UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 42/2016

WYDAWNICTWO NAUKOWE

POZNAŃ 2016

STUDIA EDUKACYJNE

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

Wersja pierwotna: drukowana

RADA REDAKCJI

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

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

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

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

Redaktor statystyczny
Mirosław Krzyśko

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

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

ISSN 1233-6688

SPIS TREŚCI

STUDIA I ROZPRAWY

MARIOLA CHOMCZYŃSKA-RUBACHA, KRZYSZTOF RUBACHA, *Modele szkolnej edukacji moralnej wobec rozwoju kompetencji moralnych. Analiza porównawcza* 7

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK, *Globalne testy szkolne i ukryty program neoliberalnej kolonizacji* 29

ALICJA ZAWISTOWSKA, *Niezamierzone skutki stosowania testów wysokiej stawki. Lekcja z amerykańskiej reformy NCLB* 39

KINGA KUSZAK, *Dziecko w przestrzeniach języka ojczystego – wybrane aspekty* 65

ZENON GAJDZICA, *Kultura organizacyjna szkoły integracyjnej w zwierciadle kultury pogranicza* 85

TOMASZ GMEREK, *Edukacja tubylcza a procesy rewitalizacji etnicznej autochtonicznych mniejszości – wybrane modele i egzemplifikacje* 97

ZBYSZKO MELOSIK, *Piłka nożna, styl życia i procesy reprodukcji kulturowej w Stanach Zjednoczonych* 119

JAROSŁAW GARA, *Husserlowski świat życia codziennego i jego znaczenie pedagogiczne* 131

SYLWIA JASKULSKA, *Kreowanie doświadczeń liminalnych w szkole z wykorzystaniem metody dramy edukacyjnej* 155

BOŻENA KANCLERZ, *Orientacja na uczestnictwo współczesnej młodzieży – stan i potrzeby edukacyjne* 177

PAULINA PERET-DRĄŻEWSKA, *Wolność wyboru w kreowaniu własnego stylu życia przez współczesną młodzież* 191

MAŁGORZATA ROSALSKA, *Rozwój profesjonalny dyrektora szkoły – przesłanki dla rozwiązań instytucjonalnych* 205

AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA, *Nastoletnie macierzyństwo – szansa czy ograniczenie? Doświadczenia małoletnich matek z grup defaworyzowanych* 217

BEATA MARIA NOWAK, *Interdyscyplinarne, sieciowo-systemowe podejście do procesu readaptacji i reintegracji społecznej osób skazanych i ich rodzin* 233

KINGA MAJCHRZAK, *Miejsca pamięci w edukacji obywatelskiej* 251

NATALIA KŁYSZ-SOKALSKA, *Music Education as a Key Factor in the Full Development of a Child* 263

MICHAŁ NOWICKI, KLAUDIA KOWALSKA, *Uczenie się w perspektywie św. Tomasza z Akwinu i neurobiologii – dysharmonicznie czy unisono?* 273

AGNIESZKA WARTECKA-WAŻYŃSKA, *Edukacyjna rola szkoły i nauczyciela wychowania fizycznego w kształtowaniu aktywności fizycznej młodzieży* 289

TOMASZ ZAJĄC, AGATA KOMENDANT-BRODOWSKA, *Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej. Analiza decyzji dotyczących kontynuacji nauki na studiach drugiego stopnia na podstawie danych rejestrowych Uniwersytetu Warszawskiego* 309

MAŁGORZATA OLCZAK, *T3/ZOOM w edukacji akademickiej (poszukiwanie tematów prac dyplomowych przez studentów)* ... 333
JANA CHOJECKA, *Kształtowanie gotowości do zmiany jako element działań preparacyjnych w procesie resocjalizacji* ... 357
JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, *Praca socjalna i poradnictwo prawne w pomocy rodzinom dysfunkcyjnym* ... 381
ROMAN PAWŁOWSKI, BEATA WOŁOSZYN, *Zarządzanie placówką oświatową – pomiędzy ideałami a rzeczywistością* ... 403
PETRA POTMESILOVA, MILON POTMESIL, MAGDALENA BEŁZA, *Hearing Impairment and its Reflection in Psychological Diagnostics* ... 415
NOAH BAR GOSEN, *On the Continuum Between Educational and Academic Goals – Results from a Qualitative Research on Israeli High School Homeroom Educators and Subject Teachers* ... 435
NAVA BAR, *The Model of Professional Development School (PDS) as a Practice of Partnership University-Schools in Teacher Education: A Multi-Year Evaluation Study in Israel* ... 453
RADMILA BURKOVIČOVÁ, *Changes in the Educational Practice in Kindergartens in the Czech Republic* ... 471
NEHAYA AWIDA HAJ-YEHYA, *The Educational System of the Palestinian Minority in Israel 'under Occupation': Educational Autonomy as a Right for Minorities* ... 487
MALI NETS, *Conservative Perceptions for a Changing Reality. A Critical Look at the Professional Development of School Principals in Israel* ... 517

II. RECENZJE I NOTY

Marian Surdacki, *Opieka społeczna w Polsce do końca XVIII wieku*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2016, ss. 638 (RENATA BEDNARZ-GRZYBEK) ... 535

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z II Konferencji Naukowej „O różnych drogach doskonalenia zdrowia. Konteksty muzyczne, psychopedagogiczne, kulturowe", 1 grudnia 2016 (EWA KASPEREK-GOLIMOWSKA) ... 539
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Szkoleniowej „Profilaktyka i promocja zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w placówkach oświatowych", 1 – 2 grudnia 2016 (JOANNA JARMUŻEK, IZABELA CYTLAK) ... 549

Lista recenzentów ... 553

Informacje o autorach ... 555

Informacje dla autorów ... 559

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

MARIOLA CHOMCZYŃSKA-RUBACHA, KRZYSZTOF RUBACHA, *Models of Moral Education in Schools vs. the Development of Moral Competence. Comparative Analysis* 7

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK, *Global School Tests and a Covert Program of Neoliberal Colonization* 29

ALICJA ZAWISTOWSKA, *Unintended Consequences of High-Stakes Testing. Lesson from NCLB* 39

KINGA KUSZAK, *Children in the Space of Their Mother Tongue – Selected Aspects* 65

ZENON GAJDZICA, *Organizational Culture of the Integrated School in the Mirror of Borderland Culture* 85

TOMASZ GMEREK, *Indigenous Education and Processes of Autochthonous Minorities Ethnic Revitalization – Selected Models and Exemplifications* 97

ZBYSZKO MELOSIK, *Soccer, Lifestyle and the Process of Cultural Reproduction in the United States of America* 119

JAROSŁAW GARA, *Husserl's World of Everyday Life and its Pedagogical Relevance* 131

SYLWIA JASKULSKA, *Creating Liminal Experiences at School with the Educational Drama Method* 155

BOŻENA KANCLERZ, *Orientation for the Participation of Today's Youth – the Present State and Educational Needs* 177

PAULINA PERET-DRĄŻEWSKA, *Freedom of Choice in Today's Youth Creating Their Own Lifestyle* 191

MAŁGORZATA ROSALSKA, *Professional Development of the School Principal – Premises for Institutional Solutions* 205

AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA, *Teenage Motherhood – Opportunity or Restriction? The Experience of Teen Mothers from Disadvantaged Groups* 217

BEATA MARIA NOWAK, *Interdisciplinary, Network and Systemic Approach to the Social Re-adaptation and Reintegration Process of Convicts and Their Families* 233

KINGA MAJCHRZAK, *Memorial Sites in Civic Education* 251

NATALIA KŁYSZ-SOKALSKA, *Music Education as a Key Factor in the Full Development of a Child* 265

MICHAŁ NOWICKI, KLAUDIA KOWALSKA, *Learning in the Perspective of St. Thomas Aquinas and Neurobiology – Out of Synch or in Unison?* 273

AGNIESZKA WARTECKA-WAŻYŃSKA, *The Educational Role of Schools and Physical Education Teachers in Stimulating Young People's Physical Activity* 289

TOMASZ ZAJĄC, AGATA KOMENDANT-BRODOWSKA, *There is no Place Like Home. Analysis of Decisions of First-Degree Graduates Concerning Continuing Education Based on Registers of the University of Warsaw* 309

MAŁGORZATA OLCZAK, *T3/ZOOM in Academic Education (Students' Search for Topics of Diploma Theses)* 333
JANA CHOJECKA, *Developing a Readiness to Change as a Component of Preparing the Social Rehabilitation Process* 357
JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, *Social work and legal guidence as a support for disfunctional families* 381
ROMAN PAWŁOWSKI, BEATA WOŁOSZYN, *Management of Educational Institutions – Between Ideals and Reality* 403
PETRA POTMESILOVA, MILON POTMESIL, MAGDALENA BEŁZA, *Hearing Impairment and its Reflection in Psychological Diagnostics* 415
NOAH BAR GOSEN, *On the Continuum Between Educational and Academic Goals – Results from a Qualitative Research on Israeli High School Homeroom Educators and Subject Teachers* 435
NAVA BAR, *The Model of Professional Development School (PDS) as a Practice of Partnership University-Schools in Teacher Education: A Multi-Year Evaluation Study in Israel* 453
RADMILA BURKOVIČOVÁ, *Changes in the Educational Practice in Kindergartens in the Czech Republic* 471
NEHAYA AWIDA HAJ-YEHYA, *The Educational System of the Palestinian Minority in Israel 'under Occupation': Educational Autonomy as a Right for Minorities* 487
MALI NETS, *Conservative Perceptions for a Changing Reality. A Critical Look at the Professional Development of School Principals in Israel* 517

II. REVIEWES AND NOTES

Marian Surdacki, *Opieka społeczna w Polsce do końca XVIII wieku*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2016, ss. 638 (RENATA BEDNARZ-GRZYBEK) 535

III. SCIENTIFIC LIFE

Raport of the II Scientific Conference „O różnych drogach doskonalenia zdrowia. Konteksty muzyczne, psychopedagogiczne, kulturowe", 1 December 2016 (EWA KASPEREK-GOLIMOWSKA) 539
Report from the International Conference on Science and Training „Profilaktyka i promocja zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w placówkach oświatowych", 1 – 2 December 2016 (JOANNA JARMUŻEK, IZABELA CYTLAK) 549

List of Reviewers 553

Information of Authors 555

Information for Authors 559

STUDIA I ROZPRAWY

MARIOLA CHOMCZYŃSKA-RUBACHA, KRZYSZTOF RUBACHA

Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

MODELE SZKOLNEJ EDUKACJI MORALNEJ WOBEC ROZWOJU KOMPETENCJI MORALNYCH. ANALIZA PORÓWNAWCZA

ABSTRACT. Chomczyńska-Rubacha Mariola, Rubacha Krzysztof, *Modele szkolnej edukacji moralnej wobec rozwoju kompetencji moralnych. Analiza porównawcza* [Models School Moral Education to the Development of Moral Competence. Comparative Analysis]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 7-28. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.1

The present text is a comparative analysis of models of school moral education due to the criteria of the moral competence development. We refer to the already described in the literature models: clarification of values, stimulate moral reasoning, formation of character and community justice. These models will be confronted with moral competence, which we understand as a system of knowledge of the values, skills, moral activities and taking responsibility for their actions. Results of the analysis showed that the model of community justice best meets with the criteria of moral competences.

Key words: moral education, moral competence, models of moral education

Prezentowany tekst stanowi analizę porównawczą modeli szkolnej edukacji moralnej ze względu na kryteria rozwijania kompetencji moralnych. Odwołujemy się do opisywanych już w literaturze modeli: klaryfikacji wartości, stymulowania rozumowania moralnego, kształtowania charakteru i wspólnoty sprawiedliwościowej. Modele te zostaną skonfrontowane z kompetencjami moralnymi, które rozumiemy jako układ wiedzy o wartościach, umiejętności działania moralnego oraz przyjmowania odpowiedzialności za swoje działania. Budując katalog kompetencji moralnych (kryteriów analizy porównawczej), oparliśmy się na rozwojowej konceptualizacji celu edukacji moralnej. Oznacza to, że piszemy o kompetencjach koniecznych do osiągania autonomii moralnej, czyli najwyższego stadium rozwoju moralne-

go jednostki. Trzymanie się standardu rozwojowego w edukacji moralnej oznacza, że zmierza ona do rozwijania kompetencji pozwalających na podejmowanie dojrzałych decyzji i działań moralnych.

Modele szkolnej edukacji moralnej. Klaryfikacja wartości

Opis podejścia. Klaryfikacja wartości reprezentuje niedyrektywne, skupione głównie na afektywnym wymiarze życia moralnego, podejście do edukacji moralnej. W programach klaryfikacji wartości uczniowie zachęcani są do odkrywania własnych, a nie do przyjęcia arbitralnie wybranych wartości. Rolą nauczyciela jest jedynie towarzyszenie dziecku w jego samodzielnych aksjologicznych poszukiwaniach oraz pokazywanie możliwości, wolnych od ich oceny, krytyki, moralizowania i indoktrynacji. Podejście to zakłada otwartość, tolerancję oraz neutralność aksjologiczną nauczyciela po to, by wychowanek miał okazję odkryć własne wartości. W tym celu posługuje się następującymi metodami: wyjaśnianie uczniowi, że odwołał się do konkretnej wartości, dyskusje na temat wartości, zadania pisemne dotyczące wartości (np. ocena jakiegoś zachowania)[1]. Wykorzystuje się również dylematy moralne, prosząc uczniów o scharakteryzowanie własnego zachowania w opisanych sytuacjach i generowanie alternatywnych możliwości. Niekiedy uczniowie proszeni są o przedstawienie za pomocą różnych scenek dramatycznych swoich przekonań i wierzeń, dzięki czemu uświadamiają sobie własne preferencje w działaniu.

Podejście to, którego reprezentantami są Raths, Harmin i Simon, stawia sobie za cel uświadomienie uczniom znaczenia wartości w codziennym życiu. Autorzy programów klaryfikacji wartości podkreślają znaczenie doświadczania wartościowania jako procesu, a nie traktowania wartości w sposób instrumentalny. Proces wartościowania obejmuje wybieranie, ocenianie i działanie. Wybór wartości bazuje na rozpatrywaniu alternatyw. Ocenianie angażuje publiczne zatwierdzenie wartości. Działanie obejmuje zachowanie zgodne z wartościami[2].

Podstawy teoretyczne. Ojcem podejścia psychodynamicznego jest Zygmunt Freud, który jako pierwszy stworzył kompletną teorię wyjaśniającą

---

[1] Por. http://eguilibrio.blogi.com/czy-potrzebna-jest -nam-edukacja-moralna/9.08.2016.

[2] S.B. Simon, R.C. Havley, D.D. Britton, *Krystalizacja wartości. Ćwiczenia pisemne dla rozwoju osobowego*, Toruń – Poznań 1992; P.S. Kaplan, *Educational psychology for tomorrow`s teacher*, St. Paul – New York – Los Angeles – San Francisco 1990.

proces internalizacji wartości moralnych. Podejście to kładzie nacisk na dynamiczne siły rządzące osobowością, będące głównym źródłem psychologicznych problemów. Według teorii psychodynamicznej, pierwotne motywy ludzkiego działania leżą we wrodzonych, nieświadomych strukturach osobowości (id). Id jest amoralne (działa według zasady przyjemności), irracjonalne, impulsywne i nie zwraca uwagi na ograniczenia społeczne. Tworzona w nim energia psychiczna usiłuje przedostać się do ego, ponieważ tylko ego ma możliwość kontaktowania się z otoczeniem i decydowania o zewnętrznej aktywności organizmu. Ego działa według zasady rzeczywistości; jego główną funkcją jest utrzymanie równowagi między zakazami i ograniczeniami płynącymi z otoczenia a popędami pochodzącymi z id. Wrodzone popędy napotykają jednak na drodze do ego cenzurę społeczeństwa, która zatrzymuje niektóre popędy. Uwewnętrznione zasady postępowania otoczenia tworzą warstwę osobowości zwaną superego. Odpowiadające sumieniu superego zawiera wewnętrzne reprezentacje wszystkich moralnych sankcji i zakazów, jakie istnieją w kulturze otaczającej jednostkę. Pogwałcenie tych często nierealistycznie wysokich standardów prowadzi do przeżywania przez jednostkę poczucia winy i lęku. Okazuje się zatem, że osobowość człowieka jest skonfliktowana w sposób nieunikniony: nigdy bowiem nie będzie tak, że społeczeństwo (a więc superego) pozwoli na realizację wszystkich popędów z id. Jednocześnie, wszystkie odrzucone przez superego treści nie są unicestwiane, lecz domagają się gratyfikacji (zaspokojenia) z coraz większą siłą (stąd nazwa: dynamika osobowości). Aparat psychiczny musi więc inwestować coraz większą ilość energii na trzymanie niedozwolonych motywów na uwięzi. Aby nie dopuścić do dezintegracji osobowości, uruchamiane są mechanizmy obronne, które są w stanie zmodyfikować nieodpowiednie treści tak, aby cenzura superego mogła je zaakceptować.

Stymulowanie rozumowania moralnego

Opis podejścia. Podejście to reprezentuje niedyrektywny model wychowania moralnego i skupia się głównie na doskonaleniu dyspozycji kognitywnych uczniów: moralnego rozumowania, ważenia argumentów i kontrargumentów, wyprowadzania wniosków z moralnych przesłanek. Celem edukacji moralnej jest więc stymulowanie procesów intelektualnych, które pozwolą uczniom samodzielnie dochodzić do moralnych przekonań, doskonalić techniki moralnego rozumowania i selekcjonowania wartości. Podejście to opracowane przez Kohlberga i Blatta wykorzystuje do tego celu dyskusję nad dylematami moralnymi. Dylemat jest przedstawiany klasie

w formie opowiadania. Zadaniem uczniów jest przedstawienie argumentów na rzecz jego rozwiązania. W toku dyskusji grupowej, analizując różne argumenty i kontrargumenty, uczniowie powinni dojść do własnego przekonania na temat najlepszego rozstrzygnięcia konkretnego dylematu. Stopień trudności dylematów należy dostosować do możliwości dzieci. Procedura ta zachęca do uwzględniania perspektyw wszystkich zaangażowanych stron, uzasadniania racji i ważenia skutków decyzji. Zgodnie z założeniami Kohlberga, uczniowie znajdujący się na niższym stadium rozumowania moralnego stykając się z rozumowaniem uczniów z wyższego stadium doświadczą konfliktu poznawczego, co może spowodować korzystne zmiany w ich rozumowaniu. Normalnie, przechodzenie z jednego stadium do następnego zajmuje kilka lat, w wyniku odpowiedniej interwencji wychowawczej można ograniczyć ten czas do 12-15 cotygodniowych spotkań.

Nauczyciel w tym podejściu nie podaje żadnych wyraźnych wskazówek, które rozstrzygnięcie jest moralnie słuszne, choć na zasadzie uczestnika dyskusji może wyrażać własne przekonania. Jedynie moderuje wymianę argumentów oraz koryguje od strony formalnej poprawność wykorzystanych w dyskusji rozumowań. Mamy tu zatem do czynienia z pożądanym typem rozumowania, nie zaś z pożądanym typem odpowiedzi. Nie oznacza to, że Kohlberg jest moralnie neutralny. Wierzy w istnienie uniwersalnych zasad moralnych, takich jak szacunek dla jednostki, tolerancja, równość, ale równocześnie sądzi, że zasady te są możliwe do odkrycia dzięki racjonalnym argumentom i przemyślanym decyzjom odnośnie wartości, które mogą pozostawać ze sobą w konflikcie.

Podstawy teoretyczne. Poznawczo-rozwojowy model rozwoju moralnego bazuje na pracach Piageta i Kohlberga. Piaget uważał, że moralne i społeczne funkcjonowanie dziecka jest ściśle związane z poziomem jego rozwoju poznawczego. Po przeanalizowaniu odpowiedzi dzieci reprezentujących różne stadia rozwoju poznawczego wyróżnił dwa stadia w rozwoju myślenia moralnego: stadium moralności heteronomicznej (albo realizmu moralnego) oraz stadium moralności autonomicznej (inaczej relatywizmu moralnego). W stadium moralności heteronomicznej dziecko trzyma się zasad w sposób sztywny i interpretuje czyn ze względu na jego materialne konsekwencje, a nie intencje osoby, która się go dopuściła. W stadium relatywizmu moralnego reguły są traktowane jako efekt negocjacji i umowy społecznej, a sądy moralne uwzględniają zarówno intencje, jak i materialne konsekwencje czynu.

Kohlberg rozwijając prace Piageta, rozbudował jego model. Wyróżnił trzy poziomy rozwojowe (moralność przedkonwencjonalna, konwencjonal-

na i postkonwencjonalna), z których każdy obejmuje dwa oddzielne stadia. Kohlberg uważa, że stadia te są stałe i każdy człowiek przechodzi przez nie w rozwoju w tej samej kolejności, poczynając od poziomu najniższego. Rezultatem finalnym rozwoju jest dojrzałe poczucie sprawiedliwości.

