne i niemiecka piłka nożna w XIX wieku musiała stoczyć ideologiczną walkę z popularną wówczas gimnastyką.

> Jednak wbrew ogromnemu oporowi elit kulturowych i zwolenników gimnastyki, piłka nożna stawała się coraz atrakcyjniejsza – na początku dla niemieckiej klasy średniej, a potem – klasy pracującej[37].

Przy czym, rzeczywisty wpływ tej dyscypliny sportu na kształtowanie tożsamości narodowej dokonał się w 1954 roku, kiedy to wydarzył się „dopingowy cud" i Niemcy w finale pokonali niezwyciężonych od 1950 roku Węgrów. Wówczas, wraz z przemianami gospodarczymi, rozpoczął się okres integracji Niemiec podzielonych na cztery strefy okupacyjne, a wraz z nią nastąpiło dopełnianie się poczucie własnej tożsamości. Z tych to przyczyn przyjmuje się w Niemczech, że „(…) właśnie zwycięstwo w Bernie reprezentowało emocjonalnie i psychologicznie koniec drugiej wojny światowej". Zwycięstwo to stanowiło podstawę stworzenia legendy, której potrzebuje każdy naród. Stało się źródłem „kolektywnego emocjonalnego doświadczenia, które mogło połączyć ludność zachodnich Niemiec w jedną społeczność"[38]. Uzyskana jedność społeczna ewaluowała, aby w 2006 roku, w trakcie organizowanych Mistrzostw Świata w Piłce Nożnej w Niemczech, wyjść poza granice swojego terytorium i globalnie zbliżyć się w swojej otwartości w szczególności do tych narodów, które w czasie ostatniej wojny były przez Trzecią Rzeszę okupowane.

Aspekty polityczne, jak pamiętamy z poprzednich fragmentów tej książki, są stałym elementem boiskowego kibicowania. Sami Niemcy unikali ewokowania tego, co wiąże się z ich niechlubną przeszłością. Na przełomie XX i XXI wieku media zaczęły wpływać na kształtowanie wartości, których narodowy charakter przeciwstawiał się w swojej neutralności, globalności temu, co polityczne, kładąc nacisk na stronę humanistyczną ludzkiego współistnienia. Ta radykalna postawa wpłynęła na postrzeganie Niemców przez światową opinię publiczną, jednak nie zmienia to faktu, iż mecze międzypaństwowe wywołują w postawach kibiców drużyn przeciwnych nastroje germanofobii[39]. Szowinizm nawiązujący do II woj-

[37] Tamże, s. 148.
[38] Tamże, s. 151.
[39] Tamże, s. 153-154.

ny światowej jest stałym elementem zmagań prasy i kibiców angielskich czy francuskich przed meczami z Niemcami. Obecnie, na co z własnej perspektywy zwraca uwagę Z. Melosik, w relacjach międzypaństwowych spotkań, w tym i między Polską a Niemcami, polityka i nacjonalizm odgrywają coraz mniejszą rolę. Niewątpliwie duży na to wpływ mają sukcesy polskich piłkarzy w Bundeslidze.

Sukcesy niemieckiej piłki nożnej wynikają między innymi z faktu, że niemieckie kluby są otwarte na zdolnych graczy ze wszystkich zakątków świata. Otwartość ta przezwycięża uprzedzenia rasowe, ale tylko z pozoru, ale też tego typu wypowiedzi wynikające z poczucia wyższości, przyjmują „zmiękczoną" retorykę nietolerancji. Na przykład,

> (…) gdy gracz pochodzenia afrykańskiego popełni na boisku oczywisty błąd taktyczny lub gdy na kilku metrach przedrybluje dwóch przeciwników, wówczas w ocenie następuje odwołanie do idei jego „niedojrzałości etnicznej" lub (w tym drugim przypadku) „naturalnej zdolności"[40].

Wyłaniający się z ocen nacjonalizm wynika ze świadomości dotyczącej własnego stylu gry reprezentacji, który wynika z charakteru danego narodu. Piłkę niemiecką przenika dyscyplina – ład wynikający z posłuszeństwa, w które wpisuje się porządek w swojej strukturze pedantycznie przestrzegany i rozwijany przez kształtowane umiejętności, rozwijane kompetencje. Przyrównywanie drużyny reprezentacji Niemiec do sprawnie funkcjonującej maszyny, która nie tylko perfekcyjnie wykonuje wyznaczone zadania, ale też kreatywnie je konstruuje, świadczy o jej ideologicznym, ale i technologicznym charakterze. „Mechanika teutańskiej maszyny" tego zespołu podporządkowana wytycznym nakreślonym przez trenerów, nastawiona jest na osiągnięcie sukcesu, tylko sukcesu. Mentalne nastawienie, posiadane umiejętności, duża wydolność fizyczna, to środki, które na boisku skutkują swoją pragmatyką poprzez huraganowe natarcia zespołu posyłającego piłkę za pośrednictwem kilku szybkich podań na wolne pola przed swoimi zawodnikami, tak, aby mogli kopnąć piłkę na bramkę przeciwnika. Ta militarna konstrukcja gry w piłkę nożną, wsparta technologią i rozwijanymi umiejętnościami w czasie treningów, splata się – mimo wszystko – z nazistowską ideologią. „*Deutchland vor – noch ein Tor*" („Niemcy do przodu – jeszcze jeden gol"). „Język piłki nożnej [w Niemczech] należy do świata mężczyzn, świata pełnego metafor, opisującego mecze jako walkę, a graczy jako żołnierzy i bohaterów"[41]. Niemniej, niemiecka piłka nożna dystansuje się od polityki, co wynika z jej budowanego po II wojnie światowego etosu, w którym mieści się trauma za poniesioną porażkę oraz wstyd za działania niegodne człowieka. Z tych to przyczyn wizerunek Niemca jest budowany na wartościach ponadhistorycznych, apolitycznych, wpisujących się w ekonomię technologicznego funkcjonowania, których planowość nastawiona jest na rozwój, dominację i podziw poprzez osiąganie sukcesów. Czynniki mentalne i technologiczne okazują się w rezultacie wyznacznikiem sukcesów sportowych w jej różnych dyscyplinach, wskazując na

[40] Tamże, s. 156-157.

[41] Tamże, s. 158.

Niemcy jako potęgę w świecie sportu – potęgę warunkowaną wysokim poziomem gospodarki wynikającej ze społecznego zaangażowania w pracę.

Ostatni rozdział książki dotyczy kobiecej piłki nożnej i nosi tytuł: *Piłka nożna kobiet: między emancypacją a marginalizacją*. Autor tę część pracy poświęcił trzem zagadnieniom, a mianowicie

> (…) roli piłki nożnej w procesie emancypacji kobiet, seksizmowi w piłce nożnej oraz istniejącej w jej ramach redukcji kobiet do obiektu seksualnego, jak również maskulinizacji ciała i tożsamości kobiecej[42].

Mając na uwadze kulturowy charakter piłki nożnej, prawie całkowicie zdominowanej przez populację męską, to z góry można przewidzieć rolę i miejsce kobiecej piłki w społecznej rzeczywistości. Wpisuje się ona zatem w społeczno-kulturowy kontekst postrzegania piłki nożnej i roli kobiety-obiektu przy boku mężczyzny. Niewątpliwie, perspektywa tego postrzegania zdominowana jest dodatkowo przez osiągane sukcesy przez reprezentacje kobiece, w sytuacji, kiedy drużyna męska nie gra na oczekiwanym społecznie poziomie (Chiny), kiedy trybuny są oblegane przez kobiety (Japonia), kiedy ma się przekonanie, że jest to dyscyplina sportu przeznaczona dla kobiet (Ameryka Stanów Zjednoczonych).