Kształcenie charakteru

Opis podejścia. Wychowanie moralne w duchu etyki cnót skupia się na pytaniu: „Jakiego rodzaju cechy charakteru powinien uosabiać wychowanek"? Cnoty etyczne rozumiane są jako nabyte i względnie trwałe kognitywno-afektywne dyspozycje do moralnie dobrego działania[3]. Wprowadza się tu rozróżnienie między behawioralnie rozumianą cnotą (jako zespołu automatycznych nawyków aktywizujących się niezależnie od okoliczności) a kognitywno-afektywnym ujęciem cnoty. W tym drugim przypadku kognitywny aspekt cnoty obejmuje wiedzę na temat dobra, rozpoznanie sytuacji moralnej i odpowiada za właściwe stosowanie zasad wyprowadzonych z treści pojęć poszczególnych cnót w konkretnych sytuacjach moralnych. Aspekt afektywny odnosi się do motywacyjnego charakteru emocji w kontekście zachowania moralnego. Przy takim kognitywno-afektywnym ujęciu cnoty etycznej zasady wynikające z poszczególnych cnót – prawdomówności, cierpliwości, gotowości do pomocy, życzliwości – wyznaczają jedynie kierunki działania, a nie z konieczności ustalony ich przebieg[4].

Koncepcja wychowania moralnego przez kształtowanie cnót etycznych ma charakter dyrektywny. Oznacza to dawanie wychowankom wyraźnych wskazówek na temat moralnie dobrych i złych postaw oraz działań, zwłaszcza na wcześniejszych etapach rozwoju dziecka. W kognitywno-afektywnym ujęciu cnoty proces edukacyjny wykracza poza trenowanie określonego zachowania czy nawyków. Oznacza dostarczanie doświadczeń służących rozwojowi *percepcji moralnej* (zdolności do dostrzegania mających moralne znaczenie sytuacji, relacji, doświadczeń), *wrażliwości moralnej* (zdolność do odczytywania potrzeb, oczekiwań i interesów innych osób oraz liczenie się z nimi na równi z własnymi) oraz *wyobraźni moralnej* (zdolność wczuwania się w sytuację innych ludzi jako adresatów działania). W wymiarze afektywnym praca nad doskonaleniem charakteru koncentruje się na wzbudzaniu motywacji do samodoskonalenia i moralnie dobrego działania. W tym celu wykorzystuje się autorytety moralne, literaturę, filmy itp. Zdaniem

---

[3] Por. N. Szutta, *Wychowanie moralne z perspektywy etyki cnót*, Diametros, 2015, 46, s. 113.
[4] Za: tamże, s. 115.

Ryana[5], program budowania charakteru wymaga spełnienia pięciu warunków: operowania przykładami, posługiwania się wyjaśnieniami, stosowania oddziaływań perswazyjnych, kreowania środowiska moralnego i dostarczania uczniom doświadczeń moralnych.

Argumentowanie, że szkoła ponosi odpowiedzialność za kształtowanie charakteru, uczenie moralności oraz transmisję wartości i porządku aksjologicznego społeczeństwa pozostawia otwartą kwestię doboru wartości. W wielokulturowym i pluralistycznym społeczeństwie ich wybór nie jest oczywisty. Jesteśmy świadkami renesansu tradycyjnych wartości jako odpowiedzi na obwieszczony przez konserwatystów kryzys wartości, będący pochodną kryzysu współczesnej młodzieży, kultury i społeczeństwa. I tak, większość tradycyjnych podejść do edukacji charakteru podkreśla rolę nawyku, naśladownictwa, modelowania, instrukcji, nagród i kar oraz autorytetu w formowaniu charakteru. Przez opozycjonistów zwrot ten interpretowany jest jako represyjny i skoncentrowany na nauczycielu. Pozostaje on w wyraźnym konflikcie z rzecznikami podejść skoncentrowanych na dziecku i podkreślających rolę rozwoju moralnego będącego efektem racjonalnej deliberacji[6]. Inne pole konfliktu stanowią wartości konserwatywne skupione wokół filarów charakteru odnoszących się do etyki cnót (solidność, bycie godnym zaufania, szacunek, odpowiedzialność, sprawiedliwość, uczciwość, aktywność obywatelska) *versus* wartości lewicowe podnoszące kwestie społecznej niesprawiedliwości, takie jak rasizm czy dyskryminacja płciowa. Badacze zorientowani lewicowo interpretują renesans tradycyjnych wartości jako reakcję na zadomowienie się wartości równościowych[7]. Podobny zwrot obserwujemy też w Polsce. Narodowy Program Wychowania – jak sama nazwa wskazuje – ma stać na straży wartości narodowo-katolickich (Bóg, honor, ojczyzna).

Problem konfliktowych wartości zwolennicy dyrektywnego modelu wychowania moralnego rozwiązują poszukując wartości, wokół których udaje się zbudować konsensus. Generalnie istnieje zgoda co do takich wartości, jak np. lojalność, odpowiedzialność, obowiązkowość. Listę tę można uzupełnić o wartości leżące u podstaw systemu demokratycznego, takie jak wolność, równość, braterstwo, tolerancja.

Podstawy teoretyczne. Reprezentanci teorii społecznego uczenia się (Bandura) próbując wyjaśnić moralne zachowanie, odwołują się do zdolno-

---

[5] Za: P.S. Kaplan, *Educational psychology*.

[6] Por. J. Arthur, *Traditional approaches to character education in Britain and America*, [w:] *Handbook of moral and character education*, red. L.P. Nucci, D. Narvaez, New York 2008, s. 80.

[7] L.P. Nucci, D. Narvaez, *Introduction and overview*, [w:] tamże, s. 1.

ści jednostki do moralnego zachowania oraz do zaniechania łamania reguł moralnych, gdy istnieje taka pokusa. Teoria ta zakłada, że moralność jest wynikiem uczenia się, szczególnie poprzez modelowanie i warunkowanie. Prace Bandury nad uczeniem się przez obserwację wykazały, że obserwowanie przez dziecko modela, który jest karany za niemoralne zachowanie sprawia, że dziecko doświadcza kary pośredniej, powodującej unikanie tego zachowania. Dziecko może stać się moralne lub niemoralne w zależności od tego, w jakich warunkach się wychowuje i jakich wzorców dostarczą mu rodzice oraz inne osoby znaczące. Zachowanie dziecka jest początkowo kontrolowane za pomocą rodzicielskich kar i nagród. Rezultatem doznawania kary w sytuacjach łamania reguł jest lęk. W późniejszym okresie zachowanie moralne jest efektem samokontroli aktywizowanej przez skojarzenie lęku z łamaniem reguł. Postępowanie według tej koncepcji to zachowanie konformistyczne podporządkowane normom oraz autorytetom uznawanym w danej społeczności, pozostające pod kontrolą sankcji i mechanizmów samokontroli.

Wspólnota sprawiedliwościowa

Opis podejścia. Podejście określane jako wspólnota sprawiedliwościowa, reprezentowane przez Kohlberga i współpracowników (Power, Higgins), promuje rozwój moralny i odpowiedzialność moralną poprzez organizację i kulturę samej szkoły. Skupia się na praktykach życia codziennego, normach, wartościach, procesie podejmowania decyzji oraz systemie nagród i kar, które wpływają na szkolne życie i dyscyplinę. W celu zredukowania wpływu ukrytego programu szkoły większość decyzji dotyczących codziennego życia i dyscypliny podejmowana jest demokratycznie na obowiązkowych cotygodniowych zebraniach całej społeczności, w trakcie których uczniowie i nauczyciele mają równe prawo głosu. Godziny wychowawcze w klasach są wykorzystywane do przygotowania się do tych zebrań. Celem tych działań jest wypracowanie modelu życia moralnego ukierunkowanego na etykę sprawiedliwości i budowanie solidarności grupy. Nauczyciele pełnią rolę liderów, stojąc na straży ideałów społeczności i wspierając zaangażowanie uczniów.

Od początku podejście to miało stanowić pomost pomiędzy stymulowaniem rozumowania moralnego a działaniem moralnym. Spotkania społeczności (szkolnej, klasowych) stymulują wrażliwość moralną. Wiele kwestii, takich jak agresja, kradzieże, oszustwa, prześladowanie, opuszczanie zajęć, zażywanie narkotyków, picie alkoholu należy do dziedziny moralności

i mogą stać się przedmiotem dyskusji oraz znajdowania rozwiązań problemów służących wspólnemu dobru. Wspólnota sprawiedliwościowa wymusza wysokie standardy we wzajemnych relacjach i troskę o całą społeczność. Poprzez wspólne rozwiązywanie realnych problemów, wypracowanie reguł życia codziennego uczy podejmowania decyzji moralnych, sprzyja braniu odpowiedzialności za siebie i innych i ułatwia identyfikację ze społecznością oraz jej wartościami moralnymi. Kiedy dochodzi do zachowania niezgodnego z przyjętymi wartościami, cała społeczność zastanawia się, jak można lepiej realizować ideały. Oznacza to, że moralna kultura szkoły ulega ciągłej transformacji, a za jej pośrednictwem transformacji podlegają też jej członkowie[8].

Wspólnota sprawiedliwościowa stanowi swoiste laboratorium demokracji. Zakłada partycypację w stanowieniu praw i reguł oraz obywatelską odpowiedzialność. Podejście to ma dwa równorzędne cele: stymulować rozwój moralny uczniów i przekształcić atmosferę szkoły w społeczność kierującą się wartościami moralnymi.

Podstawy teoretyczne. Podejście to wykorzystuje wyniki badań nad rozwojem moralnym Piageta i Durkheima. Piaget opisał dwa typy moralności: moralność heteronomiczną charakteryzującą się niekwestionowanym posłuszeństwem wobec narzuconych zasad i autorytetów oraz moralność autonomiczną, kiedy reguły traktowane są jako efekt negocjacji i umowy społecznej. Piaget podkreślał związek pomiędzy dziecięcymi sądami moralnymi a społecznym kontekstem. Wyrażał sceptycyzm wobec wpływu szkoły na rozwój moralny. Obawiał się, że szkoła podtrzymuje i utwierdza dzieci w konformizmie wobec norm klasowych oraz oczekiwań nauczycieli. Zakładał jednak, że nauczyciele mogą być bardziej egalitarni. Rozwijając idee Deweya wierzył, że demokratyczne środowisko mogłoby dać dzieciom moralną wolność potrzebną do rozwoju poznawczego i moralnego.

Durhheim stał na stanowisku, że skuteczna edukacja moralna wymaga zaangażowania uczniów w budowę zintegrowanej grupy kierującej się zasadami oraz duchem samopoświęcenia i altruizmu. Podstawowym zadaniem edukacji moralnej według Durheima jest przekierowanie zainteresowania własnym ja uczniów na troskę o grupę jako całość.

Kolejne podejście inspiracje określane jako wspólnota sprawiedliwościowa czerpie z krytyki wczesnych teorii Kohlberga dotyczących rozwoju moralnego. Carol Gilligan, uczennica i długoletnia współpracownica Kohl-

---

[8] F.C. Power, A. Higgins-D`Alessandro, *The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school*, [w:] tamże.

berga, zasugerowała, że nie uwzględnia ona specyfiki rozumowania moralnego kobiet. Jej zdaniem, należy wyróżnić dwie orientacje moralne czy koncepcje etyczne, które charakteryzują rozumowanie moralne kobiet i mężczyzn. Pierwsza z nich to opisana przez Kohlberga etyka sprawiedliwości, druga to etyka troski i odpowiedzialności. Ta druga akcentuje odpowiedzialność i zobowiązanie człowieka wobec bliźnich. Rozróżnienie to odnosi się do sposobu, w jaki jednostka rozważa problemy moralne. Perspektywa sprawiedliwości oznacza nacisk na wzajemność, równość i szacunek, podczas gdy dla perspektywy troski charakterystyczna jest troska, opieka i otwartość na potrzeby innych. Kohlberg zaadaptował wnioski płynące z tej krytyki do swojej koncepcji wspólnoty sprawiedliwościowej. Wspólnota powstaje jako wynik akceptacji współodpowiedzialności za budowanie stosunków wewnątrzgrupowych charakteryzujących się wzajemną troską, zaufaniem i zbiorową odpowiedzialnością za dobro jednostek i wspólnoty. Termin wspólnota sprawiedliwościowa akcentuje zatem dwa elementy: troskę we wzajemnych relacjach oraz wolność, równość i szacunek w zbiorowym podejmowaniu decyzji[9].

Kompetencje społeczno-moralne

Analiza edukacji pogłębiającej zdolności człowieka do dojrzałego moralnie działania wymaga odwołania się do języka opisu jej celów i zadań. Dokonać tego można na różnych poziomach ogólności. Najwyższy poziom odwołuje się do katalogu wartości, które są zaangażowane w konstrukcje ideałów wychowania (cele naczelne). Uwzględniają one określony kontekst historyczny i społeczny oraz stan refleksji filozoficznej i nauki, ideologii, polityki oraz warunków życia i potrzeb społeczeństwa (inne będą w warunkach stabilizacji, a inne w czasach kryzysu). Przyjęcie określonego systemu wartości, a zwłaszcza określenie wartości naczelnych różnicuje w największym stopniu ideały wychowania. Drugi poziom analizy dotyczy formalnych i treściowych składników celów edukacji moralnej (cele ogólne i etapowe). W jego efekcie powstaje katalog dyspozycji osobowościowych, nawyków, postaw itp. zrelatywizowanych do warunków ich realizacji na poszczególnych etapach kształcenia[10]. Trzeci poziom analizy charakteryzuje odwołanie się do języka obserwowalnych efektów edukacji, wyrażonych w postaci kompetencji społeczno-moralnych (cele operacyjne). Zajmowanie

[9] Tamże.

[10] Por. K. Konarzewski, *Pedagogika celów czy pedagogika wartości?* Kwartalnik Pedagogiczny, 2013, 2.

się kompetencjami społeczno-moralnymi jest odpowiedzią na żądanie przygotowania młodych ludzi do życia w świecie, którego kształtu nie możemy przewidzieć.

Potencjalnie każdy z tych języków opisu celów i zadań może profilować edukację moralną. Jednostronny nacisk na wartości wydaje się jednak działaniem wąskim, ale także skierowanym na obszar, który raczej nie wymaga ingerencji. Pisał o tym De Waal, przywołując wyniki badań potwierdzające, że takie wartości jak wzajemność, sprawiedliwość, wdzięczność, troska o wspólnotę regulowały już życie przodków człowieka i zostały zapisane w materiale genetycznym jako gatunkowe presje na przetrwanie[11]. Lind również uważa, że uczenie wartości nie może być celem edukacji moralnej, zwłaszcza że zgodnie z allportowską zasadą „pluralistycznej ignorancji", bez względu na to jakie wartości ludzie wyznają, uważają, że inni ich nie wyznają. Zakładają, że jeśli oczekiwaliby od innych określonego zachowania, ono się nie pojawi[12]. W tej sytuacji należałoby się skupić na korygowaniu zniekształconego postrzegania moralności innych, zamiast prezentować dzieciom i młodzieży kolejne katalogi wartości. One bowiem nie zmienią zasady „pluralistycznej ignorancji", która ostatecznie powstrzymuje ludzi przed etyczną otwartością na innych.

Podobnie nie wydaje się, by edukacja moralna miała się zbyt silnie koncentrować na kształtowaniu cech osobowości, postaw i nawyków moralnie poprawnych, ponieważ nie można z góry przewidzieć, jaka decyzja moralna będzie najlepsza w potencjalnie niepoliczalnej ilości sytuacji konfliktowych[13]. Sztywność schematycznych scenariuszy właściwego zachowania się jest nieadekwatna do złożoności codziennych sytuacji wymagających podejmowania decyzji moralnych. Jeśli zatem ideały (wartości) moralne ani gotowe wzorce zachowania nie idą w parze z dojrzałym moralnie działaniem, to edukacja moralna powinna się skupić na kompetencjach diagnozowania sytuacji konfliktowych, oceniania jakie wartości pomogą je rozwiązać i działania zgodnego z tymi wartościami. Wydaje się więc, że model edukacji skupionej na kompetencjach społeczno-moralnych jest w stanie zbudować most między deklarowanymi wartościami a działaniem w sytuacjach wymagających ich zastosowania. Kompetencje stają się wówczas narzędziem do moralnej orientacji w świecie i podejmowania przemyślanych, moralnie uzasadnionych decyzji. Tym samym, w miejsce gotowych rozwiązań czy abstrakcyjnych wartości oferują narzędzie regulacji stosunków jednostki z otoczeniem społecznym.

---

[11] F. De Waal, *Małpy i filozofowie*, przekł. B. Brożek, M. Furman, Kraków 2013, s. 67-85.

[12] G. Lind, *Edukacja moralna. Teoria dwuaspektowa*, Principia, 2013, LVII-LVIII, s. 44.

[13] Tamże, s. 43.

Czym są kompetencje moralne? Kompetencje społeczno-moralne obejmują zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności. Nie należy ich zatem redukować do żadnego z tych składników. Kompetencji społeczno-moralnych nie można zatem utożsamiać z abstrakcyjnie pojętymi wartościami czy znajomością etycznych koncepcji. Nie są też substytutem umiejętności, czyli algorytmów działania w określonych sytuacjach. Mieć kompetencje w jakiejś dziedzinie oznacza zdolność podejmowania racjonalnych, odpowiedzialnych decyzji opartych na posiadanej wiedzy i umiejętnościach. W tak rozumianych kompetencjach społeczno-moralnych wyróżnić można trzy składniki: kompetencje poznawczo-moralne, kompetencje sądzenia moralnego, kompetencje projektowania działania moralnego[14]. W obrębie każdej z trzech grup wyróżnić można komponenty bardziej szczegółowe, które stanowią też rodzaj ich operacjonalizacji. Poniżej prezentujemy strukturę kompetencji społeczno-moralnych z ich szczegółowymi definicjami.

Kompetencje poznawczo-moralne

Moralna orientacja w świecie – oznacza rozeznanie w dominujących w społeczeństwie normach i wartościach na podstawie codziennych doświadczeń oraz obcowania z innymi, jak i dostrzegania napięć między etyką, prawem, polityką[15].

Orientacja we własnych ideałach etycznych – oznacza samowiedzę na temat własnych preferowanych wartości, potencjalnych konfliktów na styku różnych uznawanych wartości.

Korygowanie zniekształconego obrazu innych (redukowanie pluralistycznej ignorancji) – oznacza kontrolę poznawczą nad błędami percepcyjnymi występującymi w spostrzeganiu innych.

Rekonstrukcja własnych uczuć moralnych, rozumienie uczuć moralnych innych ludzi – oznacza świadomość własnych stanów emocjonalnych w konfrontacji z sytuacjami o charakterze moralnym oraz rozeznanie i trafne spostrzeganie sytuacji społecznych w odniesieniu do potrzeb, oczekiwań oraz interesów innych ludzi bazujące na empatii i decentracji interpersonalnej.

Rozumienie wielorakich perspektyw moralnych – oznacza orientację w zasadach, jakie wynikają z różnych światopoglądów (chrześcijaństwo, liberalizm, indywidualizm).

---

[14] Por. D. Stępkowski, *Szkoła miejscem kształtowania kompetencji moralno-etycznej i kompetencji religijnej*, Pedagogia Christiana, 2015, 1, 35, s. 224.

[15] Por. Benner, Nokolova za: tamże, s. 226.

Kompetencje sądzenia moralnego

Etyczna wrażliwość – oznacza zdolność dostrzegania mających moralne znaczenie sytuacji, relacji, doświadczeń; patrzenie na świat przez pryzmat wartości moralnych[16].

Krytyczna analiza cudzego i własnego działania – oznacza zdolność do merytorycznej analizy zachowań moralnych własnych i innych ludzi, uwzględniającej kontekst działania i kryteria wynikające z różnych ideałów moralnych.

Analiza i ocena własnej motywacji do zachowań pomocowych – oznacza znajomość pobudek własnych działań altruistycznych, pomocnych, kooperacyjnych, prospołecznych, takich jak np. chęć redukcji własnego pobudzenia wywołanego cierpieniem ofiary, redukcja pobudzenia empatycznego poprzez poprawienie stanu ofiary, uleganie normom społecznym, poddanie analizie zysków i kosztów związanych z działaniem pomocowym[17].

Kompetencje do wydawania osądów w zgodzie z własnymi zasadami i ideałami moralnymi – oznacza zdolność do podawania w wątpliwość i uzasadniania własnych ocen moralnych ze względu na przyjęte kryteria.

Kompetencje projektowania działania moralnego

Podejmowanie uzasadnionych moralnie decyzji – oznacza zdolność do rozpoznania i analizy problemu ze względu na dobro moralne (własne i cudze), wypracowania wariantów decyzyjnych oraz ustalenia kryteriów ich oceny (wyznaczenie decyzji dopuszczalnych, wystarczających lub optymalnych) i na tej podstawie wybór najlepszego wariantu.

Projektowanie działań moralnych w sytuacji konfliktu interesów – oznacza umiejętność koordynowania potrzeb i wymagań wszystkich zaangażowanych stron (podmiotu, innych osób, społeczeństwa).

Wdrożenie i kontrola rezultatów decyzji moralnych – oznacza postępowanie zgodne z planem działania wynikającego z przyjętej zasady etycznej i dokonywanie bieżącej autokorekty zachowania.

Samodoskonalenie moralne – oznacza podejmowanie przemyślanej pracy nad własnym charakterem, motywowane spostrzeganiem rozbieżności między ja realne i ja idealne.

---

[16] Por. N. Szutta, *Wychowanie moralne*, s. 117.

[17] J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1986, s. 27; B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2004.

Zaprezentowane ujęcie kompetencji moralnych wskazuje na traktowanie ich jako podstawy odpowiedzialnych, autonomicznych i dojrzałych zachowań moralnych. Jeśli uznać te kompetencje za efekt edukacji moralnej, to widać wyraźnie, że edukacja moralna nie jest tożsama z takimi procesami, jak trening, instruowanie, czy indoktrynacja. Nie jest także przekazywaniem wiedzy czy dzieleniem się umiejętnościami. Nie służy też do skłaniania uczniów do zachowywania się w określony sposób. W zaproponowanym ujęciu celem edukacji moralnej jest promowanie osobistej autonomii. A to oznacza, że jednostka ma świadomość istnienia wielorakich perspektyw etycznych, zbudowała własny system wartości, kieruje się nimi w życiu, bierze odpowiedzialność za własne decyzje moralne, wynikające z jej wolnych i racjonalnych wyborów.

Analiza porównawcza modeli edukacji moralnej ze względu na kompetencje społeczno-moralne

Modele edukacji moralnej a kompetencje poznawczo-moralne

Model klaryfikacji wartości poprzez stymulowanie wglądu we własne preferencje wartościujące jest nastawiony na wspieranie kompetencji poznawczo-moralnych w obszarze uświadomienia sobie własnych ideałów moralnych. Ponadto, pośrednio, jest zdolny do stymulowania moralnej orientacji w świecie, ponieważ procesy klaryfikacji własnych wartości odbywają się poprzez dyskusje na temat wartości obecnych w otoczeniu uczniów i uczennic, oceny zachowania się innych oraz zestawianie własnych wartości z alternatywami. Nie jest pewne czy ta dwupoziomowa orientacja w systemach wartości może przełożyć się na korygowanie zasady pluralistycznej ignorancji. Istnieje takie domniemanie, gdyż model ten kładzie nacisk na doświadczanie wartościowania jako procesu. A ponieważ w procesie wartościowania zaangażowane są nie tylko sądy wartościujące, ale także towarzyszące im emocje, należy się spodziewać także stymulowania rozumienia własnych uczuć moralnych, rozpoznawania uczuć innych, a także uwzględniania różnic perspektyw moralnych. Ta ostatnia kompetencja może się pojawiać, jeśli ćwiczenia procesów wartościowania odbywałyby się interakcyjnie. Przemawiają za tym podstawy teoretyczne wskazujące na konflikty moralne w polu ego i superego, stymulowane jednak zewnętrznie.

Podczas gdy model klaryfikowania wartości wychodzi od orientacji we własnych ideałach moralnych, model rozumowania moralnego raczej do niej

dochodzi, ponieważ główny nacisk kładzie na rozwiązywanie dylematów moralnych. Bez wątpienia, próby ich rozwiązania wymagają odwołania się do własnych preferencji moralnych, ale także zetknięcia z ujęciami alternatywnymi, obecnymi w środowisku uczniów i uczennic. Konieczność przedstawiania argumentów na rzecz proponowanego rozwiązania i kontrastowanie ich z argumentami innych, powinna sprzyjać kompetencji uwzględniania w myśleniu moralnym alternatywnych perspektyw. Czy to jednak wystarczy, by pokonywać tendencję do zniekształcania obrazu moralności innych? Trudno jednoznacznie powiedzieć, choć trzeba uwzględnić, że wprawki w poszukiwaniu rozwiązania dylematu moralnego sprzyjają ustosunkowywaniu się do wartościowania prowadzonego przez innych. W omawianym modelu nie ma jednak bezpośrednich odniesień do rekonstruowania własnych uczuć moralnych i rozumienia uczuć innych ludzi. Z drugiej strony wartości niemal automatycznie wywołują emocje, a wikłanie się w ich konflikty budzi uczucia moralne. Ponadto, poznawcza sfera funkcjonowania człowieka nie jest oderwana od uczuciowej. O tym, że model stymulowania rozumowania moralnego jest w stanie wpływać na wzorce afektywne wiemy więc z ogólnych teorii poznawczych, jednak nie musi to oznaczać, że stymuluje kompetencje związane z rekonstruowaniem własnych uczuć moralnych i rozumieniem uczuć innych. Podobnie ten sam problem można interpretować w odniesieniu do kształtowania charakteru.

W modelu kształtowania charakteru prawdopodobieństwo kształtowania kompetencji związanych z uczuciami moralnymi spada z powodu nawykowego podejścia do internalizacji wartości. Model ten skupia się na transmitowaniu określonej, uznanej za obowiązującą puli wartości, więc nie ma pewności czy daje to orientację dzieciom w świecie wartości w ogóle, czy tylko w jakiejś jego wersji. Ponieważ jest nastawiony na transmisję, nie ułatwia także orientacji we własnych ideałach moralnych. Oczywiście, nie można wykluczyć, że „przejmowanie wartości" nie koresponduje z myśleniem o nich także w kategoriach osobistych preferencji, jednak w żadnej odmianie tego modelu nie można znaleźć deklaracji, iż stymuluje samoświadomość etyczną. Bez wątpienia jednak, internalizacja wartości oznacza budowanie ich systemu, co wydaje się pożądane w fazie konformizmu moralnego. Jednak budowanie systemu wartości z perspektywy „zewnętrznej", jako systemu wartości nadanych, nie jest tym samym, co można osiągnąć w modelu klaryfikacji wartości. Być może model klaryfikacji zbyt słabo koncentruje się na wartościach społecznych, ale model kształtowania charakteru robi to z kolei zbyt silnie. Dlatego, nie wydaje się by stymulował, czy jak chcą jego zwolennicy, „kształtował" kompetencje orientacji we własnych (z naciskiem na własne) ideałach moralnych. Biorąc pod uwagę, że model

ten opiera się na transmitowaniu wartości, należy mieć wątpliwość, czy jest w stanie stymulować rozumienie wielorakich perspektyw moralnych. Ta kompetencja wydaje się być poza jego zasięgiem, ponieważ transmisja oznacza przekazywanie jednego systemu wartości, nie zaś wielu zróżnicowanych perspektyw moralnych. Jeśli chodzi natomiast o wzbudzanie kompetencji unikania zniekształcania obrazu innych, model kształtowania charakteru jest bezradny, ponieważ, jak pisano w poprzedniej części, pokazywanie wartości, bez uczenia działania moralnego, tego efektu nie może zatrzymać. Przekonanie o wierności jakiejś wartości niemal automatycznie generuje mechanizm „pluralistycznej ignorancji".

Inaczej w świetle analizowanych kryteriów przedstawia się model społeczności sprawiedliwościowej. Poprzez codzienne stymulowanie działania moralnego wzbudza wielostronne odniesienia etyczne, konfrontuje ze sobą systemy wartości, zmusza uczniów do codziennego generowania własnego stanowiska aksjologicznego w wielu kwestiach. Tak więc, kompetencje orientacji w świecie wartości oraz we własnych ideałach etycznych mogą kształtować się jako efekt uczestniczenia uczniów i uczennic w interakcjach o zabarwieniu moralnym. Powołując się także na związek procesów poznawczych z uczuciami, ale przede wszystkim wskazując, że wspólnota sprawiedliwościowa wymaga od jej uczestników systematycznego odnoszenia się do zachowania i oczekiwań moralnych innych, można przyjąć, że model ten rozwija kompetencje uczuciowe: rekonstrukcję własnych uczuć i rozumienie uczuć innych. Dzieje się to raczej w drugim planie, w trakcie codziennych interakcji. Właśnie interakcyjny charakter oddziaływań edukacyjnych jest także potencjalnie w stanie redukować nietrafne sądy na temat moralności innych. Chodzi o okazje do ich weryfikowania w zetknięciu z rzeczywistą sytuacją. Ta kwestia nie jest jednak wyraźnie wyodrębniona jako potencjalny efekt edukacyjny w omawianym modelu. Dlatego trudno jednoznacznie ją rozstrzygnąć, zwłaszcza że nie jest pewne czy taka sytuacyjna weryfikacja (sądziłem, że mi nie pomoże, a pomógł) jest warunkiem wystarczającym do skutecznego korygowania efektu „pluralistycznej ignorancji". I na koniec pozostaje kwestia rozumienia wielorakich perspektyw moralnych. Przy założeniu, że wspólnota sprawiedliwościowa dostarcza odmiennych perspektyw moralnych, należy uznać, że omawiany model ma szansę na skuteczne stymulowanie tej kompetencji.

Modele edukacji moralnej a kompetencje sądzenia moralnego

Klaryfikowanie wartości jest procesem wybierania, oceniania i działania moralnego. Poprzez wybieranie wartości oraz ocenianie stymuluje się zdol-

ność dostrzegania sytuacji moralnych, rozpatrywania świata z różnych perspektyw. Zanim nastąpi wybór wartości, proces klaryfikacji stawia także jego uczestników przed zadaniem dokonania krytycznej analizy działania potencjalnie wynikającego z analizowanych wartości. A to sprawia, że uczniowie i uczennice rozpatrują różne kryteria oceny sytuacji, wynikające z różnych ideałów moralnych. Czy model klaryfikacji wartości pobudza do analizy własnej motywacji działania moralnego? Prawdopodobnie tak, ponieważ proces klaryfikacji obejmuje także działanie wynikające z wybranych wartości, a samoocena motywacji do działania moralnego powinna pojawiać się także na etapie oceny możliwości sprostania realizowaniu danej wartości. Analizując stosowane w tym modelu techniki wychowawcze, można także pozytywnie postrzegać możliwość rozwijania osądów moralnych, zwłaszcza w konfrontacji z klaryfikowanymi własnymi ideałami, kiedy trudno uniknąć podawania w wątpliwość własnych ocen moralnych ze względu na przyjęte uprzednio kryteria.

Podobny potencjał rozwijania kompetencji sądzenia ma model stymulowania rozumowania moralnego, szczególnie czuły na kompetencję do wydawania sądów. Jest ona częścią podejmowania prób rozwiązywania dylematów moralnych oraz szukania dla tych rozwiązań argumentów. Można jednak mieć wątpliwość co do nieograniczonych możliwości krytycznej analizy własnego i cudzego działania. Być może w trakcie ćwiczeń w rozumowaniu moralnym następuje merytoryczna analiza zachowań moralnych, jednak nie jest to mocny punkt tego modelu, który bardziej odwołuje się do myślenia, niż do działania. Rozwiązanie dylematu nie musi zawsze oznaczać rozpatrywania go w kontekście konkretnego działania. Podobne wątpliwości można mieć w odniesieniu do autoanalizy motywacji do zachowań pomocowych. Efekt ten może następować, jeśli rozumowanie w swych argumentach merytorycznych angażuje myślenie o własnym altruizmie, działaniach prospołecznych, czy kooperacyjnych. Nie wydaje się jednak to mocną stroną analizowanego modelu. Zwłaszcza że uczniowie rozwiązują dylematy często abstrakcyjne, o niskim związku z ich codziennością i ewentualnym działaniem moralnym. Dylematu Heinza nie można tak łatwo przenieść do sfery działania.

Modele kształtowania charakteru mogą z kolei nie być oderwane od działania moralnego, ponieważ jednym z warunków ich skutecznego stosowania jest dostarczanie uczniom doświadczeń moralnych, takich jak zaangażowanie w sprawy społeczne, praca w domach opieki itp. Dlatego, etyczna wrażliwość oraz analiza własnej motywacji działania pomocowego należą do kompetencji, które mogą być kształtowane w tym modelu. Nieco inaczej można interpretować krytyczną analizę własnego i cudzego działa-

nia moralnego, która współwystępuje już z orientacją we własnych ideałach, z doświadczaniem wielorakich perspektyw moralnych. Model transmisyjny jest – niestety – zrelatywizowany do jednego tylko systemu wartości i często skonfliktowanego z innymi. Największy problem modelu kształtowania charakteru można łączyć z kryterium, jakim są kompetencje wydania osądów zgodnych z własnymi ideałami moralnymi. I problem ten nie dotyczy, wbrew pozorom, jedynie faktu, że wychowankowie nie budują własnego systemu wartości, a przejmują narzucony w transmisji edukacyjnej. Choć to też kwestia warta dyskusji. Głównie chodzi jednak o brak kryteriów do krytycznej analizy zjawisk moralnych, w tym podawania w wątpliwość własnych ocen moralnych. Podanie ich w wątpliwość oznaczałoby podanie w wątpliwość społecznego systemu wartości, który jest transmitowany. Można powiedzieć, że to patowa sytuacja z perspektywy kompetencji wydawania sądów moralnych.

Problemy te nie dotyczą natomiast modelu społeczności sprawiedliwościowej. Wydawanie osądów moralnych i bronienie perspektyw, z których te osądy są formułowane, stanowi przedmiot codziennych doświadczeń stymulowanych przez ten model. Spotkania społeczności uczniów i uczennic pozwalają właśnie na kwestionowanie i uzasadnienie własnych ocen moralnych ze względu na kryteria regulujące dany dyskurs moralny. Podobnie jest z wrażliwością etyczną, którą stymuluje codzienne rozwiązywanie wielu kwestii moralnych, takich jak agresja, prześladowanie, oszustwa. Dodatkowo, ponieważ postanowienia społeczności moralnej są wprowadzane w życie przez jej uczestników, mają oni okazję do analizowania pobudek własnych działań etycznych, związanych z altruizmem, pomocowych, kooperacyjnych i innych. Wydaje się, że dobre dopasowanie tego modelu do omawianych kompetencji wynika właśnie z jego aktywnego charakteru, z faktu, że uczniowie i uczennice mogą brać odpowiedzialność za własne działania, umocowane w wartościach podzielanych przez społeczność. A ponieważ te wartości są wynegocjowane i mogą podlegać zmianom, wystawiają wychowanków na różne perspektywy moralne, co wymaga ciągłej decentracji.

Modele szkolnej edukacji moralnej a kompetencje projektowania działania moralnego

Odkrywanie własnych wartości w modelu klaryfikacji łączy się z dyskusjami na temat wartości, z rozwiązywaniem dylematów moralnych, podczas których uczniowie i uczennice opisują swoje zachowanie w analizowanych

sytuacjach moralnych oraz dyskutują alternatywne rozwiązania. Taki tryb pracy wychowawczej rozwija kompetencje związane z podejmowaniem decyzji moralnych oraz ich uzasadnianiem, a także sprzyja ćwiczeniu projektowania działań moralnych, w tym – być może – w sytuacji konfliktu interesów. Wyrażona wątpliwość bierze się stąd, że potencjalnie ten system oddziaływań może obejmować konflikty interesów, jednak brakuje pewności, ponieważ koncentracja na własnych wartościach niekoniecznie musi się wiązać z ćwiczeniem umiejętności koordynowania potrzeb wszystkich stron konfliktu. Podobnie niezupełnie jasne wydaje się, czy proces klaryfikacji wartości obejmuje także wdrażanie i kontrolę rezultatów decyzji moralnych, co wiąże się już z autoanalizą postępowania zgodnego z przyjętą wartością oraz z autokorektą zachowania. Akurat brakuje w literaturze danych odsłaniających dokładnie metodykę realizowania ostatniego etapu procesu klaryfikacji wartości – działania. Natomiast nie ulega wątpliwości, że omawiany model jest czuły na stymulowanie kompetencji samodoskonalenia moralnego poprzez przyglądanie się rozbieżności między ja realnym a idealnym. Jest to właśnie sedno uświadamiania sobie własnych preferencji etycznych. Ten efekt rozwojowy z kolei nie jest szczególnie eksponowany przez model rozumowania moralnego. Zapewne ćwiczenia w rozwiązywaniu dylematów moralnych wpływają także na samodoskonalenie moralne, jednak nie ma w tym modelu mowy o systematycznym oddziaływaniu tego rodzaju. Z kolei, podejmowanie decyzji moralnych i ich uzasadnianie jest kompetencją, na której rozwijanie model rozumowania moralnego jest nastawiony. Podobnie zresztą jest z projektowaniem działań moralnych, ponieważ decyzja wraz z argumentami za i przeciw opiera się na uprzedniej analizie potrzeb i oczekiwań stron konfliktu moralnego. No i na koniec warto podkreślić, że omawiany model nie przewidując pracy nad realizacją decyzji moralnych, nie ma szczególnie okazji do stymulowania zgodności postępowania z wartościami, z których działanie zostało wywiedzione.

Zwolennicy modelu kształtowania charakteru piszą o pięciu warunkach, które muszą spełnić wychowawcy, aby model działał. Są to: operowanie przykładem, posługiwanie się wyjaśnieniami, perswazja, kreowanie środowiska moralnego oraz dostarczanie uczniom doświadczeń moralnych. Nie wydaje się, by którakolwiek z tych metod oddziaływania stwarzała możliwość podejmowania decyzji moralnych opartych na uzasadnieniach, wybierania ich najlepszych wariantów ze względu na różne kryteria. Nawet „dostarczanie doświadczeń moralnych", z powodu swego dyrektywnego charakteru (dostarczanie), nie stwarza warunków do wolnego wypracowywania alternatywnych wariantów decyzji oraz ustalania kryteriów ich oceny. Dodatkowo działa tu zasada zamknięcia modelu na wielorakie perspektywy aksjolo-

giczne, o czym pisano wcześniej. Podobnie, nawet jeśli można stworzyć warunki do projektowania działań moralnych w ramach np. „kreowania środowiska moralnego", to projektowanie ich w sytuacji konfliktu interesu jest utrudnione, ponieważ koordynowanie potrzeb i wartości wszystkich zaangażowanych w konflikt stron wydaje się mało prawdopodobne w warunkach braku otwartości na alternatywne systemy wartości. Natomiast, kompetencja działania zgodnego z planem wynikającym z przyjętej zasady etycznej jest rozwijana przez omawiany model, co opisane metody wychowawcze mogą w pewnym stopniu zapewnić. Podobnie model kształtowania charakteru przewiduje systematyczne działania nastawione na samodoskonalenie w zakresie różnych operacji na cnotach moralnych. Czy jednak będzie to wgląd w ja realne? Model kształtowania charakteru wydaje się być częściowo zablokowany na pełne rozwijanie kompetencji projektowania działania moralnego na poziomie dążenia do autonomii moralnej. Jest tak za sprawą transmisyjnego stylu wychowania oraz nastawienia na uznany na właściwy system wartości, w którym inne wartości – alternatywne nie mogą się zmieścić. Uczniowie i uczennice nie mają okazji skonfrontowania własnych wartości, nieuznawanych przez społeczeństwo, z wartościami nadawanymi. Zwolennicy modelu kształtowania charakteru piszą o kognitywno-afektywnym ujęciu cnoty, który ich zdaniem[18] odpowiada za wiedzę o dobru, rozpoznawanie sytuacji moralnych, właściwe stosowanie zasad moralnych oraz motywację do właściwego zachowania moralnego. Być może taką konstrukcję teoretyczną można zbudować, jednak jej pedagogiczna operacjonalizacja wydaje się niemożliwa na poziomie działań instruktażowo-perswazyjnych.