Kulturowy sposób postrzegania kobiet w społecznej integracji jest formalnie zapośredniczony w komunikatach, których kanon opiera się na utrwalonych w życiu społecznym kodach, mając przy tym dodatkowo na uwadze informacje oraz teksty, które wchodzą w określone relacje z ludźmi, w wyniku czego powstają określone znaczenia[43]. Zapewne Autor niniejszej książki zgodzi się z opinią, iż „produkowane" przez niego teksty odzwierciedlają pewien kanon jego postrzegania rzeczywistości, toteż będzie on różnić się nie tylko w konfrontacji z przedstawicielami innych nacji, ale także będzie w przeróżny sposób pojmowany przez osoby w jakiś sposób interesujące się piłką w Polsce. A mając przy tym na uwadze przytaczaną w tej pracy literaturę przedmiotu, można przypuszczać, że Z. Melosik dokonał taki z nich wybór, w wyniku którego wiele fragmentów zostało odrzuconych. To, co się pojawiło w książce, w kontekście tego, co zostało zmarginalizowane można traktować jako zastosowanie przemocy politycznej, a więc i ideologicznej wobec pewnych faktów. Niewątpliwie, narracja tej pracy jest oparta na „fiszkach", z których wyłania się kulturowa wizja wpływu piłki nożnej na kształtowanie tożsamości narodowej. Przy czym, dobór treści kondensuje się wokół kilku przewodnich tematów (początki formowania się struktur piłkarskich w danych państwach, ich odniesienia do angielskiego futbolu, narodowy styl gry, stosunki społeczne, technika gry w piłkę, jej relacje z polityką itp.), których „puzzlowy" zamysł składa się w konsekwencji na logicznie zestrajającą się całość. Co więcej, dobór treści jest na tyle otwarty, iż Autor zaprasza do dyskusji Czytelnika, który na bazie swojej wiedzy może zainicjować wyłanianie się dyskursu – czego przykładem jest niniejsza para-recenzja.

---

[42] Tamże, s. 163.

[43] J. Fiske, *Wprowadzenie do badań nad komunikacją*, przekł. A. Gierczak, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1999, s. 16.

Co więcej, forma przekazywanych treści konstytuuje mit, w ujęciu R. Barthesa[44], którego kulturowa podstawa przystaje do doświadczeń Autora tej książki. Czytając o kobiecej piłce nożnej, mamy okazję zapoznać się z jej początkami, działaniami blokującymi jej rozwój wraz z ich uzasadnieniami. Stosowane wówczas argumenty w zasadzie nie dziwią współczesnego Czytelnika, ponieważ podlegamy tej samej edukacji-ideologizacji, co Z. Melosik. Decyzje dotyczące rozwoju kobiecej piłki nożnej podlegały przemocy kulturowej, odwoływały się do natury bycia kobietą, nawiązywały do panujących stosunków społecznie zdominowanych przez określone postawy i widzenie określonych zjawisk w „zdiagnozowany" już sposób. Semantyka przytaczanych przez Z. Melosika wypowiedzi wskazuje na zależność generowanych znaczeń od kultury, których symbolika przymusza jednostki do określonych decyzji. Wybór zdominowany określonym paradygmatem kreuje syntagmą przystające do siebie elementy, których logika narzuca swoje punkty rozumienia danego zjawiska. Społeczny zatem wymiar komunikacji w swojej konwencjonalizacji denotuje przekaz, którego sposób (konotacja) staje się źródłem znaczeń. Oznacza to, że wskazywane przez Z. Melosika fakty kreują i utrwalają mit (ramuje i pedagogizuje), który R. Barthes traktuje jako opowiadanie, poprzez które ujawnia się dana kultura, tłumacząc na swój sposób rzeczywistość. Przy czym, sposób ten wpisując się w tryb myślenia tego, który opowiada, który tworzy tekst – tekst formalnie skonceptualizowany konotacją, konotującą asocjacyjnie (skojarzeniowo) elementy znaczące.

Podejmując się próby odkrycia sposobu myślenia Z. Melosika, w kreowanym przez niego w tym rozdziale mitu, jako wyrazu jego kulturowego światopoglądu na temat kobiecej piłki nożnej, to w kreowanym przez Autora ujęciu tego tematu, jego opowiadanie rozpoczyna odniesienie do początków powstania pierwszego klubu piłkarskiego, problemów, z którymi w pierwszej połowie XX wieku borykały się żeńskie zespoły kopiące piłkę i wskazanie ówczesnych argumentów podważających sensowność uprawiania tej dyscypliny sportu przez kobiety. Następnie pojawia się głos feministek, a za nim spojrzenie, które każe postrzegać w zachowaniach grających kobiet w piłkę nożną ich maskulinizację. Przytaczane fragmenty ujawniają panującą wówczas ideologię, która nacechowana była treściami seksualnymi, poniżającymi, a w konsekwencji i faktami, które im przeczyły. Autor wskazuje zatem kontrowersje, potem je argumentami zbija, by ostatecznie sprowadzić ten dysonans do męskiego alter-seksualnego punktu widzenia. „W ten sposób neutralizuje się męski niepokój dotyczący odrzucenia przez kobiety-piłkarki męskiej seksualności"[45]. W tym kontekście, dla przykładu przywołany jest wizerunek „piłkarki", ideologicznie zdominowanej przez organizatorów zawodów piłkarskich w 1971 w Meksyku, w których eksponowano kobiecość i ich seksualność. W kolejnej części Autor koncentruje uwagę na kontrowersjach wokół kobiecej piłki nożnej w kilku wyróżnionych przez siebie krajach, w których podejście do żeńskiej piłki nożnej odzwierciedla się w relacji do męskiej. Okazuje się, że w Brazylii, seksistowskim kraju, żeńska piłka nożna nie cieszy się uzna-

[44] R. Barthes, *Mitologie*, przekł. A. Dziadek, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2008.
[45] Z. Melosik, *Piłka nożna*, s. 167.

niem. Również i w tym przypadku Autor odwołał się do konkretnej postaci, która emigrowała do Szwecji i dalej do Stanów Zjednoczonych, gdzie zdobyła sławę, podziw i duże pieniądze. Ostatecznie Zbyszko Melosik konstatuje:

> W Brazylii uważa się niekiedy, że sukcesy na boisku Marty da Silvy (…) mogą – powtórzę raz jeszcze – umożliwić zmianę pozycji społecznej kobiet. Jest to oczywiście podejście idealistyczne, niemożliwe do urzeczywistnienia[46].

Z Brazylii przenosimy się do Japonii, której reprezentacja kobiet zdobyła mistrzostwo świata w 2011 roku. W przeciwieństwie do Brazylii, piłka kobieca w tym kraju cieszy się dużym szacunkiem i uznaniem – jest ideą dopełniającą przemiany społeczne, w tym i roli kobiet w życiu społecznym.

> Obecnie uważa się, że dla kobiet japońskich uprawianie piłki nożnej wiązało się z emancypacją i wolnością: pozwalało na wejście w typowo męskie dotychczasowe sfery oraz otwierało nowe „kulturowe przestrzenie"[47].

I choć piłka nożna jest w tym kraju zdominowana przez mężczyzn, to znaczenie kobiecego futbolu wzrasta, choćby poprzez zaangażowanie korporacji tworzących własne drużyny kobiece. W tym kraju sport i gospodarka ustanawiają miary przemian i rozwoju.

W swojej przemyślanej układance, z kolejnym ruchem Uczonego przenosimy się do Chin – kraju, w którym władze zatwierdziły istnienie kobiecej piłki nożnej dopiero w 1979 roku. Okazuje się, iż międzynarodowe sukcesy żeńskiego zespołu w konfrontacji ze słabo grającymi w piłkę nożną mężczyznami doprowadziły do tego, że piłkarki osiągnęły status ikon, bohaterek narodowych. Niemniej,

> Obecnie jednak zainteresowanie chińską piłką nożną kobiet jest nieporównanie mniejsze niż męską. Wydaje się, że potencjał emancypacyjny odnoszący się do zwiększenia zakresu równości płciowej w tym kraju został wyczerpany[48].

W końcu przenosimy się do Stanów Zjednoczonych – kraju, w którym piłkarki są bardziej rozpoznawalne niż piłkarze. Powyższego stanu rzeczy Z. Melosik doszukuje się w tym, iż ta dyscyplina sportu nie podlega męskiej hegemonii.

> W Stanach Zjednoczonych jest inaczej niż w innych krajach świata, ale może właśnie dlatego, że piłka nożna – pozostająca w opozycji do amerykańskiego futbolu – jest tam wręcz uważana za kobiecy sport, nadający się właśnie dla kobiet[49].