W innej sytuacji jest model wspólnoty sprawiedliwościowej, który wydaje się być zbudowany jako pomost między wartościami a działaniem z nich wynikającym. Trening w podejmowaniu decyzji moralnych stanowi codzienność funkcjonowania szkoły jako wspólnoty sprawiedliwościowej, co nie ulega wątpliwości. Jeśli jednak myślimy o projektowaniu działań moralnych w sytuacji konfliktu, to opierając się na nazwie modelu możemy mieć pewne wątpliwości. Chodzi o to, czy w sytuacji konfliktu nie będą preferowane rozwiązania oparte na kryterium sprawiedliwości, co by oznaczało brak otwartości na uwzględnianie potrzeb i oczekiwań ludzi patrzących na problem z innej perspektywy etycznej. Omawiany model został jednak zmodyfikowany na podstawie krytycznych uwag C. Gilligan w odniesieniu do jednostronności etyki sprawiedliwości. Po uwzględnieniu zasad wynikających z etyki troski nastąpiło otwarcie także na konteksty wspólnotowe, więc wydaje się, że powyższe zastrzeżenie nie jest już trafne. Wdrażanie

[18] N. Szutta, *Wychowanie moralne*, s. 113.

i kontrola decyzji moralnych w podejściu tym – najbardziej ze wszystkich analizowanych nastawionym na działanie – nie budzi wątpliwości. Zwłaszcza że postępowanie zgodne z przyjętymi wartościami jest przez samą społeczność szkoły kontrolowane, co sprzyja autokorekcie zachowania osób w nie zaangażowanych. Wspólnotowość jest także dodatkowym czynnikiem stymulującym samodoskonalenie moralne uczniów i uczennic, ponieważ moralna kultura szkoły znajduje się w ciągłym procesie transformacji, a więc także jej twórcy i uczestnicy.

Podsumowując przeprowadzoną analizę, można zaważyć, że nie zawsze udawało się precyzyjnie oszacować czy dany model spełnia kryterium danej kompetencji. Takie są jednak realia analizy teoretycznej. Niektóre kwestie związane z dopasowaniem modelu do kryterium można wydedukować na podstawie wiedzy ogólnej.

Tabela 1

Modele edukacji a kompetencje społeczno-moralne

	Klaryfikacja wartości	**Stymulowanie rozumowania moralnego**	**Kształcenie charakteru**	**Wspólnota sprawiedliwościowa**
Kompetencje poznawczo-moralne				
Moralna orientacja w świecie				
Orientacja we własnych ideałach etycznych				
Korygowanie zniekształconego obrazu innych				
Rekonstrukcja własnych uczuć moralnych, rozumienie uczuć moralnych innych				
Rozumienie wielorakich perspektyw moralnych				
Kompetencje sądzenia moralnego				
Etyczna wrażliwość				
Krytyczna analiza cudzego i własnego działania				

	Klaryfikacja wartości	**Stymulowanie rozumowania moralnego**	**Kształcenie charakteru**	**Wspólnota sprawiedliwościowa**
Analiza i ocena własnej motywacji do zachowań pomocowych				
Kompetencje do wydawania osądów w zgodzie z własnymi zasadami i ideałami moralnymi				
Kompetencje projektowania działania moralnego				
Podejmowanie uzasadnionych moralnie decyzji				
Projektowanie działań moralnych w sytuacji konfliktu interesów				
Wdrożenie i kontrola rezultatów decyzji moralnych				
Samodoskonalenie moralne				

nie spełnia kryterium	może spełniać, ale nie musi	spełnia kryterium

Źródło: analizy własne.

Jednak w sytuacji, kiedy model do nich nie odnosi się bezpośrednio, trudno o jednoznaczne rozstrzygnięcie. W takich momentach pisano, że model w pewnych okolicznościach może potencjalnie spełnić kryterium, ale zdecydowanie powiedzieć tego nie można. W tabeli 1 oznaczono to polem „może spełniać, ale nie musi". Często jednak nie było jasne, czy model spełnia kryterium czy nie. Taką sytuację oznaczano odpowiednio odcieniami „spełnia kryterium" i „nie spełnia kryterium". Rozpatrując tabelę 1, dowiadujemy się, że model wspólnoty sprawiedliwościowej spełnił analizowane kryteria w stopniu największym, następnie model klaryfikacji wartości, a najwięcej wątpliwości pojawiło się, odpowiednio, w odniesieniu do modelu kształtowania charakteru i stymulowania rozumowania moralnego.

Pierwsze dwa modele okazały się bardziej wielostronne i operacyjne w sensie pedagogicznym niż modele pozostałe. Nasza analiza ma status hipotezy, wniosku z danych teoretycznych, które warto, jak sądzimy, poddać też analizie empirycznej.

BIBLIOGRAFIA

Arthur J., *Traditional approaches to character education in Britain and America*, [w:[*Handbook of moral and character education*, red. L.P. Nucci, D. Narvaez, Routledge, New York 2008.

De Waal F., *Małpy i filozofowie*, przekł. B. Brożek, M. Furman, Copernicus Center Press, Kraków 2013.

http://eguilibrio.blogi.com/czy-potrzebna-jest -nam-edukacja-moralna/9.08.2016

Kaplan P.S., *Educational psychology for tomorrow`s teacher*, West Publishing Company, St. Paul – New York – Los Angeles – San Francisco 1990.

Konarzewski K., *Pedagogika celów czy pedagogika wartości?* Kwartalnik Pedagogiczny, 2013, 2.

Lind G., *Edukacja moralna. Teoria dwuaspektowa*, Principia, 2013, LVII-LVIII.

Nucci L.P., Narvaez D., *Introduction and overview*, [w:] *Handbook of moral and character education*, red. L.P. Nucci, D. Narvaez, Routledge, New York 2008.

Power F.C., Higgins-D`Alessandro A., *The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school*, [w:] *Handbook of moral and character education*, red. L.P. Nucci, D. Narvaez, Routledge, New York 2008.

Reykowski J., *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1986.

Simon S.B., Havley R.C., Britton D.D., *Krystalizacja wartości. Ćwiczenia pisemne dla rozwoju osobowego*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1992.

Stępkowski D., *Szkoła miejscem kształtowania kompetencji moralno-etycznej i kompetencji religijnej*, Pedagogia Christiana, 2015, 1, 35.

Szutta N., *Wychowanie moralne z perspektywy etyki cnót*, Diametros, 2015, 46.

Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

GLOBALNE TESTY SZKOLNE I UKRYTY PROGRAM NEOLIBERALNEJ KOLONIZACJI

ABSTRACT. Gromkowska-Melosik Agnieszka, *Globalne testy szkolne i ukryty program neoliberalnej kolonizacji* [Global School Tests and a Covert Program of Neoliberal Colonization]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 29-37. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.2

Tests have influence on the phenomenon of stratification and selection of students, their lifestyle and way of thinking. Without a doubt, they have their hidden curriculum. At the micro level tests shape the identity of the individual. They are a factor of socialization. On the other hand, at the macro level tests are the significant instrument of educational policy governments. In my article I analyse the second problem – in the context of international developments PISA tests, which are an instrument of neo-liberal policies of national governments, as well as the OECD. The tests are part of the abandonment of the idea of "equality in education" for the system market and competitiveness, in which education ceases to be a "public good" and becomes a "personal good." The essence of the hidden curriculum PISA test is the pursuit of homogenization student population living in culturally different countries as well as the shaping the attitudes of rivalry.

Key words: PISA tests, neoliberalism, colonization, education policy, hidden curriculum

Obserwując rzeczywistość szkolną można odnieść wrażenie, że ideologia testów w coraz większym stopniu podporządkowuje szkolne i pozaszkolne życie uczniów zasadom efektywności i rywalizacji. Można powiedzieć, nieco ironicznie, że podczas pobytu w szkole głównym zajęciem (a przynajmniej kryterium sukcesu) uczniów jest wypełnianie testów, a poza szkołą przygotowywanie się do… ich wypełniania. Nawet jeśli powyższa teza jest przesadna, to nie ulega wątpliwości, że we współczesnej szkole uczeń – w skrajnie redukcjonistycznych procesach – staje się dodatkiem do wyników swoich testów.

Testy nie istnieją przy tym „same w sobie" lub „same dla siebie"; mają wpływ na zjawiska stratyfikacji i selekcji uczniów, na ich styl życia i sposób myślenia. Bez wątpienia, posiadają swój ukryty program. Na poziomie mikro kształtują osobowość jednostki; są czynnikiem socjalizacji. Z kolei na makro poziomie stanowią znaczący instrument polityki oświatowej rządów państw. W moim artykule podejmę ten drugi problem – w kontekście międzynarodowych testów osiągnięć, w szczególności PISA[1].

W swoim tekście poświęconym ukrytemu programowi testów PISA Michael Uljens pokazuje, w jaki sposób są one instrumentem neoliberalnej polityki rządów poszczególnych państw, jak również OECD. Testy wpisują się w rezygnację z idei „równości w edukacji" na rzecz systemu rynkowo-konkurencyjnego, w którym edukacja przestaje być „dobrem publicznym", a staje się „dobrem osobistym". W tym procesie testy PISA, wraz ze swoimi konsekwencjami, stanowią – zdaniem Michaela Uljensa – formę wręcz „milczącej rewolucji"[2]. Uważa on, że istotą ukrytego programu testów PISA jest dążenie do homogenizacji populacji uczniowskiej żyjącej w różnych, nieraz kulturowo odmiennych, krajach (a także systemów szkolnych tych krajów), jak również kształtowanie „zorientowanej na współzawodnictwo mentalności"[3]. Nacisk na konkurencyjność w rywalizacji z innymi o wyniki testów przynosi z kolei powstanie – jak to nazywa ten sam autor – „niepewnej tożsamości"[4]. Ta tożsamość może odnosić się przy tym nie tylko do jednostek, ale także i tożsamości tych społeczeństw, które (w porównaniu z innymi) nie osiągają dobrych wyników w testach PISA.

Inni krytycy stwierdzają również, że ukryty program testów PISA polega na zmuszaniu rządów poszczególnych krajów na wszystkich kontynentach do dostosowania swoich programów (i dodam od siebie – sposobu nauczania/uczenia się) do wymagań tych testów. W ten sposób narodowe programy szkolne, wraz z ich specyfiką i wartościami kulturowymi, zostają stopniowo rozmywane w „międzynarodowych standardach" (*de facto* zachodnim), a proces dostosowywania się do nich jest coraz bardziej inwazyj-

---

[1] W polskiej socjologii edukacji znakomitej analizy testów PISA dokonuje Tomasz Gmerek w następujących publikacjach: *Społeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Poznań-Leszno 2007, s. 83-85; tegoż, *Edukacja i nierówności społeczne (wybrane problemy)*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova, Zielona Góra 2010, s. 48-50; tegoż, *Sukcesy szkolnictwa obowiązkowego w Finlandii*, Studia Edukacyjne, 2008, 7, s. 171-187.

[2] M. Uljens, *The hidden curriculum of PISA – the promotion of neo-liberal policy by educational assessment*, 2007, adres: http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/the_hidden.pdf, s. 4.

[3] Tamże, s. 6.

[4] Tamże, s. 7.

ny[5]. Pisze się w tym kontekście o „regulowanym współzawodnictwie", który prowadzi do ujednolicenia systemów edukacyjnych różnych krajów (zgodnie ze wzorem zachodnim)[6].

Krytykuje się również, stanowiący część ukrytego programu, specyficzny dobór przedmiotów w testach PISA, które uosabiają neoliberalną ideę przygotowania do (konkurencyjnego) życia w konkurencyjnym świecie. Dominuje w tym przypadku przekonanie, że celowe (i możliwe) jest wyposażenie dzieci żyjące we wszystkich krajach świata w jednakowe dyspozycje intelektualne i cechy osobowościowe. W tym kontekście Eemer Eivers pisze ironicznie:

> jest wprost trudno sobie wyobrazić, że dziecko pasterzy stad kóz w Azerbejdżanie i dziecko stomatologa w Dublinie będą potrzebowały takiej samej „wiedzy i kompetencji, które leżą u podstaw pełnego uczestnictwa w społeczeństwie" (a tak zakłada się w ideologii PISA)[7].

Istota i wartości poszczególnych kultur w oczywisty sposób nie są jednakowo odzwierciedlane w testach PISA. Eemer Eivers stwierdza, że samo tłumaczenie testów na inny język jest niezależnie od jego jakości „obciążone tym kosztem, którym jest brak ekwiwalencji"[8]. Krytykuje się w tym kontekście testy PISA za ich „anglofońską źródłowość i orientację"[9].

Można w tym miejscu stwierdzić, za Zbyszkiem Melosikiem, że międzynarodowe testy mierzące osiągnięcia szkolne stanowią komponent polityki „globalnego wskaźnikowania". Warto przytoczyć tutaj dłuższy fragment rozważań tego autora:

> Nie ulega też wątpliwości, iż wskaźniki odzwierciedlają i zwrotnie upowszechniają zachodnią wersję rzeczywistości i zachodnią wizję postępu, wchłaniając wszelkie różnice kulturowe. W ramach procesu globalizacji „wskaźnikowy sposób myślenia" jest eksportowany na cały świat, stanowiąc – szczególnie w przypadku krajów Trzeciego Świata – potężny czynnik neokolonialnego wymazywania rodzimych czy tubylczych standardów tożsamości i myślenia. Zachodni wskaźnik jest przez rządy krajów Trzeciego Świata traktowany jako „norma", która wyznacza kierunki rozwoju i wdrażania zmian społecznych. (…) zachodnie wartości i „epistemologie" są abstrahowane z zachodniego układu kulturowego, do którego są „adekwatne" (w sensie wyrastania z jego tradycji i kultury). Uzyskują one „niezależne życie" i jako gotowe

---

[5] A. Fernandez-Cano, *A Methodological Critique of the PISA Evaluations*, RELIEVE, 2016, 22(1), art. M15, adres: http://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1_M15eng.pdf, s. 8.

[6] T. Bieber, K. Martens, *The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US*, European Journal of Education, 2011, 46, 1, s. 103.

[7] E. Eivers, *Pisa: Issues in Implementation and Interpretation*, The Irish Journal of Education, 2010, xxxviii, s. 97.

[8] Tamże, s. 102.

[9] Tamże, s. 105.

> całości są „eksportowane" i wykorzystywane do analiz różnych społeczeństw i kultur. W takiej sytuacji schematy percepcji i ewaluacji stanowiąc wytwór kultury Zachodu nie artykułują w żadnym stopniu wzorów i wartości innych kultur, a ich zastosowanie musi przynieść represjonowanie wielu jej wymiarów[10].

Tak pisze o redukcjonizmie testów (i metaforycznie – o konsekwencjach tego zjawiska) Charles Handy:

> Pierwszym krokiem jest zmierzenie tego, co łatwo można zmierzyć… drugim – ignorowanie tego, co nie może być łatwo zmierzone (…) Jest to sztuczne i zwodnicze. Trzeci krok, to przyjęcie założenia, że to czego nie można zmierzyć nie jest wcale ważne. To już jest forma zaślepienia. Wreszcie, istotą czwartego kroku jest stwierdzenie, że to czego nie można zmierzyć – nie istnieje. To jest samobójstwo[11].

Istotą tak pojmowanego „samobójstwa" w przypadku międzynarodowych testów osiągnięć jest, moim zdaniem, rezygnacja z wszelkich tradycyjnych celów edukacji, a przede wszystkim z osadzenia jej w lokalnych warunkach kulturowych, jak również rezygnacja z jakiejkolwiek mądrej diagnozy na rzecz eksponowania konkurencji między krajami (czy narodowymi systemami edukacji) – opartej na narzuconych, przyjętych przez zachodnich ekspertów, a więc *stricte* zewnętrznych warunkach. Zachodnia rzeczywistość edukacyjna, wypreparowana i wyabstrahowana, staje się jedynym do pomyślenia – niedoścignionym wzorem, do którego mają dążyć kraje rozwijające się. We wszystkich krajach świata mamy przy tym do czynienia, jak zwraca na to uwagę David H. Kamens, z „błędnym kołem" w zakresie narastającej obsesji testami: „upowszechnianie się międzynarodowego testowania wytworzyło swoją własną dynamikę kształtowania systemów edukacyjnych", prowadząc do kolejnych i kolejnych cyklów reform, które zwrotnie wymagały wprowadzenia kolejnych testów po to, aby zdefiniować rezultaty owych reform (przy czym u genezy reform leży zawsze dążenie do naśladowania liderów)[12].

Można w tym miejscu przytoczyć bardzo ostrą krytykę testów PISA autorstwa Chouaib el Bouhali. Pisze on:

---

[10] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 396.

[11] Por. L. Davies, *Comparative Education in an Increasingly Globalised World*, [w:] *Globalisation, Policy and Comparative Research: Discourses of Globalisation*, vol. 5, red. J. Zajda, V. Rust, Dordrecht 2009, s. 20.

[12] D.H. Kamens, *Globalization and the Emergence of an audit Culture. PISA and the Search for the 'best practices' and magic bullets*, [w:] *PiSA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*, red. H.-D. Meyer, A. Benavot, Oxford 2013, s. 134.

> Zamiast celebrowania różnorodności społeczności uczniów i sposobów kształcenia, [tabele PISA] służą za mechanizm publicznego upokarzania (…) wywierając presję na uczestniczące w testach narody w zakresie konkurowania ze sobą o lepsze urzeczywistnianie partykularnej wizji kształcenia promowanej przez OECD[13].

OECD dąży zarówno do kontrolowania systemów edukacji poszczególnych krajów, a to poprzez narzucanie uniformizacji w zakresie posiadanych przez nie struktur i programów szkolnych, przy czym ta „harmonizacja (…) stanowi kolejną formę opresji wobec lokalnych form wiedzy i poglądów na świat"[14].

Również Alexander W. Wiseman twierdzi, że międzynarodowe testy osiągnięć wywierają presję na tworzenie ujednoliconego, standardowego programu szkolnego, kosztem wiedzy i sposobów myślenia typowych dla lokalnych kontekstów kulturowych[15]. Krytycy takiej sytuacji stwierdzają jednoznacznie, że działalność międzynarodowych instytucji, takich jak OECD w kierunku upowszechnienia globalnej kultury testowania konfirmuje hegemonię światowych elit, w kontekście neoliberalnej ideologii[16]. Riyad A. Shahjahan uważa, że „OECD – w poszukiwaniu sposobów konstrukcji globalnej sfery ekwiwalencji (…) – potwierdza kolonializm"[17]. Można stwierdzić, że kraje Trzeciego Świata są wręcz „wessane" w zachodnioeuropejską politykę oświatową, której istotą są „świadome sterujące i monitorujące mechanizmy"[18]. Jak pisze David H. Kamens, w sferze edukacji Europa Zachodnia stała się „ważnym zwierciadłem i wzorcem dla krajów na całym świecie, a w szczególności wschodnioeuropejskich, afrykańskich i azjatyckich"[19].

W ostatecznej konsekwencji narzucanie społeczeństwom zewnętrznych wskaźników czy kryteriów osiągnięć (w tym również szkolnych i szerzej – edukacyjnych) przynosi nie tylko alienację rodzimych kultur niejako „od samych siebie", ale także internalizację przekonania wśród rządów krajów wszystkich kontynentów, że są one odpowiedzialne za własne miejsce

---

[13] Ch. El Bouhali, *The OECD Neoliberal Governance: policies of International Testing and Their Impact of Global Education Systems*, [w:] *Decolonizing Global Citizenship Education*, red. A.A. Abdi, L. Shultz, T. Pillay, Rotterdam 2015, s. 122.

[14] Tamże, s. 122.

[15] A.W. Wiseman, *Opportunities and Limitations of International Achievement Studies*, [w:] *The Impact of International Achievement Studies on National Education Policymaking*, red. A.W. Wiseman, 2010, s. XVIII.

[16] Tamże, s. 120.

[17] R.A. Shahjahan, *Coloniality and a global testing regime in higher education: unpacking the OECD's AHELO initiative*, Journal of Education Policy, 2012, s. 2.

[18] H. Daun, *Globalization, EU-ification, and the New Mode of Educational Governance in Europe*, European Education, Spring 2011, 43, 1, s. 18.

[19] D.H. Kamens, *Globalization and the Emergence of an audit Culture*, s. 124.

w rankingu. To z kolei zwrotnie prowadzi do kolejnych podejmowanych działań „auto-erodujących" własną kulturę. W przypadku międzynarodowych edukacyjnych testów osiągnięć mamy do czynienia ze zjawiskiem „emancypacji od własnej kultury" i przyjęciem kryteriów postępu narzuconych z zewnątrz. W globalnym współzawodnictwie rządy nie chcą „pozostawać w tyle" w sferze edukacji, stąd podejmują działania dostosowawcze.

Można w tym miejscu przywołać – za Rie Kijima i Jane Leer – pogląd jednego z członków rządu chilijskiego, który kilka lat temu stwierdził:

> Jest oczywiste, że Chile potrzebuje w sposób zdecydowany takiej [jak międzynarodowe testy] formy porównywania naszych uczniów i ich kształcenia oraz rezultatów osiąganych w ramach systemu edukacyjnego z innymi krajami… My porównujemy się z innymi krajami Ameryki Łacińskiej, a następnie z najlepszymi krajami [w ramach OECD]. I to jest bardzo ważna lekcja – zobaczyć, ile nam brakuje do najlepszych[20].