W podsumowaniu tego rozdziału Z. Melosik porównuje męską i żeńską piłkę nożną, mając na uwadze piłkarską technikę, percepcję gry i fizyczność. Pierwsze dwie kompetencje, jego zdaniem, nie różnicują mężczyzn od kobiet. Natomiast fizyczność jest odmienna, co nie znaczy, że te najlepsze (najszybsze i najsilniej-

[46] Tamże, s. 172.
[47] Tamże, s. 173.
[48] Tamże, s. 175.
[49] Tamże, s. 176.

sze) nie będą dominować wśród przeważającej liczby mężczyzn. W ostatnim akapicie stwierdza, że paradoksy relacji płciowych w tej dyscyplinie sportu można traktować jako „rozgrywkę" emancypacyjną, a dominacja męskiej piłki nożnej sprawia, że

> Kobieca piłka nożna znajduje się na marginesie zainteresowań zarówno kibiców, jak i mass mediów. I nie wydaje się, aby w najbliższym okresie sytuacja ta mogła się zmienić[50].

Tymi słowami kończy się mityczna opowieść Autora na temat kobiecej piłki nożnej.

Pracę kończy jednostronicowe *Zakończenie*. Obejmuje ono podsumowanie traktujące piłkę nożną jako praktykę kulturową, w ramach której dokonuje się społeczna identyfikacja własnej spójności. W ten sposób piłka nożna w swoim władaniu okazuje się istotną siłą sprawczą tego, co dokonuje się współcześnie w globalnym świecie.

Każde naukowe opracowanie, a tym bardziej recenzja powinna zawierać krytykę. Para-recenzja nie stawia sobie takich wymagań. Nie stawia, ponieważ przyjmuje się tutaj dodatkową perspektywę wiwisekcji, która ma za zadanie odkrywanie, a nie pouczanie, a jeśli już to wskazywanie pewnych opcji, z którymi Autor książki nie musi się utożsamiać, co w sumie stanowi tylko dodatkowy namysł nad dalszym rozwojem zawartych w pracy tematów.

W każdym razie mamy tutaj do czynienia z książką, którą z przyjemnością się smakuje, w estetyce której zawierają się informacje ujawniające rzeczywisty wpływ piłki nożnej z jej kulturową oprawą na życie wyróżnionych społeczności w ich lokalnych ujęciach, globalizowanych fenomenologiczną i metafizyczną refleksją na temat współczesnej kondycji człowieka. Estetyka tej pracy ujawnia moc sprawczą widowiska piłkarskiego, które w swoich narodowych osnowach ideologizują jednostki, by je edukacyjnie wyzwolić z przeszłości lub do niej nawiązać. W ten sposób piłka nożna ucieleśnia ludzkie oczekiwania, sprawczo ramowane kulturą, której sens wpisuje się w naturalne podstawy bycia człowiekiem – bycia istotą biologiczną.

Poruszane w książce przez Z. Melosika obszary tematyczne dotyczące piłki nożnej w pełni nie oddają złożoności tego zjawiska. Dokonanie takiej wiwisekcji wymagałoby ogromnego nakładu pracy, dlatego należy pamiętać o przyjętych przez Autora założeniach i skupieniu swoich rozważań na kwestiach kultury, tożsamości i władzy. Faktem jest, że i tak wskazane przez Uczonego obszary tematyczne ujawniają ich rozległą podbudowę natury kulturowej, socjologicznej, politycznej, historycznej, ekonomicznej i edukacyjnej. Ich synteza odniesiona do kilku krajów wskazuje na niebagatelną rolę tej dyscypliny sportu w procesie kształtowania i utrwalania tożsamości w wymiarze lokalnym, a w konsekwencji i globalnym. Albowiem to co narodowe z całym swoim zapleczem wypracowanych przez lata różnych praktyk społeczno-kulturowych ujawnia się w sposób

[50] Tamże, s. 177.

wyraźny i całościowy w postawach kibiców w trakcie rozgrywanych meczów międzypaństwowych. Wyłaniająca się w rezultacie relacja łącząca tożsamość narodową z piłką nożną wskazują na jej niebagatelną rolę również w kształtowaniu społecznego podmiotu i dlatego temat ten wymaga dalszych badań, których ramowanie w swojej pedagogizacji umożliwiłoby w sposób refleksyjny odnieść się do wyłaniających się obrazów dotyczących funkcjonowania piłki nożnej w różnych płaszczyznach życia społecznego, by na ich podstawie wygenerować teorię postnowoczesnego, globalnego społeczeństwa. Przy czym, o czym była mowa wcześniej, z uwagi na pedagogizujący charakter ramowania, teoria powinna piłkę nożną sprowadzić do ram wychowania, a w mniejszym stopniu do edukacji, aby uwzględnić w swoich strukturach to co indywidualne, ludzkie, zhumanizowane. Niemniej nie należy umniejszać roli oraz wpływu edukacji[51] czy socjologii sportu[52] na rozwój społecznej świadomości dotyczącej tej dyscypliny sportu.

Mając zatem na uwadze proces wychowawczego ramowania, warto zauważyć, że piłka nożna okazuje się żywym nośnikiem – władzą – idei, w formie której są realizowane potrzeby społecznej integracji, której jedność staje się źródłem poczucia nie tylko przynależności do jakiegoś obszaru kulturowej tożsamości, ale również poczucia jedności własnej osobowości, zespalając tym samym świadomość istnienia w świecie w kreowanej relacji: ja – ty – inny. Współczesna piłka nożna zastępuje religię, oferując równość wolność i braterstwo poprzez wzbudzanie pasji, która umożliwia emocjonalną „ucieczkę" w rezultaty, wyniki spotkań, których fenomen staje się nośnikiem mitów[53]. Fenomen tego zjawiska – szerzej sportu – jest wykorzystywany i podtrzymywany przez wyrafinowane i skomplikowane działania międzynarodowego biznesu. Współczesne zarządzanie piłką nożną w jej globalnym i lokalnym kontekście opiera się na skutecznych technikach menadżerskich, strategiach finansowania i marketingu, do których przystaje korporacyjna odpowiedzialność za społeczne korzystanie z technologii informacyjnej i komunikacyjnej[54]. Wyłaniające się tutaj teorie organizacji uwzględniają planowanie, zarządzanie zasobami ludzkimi, pomiar wydajności organizacji, budżet i jej kontrolę, a także dostęp dla niepełnosprawnych kibiców. Nawiązujący do tych teorii marketing sportowy bada w sposób kompleksowy, ale i autorytarny zachowania konsumentów, komunikację marketingową, marketing strategiczny, empiryczny, marketing międzynarodowy, a także wpływ cyfrowych mediów na marketing[55].

Do pewnego stopnia jest czymś zagadkowym, dlaczego rządy czy organizacje pozarządowe upolitycznią sport jako ważny przekaźnik idei podtrzymujący zawarte w nich wartości. Współczesne analizy polityki sportowej dotyczą takich tematów i motywów, jak: tworzenie teorii i ich skutki dla metodologii; globali-

[51] W. Allison, A. Abraham, A. Cake, *Advances in Coach Education and Development. From research to practice*, Routledge, London – New York 2016.

[52] D. Malcolm, *Sport and Sociology*, Routledge, USA and Canada 2012.

[53] J.A. Mangan, *Sport in Europe. Politics, Class, Gender*, Frank Cass Publishers, London 1999.

[54] D. Hassan, *Managing Sport Business. An Introduction*, Routledge, USA and Canada 2012.

[55] S. Chadwick, M. Desbordes, N. Chanavat, *Routledge Handbook of Sports Marketing,* Routledge, New York 2016.

zacji, zarządzania i partnerstwa w Sieci; polityki elit sportowych; rozwojowego, sportowego i wspólnego porządku politycznego; sportu i polityki w społecznych teoriach[56]. Toteż, wzrost znaczenia społecznego, politycznego, czy gospodarczego piłki nożnej służy również działaniom ściganych prawem, a mianowicie korupcji, ustawianiu meczów, stosowaniu środków dopingujących[57]. Dlatego należy mówić o przemyśle sportowym, którego wyzwania wymagają profesjonalnego zarządzania z przestrzeganiem prawa i nieukrywaniem informacji[58].

Należy również pamiętać, że gra w piłkę nożną ujawnia zapośredniczone w życiu społecznym nierówności. Jest ona wojną bez broni[59], w trakcie której uciskane grupy społeczne, mniejszości etniczne mogą na boisku walczyć o swoje prawa, wolność, czy też uznanie w społeczeństwie[60].

Popularność piłki nożnej ma również wpływ na migracje zarobkowe piłkarzy, których płynność pozwala postrzegać sport jako istotne zjawisko kształtujące światową gospodarkę w kontekście globalnego społeczeństwa[61]. Migracja zarobkowa okazuje się źródłem współzależności gospodarki światowej, społecznej tożsamości, czy wskaźnikiem relacji między płacami. Migracje sportowców są warunkowane nie tylko czynnikami zawodowymi, ale również podatkowymi, kryzysami finansowymi klubów piłkarskich, czynnikami politycznymi, *exodusem* talentów piłkarskich. Zmianom zamieszkania towarzyszą zmiany w tożsamości, którym wtórują określone wzory postaw, zachowań, czy emocji. Prowadzone badania w tej sferze dotyczą sportowców-emigrantów, piłkarzy w „starszym" wieku, zawodniczek, a w szczególności ich rodzin[62].

Piłka nożna to również pieniądze, to presja bycia dobrym, uznanym, zwycięzcą i dlatego wielu sportowców w profesjonalnym futbolu podejmuje ryzyko utraty wszystkiego poprzez stosowanie niedozwolonych leków[63]. Z tego między innymi powodu znacząca staje się etyka i zarządzanie w sporcie, które domagają się nowego modelu sportu opartego na dobrze uzasadnionych prognozach[64]. Dlatego, należy mieć na uwadze wszechstronną analizę korupcji w sporcie, orga-

[56] I. Henry, Ling-Mei Ko, *Routledge Handbook of Sport Policy*, Routledge, London – New York 2014.

[57] N. Schulenkorf, S. Frawley, *Critical Issues in Global Management Sport*, Routledge, New York 2017.

[58] S. Hamil, S. Chadwick, *Managing Football, Ethics and Governance in Sport. The future of sport imagined*, Routledge, New York 2016.

[59] J.A. Mangan, B. Majumdar, *Militarism, Sport, Europe*, Frank Cass Publishers, London 2003.

[60] A. Ritchie, J.A. Mangan, *Ethnicity, Sport, Identity. Struggles for Status*, Routledge, London 2004.

[61] J. Maguire, M. Falcon, *Sport and Migration*, Routledge, London – New York 2010.

[62] R. Elliott, J. Harris, *Football and Migration. Perspectives, Places, Players*, Routledge, New York 2015.

[63] I. Waddington, A. Smith, *An Introduction to Drugs in Sport. Addicted to winning?* Routledge, USA and Canada 2009.

[64] Y.V. Auweele, E. Cook, J. Parry, *Ethics and Governance in Sport. The future of sport imagined*, Routledge, London – New York 2016.

nizacje sportowe, zaangażowanie rządów w sport, działania sponsorów i instytucji sportowych[65].

Piłka nożna w ostateczności może być postrzegana jako nie tylko sieciowy nośnik kultury, ale również jako forma przyspieszająca kulturowe przemiany, na co wielokrotnie zwracał uwagę Z. Melosik. Warto zauważyć, iż globalny wzrost znaczenia piłki nożnej przekłada się na przyspieszenie przemian kulturowych w takich dziedzinach, jak muzyka, moda, media, religia, czy kryminalistyka[66]. I choć podejście do futbolu staje się coraz bardziej powiązane z rosnącą komercjalizacją[67], to jego przyszłość będzie zależna od strategii biznesowych, zaangażowania w jego rozwój bezosobowych udziałowców, zmian uatrakcyjniających ogląd tego widowiska, walki z chuliganami, z rasizmem, a w końcu odkształtowanie zaufania do sędziów, gry *fair play*, jak i efektów walki z korupcją[68].

Mariusz Dembiński

Edyta Głowacka-Sobiech, Katarzyna Kabacińska-Łuczak (red.), *Wielkopolska i Wielkopolanie w dziejach polskiej edukacji. Księga jubileuszowa z okazji 50-lecia Zakładu Historii Wychowania na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, ss. 527

W 2017 roku Zakład Historii Wychowania na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu świętował jubileusz pięćdziesięciolecia swej działalności. W związku z tym wydarzeniem wydana została praca zatytułowana *Wielkopolska i Wielkopolanie w dziejach polskiej edukacji. Księga jubileuszowa z okazji 50-lecia Zakładu Historii Wychowania na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*. Zamieszczono w niej artykuły autorstwa 30 przedstawicieli polskich ośrodków naukowych współpracujących z Zakładem (Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet w Białymstoku, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Akademia Pomorska w Słupsku, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Gdański, Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). Publikacja składa się czterech części. Jej konstrukcja jest właściwa, a układ problemowy trafny. Pierwszy dział zatytułowany *Z okazji jubileuszu* poświęcony został działalności Zakładu Historii Wychowania. W części drugiej *Ludzie* za-

[65] R.S. Vieira de Oliveira and Transparency International, *Global Corruption Report: Sport*, Routledge, London – New York 2016.

[66] S. Redhead, *Football and Accelerated Culture. The Modern Sporting Life*, Routledge, London – New York 2016.

[67] S. Hamil, J. Michie, Ch. Oughton, J.A. Mangan, B. Majumdar, S. Warby, *The Changing Face of the Football Business. Supporters Direct*, Frank Cass Publishers, London 2001.

[68] J. Garland, M. Rowe, J.A. Mangan, B. Majumdar, D. Malcolm, *The Future of Football. Challenges for the Twenty-first Century*, Frank Cass Publishers, London 2000.

prezentowano sylwetki osób związanych z Wielkopolską, między innymi Piotra Opalińskiego, Atanazego Raczyńskiego, Karola Libelta, Ewarysta Estkowskiego, Józefa Chociszewskiego, Antoniego Kaliny oraz Wacława Blizińskiego. Część trzecia *Instytucje* poświęcona została wybranym ośrodkom i organizacjom szkolno-wychowawczym działającym we wspomnianym regionie Polski. W części czwartej *Wydawnictwa*, zamykającej *Księgę jubileuszową* dokonano charakterystyki wybranych czasopism poznańskich, jak: „Dziennik Domowy", „Oświata Pozaszkolna" oraz omówiono zagadnienia związane z regionem Wielkopolski na łamach pism: „Szkoła" i „Copocka Gazetka Kąpielowa".

Księgę jubileuszową otwierają teksty wprowadzające. Jako pierwsza słowo wstępne zaprezentowała Agnieszka Cybal-Michalska, Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych, jako kolejne głos zabrały Redaktorki recenzowanej pracy: Edyta Głowacka-Sobiech i Katarzyna Kabacińska-Łuczak.

W pierwszej części publikacji zatytułowanej *Z okazji Jubileuszu...* (s. 15-82), zamieszczono trzy teksty autorstwa Agnieszki Cybal-Michalskiej, Zbyszko Melosika oraz Wiesława Jamrożka. Pierwsza Autorka podjęła w tekście temat rozwoju kariery jako wyniku integracji procesów planowania i zarządzania karierą. Zwróciła uwagę, że w tym procesie należy uwzględniać szeroki zakres uwarunkowań. Natomiast problem globalizacji, amerykanizacji i procesów (glo)kalizacji przedstawił w swoim artykule Zbyszko Melosik. Jego zdaniem, procesy globalizacji są pełne ambiwalencji i wewnętrznych sprzeczności. Wiesław Jamrożek ukazał historię Zakładu Historii Wychowania, podkreślił znaczący wkład Jego pracowników, w tym szczególnie Stanisława Michalskiego oraz Jana Hellwiga. W omawianej części recenzowanej pracy zamieszczono również wykaz wybranych publikacji książkowych pracowników Zakładu Historii Wychowania, ich projektów badawczych oraz organizowanych przez jednostkę w latach 1997-2017 konferencji naukowych i seminariów