Inny polityk stwierdził jednoznacznie:

> Nie było mądre zrezygnować z udziału w [międzynarodowych] testach. Chcemy być w tej sieci, która skupia globalnych edukacyjnych liderów w sferze szacowania osiągnięć, a konkretnie – narodowego testowania rezultatów kształcenia[21].

W wielu więc krajach zarówno rządy, jak i badacze edukacji oraz pedagodzy są przekonani, że globalne testowanie stanowi nie tylko symbol, ale i realny miernik ich miejsca w świecie, postępu i zdolności do partnerskiego funkcjonowania w globalnej rzeczywistości. Międzynarodowe testy osiągnięć przeniknęły więc do świadomości krajów tradycyjnie odległych od cywilizacji zachodniej. Dobrym przykładem może być tutaj Turcja. Jeden z tureckich apologetyków Tülin Acar uznaje aprobująco, iż celem badań dotyczących wyników PISA w Turcji jest

> określenie negatywnych stron edukacji tureckiej i porównanie Turcji do innych krajów w kategoriach uzyskiwanych sukcesów oraz zdefiniowanie przyczyn zarówno sukcesów, jak i niepowodzeń[22].

William C. Smith pisze w tym kontekście wręcz o „globalnej kulturze testowania", której istotą jest

---

[20] R. Kijima, J. Leer, *Legitimacy, State-Building, and contestation in education Policy development: Chile's involvement in cross-national Assessment*, [w:] *The Global Testing Culture: shaping education policy, perceptions, and practice*, red. W.C. Smith, Oxford 2016, s. 51.

[21] Tamże, s. 52.

[22] T. Acar, *The Position of Turkey among OECD Member and Candidate Countries according to PISA 2009 Results*, Educational Sciences: Theory & Practice, Autumn 2012, 12(4), s. 25-68.

> narastająca zgoda w skali międzynarodowej, że uczestnictwo w międzynarodowych testach (…) stanowi jedną z podstaw istnienia uprawomocnionych [narodowych] systemów edukacji[23].

W punkcie wyjścia tej kultury, jak ujmuje to ten sam autor, znajdują się dwa założenia. Pierwszym z nich jest pozytywizm, z jego przeświadczeniem, że rzeczywistość można w sposób obiektywny zmierzyć, drugim – indywidualizm, opierający się na liberalnym przekonaniu, że to jednostka jest głównym aktorem swojego życia i może je kształtować zgodnie z zasadą wolności[24]. Uważa się w tym kontekście, że testy PISA wpisują się w „rządzenie poprzez informacje" (które w założeniu są „obiektywne"), przy czym celem jest tutaj „generowanie nowych standardów"[25].

Wayne Au w swojej znakomitej książce *Unequal by design* wprowadza pojęcie „efektu kodu pocztowego", które odnosi się do ścisłej korelacji między miejscem zamieszkania uczniów (związanym ze statusem rodziny) a wskaźnikiem odpadu szkolnego, arytmetyczną średnią ocen, poziomem zdyscyplinowania (*discipline rates*) i wynikami standaryzowanych testów[26]. Wydaje się, że ta efektowna metafora może być wykorzystana również do zrozumienia globalnej kultury testowania, w której kod pocztowy kraju Trzeciego Świata jest pierwszym znakiem jego niskiego miejsca w hierarchii wyników w międzynarodowych, porównawczych, zorientowanych na mierzenie osiągnięć szkolnych, testach. Kraje rozwijające się zwykle są w tych klasyfikacjach „outsiderami". Przy tym, ponieważ w procesach „ideologicznej projekcji" tabele wyników międzynarodowych testów porównawczych służą jako wskaźnik „postępu w ogóle", to „los" tych krajów zdaje się być nieuchronny: muszą podążać ścieżką edukacyjną wyznaczoną przez zachodnich i dalekowschodnich (Korea Południowa, Japonia) prymusów. Krytykując mechaniczne zastosowanie międzynarodowych testów osiągnięć szkolnych w Afryce, Joel Samoff i Bidemi Carrol stwierdzają jednoznacznie: one opierają się na przekonaniu, że istnieje

> uniwersalny zakres wiedzy i kompetencji, a jednocześnie dewaluują ten sposób podejścia do wiedzy, zgodnie z którym jest ona u podstaw lokalna, ściśle związana

---

[23] W.C. Smith, *An Introducing to the Global Testing Culture*, [w:] *The Global Testing Culture*, s. 10.

[24] Tamże, s. 12.

[25] A. von Bogdandy, M. Goldmann, *Taming and Framing Indicators: A Legal Deconstruction of OECD's Programme for International Student Assessment (PISA)*, [w:] *Governance by Indicators: Global Power Through Classification and Rankings*, red. K. Davis, A. Fisher, B. Kingsbury, S.E. Merry, Oxford 2012, s. 67.

[26] W. Au, *Unequal by Design. High-Stakes Testing and the Standarization of Inequality*, New York – London 2009, s. 36-37.

> z kontekstem i kulturą, a także warunkowa (…) Kiedy afrykańscy uczniowie uzyskują dużo gorsze rezultaty w porównaniach międzynarodowych, powszechną, wręcz zdroworozsądkową reakcją jest zaadaptowanie programu szkolnego i pedagogiki tego kraju, który ma lepsze rezultaty. Gdy w bardzo rzadkich przypadkach Afrykanie są lepsi, nikt nigdy nie chce się uczyć od afrykańskich pedagogów, poszukuje się natomiast odpowiedzi na pytanie: jak mogło się to zdarzyć?[27]

Globalne testy wpisują się w globalną politykę neoliberalizmu oraz konkurencyjną walkę między narodami na forum światowej ekonomii. Kraje Trzeciego Świata zostały wciągnięte w konkurencyjną grę, w której skazane są na przegraną i z udziału w której już nie mogą zrezygnować, bowiem jest ona częścią globalnej gry ekonomicznej. Jednocześnie politycy (i politycy oświatowi) krajów zachodnich postrzegają cały ten proces jako kolejną część „oświecania" krajów niżej rozwiniętych i odmiennych kulturowo. Tożsamość „lokalnej jednostki" ginie w globalnych tendencjach, staje się jedynie częścią narodowej i międzynarodowej statystyki. Jej doświadczenia edukacyjne pozostają w coraz większym dysonansie wobec jej doświadczeń kulturowo-rodzinnych. I nie jest to optymistyczny wniosek.

BIBLIOGRAFIA

Acar T., *The Position of Turkey Among OECD Member and Candidate Countries According to PISA 2009 Results*, Educational Sciences: Theory & Practice, Autumn 2012, 12(4).

Au W., *Unequal by Design. High-Stakes Testing and the Standarization of Inequality*, New York – London 2009.

Bieber T., Martens K., *The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US*, European Journal of Education, 2011, 46, 1.

Daun H., *Globalization, EU-ification, and the New Mode of Educational Governance in Europe*, European Education, Spring 2011, 43, 1.

Davies L., *Comparative Education in an Increasingly Globalised World*, [w:] *Globalisation, Policy and Comparative Research: Discourses of Globalisation*, vol. 5, red. J. Zajda, V. Rust, Dordrecht 2009.

Eivers E., *Pisa: Issues in Implementation and Interpretation*, The Irish Journal of Education, 2010, xxxviii.

El Bouhali Ch., *The OECD Neoliberal Governance: Policies of International Testing and Their Impact of Global Education Systems*, [w:] *Decolonizing Global Citizenship Education*, red. A.A. Abdi, L. Shultz, T. Pillay, Rotterdam 2015.

Fernandez-Cano A., *A Methodological Critique of the PISA Evaluations*, RELIEVE, 2016, 22(1), art. M15, adres: http://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1_M15 eng.pdf, s. 8.

[27] J. Samoff, B. Carroll, *Education for All in Africa. Not Catching Up but Seting the Pace*, [w:] *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, red. R.F. Arnove, C. Alberto Torres, S. Franz, New York 2013, s. 435.

Gmerek T., *Społeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Poznań-Leszno 2007.

Gmerek T., *Sukcesy szkolnictwa obowiązkowego w Finlandii*, Studia Edukacyjne, 2008, 7.

Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne (wybrane problemy)*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova, Zielona Góra 2010.

Kamens D.H., *Globalization and the Emergence of an audit Culture. PISA and the Search for the 'best practices' and magic bullets*, [w:] *PiSA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*, red. H.-D. Meyer, A. Benavot, Oxford 2013.

Kijima R., Leer J., *Legitimacy, State-Building, and contestation in education Policy development: Chile's involvement in cross-national Assessment*, [w:] *The Global Testing Culture: shaping education policy, perceptions, and practice*, red. W.C. Smith, Oxford 2016.

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

Samoff J., Carroll B., *Education for All in Africa. Not Catching Up but Seting the Pace*, [w:] *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, red. R.F. Arnove, C. Alberto Torres, S. Franz, New York 2013.

Shahjahan R.A., *Coloniality and a global testing regime in higher education: unpacking the OECD's AHELO initiative*, Journal of Education Policy, 2012, DOI:10.1080/02680939.2012.758831.

Smith W.C., *An Introducing to The Global testing Culture*, [w:] *The Global Testing Culture: shaping education policy, perceptions, and practice*, red. W.C. Smith, Oxford 2016.

Uljens M., *The hidden curriculum of PISA – the promotion of neo-liberal policy by educational assessment*, 2007, adres: http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/the_hidden.pdf, s. 4.

von Bogdandy A., Goldmann M., *Taming and Framing Indicators: A Legal Deconstruction of OECD's Programme for International Student Assessment (PISA)*, [w:] *Governance by Indicators: Global Power Through Classification and Rankings*, red. K. Davis, A. Fisher, B. Kingsbury, S.E. Merry, Oxford 2012.

Wiseman A.W., *Opportunities and Limitations of International Achievement Studies*, [w:] *The Impact of International Achievement Studies on National Education Policymaking*, red. A.W. Wiseman, 2010.

ALICJA ZAWISTOWSKA

Uniwersytet w Białymstoku

NIEZAMIERZONE SKUTKI STOSOWANIA TESTÓW WYSOKIEJ STAWKI. LEKCJA Z AMERYKAŃSKIEJ REFORMY NCLB[1]

ABSTRACT. Zawistowska Alicja, *Niezamierzone skutki stosowania testów wysokiej stawki. Lekcja z amerykańskiej reformy NCLB* [Unintended Consequences of High-Stakes Testing. Lesson from NCLB]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 39-64. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.3

Educational decision makers willingly draw on solutions adopted in other countries. It was also the case in Polish educational reform started in late 90s. Since the introduction of the reform, Poland joined countries whose educational system is divided into three levels, each ending with an exit exams and core curriculum is set to teaching standards. The exams seem to be the most important element of the Polish reform. While the designers of educational policies are often inspired by the experiences of other countries during the planning phase, they are less willing to learn from them when it comes to predicting outcomes of the reform. A good case to analyze potential consequences of high-stakes testing is United States, where standardized tests have been administered since the beginning of the era of mass education. In this paper I will analyze the effects of the last, most controversial federal reform, commonly known as *No Child Left Behind* introduced in 2002. Findings of the study might be used to predict potential unintended effects of using the high stakes tests for accountability policy. The article addresses the problem of test scores inflation as well as the factors which may accelerate it.

Key words: NCLB, inflation, accountability, exit exams, reform

Wprowadzenie

Wprowadzenie w Polsce systemu standaryzowanych egzaminów zewnętrznych było głównym elementem zmian rozpoczętych w 1999 roku.

[1] Artykuł powstał w zakresie projektu „Niezamierzone skutki reform edukacyjnych", zrealizowanego w ramach stypendium przyznanego przez Polsko-Amerykańską Fundację Fulbrighta i przygotowanego w Stanford Univeristy.

Pierwszy egzamin tego typu gimnazjaliści pisali w 2002 roku, a w kolejnych latach ujednolicony test zastąpił wcześniejszą formułę matury pisemnej. Obydwa egzaminy, zarówno gimnazjalny, jak i ten pisany na koniec szkoły średniej, należą do testów wysokiej stawki, a więc takich, które wpływają na dalszą karierę edukacyjną uczniów. Egzamin gimnazjalny, mimo że w założeniu nie ma na celu selekcji uczniów, jest „biletem wstępu" do szkoły średniej, a więc kluczowego progu selekcji w całej karierze. Wysoka stawka egzaminu maturalnego wyraża się natomiast w tym, że ma próg zaliczenia, a liczba uzyskanych punktów wpływa na możliwość wyboru uczelni wyższej. Naukowe badania na temat wpływu tej formy egzaminów na funkcjonowanie szkół koncentrują się głównie na dwóch problemach. Z jednej strony, analizie poddawane są praktyki szkolne opisujące, jak uczniowie, nauczyciele i kadra zarządzająca szkołą przystosowują się do zmian[2]. Drugi obszar badań dotyczy właściwości samych testów – analizy odpowiadają na pytania dotyczące ich rzetelności, trafności oraz szukają różnego rodzaju obciążeń występujących w zadaniach testowych[3]. Lektura tych i innych prac wskazuje, że system egzaminów zewnętrznych ciągle jest na etapie budowy, a szkoły stopniowo przechodzą proces adaptacji do zmieniających się warunków. Niewiele wiadomo na razie na temat potencjalnych ukrytych efektów stosowania testów w Polsce, ale doświadczenia krajów, w których funkcjonują one od dziesięcioleci nie pozostawiają wątpliwości, że towarzyszą temu zawsze różnego rodzaju niezamierzone „efekty uboczne". Do najczęściej wymienianych efektów z zakresu praktyk dydaktycznych należy uczenie pod test, do testu, czy selekcja treści ważniejszych z punktu widzenia egzaminu kosztem pozostałych. Nasilenia tych praktyk można spodziewać się szczególnie tam, gdzie wprowadzeniu egzaminów testowych towarzyszy również zmiana polityki rozliczalności, polegająca na przypisaniu testom większej roli. Stawka testu rośnie wtedy, gdy na podstawie jego wyników podejmuje się decyzje o odebraniu lub przekazaniu dodatkowych środków finansowych szkołom albo wręczeniu premii finansowych nauczycielom za dobre wyniki uczniów. Krajem, który jest najbardziej doświadczony w mierzeniu się z tymi kwestiami są Stany Zjednoczone, w których testy jako narzędzie służące do pomiaru wiedzy uczniów stosowane są na masową skalę od lat 50. XX wieku. W niniejszym artykule przeanalizuję wnioski płynące z tych doświadczeń i przedyskutuję je w kontekście zmian w polskim systemie oświaty. Posłużyć to może do przewidzenia potencjalnych, nieoczekiwanych skutków stosowania testów wysokiej stawki w naszym kraju.

---

[2] K. Konarzewski, *Przygotowanie uczniów do egzaminu: pokusa łatwego zysku*, Warszawa 2008; J. Choińska-Mika i in., *Realizacja podstawy programowej z historii w gimnazjach*, Warszawa 2013.

[3] A. Pokropek, *Matura z języka polskiego. Wybrane problemy psychometryczne*, Kraków 2011.

Oczywiście, przełożenia amerykańskiej perspektywy do polskich warunków można dokonać tylko w pewnym zakresie, ponieważ systemy szkolne tych krajów różnią się w zbyt wielu aspektach. Znacząco odmienne są też czynniki społeczne mające wpływ na edukację, jak na przykład nierówności społeczne, gospodarka, czy struktura etniczna. Inna jest też konstrukcja prawno-organizacyjna, która daje każdemu stanowi (czasem również dystryktowi) przywilej samodzielnego, i niezależnego od innych stanów oraz centralnego rządu, kształtowania systemu edukacji. Różnice te nie powinny być jednak przeszkodą w odszukiwaniu paralel w skutkach omawianych tu reform. Rdzeń każdego systemu szkolnego składa się z podobnych komponentów, a instytucje szkolne wszędzie działają według analogicznych zasad[4]. Można oczekiwać więc, że w dobie globalnej uniwersalizacji zasad funkcjonowania instytucji, reakcje „organizmu" na podobne „bodźce" będą zbliżone. W artykule tym przeanalizuję niektóre skutki reformy nazywanej potocznie *No Child Left Behind* dla funkcjonowania amerykańskich szkół, ze szczególnym uwzględnieniem problemu inflacji wyników testów oraz wpływu tej reformy na nierówności edukacyjne. Pomijam tym samym inne istotne dla amerykańskiej edukacji problemy, wśród których utworzenie jednolitych narodowo standardów zajmuje czołowe miejsce.

Dojrzewanie systemu testowego w USA

Egzaminy testowe zaczęto stosować w amerykańskich szkołach dopiero wówczas, kiedy udowodniły swoją użyteczność w armii i badaniach klinicznych na początku XX wieku[5]. Skutkiem narastającego przekonania, że standaryzowany test jest lepszym narzędziem pomiaru umiejętności uczniów, zidentyfikowania przyczyn problemów i sortowania uczniów, niż inne formy ewaluacji, było powstanie kilku pozarządowych organizacji, których celem było tworzenie i doskonalenie standaryzowanych testów. Jakość edukacji, jak wierzono, można podnieść właśnie poprzez stosowanie precyzyjnego pomiaru umiejętności, dzięki któremu możliwa byłaby eliminacja problemów trapiących szkoły. Organizacje te, wśród nich *Educational Testing Service*, skupiły wokół siebie grono wybitnych statystyków i specjalistów od psychometrii, którzy wnieśli istotny wkład do współczesnej teorii testów,

---

[4] D.B. Tyack, L. Cuban, *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*, Cambridge 1995; H. Meyer, B. Rowan, *The new institutionalism in education*, Albany 2006.

[5] C.J. Gallagher, *Reconciling a Tradition of Testing with a New*, Educational Psychology Review, 2003, 15(1), s. 83-99.

między innymi Frederica Lorda czy Donalda Rubina[6]. Jednak wraz z tym, jak „ojcowie nowoczesnych testów" dopracowywali metodologię pomiarową, coraz częściej mówiono o kryzysie panującym w amerykańskich szkołach. Za podstawowy problem uznano niewystarczającą efektywność szkół, a ówczesne tło historyczne miało dostarczać ilustracji. W 1957 roku, kiedy Związek Radziecki jako pierwszy w historii wysłał sztucznego satelitę na orbitę okołoziemską, amerykańskie elity dość jednogłośnie orzekły, że przyczyną porażki w rywalizacji z ZSRR był właśnie zły stan szkolnictwa. W odpowiedzi na rosnącą przewagę oponenta zza żelaznej kurtyny, rząd amerykański zainicjował kilka reform i inicjatyw edukacyjnych, których nadrzędnym celem było wzmocnienie konkurencyjności gospodarki. Na fali „postsputnikowych" zmian zwiększono między innymi nakłady finansowe na przedmioty ścisłe i informatykę oraz zaoferowano większe wsparcie dla zdolnych uczniów. W tym okresie znaczenie standaryzowanych testów było jeszcze stosunkowo małe, ze względu na ich diagnostyczne przeznaczenie. W latach 50. były tworzone i używane przede wszystkim w celu zidentyfikowania słabych stron procesu nauczania oraz miały stanowić rzetelne źródło informacji potrzebnej do rozwiązania konkretnych problemów szkolnych[7]. Funkcja testów, z diagnostycznej na selekcyjną, zaczęła się powoli zmieniać w latach 60. i 70. W tych dekadach rząd federalny poprzez serię ustaw wprowadził konieczność ewaluacji postępów uczniów z użyciem standaryzowanych testów oraz powołał program okresowej oceny umiejętności na podstawie reprezentatywnej próbki (*National Assessment of Educational Progress*). Najważniejszym aktem prawnym tego okresu, jak i całej współczesnej historii edukacji w USA, była jednak ustawa *Elementary and Secondary Act* z 1964 roku. Stanowiła ona komponent programu „Walki z ubóstwem" zainicjowany przez prezydenta Lyndona Johnsona. U podłoża ustawy leżało przekonanie, że szkoły w niewystarczającym stopniu wspierają dzieci defaworyzowane, co nieuchronnie prowadzi do wzrostu zróżnicowania osiągnięć między uczniami o różnym statusie socjoekonomicznym. Szkoły natomiast nie są odpowiednio rozliczane ze swoich działań. Odpowiedzią na ten pierwszy problem miały być zapisy w *Title I*, gdzie mowa była o przekazaniu odpowiednich funduszy do szkół, w których uczy się duży odsetek dzieci z ubogich rodzin. O tym, czy pomoc ta przynosi założone rezultaty miały informować z kolei testy przeprowadzane dwukrotnie w ciągu roku wśród uczniów, którzy z tej pomocy korzystali[8]. Postanowie-

[6] R.A. Horn, *Understanding educational reform: a reference handbook*, Santa Barbara 2002.

[7] D.M. Koretz, *Measuring up: what educational testing really tells us*, Cambridge 2008.