Druga część *Księgi jubileuszowej*, pt. *Ludzie* (s. 85-256), poświęcona została wybranym sylwetkom zasłużonych Wielkopolan. Dorota Żołądź-Strzelczyk zaprezentowała postać Piotra Opalińskiego, syna Krzysztofa Opalińskiego, wojewody poznańskiego. Autorka zapoznała czytelnika ze szlacheckim zwyczajem posyłania synów na nauki zagraniczne w okresie staropolskim, który praktykowany był również w rodzinie Opalińskich. Kolejny tekst autorstwa Aleksandry Boroń stanowi nawiązanie do stylu architektonicznego zabudowań w wielkopolskiej miejscowości Obrzycko oraz zainteresowań Atanazego Raczyńskiego historią i kulturą portugalską. Tym samym, podjęła zagadnienie edukacji regionalnej, w tym odkrywania i nadawania znaczeń pamięci kulturowej oraz utrzymywania potencjału dziedzictwa kulturowego. Temat działalności związku Szkoły Polskiej w Paryżu, na czele z Karolem Libeltem, ukazała Janina Kamińska. Autorka przybliżyła czytelnikowi jego działalność oraz ważniejsze prace, kontakty ze szkołą oraz wpływ na jej organizację. Szkoła Polska była znaczącą instytucją na mapie szkolnictwa polonijnego XIX wieku. Katarzyna Kabacińska-Łuczak w zamieszczonym artykule przedstawiła analizę elementarzy Ewarysta Estkowskiego i Józefa Chociszewskiego. Analizie porównawczej poddano m.in. metody nauczania oraz teksty do nauki religii i historii kraju wykorzystywane przez obu

twórców elementarzy. W tekście autorstwa Urszuli Wróblewskiej została przedstawiona problematyka pracy naukowej, społecznej i obywatelskiej Antoniego Kaliny, naukowca, slawisty i etnografa. Była to wybitna postać w dziedzinie nauki. Wizerunkowi nauczycieli z Wielkopolski został poświęcony artykuł Adama Massalskiego i Ewy Kuli. Autorzy dokonali analizy pracy pedagogicznej nauczycieli szkół średnich męskich w Królestwie Polskim pochodzących z tego regionu. W większości reprezentowali oni wysoki poziom nauczania. Danuta Apanel nakreśliła sylwetkę księdza Wacława Blizińskiego (1870-1944). Autorka omówiła jego zaangażowanie w działalność oświatowo-wychowawczą i społeczną na terenie Liskowa koło Kalisza, gdzie pełnił funkcję proboszcza. Z kolei Eleonora Sapia-Drewniak podjęła zagadnienie wkładu Wielkopolan w edukację ludności górnośląskiej w XIX i XX stuleciu. Jak zauważyła Autorka, byli oni inicjatorami ruchu polskiego w tym regionie, a także przyczynili się do wzmocnienia świadomości kulturowej mieszkańców Górnego Śląska. Część drugą tomu zamyka tekst Konrada Nowaka-Kulczyńskiego, poświęcony działalności badawczej kierowników Katedry Pedagogiki i Dydaktyki na Uniwersytecie Poznańskim w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Autor przybliżył czytelnikom postacie Antoniego Danysza, Bogdana Nawroczyńskiego i Ludwika Jaxy-Bykowskiego oraz ukazał ich wkład w powstanie i wykształcenie poznańskiej pedagogiki.

W części trzeciej *Instytucje* (s. 259-446) recenzowanego tomu znajduje się dziewięć prac poświęconych instytucjom wychowawczym i oświatowym w Wielkopolsce, począwszy od XVI wieku do czasów współczesnych. Dział ten otwiera tekst Krzysztofa Ratajczaka, podejmujący zagadnienie szesnastowiecznego wielkopolskiego *libri beneficjorum*. Autor udowadnia, że akta sądów kościelnych stanowią bogate źródło do dziejów szkolnictwa. W kolejnym artykule tej części scharakteryzowany został problem wychowania duchowego w poznańskich szkołach średnich okresu staropolskiego. Autor, Michał Nowicki, zwrócił także uwagę na pozytywne strony edukacji w tym okresie, ale i wszelkie zaniedbania w procesie kształcenia. Kazimierz Puchowski w swoim artykule podjął problem europejskiego rodowodu konwiktu szlacheckiego w Kaliszu. Jak zauważył, dzieło kaliskich jezuitów zasługiwało na szczególne miejsce w historiografii poświęconej oświacie zakonu. Tematykę szkolnictwa departamentu poznańskiego w okresie Księstwa Warszawskiego podjął w swoim tekście Adam Winiarz. Podkreślił on, że mimo trudnej sytuacji ekonomicznej, Polakom udało się rozbudować je, a nawet przeprowadzić reformę szkół średnich. W problem genezy i działalności wielkopolskiego harcerstwa wprowadza czytelnika Edyta Głowacka-Sobiech. Autorka przedstawiła charakterystykę zarówno drużyn żeńskich, jak i męskich funkcjonujących w tym regionie. Elżbieta Magiera podjęła w prezentowanym w tej części *Księgi jubileuszowej* tekście temat Sodalicji Mariańskiej w Państwowym Gimnazjum im. Generała Józefa Wybickiego w Śremie w okresie międzywojennym. Sodalicja Mariańska była stowarzyszeniem religijno-społecznym trwale wpisującym się w działalność wychowawczą tej szkoły. Kolejny artykuł autorstwa Justyny Gulczyńskiej przedstawia zagadnienie edukacji instytucjonalnej w Poznaniu po 1945 roku. Szkoły reaktywowały swoją działalność z ogromną determinacją, czego dowodem była ich sieć. Następny tekst w zbiorowej publikacji poświęcono

walce z analfabetyzmem w Wielkopolsce w pierwszych latach Polski Ludowej. Jego Autor, Mikołaj Brenk, ukazał ten problem na przykładzie wybranych gmin powiatu gnieźnieńskiego. W historię powojennej humanistyki akademickiej w Szczecinie i udział w jej rozwoju Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wprowadza artykuł Joanny Król. Autorka udowadnia, że rola uczelni była decydująca, zarówno w perspektywie instytucjonalnej, jak i jednostkowej. Ostatni tekst prezentowany w trzeciej części tomu podejmuje problematykę elitarnego szkolnictwa średniego w Poznaniu. Autorka Agnieszka Gromkowska-Melosik przedstawia obraz ten z perspektywy uczniów i absolwentów.

Cześć czwarta recenzowanej pracy, zatytułowana *Wydawnictwa* (s. 449-523), zawiera cztery teksty. Pierwszy autorstwa Krzysztofa Jakubiaka i Moniki Nawrot-Borowskiej poświęcony został poznańskiemu czasopismu „Dziennik Domowy" (1840-1847). Był to periodyk, na łamach którego przedstawiano przede wszystkim problematykę wychowania dzieci i młodzieży. Kolejny tekst ukazuje dziedzictwo wielkopolskiej myśli pedagogicznej w przekazie czasopisma „Szkoła" (1868-1939). Autorka, Agnieszka Wałęga, scharakteryzowała nie tylko zagadnienia, które redaktorzy omawiali na łamach tego pisma, ale również przybliżyła sylwetki osób, które w sposób szczególny zapisały się w jego działalności. Temat Wielkopolski i Wielkopolan w perspektywie „Copockiej Gazetki Kąpielowej" (1897-1903?) podjęła Renata Bednarz-Grzybek. Ten lokalny periodyk, jak zauważyła Autorka, był informatorem, kroniką życia organizacyjnego miejscowych Polaków. Część czwartą zamyka tekst Iwonny i Grzegorza Michalskich. Podjęli oni próbę charakterystyki kierunków wsparcia działalności społeczno-oświatowej omawianych na łamach czasopisma „Oświata Pozaszkolna" (1934-1937). Autorzy docenili jego charakter informacyjny i praktyczno-instruktażowy.

Poddana recenzji praca została starannie wydana. Na uwagę zasługuje jej bogata tematyka ogniskująca wokół regionu wielkopolskiego. Baza źródłowa omawianych artykułów, jej zakres, dobór i sposób interpretacji wskazują na duże doświadczenie Autorów i sprawność w pisaniu publikacji naukowych. *Księga jubileuszowa* stanowi istotny krok w badaniach nad wkładem Wielkopolan w rozwój nauk społecznych, zwłaszcza pedagogiki i historii wychowania.