[8] L. Crocker, *Teaching for the test: How and why test preparation in appropriate*, [w:] *Defending standardized testing*, red. R. Phelps, New York 2005, s. 159-174.

niom tym przyświecało zdroworozsądkowe przekonanie, że skoro wydatki publiczne na edukację zostały przekazane na konkretny cel, to szkoły z nich korzystające powinny udowodnić, że spożytkowały je w odpowiedni sposób. Na nauczycieli nałożyło to presję utrzymania pożądanych wyników w grupie ubogich uczniów pod groźbą utracenia dotacji. Pojawiło się zatem pytanie, jak te dobre wyniki osiągnąć.

Ruch reformatorów opowiadający się za powszechniejszym stosowaniem testów wypierał powoli zwolenników utworzenia jasnych standardów określających wiedzę uczniów na poszczególnych etapach nauki – konkurencyjnego podejścia do reformowania edukacji. Kluczowe znacznie dla rozprzestrzenienia się tej idei miał raport *Nation at Risk*, przygotowany przez specjalnie powołaną do tego komisję rządową w 1983 roku. Była to analiza problemów amerykańskich szkół, do których zaliczono między innymi malejące wyniki w teście SAT, słabe przygotowanie nauczycieli, czy niską jakość podręczników. Argumentowano, że amerykańscy uczniowie wypadali blado na tle rówieśników z Japonii, a rozwój Związku Radzieckiego stanowi realne zagrożenie dla powodzenia USA. Raport dawał też upust niezadowoleniu z efektów, jakie przyniosły programy przeciwdziałające nierównościom, które mimo wysokich kosztów nie zmniejszyły luki w osiągnięciach uczniów z różnych szczebli struktury społecznej. Zawierał również szereg sugestii dotyczących kierunków, w jakich powinny zmierzać amerykańskie reformy – nawoływano do tego, aby edukacja w większym niż dotychczas stopniu skupiła się na nauce pięciu podstawowych dyscyplin, a postępy uczniów i efektywność szkół powinny być weryfikowane w bardziej rygorystyczny sposób[9]. Pesymistyczny ton raportu sprawił, że jego treść w istotny sposób wpłynęła na kierunek decyzji podejmowanych w kolejnych latach, choć on sam nie miał charakteru aktu prawnego. Szczególnie uważnie został wysłuchany apel dotyczący większej dyscypliny w zakresie oceny uczniów i efektywności szkół.

Postulaty przedstawione w *Nation at Risk* stały się kluczowe dla planów ówczesnego wiceprezydenta USA – George'a H.W. Busha. Wśród jego pomysłów na naprawę systemu edukacji znalazł się między innymi taki, który polegał na utworzeniu narodowych, wspólnych dla całego kraju standardów nauczania i wprowadzenia dobrowolnych testów z kilku podstawowych przedmiotów, które miały być przeprowadzane trzykrotnie w ciągu dwunastoletniej nauki obejmującej szkołę podstawową i średnią[10]. Projekt *Ameryka 2000* nie znalazł jednak poparcia wśród członków Kongresu i nie zaowoco-

---

[9] G.M. Jones, B.D. Jones, T.Y. Hargrove, *The unintended consequences of high-stakes testing*, Oxford 2003.

[10] F.M. Hess, M.J. Petrilli, *No Child Left Behind Primer*, New York 2006.

wał aktem prawnym. Jednak w kraju, w którym ministerstwo edukacji na poziomie centralnego rządu utworzone zostało w roku 1980, a i później nie wszyscy prezydenci widzieli sens jego istnienia, reformy typu „top-bottom" traktowane są często jako zagrożenie stanowej niezależności, gwarantowanej w formule państwa federacyjnego. Koncepcje zaproponowane przez G.H.W. Busha nie zostały jednak porzucone. Podobna filozofia przyświecała bowiem inicjatywom podejmowanym przez kolejnych prezydentów. Coraz szerzej podzielane było przekonanie, że szkoły powinny stworzyć wspólne dla całego kraju standardy nauczania, podnieść poziom rozliczalności i w bardziej drobiazgowy sposób dokonywać pomiaru umiejętności. Wobec braku zgody na stworzenie jednolitych standardów, za kadencji Billa Clintona, do ustawy o oświacie z 1965 roku wprowadzono zmianę, mówiącą że każdy stan powinien ustalić własne standardy nauczania dla szkół podstawowych i średnich oraz co roku, z użyciem dobrowolnych testów, sprawdzić, czy uczniowie osiągnęli te wymogi. Określono również, jak duży miał być postęp w ciągu jednego roku szkolnego. Wprowadzenie tych zmian zostało jednak dość szybko wstrzymane, między innymi dlatego, że ze względu na brak grożących sankcji niewiele stanów zastosowało się do tych zaleceń. Bez większego echa przeszła również propozycja wysunięta kilka lat później, kiedy administracja Clintona chciała wprowadzić zapis głoszący, że wyniki uczniów powinny być przedstawiane w podziale na przynależność etniczną, status socjoekonomiczny ucznia i umiejętność posługiwania się językiem angielskim. Również ta decyzja, z powodu braku porozumienia w kwestii finansowania, nie została wdrożona. Na realne zmiany amerykańskie szkoły nie musiały jednak czekać długo. W kampanii prezydenckiej w 2000 roku George W. Bush zaproponował bowiem zaimplementowanie w całym kraju rozwiązań, które w ostatnich latach funkcjonowały z powodzeniem (jak wtedy sądzono) w stanie Teksas. Opierały się one – mówiąc w uproszczeniu – na zasadzie „kija i marchewki", a więc stosowaniu kilku testów wysokiej stawki z poważnymi konsekwencjami dla szkół. Propozycje te nie brzmiały dla amerykańskich obywateli szczególnie szokująco. W latach 80. i 90., w konsekwencji rozprzestrzeniającej się koncepcji rozliczalności szkolnej spopularyzowanej za sprawą *Nation at Risk*, blisko połowa stanów stopniowo zastąpiła bardziej twórcze formy ewaluacji wiedzy, takie jak prace badawcze czy eseje, standaryzowanymi testami oraz wzmacniała ich znaczenie w procesie nauki[11]. Jednocześnie w opinii publicznej narosło przekonanie, że niska jakość edukacji jest wynikiem nieudolnego zarządzania szkołami na

[11] L. Darling-Hammond, F. Adamson, *Beyond the bubble test: how performance assessments support 21st century learning*, San Francisco 2014.

poziomie lokalnym i tylko zewnętrzna presja ze strony organu federalnego może poprawić ten stan rzeczy. Poczucie to wzmacniane było dodatkowo frustracją wywołaną dekadami kosztownych, ale nie przynoszących oczekiwanych rezultatów, reform. Okazało się bowiem, że miliony dolarów przeznaczone w latach 70. i 80. na programy kompensacyjne dla ubogich uczniów nie dały oczekiwanych efektów[12]. Skoro więc zwiększenie funduszy nie pomogło amerykańskim uczniom znaleźć się w czołówce międzynarodowych rankingów, a luka między uczniami o różnym pochodzeniu etnicznym i statusie materialnym nadal była ogromna, decydenci postawili podjąć bardziej radykalne kroki. Polegały one na rezygnacji z obranego w latach 80. i 90. kursu zmierzającego do stworzenia standardów nauczania (*standards-based accountability*) na rzecz stosowania polityki rozliczalności opartej na wynikach testów (*test-based accountability*). Był to jednocześnie zwrot w stronę bardziej restrykcyjnego nadzoru nad szkołami.

Test nie ominie nikogo

W 2002 roku nowo powołany prezydent George W. Bush podpisał ustawę *No Child Left Behind*. Jej celem było zapewnienie równego dostępu do nauki każdemu, bez względu na poziom dochodu, płeć, przynależność etniczną, niepełnosprawność, czy poziom znajomości języka angielskiego – żadne dziecko miało „nie zostać pozostawione samo sobie" w szkole. Po raz kolejny idea równego dostępu do edukacji – niemal obsesyjnie powracająca przy okazji instalowania się każdej nowej administracji w Białym Domu – powróciła, ale tym razem zamierzano ją zrealizować w nieco inny sposób niż poprzednio.

Licząca ponad tysiąc stron ustawa NCLB szczegółowo opisywała pakiet zmian, jakim poddane zostaną w najbliższym czasie szkoły. Jedną z najważniejszych było zwiększenie liczby obowiązkowych testów szkolnych. Zgodnie z ustawą, każdy uczeń w klasie od 4. do 8. oraz w 12. roku nauki miał przystąpić do testu z czytania, matematyki (te przedmioty uznano za najważniejsze predyktory sukcesu na rynku pracy) oraz dodatkowo kilka razy w tym okresie nauki – z przedmiotów ścisłych. Liczba punktów uzyskanych w testach, zgodnie z ideą większej dostępności do informacji, miała być sprawozdawana przez szkoły w podziale na grupy etniczne, niepełnosprawność uczniów, status materialny i znajomość języka angielskiego –

[12] G.J. Duncan, R.J. Murnane, *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances*, New York 2011.

w tym ostatnim kryterium chodziło głównie o monitoring postępów nowo przybyłych imigrantów.

Miarą efektywności szkół miał być odsetek uczniów, którzy każdego roku osiągali w testach poziom *proficiency*, a więc środkowy szczebel osiągnięć – między podstawowym a zaawansowanym. Jednak ustalenie, gdzie konkretnie wypada on w faktycznym rozkładzie wyników, podobnie jak wybór testu, z użyciem którego określano poziom umiejętności uczniów, pozostały w rękach poszczególnych stanów. Każdy stan mógł więc używać innego testu i w każdym poziom *proficiency* odnosić się mógł do innego poziomu wyników ucznia. Władze stanowe same miały też ustalić, ilu uczniów każdego roku powinno osiągnąć ten pułap (wyrażono to w tzw. *Adequate Yearly Progress*), ale istotne było, aby do 2014 roku 100% uczniów go osiągnęło. Ujmując to inaczej – wyniki wszystkich uczniów do tego roku powinny być co najmniej na przeciętnym poziomie.

Reforma zainicjowana przez prezydenta G.W. Busha brzmiała pod wieloma względami podobnie, jak propozycje składane przez jego poprzedników i senatorów tego okresu. Nie był nowością ani postulat powszechniejszego stosowania testów, ani ustalenia „kwot" określających, ilu uczniów każdego roku powinno osiągnąć określony poziom. Istotna różnica dotyczyła natomiast sankcji, jakie pociągało za sobą niewywiązanie się z tych zobowiązań. Szkoły, w których uczniowie nie osiągnęli wystarczającego postępu były zagrożone sankcjami ze strony rządu stanowego, których dotkliwość miała nasilać się w miarę odstępstw od realizacji rocznych planów. Kiedy przez dwa lata odpowiedni odsetek uczniów nie osiągnął poziomu *proficiency*, szkoła musiała przygotować i wdrożyć własne „plany naprawcze", a uczniowie uzyskiwali prawo do przeniesienia się do innej placówki, również prywatnej, w której ich nauka jest finansowana z budżetu publicznego. Po upływie kolejnych lat szkoły zostające „w tyle" poddawane miały być restrukturyzacji obejmującej zmiany personalne, a w skrajnych przypadkach zamykane.

Ustawa wprowadzała jeszcze szereg drobniejszych zmian, programów i inicjatyw, jak na przykład tę, że podstawą podejmowania decyzji edukacyjnych jest oparcie się na badaniach naukowych, albo mówiącą o dodatkowych zajęciach dla potrzebujących uczniów. Mowa była również o obowiązkowym podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli. Nic jednak nie wywołało większego niezadowolenia wśród pracowników oświaty, uczniów i rodziców niż nowe zasady rozliczalności, które wiązały wyniki testów z sankcjami[13].

---

[13] Interesujące, że ustawa ta w momencie jej głosowania zyskała wystarczające poparcie Demokratów, którzy poprzednio manifestowali swoją niechęć wobec stosowania testów na większą skalę. Jak podkreślają badacze (zob. D. Ravitch, *The Death and Life of the Great American*

Po upływie krótkiego czasu atmosfera względnej jedności, towarzysząca przyjęciu ustawy, zniknęła. Ostra krytyka zaczęła być coraz częściej wyrażana przez nauczycieli, rodziców, a nawet polityków, którzy wcześniej popierali jej wprowadzenie. Proces dydaktyczny, jak zwracali uwagę uczestnicy tej debaty, zaczął w jeszcze większym stopniu ograniczać się do naprzemiennego pisania i przygotowywania się do testów. Rzeczywiście, jeśli tylko wziąć pod uwagę liczbę testów wymaganych przez rząd federalny, to ich liczba po wprowadzeniu NCLB wzrosła niemal trzykrotnie[14]. Testy te stanowią zaś tylko część całej ich puli. Poza nimi istnieją również testy administrowane na poziomie dystryktu. Ogólnie, jak wskazują różne szacunki, w ciągu 12 lat nauki, trwającej od przedszkola do końca szkoły średniej, przeciętny uczeń pisze od 60 do 100 testów. W klasach 3-8 przeciętnie jest to 10 testów rocznie, choć są również szkoły z rekordowym wynikiem 20 testów w ciągu jednego roku szkolnego[15].

Nie dziwi więc, że „przetestowanie", obok wprowadzenia kar dla szkół nie nadążających za rocznymi planami, stało się najczęściej dyskutowanym komponentem reformy. Krytycznie nastawieni wobec niej badacze szczególnie podkreślają fakt, że od początku nie niosła ona ze sobą potencjału zmian. Reforma nie proponowała niczego nowego na poziomie praktyk szkolnych, ani programów nauczania, a fundusze przeznaczone dla potrzebujących uczniów rozpływały się pomiędzy firmami świadczącymi usługi edukacyjne[16]. Jedyną realną zmianą było wprowadzenie silniejszego reżimu rozliczalności[17], w którym wyniki testów decydują o „być albo nie być" danej szkoły. Ustawa przeniosła bowiem prawie całą odpowiedzialność za efektywność kształcenia z uczniów i ich rodziców na szkoły i nauczycieli.

Do zróżnicowanej funkcji testów, które w trakcie swojej wieloletniej „kariery" służyły raz celom diagnostycznym, a innym razem były probierzem szkolnych bolączek lub stanowiły sito selekcji do następnej klasy czy szkoły, doszła nowa polegająca na kształtowaniu polityki edukacyjnej. Łatwo zorientować się, że mechanizm nagradzania za „wydajność" wmontowany

---

School System: How Testing and Choice are Undermining Education, New York 2010), tej solidarności sprzyjały prawdopodobnie wydarzenia z 11 września, po których Kongres częściej manifestował swoją jednomyślność.

[14] D. Goodman, R.K. Hambleton, *Some misconceptions about large-scale educational assessments*, [w:] *Defending standardized testing*, red. R.P. Phelps, New York 2005, s. 99.

[15] M. Lazarin, *Testing Overload in America's Schools*. Center for American Progress 2014. https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/2014/10/LazarinOvertestingReport.pdf [dostęp: 27.02.2016].

[16] D. Ravitch, *The Death and Life of the Great American School System*.

[17] L. Darling-Hammond, F. Adamson, *Beyond the bubble test*; D. Ravitch, *The Death and Life of the Great American School System*.

w NCLB wpisuje się w nurt nowego sposobu zarządzania instytucjami publicznymi, które garściami czerpią z zasad obowiązujących w sektorze prywatnym. Czy jednak szkoły, jako instytucje publiczne, zareagują na żądanie rozliczalności tak samo, jak nastawione na zysk korporacje? Wyniki badań są tu skrajnie rozbieżne, co zresztą nie jest zaskakujące wobec dużej złożoności problemu. Pewne jest natomiast, że metoda „kija i marchewki" w wydaniu szkolnym prowadzi do szeregu równoległych, nieoczekiwanych konsekwencji.

Inflacja wyników

Niektóre efekty uboczne stosowania testów wysokiej stawki są dobrze udokumentowane. Wśród nich najczęściej wymieniana jest selekcja nauczanych treści[18]. Może polegać ona na poświęcaniu większej uwagi zagadnieniom pojawiającym się w testach, a pomijaniu tych mniej prawdopodobnych, ale również skupieniu się na łatwych do opanowania zagadnieniach, kosztem bardziej złożonych. Inną konsekwencją jest również istnienie podwyższonego poziomu stresu wśród uczniów i nauczycieli, którzy odczuwają presję spowodowaną powiązaniem wyników z konkretnymi skutkami. Istnieje jednak sporo dowodów, że testy wysokiej stawki wpływają nie tylko na komfort nauczania oraz jego metody, ale również na sam rozkład wyników w nich uzyskiwanych. Wielokrotnie zaobserwowano bowiem, że po upływie pewnego czasu od wprowadzenia nowego testu w danej populacji uczniów, przeciętne wyniki w tym teście rosną[19]. Istnieją uzasadnione podejrzenia, że taki wzrost stanowi wynik inflacji, a zatem, że uzyskany na teście wynik jest zawyżony względem prawdziwej wiedzy uczniów.

Pierwszych dowodów na istnienie inflacji wyników testów dostarczono amerykańskiej opinii publicznej pod koniec lat 80. Już wtedy było to zjawisko znane, ale nie podejmowano go poza literaturą dotyczącą psychometrii. Dyskusja rozpoczęła się za sprawą publikacji raportu Johna Cannella, który zauważył, że wszystkie stany osiągnęły wynik powyżej średniej na teście szkolnym, którego wyniki były znormalizowane dla całego kraju[20]. Zjawisko to przeszło do historii pod nazwą efektu „*Lake Wobegon*". Nazwa pochodzi od tytułu audycji radiowej, opowiadającej o fikcyjnym miasteczku w Minne-

---

[18] Zob. G.M. Jones, B.D. Jones, T.Y. Hargrove, *The unintended consequences of high-stakes testing*; D.M. Koretz, *Measuring up: what educational testing really tells us*; Smith i Rottenberg 2011.

[19] Tamże.

[20] J.J. Cannell, *Nationally Normed Elementary Achievement Testing in America's Public Schools: How all 50 states are above the national average?* Educational Measurement, 1988, 7(2).

socie, w którym wszyscy mieszkańcy są pod względem jakichś cech powyżej średniej. Osiągnięcie takich rezultatów nie jest jednak możliwe w standaryzowanych testach. Późniejsze analizy potwierdziły istnienie tej powszechnej „nadprzeciętności", ale ustalenie jej przyczyn podzieliło badaczy. Niektórzy uważali, że wyniki zostały celowo zmanipulowane na etapie przeprowadzenia testów (które były przygotowane przez prywatne firmy), albo w momencie podawania ich do wiadomości publicznej. Nieco późniejsze hipotezy[21] kierowały uwagę na praktyki nauczycieli, między innymi: wybieranie spośród dostępnych testów tego, który najlepiej będzie pasował do programu nauczania w danym dystrykcie, albo „trenowanie" uczniów do lepszego zdania testów. Inni wskazywali na zaistnienie artefaktu spowodowanego odnoszeniem wyników uczniów do grupy referencyjnej, której dla danego roku nie stanowili inni uczniowie, ale poprzednie roczniki[22]. Przy względnej przewidywalności zadań i braku instytucjonalnej kontroli nad procedurą ich przeprowadzania, ta ostatnia hipoteza była bardzo prawdopodobna. Wskazywano też na wpływ motywacji uczniów, którzy byli bardziej zmobilizowani pisząc ważny dla nich egzamin zaliczeniowy, niż test normalizujący. Ten ostatni służył do wyznaczenia ogólnonarodowej średniej, ale w odróżnieniu od testu szkolnego nie miał on wysokiej stawki.

Wśród interpretacji efektu *Lake Wobegon* nie pojawiła się ani razu taka, która mówiłaby, że stoją za nim pozytywne zmiany w szkołach. Stało się oczywiste, że wyniki testów informują o czymś więcej niż tylko o umiejętnościach uczniów – zawarta jest w nich również informacja, jak egzaminy testowe można „ograć". Testy zyskały tym samym nowych przeciwników, których sceptyczne nastawienie ugruntowane zostało w końcu naukowymi dowodami. „Wojna o testy" w amerykańskiej oświacie weszła w nową fazę, w której – jak podkreśla Phelps[23] – obawy o manipulacje rozciągnęły się na wszystkie egzaminy testowe, bez względu na konsekwencje, jakie ze sobą niosły oraz standardy, według których były prowadzone.

Testy nie przestały być jednak podstawowym narzędziem oceny wiedzy uczniów. Nic nie wskazywało również, aby podjęto udane próby przeciwdziałania przyczynom ich iluzorycznego wzrostu. Oliwy do ognia dolały, opublikowane kilka lat po ogłoszeniu wyników Cannella, badania zrealizowane pod kierunkiem Davida Koretza[24]. W jednym z amerykańskich dystryktów badacze ci zauważyli, że wyniki testów wysokiej stawki wśród

---

[21] G.W. Phillips, *The Lake Wobegon Effect*, Educational Measurement: Issues and Practice, 1990, 3(9).