Monika Hajkowska

Timothy D. Walker, *Fińskie dzieci uczą się najlepiej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2017, ss. 198

Współczesne publikacje naukowe rodzą się głównie z zapotrzebowania na literaturę odnośnie danego tematu lub w ramach dorobku naukowego pracowników naukowych. Często mamy do czynienia z trudnym i skomplikowanym, nieprzystępnym dla laików, studentów, a czasem nawet pracowników naukowych, językiem. Przedmiotem recenzji jest jednak książka nietypowa ze względu na tematykę, język i charakter, które można określić mianem popularnonauko-

we. Nieco prowokacyjny tytuł – *Fińskie dzieci uczą się najlepiej* – przyciąga uwagę i skłania do refleksji, która towarzyszy czytelnikowi nie tylko do ostatniej strony lektury, ale także po jej zakończeniu. Autor książki – rodzic i pedagog z wykształcenia – porusza temat, który w ostatnich latach (również w Polsce) jest medialnie bardzo głośny. Sukces edukacyjny Finów jeszcze do niedawna był tajemnicą, która pozwoliła im uzyskać najwyższe wyniki w testach PISA. Walker, jako amerykański nauczyciel, który postanowił rozpocząć pracę w helsińskiej szkole podstawowej, postanawia zdradzić sekret kraju Północy. Brak szczegółowych opracowań w języku polskim dotyczących możliwości edukacyjnych Finlandii pozwolił na szybki wzrost popularności tego „nauczycielskiego poradnika". Do tej pory w polskiej pedagogice o problemach kształcenia w krajach skandynawskich pisali: Tomasz Gmerek (2012), Jakub Adamczewski (2017) oraz Agnieszka Gromkowska-Melosik (2017). Recenzowana pozycja ma jednak charakter bardziej popularnonaukowy (pozbawiona jest podstaw teoretycznych czy naukowych rozważań). Znajdziemy tu za to rady i spostrzeżenia autora na każdy istotny dla praktyki edukacyjnej temat.

Timothy Walker w swym poradniku podaje pięć najważniejszych aspektów fińskiego szkolnictwa, które są opisywane w kolejnych rozdziałach. Ich kolejność nie jest przypadkowa, a jej logika ukaże się każdemu, kto dobrnie do ostatnich stron poradnika.

W pierwszej części autor zaznacza, że u podstaw sukcesów edukacyjnych fińskich dzieci leży szczególny klimat szkoły, na który składa się dobre samopoczucie uczniów, nauczycieli i współpracujących z nią rodziców. Dowiemy się z niej, za pomocą jakich małych kroków Finowie promują radość z nauczania oraz z nauki. Czym jest „czynnik radości", co oznacza „pulsowanie" w pracy szkolnej i jak efektywnie łączyć czas wolny z regularnym nauczaniem? Podsumowaniem tego rozdziału jest lista sposobów na utrzymanie dobrego samopoczucia uczniów, które zostały osobiście sprawdzone przez Autora w fińskiej placówce.

Druga część książki ukazuje czytelnikowi istotę wsparcia, które służy zaspokojeniu potrzeby bezpieczeństwa i przynależności. Mowa tutaj również o budowaniu zespołu nauczycieli, którzy będą sobie wzajemnie pomagać i służyć wiedzą oraz doświadczeniem. Autor podkreśla, że w fińskich szkołach nikt nie rozwiązuje problemu samodzielnie. Nauczyciele wspólnie poszukują rozwiązań, które mogą sprawić, że edukacja będzie dla dzieci bardziej korzystna. Tutaj, po raz kolejny możemy dowiedzieć się o najciekawszych sposobach na budowanie relacji między uczniami, a także między uczniami i nauczycielami, które według autora sprawdzą się w każdej szkole. Ciekawostką jest również prezentowana szkoła biwakowa oraz środki zapobiegania przemocy szkolnej.

Rozdział trzeci poświęcony jest samodzielności i korzyści z niej płynących. Timothy Walker, odwołując się do najnowszej podstawy programowej, tłumaczy, że największy nacisk kładzie się na rozwój uczniowskiej sprawczości w szkole i poza nią. To najważniejsza cecha, zaraz obok pielęgnowania radości z nauki i współpracy. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Agnieszki Gromkowskiej-Melosik, która w swojej najnowszej publikacji również zwraca uwagę na ten aspekt. Jej spostrzeżenia pokrywają się z konstatacjami Walkera w temacie sa-

modzielności i inicjatywy uczniowskiej. W monografii *Testy edukacyjne. Dynamika selekcji i socjalizacji* (2017) czytamy:

> I tak szkoła fińska jest zorientowana na uczniów i ich inicjatywę. Oczekuje się od nich swobodnego inicjowania komunikacji z nauczycielem oraz poszukiwania własnych „*ścieżek rozwoju*". Uczniom pozwala się na posiadanie sprzecznych z nauczycielem opinii i wydawanie krytycznych sądów, które są uważane za „stymulujące"[69].

Przykładem może być opisany w książce Tydzień Samodzielnej Nauki, wskazówkowy system uczenia się czy też sam proces planowania i tworzenia interdyscyplinarnych zajęć wraz z uczniami, które dają poczucie celowości i zaangażowania.

Następny rozdział traktuje o nabywaniu umiejętności i planowaniu programu przeznaczonego dla poszczególnych etapów edukacyjnych. Fińska szkoła poprzez takie zajęcia jak: zarządzanie gospodarstwem domowym, praca z drewnem i metalem, czy nauka szycia (które występują oprócz tradycyjnych przedmiotów szkolnych) łączy umiejętności praktyczne z teoretycznymi. W doborze i natężeniu planowanego materiału, jak zauważa Autor książki, powinniśmy kierować się zdrowym wyczuciem, by móc oceniać to co pilne, a co nie. Zachęca on, by nie bać się i „przechytrzyć" podręcznik czy też przenieść salę lekcyjną na łąkę lub do lasu. Timothy Walker porusza również odwieczny dylemat relacji pomiędzy nauką muzyki a umiejętnościami matematycznymi. Opierając się na badaniach naukowych i własnych doświadczeniach, prezentuje własną refleksję. Nie bójmy się wprowadzać innowacji, uczyć interdyscyplinarnie, czy pozwalać dzieciom samodzielnie wybierać strategię uczenia się. Główna myśl przyświecająca tej części to słowa: „kto działa, ten się uczy", bowiem uczniowie, by osiągnąć cel uczenia się w klasie, potrzebują jasnego przykładu osiągania sukcesu.

Ostatni rozdział książki został napisany w znakomity sposób i odwołuje się do fińskiej mentalności. Walker niejako testuje naszą polską psychikę i konfrontuje ją z zupełnie innym światem. Opowiada o fińskich dzieciach, które podążają za celem, który sprawia im radość. Nie rozpraszają się we współzawodnictwie i rywalizacji, a raczej jednoczą we wspólnych pracach grupowych. Należy również wspomnieć o SISU, które jest kluczem do zrozumienia fińskiej tożsamości. To „wewnętrzna siła" lub „poczucie odwagi w obliczu przeciwności". Dodajmy do tego godziwe zarobki, ciężką pracę i radość z uczenia, a odnajdziemy przepis na szczęście po fińsku. Autor zwraca także uwagę na bardziej pozytywną niż w Stanach Zjednoczonych relację nauczycieli z rodzicami uczniów. Jest to niewątpliwie związane z wysokim wskaźnikiem zaufania społecznego do nauczycieli. To wszystko sprawiło, że w 2016 roku fińskie szkoły średnie wdrożyły nowy program nauczania. Jego priorytetem jest radość jako koncepcja edukacyjna, która ma za zadanie jeszcze bardziej zwiększyć poziom poczucia szczęścia w tym niewielkim, pięciomilionowym kraju.

---

[69] A. Gromkowska-Melosik, *Testy edukacyjne. Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 77.

Fińskie dzieci uczą się najlepiej to niewątpliwie ciekawa i innowacyjna pozycja wydawnicza. Godna polecenia każdemu, komu leży na sercu dobro polskiej edukacji. Książka jest zbiorem rad i pomysłów, które – wsparte osobistymi refleksjami dotyczącymi nauczania – pozwalają na czas lektury przenieść się do fińskiej szkoły. Publikacja ta wzbudza w czytelniku pozytywne emocje, a każda kolejna przeczytana strona sprawia, że nasze myślenie ulega zmianie. Dla rodziców i wychowawców książka ta może być z pewnością przyczynkiem wartościowej dyskusji, a dla pedagogów i psychologów wprowadzeniem do działań praktycznych, badań naukowych oraz zmiany w obszarze polityki oświatowej. Motywacja do nauczania, poszukiwania nowych rozwiązań i chęć odwiedzenia Finlandii są naturalnymi odczuciami po lekturze. Z własnego doświadczenia, jako nauczyciela – praktykanta w fińskiej szkole w Vasa, pozostaje mi się tylko podpisać pod tym zbiorem wskazówek, które dla nas Polaków powinny zostać uznane za drogowskaz.

Jakub Adamczewski

Tomasz Gmerek, *Polityka apartheidu w szkolnictwie RPA. Geneza, rozwój i konsekwencje*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, ss. 290

Najnowsza książka Tomasza Gmerka zatytułowana *Polityka apartheidu w szkolnictwie RPA. Geneza, rozwój i konsekwencje* stanowi oryginalne studium z pedagogiki porównawczej oraz socjologii edukacji. Jest ona kontynuacją wcześniejszych rozważań autora z tego zakresu, których rezultatem były między innymi następujące opracowania: *Szkolnictwo wyższe w krajach skandynawskich. Studium z pedagogiki porównawczej* (Poznań 2005), *Społeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii* (Poznań – Leszno 2007), *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji* (Kraków 2011) oraz *Edukacja i tożsamość etniczna mniejszości w obszarach podbiegunowych (studium socjopedagogiczne)* (Poznań 2013). Recenzowana książka przedstawia różnorodne aspekty relacji pomiędzy edukacją a procesami segregacji rasowej w Afryce Południowej. Problem ten nie był do tej pory podejmowany w polskiej literaturze, tak więc dzieło to stanowi istotny wkład do dorobku polskich nauk o edukacji zarówno z uwagi na jej nowatorstwo, jak i wysoki poziom merytoryczny.

Konstrukcja pracy opiera się na klasycznym układzie rozprawy naukowej. W jej zakres wchodzą: wstęp, cztery rozdziały, zakończenie, bibliografia, spis map, tabel, schematów i wykresów oraz streszczenie w języku angielskim. Rozdział pierwszy stanowi wprowadzenie teoretyczne, gdzie scharakteryzowano podstawowe kategorie pojęciowe, jak rasizm oraz segregacja rasowa, które wykorzystane zostały w późniejszych analizach. Autor wyjaśnia w nim także szczegółowo znaczenie terminu *apartheid*, podkreślając, że stanowił on zinstytucjonalizowaną formę segregacji, jaka funkcjonowała na poziomie narodowym w Afryce Południowej, a jej podstawą była doktryna odrębnego rozwoju poszczególnych kategorii rasowych, zmierzająca do potwierdzania nadrzędności białej rasy nad

rasami pozostałymi. W rozdziale tym zostały również opisane niektóre problemy dotyczące segregacji rasowej i procesów stratyfikacji społecznej, w której priorytetową rolę odgrywa kategoria rasy. Wreszcie, autor dokonał przeglądu wybranych teorii zamknięcia społecznego mówiących o mechanizmach warunkujących procesy wykluczania przedstawicieli poszczególnych kategorii społecznych. W tym kontekście nawiązuje on do prac Maxa Webera, koncepcji F. Parkina, teorii monopolizacji i wykluczenia Raymonda Murphy'ego oraz koncepcji kredencjalizmu stworzonej przez R. Collinsa. Rozdział ten należy ocenić bardzo wysoko. Przedstawione w nim treści są bardzo bogate merytorycznie i dają dobry wgląd w zjawiska analizowane w kolejnych częściach książki.

Kolejny rozdział poświęcony został genezie i rozwojowi szkolnictwa w Afryce Południowej w latach 1652-1948. Autor prowadzi analizę problemu od czasów kolonizacji obszarów znajdujących się wokół Przylądka Dobrej Nadziei przez osadników holenderskich, przechodząc następnie do ukazania wybranych aspektów historycznych polityki segregacji rasowej, które oddziaływały na funkcjonowanie systemu edukacyjnego aż do roku 1948. Rozdział ten porusza cztery główne zagadnienia. Pierwsze z nich dotyczy powstawania szkolnictwa w Afryce Południowej w kontekście jej systematycznej kolonizacji. Następnie autor przedstawił rys historyczny kształtowania się sytuacji językowej. Trzecie zagadnienie traktuje o początkach formowania się zawodu nauczyciela w Afryce Południowej. Natomiast ostatnia kwestia, jaka została scharakteryzowana w trzecim rozdziale, dotyczy rozwoju południowoafrykańskiego szkolnictwa wyższego. Wszystkie wymienione powyżej zagadnienia odnoszą się do głównego problemu książki, a więc segregacji rasowej w Afryce Południowej, jaka przebiegała stopniowo wraz z rozwojem państwowości, procesami industrializacji i instytucjonalizacji, prowadząc do powstania w roku 1948 politycznego systemu *apartheidu*, w którym kategoria rasy stała się wyznacznikiem funkcjonowania zarówno poszczególnych jednostek, jak i grup społecznych. Również w przypadku tej części książki ocena jej jest wysoka przede wszystkim ze względu na bardzo dobrze uargumentowane analizy autora.

Rozdział trzeci, kluczowy z punktu widzenia tytułowego problemu pracy, zawiera analizę funkcjonowania instytucji edukacyjnych w systemie *apartheidu*. Dotyczy ona zatem przedziału czasowego – od roku 1948 do 1994, czyli daty zniesienia polityki segregacji rasowej w Republice Południowej Afryki. Analiza ta przeprowadzona została w kontekście wybranych procesów społecznych, kulturowych, demograficznych, ekonomicznych oraz politycznych i jej głównym celem jest ukazanie społecznych funkcji szkolnictwa w systemie *apartheidu*. Rozdział składa się z sześciu głównych zagadnień, które pozwalają czytelnikowi na poznanie oraz zrozumienie mechanizmów działania oraz roli edukacji w systemie politycznym opierającym się na segregacji rasowej. Pierwsze z nich odnosi się do wybranych kontekstów rozwoju szkolnictwa w okresie *apartheidu* w Afryce Południowej. Autor zwraca szczególną uwagę na funkcjonowanie wielu jego podsystemów. Następnie przedstawione zostało zjawisko wykorzystywania socjalizacyjnej funkcji szkolnictwa w celu wzmacniania politycznych założeń *apartheidu* poprzez indoktrynację młodzieży rasistowską ideologią. Trzeci problem dotyczy

selekcyjnej funkcji edukacji wykorzystywanej w ramach polityki *apartheidu* do bezpośrednich oraz celowych procesów dyskryminacji reprezentantów niebiałych kategorii rasowych, zwłaszcza przedstawicieli rasy czarnej. Kolejna kwestia skupia się na uwarunkowaniach kształtowania się polityki językowej w południowoafrykańskim szkolnictwie bazującym na segregacji rasowej. Zagadnienie piąte natomiast zostało poświęcone problematyce kształcenia nauczycieli w czasach obowiązywania systemu *apartheidu*. Wreszcie, autor dokonał analizy działania oraz przeistoczeń segregowanego rasowo szkolnictwa wyższego, zwracając szczególną uwagę na funkcje edukacji na poziomie wyższym w kontekście społeczeństwa *apartheidu*. Rozdział ten, podobnie jak i poprzednie, zasługuje na pozytywną notę i uznanie, biorąc zwłaszcza pod uwagę kompleksowość podjętych rozważań na temat funkcjonowania systemu edukacyjnego w polityce *apartheidu* i niezwykle różnorodną bazę źródłową, z wykorzystaniem której autor przedstawił zarówno wiele aspektów, jak i konsekwencji wprowadzenia oraz działania zinstytucjonalizowanej formy segregacji rasowej na poziomie państwowym.

Czwarty, ostatni już, rozdział prezentuje przekształcenia szkolnictwa w Republice Południowej Afryki po 1994 roku. Wtedy też miała miejsce delegalizacja systemu *apartheidu*, która zapoczątkowała transformację ustrojową. Autor przedstawił w nim sześć głównych zagadnień, które w sposób analogiczny nawiązują do obszarów problemowych zawartych w dwóch poprzednich rozdziałach. Pierwsze z nich odnosi się więc do wybranych kontekstów współczesnego systemu edukacji w RPA, drugie zaś do przemian w założeniach socjalizacyjnych funkcji edukacji w okresie transformacji. Kolejny problem skupia się na selekcyjnej funkcji szkolnictwa oraz procesach integracji rasowej w szkolnictwie w RPA. Autor w tym przypadku zwrócił uwagę na zmiany w kształtowaniu się nierówności społecznych, a istotną kwestią jego rozważań stały się zjawiska desegregacji w zreformowanym systemie edukacji. Czwarta kwestia w zamykającym pracę rozdziale dotyczy wybranych kontekstów współczesnej sytuacji językowej w szkolnictwie w Republice Południowej Afryki. Następnie autor przedstawił zmiany w sposobach kształcenia nauczycieli i ich funkcjonowania w świetle demokratycznych przemian związanych ze zniesieniem polityki segregacji rasowej. Natomiast ostatnie zagadnienie skupia się na analizie wybranych kontekstów przekształceń współczesnego szkolnictwa wyższego odnoszącej się do zjawiska zróżnicowania rasowego. Autor podjął próbę wskazania, jak segregacja rasowa w szkolnictwie wyższym w ramach systemu *apartheidu* wpłynęła na funkcjonowanie obecnego systemu edukacji wyższej w Republice Południowej Afryki. Rozdział ten oraz przeprowadzone w nim wysokiej jakości rozważania, tak samo jak i poprzednie, zasługuje na pełną aprobatę.