[22] J.J. Cannell, *Nationally Normed Elementary Achievement Testing*, s. 5-9.

[23] R.P. Phelps, *Defending standardized testing*, New York 2005.

[24] D.M. Koretz, *Measuring up: what educational testing really tells us*.

uczniów trzecich klas systematycznie rosły, ale tylko do momentu, kiedy w szkole zaczęto stosować inny, niemal identyczny test – wtedy znacząco spadły. Rozkład tych wyników przypominał kształtem odwróconą literę V, albo jak wolą amerykańscy badacze – ząbki piły. To ostatnie porównanie odnosi się nie tylko do kształtu rozkładu wyników, ale również jego cykliczności. Dlaczego uczniowie na nowym teście poradzili sobie gorzej niż na starym? Według zespołu badawczego Koretza było to właśnie wynikiem inflacji. Aby obronić swoją hipotezę, niedługo po przeprowadzeniu tam obowiązującego testu wysokiej stawki, uczniowie w losowo wybranych szkołach napisali inną wersję testu. Okazało się, że wyniki tego ostatniego były niemal o połowę niższe aniżeli wyniki testu przeprowadzonego zaledwie dwa tygodnie wcześniej. Badacze doszli do podobnych wniosków analizując wyniki czwartoklasistów w innym stanie. W nowo wprowadzonym teście uczniowie w ciągu krótkiego czasu imponująco poprawili swoje wyniki, czego nie odnotowano w przeprowadzonym w tym samym okresie teście porównawczym o zbliżonej konstrukcji. W tym drugim średnia liczba punktów nawet nieznacznie spadła[25]. Badacze wyciągnęli z tego jednoznaczne wnioski: uczniowie byli przygotowani do zaliczenia jednego, konkretnego testu, ale ich wiedza nie podlegała generalizacji i kiedy tylko zmieniła się formuła testu, radzili sobie gorzej. Badania zespołu D. Koretza na nowo ożywiły dyskusję na temat wpływu testów na proces nauki, ale tym razem uwaga przesunęła się bardziej w kierunku różnego rodzaju praktyk, które powodują wzrost wyników. Jeśli bowiem to nie wiedza uczniów się zmieniła, to co?

Cud nad testem

Na początku pierwszej dekady XXI wieku uwagę opinii publicznej zwróciły szybko rosnące wyniki uczniów w Teksasie. Wystrzeliły one wówczas, kiedy na początku lat 90. XX wieku wprowadzono tam nowe zasady polityki szkolnej rozliczalności, które stanowiły reakcję na pesymistyczne konkluzje zawarte w raporcie *Nation at Risk*. Podobnie jak w późniejszej reformie NCLB, zasadzały się na przekonaniu, że wprowadzenie standaryzowanych testów pomoże zidentyfikować przyczyny niskiej efektywności szkół oraz umożliwi skierowanie pomocy do najbardziej potrzebujących uczniów. Kluczowym elementem nowej polityki było wprowadzenie standaryzowanego testu TAAS[26], który zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli

[25] Tamże.

[26] *Texas Assessment of Academic Skills* został wprowadzony w roku 1990/1991, ale system egzaminów w Teksasie rozwinął się na dobre w 1994 roku. Od tego roku uczniowie zdawali

miał charakter testu wysokiej stawki. Uczniowie musieli go zdać z kilku przedmiotów kilkakrotnie w ciągu nauki w szkole podstawowej i średniej, aby uzyskać dyplom ukończenia szkoły. Wyniki uzyskane przez uczniów stanowiły jednocześnie ważny komponent oceny nauczycieli i dyrektora szkoły. Dobre placówki, spełniające konkretne kryteria ilościowe, mogły spodziewać się finansowej nagrody, a słabsze musiały liczyć się z sankcjami ze strony instytucji nadzorującej. Szkoły nie pozostały pasywne. Po wprowadzeniu zmian postępy uczniów rosły tak spektakularnie, że sytuację tę określono mianem „teksańskiego cudu". W dekadzie lat 90. wskazywały na to cztery ważne wskaźniki[27]: zwiększał się odsetek uczniów zdających test (z 52% w roku 1994 do ponad 70% w roku 1998), zmniejszała się różnica punktów między grupami etnicznymi, coraz mniej uczniów porzucało naukę, a dobre wyniki w TAAS znalazły potwierdzenie także w krajowym teście NAEP. Ten ostatni pokazał, że czwartoklasiści z Teksasu dokonali większego postępu w latach 1992-1996 w matematyce niż ich rówieśnicy z pozostałych stanów. Zaczęto badać przyczyny owego „cudu".

Nie powinno zaskakiwać, że odpowiedzią nauczycieli i uczniów na nowe zasady było bardziej intensywne przygotowywanie do testu. Treningi tego rodzaju były szczególnie nasilone w szkołach z przeciętnie niższymi wynikami, które były najbardziej narażone na sankcje[28]. Jednak uczenie się testów to za mało, aby można było utrzymać wysoki poziom w szkołach o zróżnicowanej kompozycji socjoekonomicznej i społecznej uczniów. Walt Haney[29] przekonywał, że w Teksasie dokonywano selekcji uczniów przystępujących do egzaminu. Mianowicie, po wprowadzeniu reformy liczba latynoskich i afroamerykańskich uczniów powtarzających ostatnią klasę szkoły podstawowej wzrosła, co – ze względu na relatywnie niższe wyniki uczniów należących do tych kategorii – miało zagwarantować uzyskanie korzystniejszych rezultatów na teście w 10 klasie. Ten ostatni był szczególnie ważny, ponieważ służył jako wskaźnik efektywności szkół średnich. Systematycznie powiększała się też liczba uczniów, którzy klasyfikowani byli jako posiadający „specjalne potrzeby", a których wyniki nie były brane pod uwagę w systemie rozliczania szkół. Wykluczanie słabszych uczniów z przystąpie-

---

testy z czytania i matematyki w klasach 3, 4, 5, 6, 7, 8 i 10 oraz dodatkowo z innych przedmiotów w wybranych latach nauki. Test zawierał głównie pytania wielokrotnej odpowiedzi (Klein i Haney 2000).

[27] W. Haney, *The Myth of the Texas Miracle in Education*, Education Policy Analysis Archives, 2000, 8(41).

[28] J.H. Vasquez, L. Darling-Hammond, *Accountability Texas-Style: The Progress and Learning of Urban Minority Students in a High-Stakes Testing Context*, Educational Evaluation and Policy Analysis, 2008, 30(2), s. 75-110.

[29] W. Haney, *The Myth of the Texas Miracle in Education*.

nia do testu miało być również przyczyną wysokiej pozycji Teksasu w krajowym teście NAEP, którego wyniki służą do porównań między stanami. Inne badania wskazują, że słabsi uczniowie byli wręcz nakłaniani do przerwania nauki, aby liczba zdobytych przez nich punktów nie zaniżała szkolnej średniej[30].

Warto odnotować, że nie wszyscy badacze zgadzali się z tymi wnioskami. Richard Phelps[31], jeden z niewielu badaczy, który bierze testy w obronę, dokonał reanalizy danych W. Haneya i wyczytał z nich inną historię – podważył między innymi argument głoszący, że liczba uczniów nie uzyskujących promocji w Teksasie wyróżniała się na tle innych stanów. Nie potwierdził też, aby szkoły w tym stanie wykluczyły szczególnie dużą liczbę uczniów z niższymi wynikami z testu NAEP. Głos ten nie stał się jednak zbyt donośny, ze względu na mnożące się dowody na manipulacje przy TAAS oraz doniesienia z innych stanów. Przykładem tego ostatniego może być badanie przeprowadzone na Florydzie[32] w okresie, kiedy obowiązywał tam test wysokiej stawki dla uczniów szkoły podstawowej i średniej (K12). D.N. Figlio analizował długość okresu zawieszenia w prawach ucznia, które uniemożliwiało uczestnictwo w zajęciach, w tym egzaminach. Najważniejszy wniosek z tego badania nie dotyczył nawet tego, że uczniowie ze słabszymi wynikami byli zawieszani na dłuższy okres niż ci lepsi (za tę samą przewinę), ale tego, że ta luka znacznie powiększała się podczas sesji egzaminacyjnych: uczniowie słabsi zostawali w domach, gdy ich lepiej rokujący rówieśnicy przystępowali do testu.

Wyniki tych i innych badań jasno pokazały, że uruchomienie systemu surowej rozliczalności, opartej jedynie na wynikach testów, stanowi bodziec do manipulacji i nadużyć[33]. Warto zwrócić uwagę, że przyczyną tych negatywnych zjawisk nie było samo stosowanie testów, ale zastosowanie ich wyłącznie do rozliczania szkół. Tworzenie rankingów, karanie, nagradzanie oraz sortowanie uczniów dokonywane było z użyciem tego samego narzędzia, które w założeniach służyło do pomiaru cech ukrytych, jakimi są umie-

---

[30] L. Darling-Hammond, F. Adamson, *Beyond the bubble test*; A.L. Amrein, D.C. Berliner, *High-stakes testing, uncertainty, and student learning*, Education Policy Analysis Archives, 2002, 10(18).

[31] R.P. Phelps, *Kill the messenger: the war on standardized testing*, New York – New Brunswick 2003.

[32] D.N. Figlio, *Testing, Crime, and Punishment*, Journal of Public Economics, 2006, 90(4-5), s. 837-851.

[33] Najgłośniejszy w ostatnich latach ujawniony przypadek oszustwa szkolnego miał miejsce w Atlancie w 2001 roku. Uwagę mediów zwróciły wtedy nieregularności wyników uczniów w niektórych dystryktach miasta. Dochodzenie ujawniło, że w ponad czterdziestu na pięćdziesiąt sześć szkół objętych badaniem nauczyciele i dyrektorzy poprawiali odpowiedzi uczniów na arkuszach egzaminacyjnych.

jętności. Do tego celu, a nie do innego, były one projektowane. Testy zaliczyć można wobec tego do tych „wynalazków" współczesnej nauki, które podobnie jak dynamit, nie zawsze są stosowane zgodnie z pierwotnym przeznaczeniem.

Poza kwestią szkolną, przypadek Teksasu ma jeszcze jeden wymiar. Publikacja wyników na ten temat nastąpiła tuż przed wprowadzeniem reformy NCLB, dla której inspiracją były właśnie rozwiązania rozwijane w Teksasie w latach 1995-2000, kiedy gubernatorem był G.W. Bush. Jest to tym bardziej ciekawe, że podobny „cud" zdarzył się też w Północnej Karolinie, jednak to nie ten stan znalazł się w centrum uwagi badaczy tuż przed wyborami.

Źródła inflacji wyników

Przytoczone wcześniej badania, w których istnienie inflacji stwierdza się poprzez porównanie wyników dwóch testów (w przypadku USA jest to zazwyczaj krajowy NAEP oraz test używany w danym stanie lub dystrykcie) mają kilka wad. Po pierwsze, do testów wysokiej stawki – inaczej niż do testów o mniejszym znaczeniu lub zrównujących – uczniowie przygotowują się dłużej, a podczas ich wypełniania są bardziej zmotywowani do udzielania poprawnej odpowiedzi. Większa mobilizacja na „prawdziwych" egzaminach może w pewnej mierze wyjaśniać różnicę w wynikach uzyskanych w porównywanych testach. Drugi problem odnosi się do konstrukcji testów. Wysoka korelacja między dwoma testami świadczyłaby o niskim prawdopodobieństwie wystąpienia inflacji, ponieważ umiejętności uczniów bez względu na użyte narzędzie są zbliżone. Słaby związek między dwoma testami wcale nie daje jednak pewności, że istnieje inflacja. Dwa testy, nawet jeśli obejmują podobny materiał z programu nauczania i mają zbliżone własności psychometryczne, mogą różnić się w drobnych, ale istotnych szczegółach. Jako przykład posłużyć może analiza wyników z egzaminu gimnazjalnego przeprowadzonego w Polsce w 2013 roku[34]. Egzamin ten przeprowadzany został w dwóch wariantach, różniących się kolejnością poprawnych odpowiedzi w niektórych pytaniach wielokrotnego wyboru. Badacze założyli, że uczniowie wypełniający test mogą sugerować się rozkładem symbolu odpowiedzi w kolejnych pytaniach – np. kiedy w trzech następujących po sobie pytaniach poprawne odpowiedzi to A, A, A mogą potraktować to jako mało prawdopodobne i zmienią odpowiedzi, aby uzyskać bardziej „cha-

[34] M. Koniewski, P. Majkut, P. Skórska, *Zróżnicowane funkcjonowanie zadań testowych ze względu na wersję testu*, Edukacja, 2014, 1(126), s. 79-94.

otyczny" wzór (np. A, B, A). Intuicje te potwierdziły się. W wariancie testu, w którym pojawiała się seria takich samych symboli odpowiedzi uczniowie rzadziej udzielali poprawnej odpowiedzi niż w tym, gdzie była ona zróżnicowana. Ponadto, widząc serię takich samych symboli, zmieniali odpowiedź w pytaniu, które uznawali za najtrudniejsze[35]. Z punktu widzenia zagadnienia inflacji, wyniki tego badania mogą być interpretowane jako symptom ograniczonej zdolności generalizacji wiedzy (jeśli bowiem uczniowie mają dobrze opanowany materiał, powinni odpowiedzi opierać wyłącznie na jego znajomości). Treningi do testów, polegające na nauce wskazywania poprawnej odpowiedzi poprzez eliminację mało prawdopodobnych, są tylko jednym tego przykładem. Inne związane są z różnego rodzaju obciążeniami poznawczymi, które uruchamiają się przy wypełnianiu zadań testowych. Metodologia tworzenia testów dąży do wyeliminowania takich efektów. Wydaje się także, że nie wszyscy uczniowie są jednakowo podatni na pułapki zawarte w testach i jednakowo wyczuleni na ich luki. Może to dotyczyć szczególnie tych uczniów, którzy w sytuacji niepewności bardziej polegają na swojej intuicji.

O ile jednak wpływ konstrukcji testu na wyniki można zwykle stosunkowo precyzyjnie oszacować, trudniej dokonać tego samego w odniesieniu do różnego rodzaju praktyk ułatwiających pozytywne przejście egzaminów[36]. D.M. Koretz[37] wskazuje dwie zasadnicze kategorie występujących praktyk. Do jednej grupy zalicza oczywiste nadużycia, m.in. podpowiadanie uczniom, poprawianie odpowiedzi. Do drugiej należą te metody pracy uczniów i nauczycieli, które są ściśle zorientowane na skuteczność zaliczenia testu. Ich negatywny wpływ polega np. na tym, że niektóre treści programu szkolnego są całkowicie pomijane na rzecz innych, a więc dochodzi do istotnej relokacji czasu i zaangażowania. Wyniki podlegają wtedy inflacji, ponieważ te brakujące elementy uniemożliwiają generalizację wiedzy i sprawiają, że uczeń jest przygotowany jedynie do konkretnego testu.

Adherenci egzaminów testowych bronią jednak prawa do intensywnego przygotowania się do testów argumentując, że warunki wystąpienia realnej inflacji są bardziej złożone. W ich przekonaniu sposób przygotowywania uczniów jest bardziej pochodną cech testów – m.in. poziomu ich wszechstronności i przewidywalności. „Uczenie pod test" występuje wówczas, kiedy doskonalenie umiejętności analitycznych oraz wiedzy staje się mniej opłacalne niż szlifowanie strategii wyboru poprawnej odpowiedzi opartej na

[35] Tamże.

[36] T. Haladyna, S. Nolen, N. Haas, *Raising standardized achievement test scores and the origins of test score pollution*, Educational Researcher, 1991, 20(5).

[37] D.M. Koretz, *Measuring up: what educational testing really tells us*.

poprzednich testach. Metody „optymalizacji" procesu edukacyjnego nie zrodziły się zresztą w epoce testów, ani nie są dla niej osobliwe. Najdawniejszym odkrytym dowodem na stosowanie „bryków", na długo przed pojawieniem się nowoczesnych testów, jest anonimowy rękopis studenta Uniwersytetu w Paryżu, datowany na lata 1230-1240. Zawierał on listę najbardziej prawprawdopodobnych pytań zadawanych podczas egzaminu ustnego (Madaus i in., 2009). Doniesienia o ograniczaniu nauczanych zagadnień podczas przygotowania do testu pochodzą też z Chin – kraju, który jako pierwszy wprowadził surowe egzaminy wysokiej stawki dla urzędników na stanowiska państwowe. Około 70 lat po wprowadzeniu tych egzaminów, w roku – bagatela – 681 n.e., szef komisji egzaminacyjnej doniósł cesarzowi, że kandydaci „wkuwają" na pamięć zagadnienia z poprzednich lat, bez zrozumienia treści[38]. Intensywne przygotowanie się do egzaminu, polegające na pomijaniu niektórych zagadnień kosztem innych – jak twierdzą adwokaci egzaminów testowych – nie jest skorelowane z istnieniem testów wielokrotnej odpowiedzi, ale wynika raczej z samej stawki egzaminu.

Z praktyką przygotowywania się do testu wiąże się także inny, ważniejszy być może problem. Jej intensywność oraz metody różnią się między szkołami i nauczycielami[39], uniemożliwiając tym samym rzetelne porównywanie wyników testów. Nie wiadomo, ile „dodatkowych" punktów na teście uzyskuje uczeń ze szkoły elitarnej lub słabszej, uczący się pod okiem doświadczonego lub rozpoczynającego pracę nauczyciela. Nie wiemy też, jak na wyniki testów wpływają pozaszkolne zajęcia, takie jak korepetycje, dodatkowe kursy, czy materiały. One również w nieznany sposób różnicują wyniki uczniów, uzależniając je nie tylko od posiadanej wiedzy, ale przede wszystkim od pochodzenia społecznego. Warto sobie jednak zdawać sprawę z tego, że osiągnięcie idealnej trafności testów, a więc sytuacji, w której osoby o takich samych umiejętnościach mają takie same prawdopodobieństwo odpowiedzi na to samo pytanie, jest niezmiernie trudne. Wyniki testów mierzą, oprócz umiejętności, również jakąś frakcję pochodzenia społecznego ucznia i związanego z tym kapitału kulturowego.

Polityka rozliczalności a efekt inflacji

O kwestii rozliczalności opartej na wynikach testów można myśleć również w kategoriach „prawa Campbella". Donald Campbell (1976) w artykule

[38] H.K. Suen, L. Yu, *Chronic Consequences of High-Stakes Testing? Lessons from the Chinese Civil Service Exam*, Comparative Education Review, 2006, 50(1), s. 46-65.

[39] G.M. Jones, B.D. Jones, T.Y. Hargrove, *The unintended consequences of high-stakes testing*.

poświęconym sposobom oceny zmian społecznych opisał mechanizm inflacji wskaźników. Główną konkluzję płynącą z artykułu można sparafrazować w następujący sposób: im bardziej dany wskaźnik służy za podstawę podejmowania decyzji społecznych, tym bardziej prawdopodobne, że będzie poddany zafałszowaniu i zanieczyści wiedzę o procesie społecznym, który miał monitorować. Jest wiele obszarów, w których można zaobserwować istnienie tego zjawiska. Przykładu dostarcza choćby służba zdrowia, gdzie instytucje rozliczane bywają na podstawie liczby skutecznie wyleczonych pacjentów. Wskaźnik ten można podnieść poprzez stosowanie innowacyjnych metod leczenia, ale również poprzez odmowę leczenia pacjentów w ciężkim stanie. Bardziej drastycznym przykładem działania prawa Campbella była „merytokratyczna" zasada nagradzania amerykańskich żołnierzy podczas wojny w Wietnamie zależnie od liczby zabitych przeciwników. Jak się później okazało, ofiarą tej okrutnej reguły nierzadko stawali się cywile.