Podsumowując, recenzowana praca stanowi bardzo wartościową i bogatą pod względem merytorycznym rozprawę naukową. Autor wykorzystał niezwykle różnorodną i reprezentatywną literaturę przedmiotu, która stanowiła znakomitą podstawę do jego analiz. Chciałabym także zwrócić szczególną uwagę na konsekwentnie realizowaną logikę narracji, opierającą się na systematycznej analizie zagadnień dotyczących relacji pomiędzy edukacją a polityką *apartheidu* w Afryce Południowej, której autor dokonał w rozdziale drugim, trzecim oraz

czwartym i zorientował ją wzdłuż ramy czasowej, zapewniając odbiorcy chronologiczny i tym samym przejrzysty charakter treści zawartych w opracowaniu. Na pochwałę zasługuje również estetyczna okładka i znakomita redakcja. Na zakończenie chcę podkreślić raz jeszcze niezwykłe nowatorstwo książki, jej wysoki poziom naukowy, znakomity styl pisarski autora oraz jego erudycję. Jestem przekonana, że książka ta spotka się z bardzo pozytywnym przyjęciem ze strony polskich socjologów edukacji i pedagogów porównawczych.

Anna Sobczak

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z obchodów pięćdziesięciolecia istnienia Zakładu Historii Wychowania UAM „Wielkopolska i Wielkopolanie w dziejach edukacji" Poznań, 25-26 września 2017 roku

Zakład Historii Wychowania Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu obchodził w 2017 roku pięćdziesiąt lat działalności naukowo-dydaktycznej. Tradycje badań nad oświatą, wychowaniem i szkolnictwem w Poznaniu są bogate. Wystarczy wspomnieć najstarsze prace z dziedziny badań historyczno-pedagogicznych, jak np. wydaną w Poznaniu w 1841 roku książkę Hugo Kołłątaja *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750-1764)* oraz opublikowaną, także w Poznaniu, rok później pracę Bronisława Trentowskiego *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, jak również wiele prac prof. Antoniego Karbowiaka, czy też kierowników Zakładu: prof. Stanisława Michalskiego i prof. Jana Hellwiga[1], aby zauważyć, że współcześni badacze związani z Zakładem Historii Wychowania mają wzorce godne naśladowania w prowadzeniu badań nad dziejami oświaty i wychowania.

Obchody jubileuszowe pod hasłem „Wielkopolska i Wielkopolanie w dziejach edukacji" odbyły się 25-26 września 2017 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Prof. UAM dr hab. Justyna Gulczyńska, przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego Jubileuszu, powitała przybyłych gości. Następnie przemówienie wygłosił Pełnomocnik Rektora UAM ds. Rozwoju i Zarządzania Strategicznego prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik, który również odczytał listy gratulacyjne od JM Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, prof. zw. dra hab. Andrzeja Lesickiego oraz Przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, prof. zw. dra hab. Bogusława Śliwerskiego. W kolejności głos zabrali także: Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, zwracając uwagę na istotną rolę, jaką pełnią badania nad dziejami nauki, oświaty

[1] Por. wybrane publikacje książkowe pracowników Zakładu Historii Wychowania w: *Wielkopolska i Wielkopolanie w dziejach polskiej edukacji*, red. naukowa Edyta Głowacka-Sobiech i Katarzyna Kabacińska-Łuczak, Poznań 2017, s. 67-73.

i wychowania w kształtowaniu interpretacji zmieniającej się rzeczywistości oraz Kierownik Zakładu Historii Wychowania, prof. zw. dr hab. Wiesław Jamrożek, który przedstawił rys historyczny działalności pracowników Zakładu Historii Wychowania. Laudację wygłosił prof. zw. dr hab. Krzysztof Jakubiak (Uniwersytet Gdański). Goście z kilkunastu polskich ośrodków akademickich złożyli życzenia oraz kwiaty na ręce Kierownika Zakładu, prof. Wiesława Jamrożka.

Część konferencyjną obchodów, zatytułowaną „Myśl edukacyjna wczoraj i dziś", zainaugurowało wystąpienie Pani Dziekan WSE, prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej. Następnie referaty wygłosili prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik i prof. zw. dr hab. Kalina Bartnicka (Instytut Historii Nauki PAN). Z kolei w formie prezentacji, przygotowanej przez dra Mikołaja Brenka i dra Konrada Nowak-Kluczyńskiego, przedstawiono osiągnięcia naukowe, dydaktyczne i organizacyjne pracowników Zakładu Historii Wychowania oraz zaprezentowano książkę – wydaną z okazji Jubileuszu – zatytułowaną *Wielkopolska i Wielkopolanie w dziejach polskiej edukacji* pod redakcją prof. UAM dr hab. Edyty Głowackiej-Sobiech i dr Katarzyny Kabacińskiej-Łuczak. Uroczystości towarzyszyła wystawa publikacji książkowych pracowników Zakładu Historii Wychowania przygotowana przez dra Krzysztofa Ratajczaka.

Wydarzeniami kończącymi pierwszy dzień obchodów Jubileuszu były: odsłonięcie tablicy upamiętniającej założyciela Zakładu – prof. dra hab. Stanisława Michalskiego, z udziałem małżonki zmarłego profesora, koncert Chóru Kameralnego UAM pod batutą prof. zw. dra hab. Krzysztofa Szydzisza oraz okolicznościowy bankiet.

W drugim dniu obchodów jubileuszowych odbyły się „Warsztaty tumskie", przygotowane i prowadzone przez dra Michała Nowickiego i dra Krzysztofa Ratajczaka. Uczestnicy zwiedzili miejsca związane z początkami miasta Poznania (Katedrę Poznańską) i jego szkolnictwem (szkołę katedralną i Akademię Lubrańskiego), Muzeum Archidiecezjalne, gdzie w Pracowni Inkunabułów prezentowane były materiały archiwalne i biblioteczne z okresu średniowiecza i epoki nowożytnej oraz Interaktywne Centrum Historii Ostrowa Tumskiego (tzw. Bramę Poznania). 26 września 2017 r. odbyło się posiedzenie członków Prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Uroczyste obchody jubileuszowe stanowiły nie tylko święto Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, ale także był to czas umacniania współpracy polskiego środowiska historyków wychowania.

Katarzyna Kabacińska-Łuczak

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

Zbigniew Kwieciński, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Bogusław Śliwerski, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Agnieszka Cybal-Michalska, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Ewa Solarczyk-Ambrozik, prof. zw. 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

Stefan Mieszalski, prof. zw. dr hab., Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

Witold Jakubowski, prof. UWr dr hab., Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

Ewa Jarosz, prof. UŚ dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Sławomir Banaszak, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Stefan T. Kwiatkowski, dr, Wydział Pedagogiczny, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Inetta Nowosad, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

Emilia Szymczak, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Magdalena Kot-Radojewska, dr, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

Marcin Gierczyk, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Hanna Karaszewska, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Joanna Rajewska de Mezer, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Ewelina Silecka-Marek, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Emilia Soroko, dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Katarzyna Adamczyk, dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Paweł Kleka, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Barbara Jankowiak, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Anna Sobczak, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Marzena Buchnat, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Aleksandra Jasielska, dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Ewa Karmolińska-Jagodzik, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Waldemar Kozłowski, dr, Wydział Nauk Społecznych, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Ewa Matczak, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie

Boubacar Sidi Diallo, dr, Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Alon Hirsh, Higher Studies of Israel

II. RECENZJE I NOTY

Mariusz Dembiński, dr hab., Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Monika Hajkowska, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Jakub Adamczewski, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Katarzyna Kabacińska-Łuczak, 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. 27,00. Ark. druk. 25,25

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9