W odniesieniu do edukacji, prawo Campbella stosuje się bardzo bezpośrednio: jeśli wynik w teście staje się jedynym wskaźnikiem jakości nauczania, traci wówczas swoją rzetelność i nie wskazuje już tego, co miał wskazywać – podlega zanieczyszczeniu przez stosowanie praktyk skrojonych wyłącznie pod pomiar. Wydaje się, że w politykę rozliczalności opartej na testach wpisany jest pewien paradoks. Polityka ta nastawiona jest na uzyskanie szybkiego wzrostu wyników, ale kiedy faktycznie tak się dzieje, obserwatorzy są zazwyczaj zgodni, że tendencja taka jest najprawdopodobniej iluzoryczna. Trudno bowiem w innych kategoriach wyjaśnić szybki wzrost wyników obserwowany zaraz po wprowadzeniu zmian. Wątpliwy jest zwykle nagły wzrost motywacji uczniów w porównaniu ze starszymi kolegami i koleżankami, szczególnie jeśli dany rocznik na wcześniejszych etapach nauki nie wykazywał podobnych sukcesów. Trudno też – zważywszy na znaną odporność instytucji na interwencje zewnętrzne – spodziewać się, że wyższe wyniki w publicznych, masowych szkołach zawdzięczać można nagłej, radykalnej zmianie nawyków i sposobu pracy nauczycieli[40]. Wydaje się, że zgodnie z tym co sugeruje J. Lee (2010), w systemie surowej rozliczalności szkoły mają do wyboru dwie strategie: albo stosując różne sposoby „ogrania systemu" osiągnąć dobre wyniki na konkretnym teście wysokiej stawki, albo działać w granicach etyki zawodowej i zadowolić się stabilnymi wynikami, które jedynie w długiej perspektywie mogłyby ulec stopniowej, nieznacznej poprawie, często niezauważalnej wobec wzrostu średniej międzyszkolnej

Sceptycyzm w ocenie zasad rozliczalności opartej na testach wysokiej stawki pojawił się w USA już w erze pierwszej generacji takich systemów, to

[40] D.B. Tyack, L. Cuban, *Tinkering toward utopia.*

jest w latach 80.[41], a po wdrożeniu NCLB jeszcze się umocnił. Zgoda w ich ocenie nigdy nie była jednak pełna. W jednym z pierwszych badań na ten temat Audrey Amrein i David Berliner[42] porównali wyniki testu NAEP z wynikami testów w stanach, które posługiwały się rygorystyczną polityką rozliczalności. Do jej elementów należały nagrody finansowe dla szkół lub nauczycieli, stypendia dla wyróżniających się uczniów, a z drugiej strony – możliwość zamknięcia szkoły czy wymiany jej personelu. Z przeprowadzonych przez nich analiz nie wyłaniała się wyraźna tendencja – w okresie objętym badaniem wyniki niektórych kategorii uczniów w części stanów wzrosły, a w innych spadły[43]. W studium tym nie skorzystano jednak w pełni z możliwości porównania stanów posiadających system silnej i słabej rozliczalności, jaką daje swoboda wyboru ustroju szkolnego w USA. Wziął to natomiast pod uwagę Barak Rosenshine[44]. Badacz ten odróżnił stany, w których testy miały „bez wątpienia" wysoką stawkę, od wszystkich pozostałych i nie potwierdził wcześniejszych ustaleń A. Amrein i D. Berlinera[45]. Wskazywał bowiem, że stany stosujące większy reżim sankcji i nagród podniosły swoje wyniki w porównaniu z pozostałymi, choć ten przyrost nie wszędzie był jednakowo duży[46].

Do podobnych wniosków doszli również Martin Carnoy i Susanna Loeb (2002). Ich analiza dotyczyła wyników w testach z matematyki przeprowadzonych na krajowej próbce uczniów w latach 1996-2000. M. Carnoy i S. Loeb utworzyli sześciopunktowy indeks oparty na analizie polityki rozliczalności w poszczególnych stanach. Okazało się, że jej ostrzejsza wersja jest pozytywnie skorelowana z kilkupunktowym wzrostem w teście NAEP w ósmym roku nauki. Wynik ten utrzymał się również przy kontroli struktury populacji uczniów, która z testu została wykluczona, co w przypadku NAEP ma na ogół znaczenie dla ogólnych rezultatów[47].

Powstały jednak poważne wątpliwości, jak interpretować ten wzrost w kontekście opisanego wcześniej problemu inflacji. Szybka zmiana trendu wyników – czy to w górę albo jak się rzadziej zdarza w dół – może sygnalizować skuteczniejsze opanowanie praktyk „ograniа testów", co w systemie

---

[41] J. Lee, T. Reeves, *Revisiting the Impact of NCLB High-Stakes School Accountability, Capacity, and Resources: State NAEP 1990-2009 Reading and Math Achievement Gaps and Trends*, Educational Evaluation and Policy Analysis, 2012, 34, s. 209-231.

[42] A. Amrein, D. Berliner, *High-stakes testing, uncertainty, and student learning*.

[43] Tamże.

[44] B. Rosenshine, *High-stakes testing: Another analysis*, Education Policy Analysis Archives, 2003, 11(24).

[45] A. Amrein, D. Berliner, *High-stakes testing, uncertainty, and student learning*.

[46] B. Rosenshine, *High-stakes testing: Another analysis*.

[47] Tamże.

„kija i marchewki" jest szczególnie prawdopodobne. Dobrze ilustrują ten problem badania z Chicago[48], gdzie w 1997 roku wprowadzono program testów wysokiej stawki Iowa Test of Basic Skills (ITBS). Porażka na teście w trzecim, szóstym lub ósmym roku nauki wiązała się dla ucznia z nieuzyskaniem promocji do kolejnej klasy, a w ostatniej klasie uniemożliwiała ukończenie szkoły średniej. Uczniowie mieli możliwość ponownego pisania testu po odbyciu dodatkowych, letnich zajęć, ale w systemie rozliczalności szkoły brany pod uwagę był tylko wynik z pierwszej sesji. Jeśli określona liczba uczniów (więcej niż 15%) uzyskała wyniki poniżej krajowej normy na teście z czytania, a szkoła nie podjęła działań naprawczych, nauczycielom i administracji groziło przeniesienie do innych placówek lub zwolnienie. Po wprowadzeniu tych zasad, wyniki uczniów w testach z matematyki i czytania wzrosły bardziej niż wynikałoby to z wcześniejszych trendów. Dzieci z Chicago cieszyły się też wyższymi wynikami, niż ich rówieśnicy z innych dystryktów miejskich tego stanu, w których nie stosowano podobnej polityki. Równolegle odnotowano jednak także wzrost wyników względem innego testu administrowanego na poziomie stanu (wypełnianego przez te same dzieci). Można było zatem podejrzewać, że te ponadprzeciętne rezultaty spowodowane były specyficznym przygotowaniem do testu. Aby to potwierdzić, badacze założyli, że największego wzrostu wyników można oczekiwać w przypadku zagadnień mało złożonych albo takich, które pojawiają się w teście ITBS częściej niż w teście porównawczym. Ich przypuszczenia potwierdziły się – w ciągu krótkiego czasu uczniowie bardziej poprawili wyniki w łatwych pytaniach matematycznych, niż w złożonych. Innymi słowy, metodą na osiągnięcie sukcesu było położenie przez nauczycieli nacisku na uczenie umiejętności bardziej fundamentalnych, dające im bardziej pewne „zyski" w postaci liczby punktów. Jak twierdzi B.A. Jacob[49], reforma ta negatywnie wpłynęła na umiejętność generalizacji wiedzy, a więc możliwość jej zastosowania w kontekstach poza tym konkretnym testem. Wydaje się jednak, że wypada zachować pewną ostrożność w jej ogólnej ocenie, skoro kierunkiem „optymalizacji" procesu nauczania kierowała zawartość testu, czyniąc zagadnienia podstawowe bardziej opłacalne.

Również wyniki innych badań z zakresu wpływu polityki rozliczalności na wyniki testów nie prowadzą do jednoznacznych konkluzji. Obraz zamazuje się szczególnie wówczas, kiedy analizy prowadzone są w rozbiciu na

---

[48] B.A. Jacob, *Accountability, incentives and behavior: the impact of high-stakes testing in the Chicago Public Schools*, Journal of Public Economics, 2005, 89, s. 761-796.

[49] Tamże.

poszczególne kategorie uczniów, przedmioty i lata nauki[50]. Po części może to wynikać z szeregu różnic międzyszkolnych, które nie jest łatwo skontrolować w modelach statystycznych. Sama podatność szkół na zmianę, ich zdolność do organizacyjnej adaptacji stanowi tu ważną zmienną, która nie musi być przecież bezpośrednio związana z czystą jakością kształcenia.

Czy ktoś został w tyle?

Inflację wyników można uznać za główny, niezamierzony skutek uboczny testów wysokiej stawki, który za sprawą NCLB uległ prawdopodobnie wzmocnieniu. Głównym zamierzonym celem tej reformy było natomiast zmniejszenie luki między uczniami z różnych grup etnicznych i o odmiennym statusie materialnym. Jednak w odróżnieniu od rozbieżnych opinii na temat wpływu nowego modelu rozliczalności na efektywność szkół, badania dotyczące zmniejszenia nierówności są jednoznaczne – do poważnych zmian nie doszło[51]. Różnica między wynikami uczniów z różnych grup etnicznych zaczęła wolno maleć na długo przed wprowadzeniem tej reformy, a zmiany rozpoczęte w roku 2002 ani nie osłabiły, ani nie nasiliły tego trendu. Nie inaczej kształtowała się luka między dziećmi z ubogich i zamożnych rodzin. Różnica w osiągnięciach edukacyjnych między tymi grupami amerykańskich uczniów znacznie się zwiększyła w ostatnich dwóch dekadach, ale nic nie wskazuje na to, aby ten wzrost miał coś wspólnego z reformą[52].

Nieskuteczność reform szkolnych w redukcji nierówności nie jest odkryciem nowym – zróżnicowanie szans kształtuje się dużo wcześniej, niż opanowana zostanie umiejętność płynnego czytania i liczenia[53]. Szkoły repro-

---

[50] J. Lee, *Tracking achievement gaps and assessing the impact of NCLB on the gaps: An indepth look into national and state reading and math outcome trends*, Harvard 2006; tegoż, *Is Test-Driven External Accountability Effective? Synthesizing the Evidence from Cross-State Causal-Comparative and Correlational Studies*, Review of Educational Research, 2008, 78(3), s. 608-644; X. Wei, *Are More Stringent NCLB State Accountability Systems Associated With Better Student Outcomes? An Analysis of NAEP Results Across States*, Educational Policy, 2012, 26, s. 268-308, T.S. Dee, B. Jacob, *The impact of No Child Left Behind on student achievement*, Journal of Policy Analysis and Management, 2011, 30(3), s. 418-446.

[51] S.F. Reardon, *The widening academic – achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations*, [w:] *Whither Opportunity? Rising Inequality and the Uncertain Life Chances of Low Income Children*, red. R.M. Murnane, G. Duncan, New York 2011.

[52] S.F. Reardon, K. Bischoff, *Income Inequality and Income Segregation*, American, Journal of Sociology, 2011, 116(4), s. 1092-1153.

[53] G.J. Duncan, K. Magnuson, *The Nature and Impact of Early Achievement Skills, Attention Skills, and Behavior Problems*, [w:] *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances*, red. G.J. Duncan, R.J. Murnane, New York 2011, s. 47-70.

dukują te podziały, robią to jedynie z różnym stopniem skuteczności. W USA do czynników, które potęgują różnice szans należą szczególnie dramatyczne nierówności dochodowe[54]. Nie sposób zagwarantować dzieciom równego startu w szkole wobec systematycznej koncentracji dochodu osiągającej na początku XXI pułap z okresu Wielkiej Depresji[55]. Nie sprzyja temu również segregacja przestrzenna, coraz silniej skorelowana z dochodem, która – biorąc pod uwagę rejonizację szkół – ujednolica strukturę etniczną i materialną uczniów[56]. Ważny jest jeszcze jeden czynnik. Coraz większe znaczenie dla powiększania luki w wynikach szkolnych mają inwestycje rodziców w edukację pozaszkolną. W USA, gdzie oferta takich zajęć jest szczególnie duża, różnica w tym zakresie wzrosła w ostatnich dekadach dramatycznie: od lat 70. zamożne rodziny powiększyły swoje inwestycje o 150%, podczas gdy rodziny z niskim dochodem – tylko o jedną trzecią[57].

Brak wpływu na poziom nierówności można także wyjaśnić biorąc pod uwagę priorytety NCLB. W pierwszej kolejności zmiany celowały w pomiar umiejętności uczniów, a dopiero w drugiej w ich poprawę. Takie podejście, choć krytykowane, nie jest całkowicie pozbawione sensu. Jego zwolennicy posługują się metaforą: „najpierw trzeba zebrać informacje o pacjencie, aby można było rozpocząć odpowiednią kurację". Przeciwnicy częstego testowania odpowiadają im w tej samej konwencji: „jeśli pacjent jest chory, mierzenie temperatury co chwilę nie pomoże mu wyzdrowieć". Rację ma zapewne jedna i druga strona, ponieważ nawet najbardziej drobiazgowe informacje o osiągnięciach uczniów zdadzą się na nic, jeśli nie będą odpowiednio wykorzystane. Z drugiej strony, planowanie polityk edukacyjnych bez wiedzy o jej stanie oraz zróżnicowaniu ma małe szanse powodzenia. Być może zwolennikom i przeciwnikom stosowania testów warto w tym kontekście przypomnieć zasadę Paracelsusa: „to dawka sprawia, że lekarstwo nie jest trucizną". Ostatecznie wypada też zauważyć, że kwestia małej efektywności NCLB w zmniejszaniu nierówności i niezamierzone efekty systemu testów wysokiej stawki są od siebie w znacznej mierze niezależne. Doświadczenia innych krajów, które próbowały osiągnąć większą równość odmiennymi metodami (jak choćby Francji, która w latach 80. objęła opieką uczniów z dzielnic ubóstwa) również prowadzą do mało optymistycznych konkluzji.

---

[54] S.F. Reardon i in., *Left behind? The effect of No Child Left Behind on academic achievement gaps*, Center for Education Policy Analysis, Stanford CA 2013; S.F. Reardon, K. Bischoff, *Income Inequality and Income Segregation*; S.F. Reardon, *The widening academic – achievement gap between the rich and the poor*.

[55] E. Saez, G. Zucman, *Wealth Inequality in the United States since 1913: Evidence From Capitalized Income Data*, Cambridge 2014.

[56] S.F. Reardon, K. Bischoff, *Income Inequality and Income Segregation*.

[57] G.J. Duncan, R.J. Murnane, *Whither opportunity?*

Wnioski

W ostatnich dekadach świat instytucji publicznych przeszedł swoistą rewolucję, szeroko adaptując paradygmat określany jako *New Public Management.* Zmiany, jakich doświadczył, polegają na przyjęciu zasad proefektywnościowych, które dotychczas wykorzystywane były głównie w gospodarce rynkowej. Jedną z najważniejszych jest nacisk na rozliczalność, rozumianą jako dążenie do osiągnięcia zadanych celów oraz wykazanie tego za pomocą konkretnych wskaźników. W amerykańskiej edukacji takim wskaźnikiem stały się wyniki egzaminów testowych. W Europie, gdzie zwrot w kierunku stosowania testów ma znacznie krótszą historię (większość krajów zaczęła wprowadzać systemy egzaminów krajowych dopiero od połowy lat 90., a trend ten przyspieszył na dobre dopiero w roku 2000), testy stosowane są na razie w innym celu. Zazwyczaj wpływają tylko na przebieg karier szkolnych uczniów, mają charakter diagnostyczny lub informacyjny.

Casus amerykański może wydawać się na tym tle odległy, ale właśnie poprzez dokonanie porównań z przypadkiem tak odmiennym można sformułować kilka przewidywań dotyczących zjawisk, które na naszym gruncie dopiero kiełkują. Warto się im przyglądać choćby po to, aby podobne skutki, oprócz statusu niezamierzonych, nie uzyskały w Polsce charakteru nieprzewidzianych. Szkoły w okresie reform stają się zawsze swego rodzaju poligonem, na którym w sposób doświadczalny sprawdza się metody rozwiązywania wielu problemów naraz, takich jak niska efektywność kształcenia, nieobiektywność ocen, czy duża nierówność szans. Wprowadzenie w Polsce testowych egzaminów zewnętrznych było jednym z takich „naturalnych eksperymentów". Analiza wyników amerykańskich badań skłania do przypuszczenia, że ryzykiem, jakie niosą za sobą testy wysokiej stawki, jest pojawienie się inflacji wyników. Można jednak pokusić się o hipotezę, że ryzyko to jest tym większe, im poważniejsze konsekwencje zostaną tym testom przypisane. Podwyższony reżim rozliczalności wywiera presję na krótkookresowy wzrost wyników, który przy zachowaniu innych czynników na tym samym poziomie, może być jedynie iluzoryczny. Doświadczenia amerykańskie wyraźnie pokazują, że surowa rozliczalność przyczynia się do rozmywania granicy między etycznymi a nieetycznymi praktykami szkolnymi, tym samym potrafi „psuć morale" kadry pedagogicznej. Testy mogą się wówczas stać – paradoksalnie – bezużyteczne, bowiem przestają mierzyć to co mierzyć powinny, a więc umiejętności uczniów. Jest to najważniejsza sprzeczność edukacyjnych polityk rozliczalności i towarzyszących im systemów testowych: gdy wyniki rosną, pojawiają się także wątpliwości doty-

czące realnych przyczyn ich osiągnięcia. Sukcesy osiągane krótkookresowo zawsze witane są z entuzjazmem, przede wszystkim przez zwolenników reformy, jednak realnej oceny skutków dokonać można dopiero w relatywnie długim okresie – w Stanach Zjednoczonych była to perspektywa dziesięcioleci. Również w Polsce duże znaczenie dla oceny dotychczas wprowadzonych reform będą miały kolejne edycje pomiarów edukacyjnych – począwszy od badań PISA, a na maturze skończywszy.

W Polsce, jak na razie, wyniki testów nie służą podejmowaniu kluczowych decyzji dotyczących zarządzania szkołami i odwrotnie niż w NCLB – mają bardziej realne konsekwencje dla uczniów, niż dla nauczycieli. Wydaje się więc, że przynajmniej obecnie ryzyko inflacji jest względnie małe. Kolejne lata pokażą, czy ewentualne zmiany w zakresie polityki rozliczalności to zmienią.

BIBLIOGRAFIA

Amrein A.L., Berliner D.C., *High-stakes testing, uncertainty, and student learning*, Education Policy Analysis Archives, 2002, 10(18).

Cannell J.J., *Nationally Normed Elementary Achievement Testing in America's Public Schools: How all 50 states are above the national average?* Educational Measurement, 1988, 7(2).

Carnoy M., Loeb S.D., *External Accountability Affect Student Outcomes? A cross-state analysis*, Education and Evaluation and Policy Analysis, 2002, 24(4).

Choińska-Mika J. i in., *Realizacja podstawy programowej z historii w gimnazjach*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

Crocker L., *Teaching for the test: How and why test preparation in appropriate*, [w]: *Defending standardized testing*, red. R. Phelps, L. Erlbaum Associates, New York 2005.

Darling-Hammond L., *From "Separate but equal" to "No child left behind": the collision of new standards and old inequalities*, [w:] *Many children left behind: how the No Child Left Behind Act is damaging our children and our schools*, red. D. Meier, G.H. Wood, Beacon Press, Boston 2004.

Darling-Hammond L., Adamson F., *Beyond the bubble test: how performance assessments support 21st century learning*, Jossey-Bass, San Francisco 2014.

Dee T.S., Jacob B., *The impact of No Child Left Behind on student achievement*, Journal of Policy Analysis and Management, 2011, 30(3).

Dolata R., *Cicha rewolucja w oświacie – proces różnicowania się gimnazjów w dużych miastach*, Edukacja, Studia, Badania, Innowacje, 2010, 1(105).

Duncan G.J., Magnuson K., *The Nature and Impact of Early Achievement Skills, Attention Skills, and Behavior Problems*, [w:] *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances*, red. G.J. Duncan, R.J. Murnane, Russell Sage Foundation, New York 2011.

Duncan G.J., Murnane R.J., *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances*, Russell Sage Foundation, New York 2011.

Eurydice Network, *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*, 2009.

Figlio D.N., *Testing, Crime, and Punishment*, Journal of Public Economics, 2006, 90(4-5).

Gallagher C.J., *Reconciling a Tradition of Testing with a New*, Educational Psychology Review, 2003, 15(1).

Goodman D., Hambleton R.K., *Some misconceptions about large-scale educational assessments*, [w:] *Defending standardized testing*, red. R.P. Phelps, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, New York 2005.

Haladyna T., Nolen S., Haas N., *Raising standardized achievement test scores and the origins of test score pollution*, Educational Researcher, 1991, 20(5).

Haney W., *The Myth of the Texas Miracle in Education*, Education Policy Analysis Archives, 2000, 8(41).

Hess F.M., Petrilli M.J., *No Child Left Behind primer*, Peter Lang, New York 2006.

Holcombe R., Jennings J., Koretz D., *The roots of score inflation: An examination of opportunities in two states' tests*, [w:] *Charting reform, achieving equity in a diverse nation*, red. G. Sunderman, CT: Information Age Publishing, Greenwich 2013.

Horn R.A., *Understanding educational reform: a reference handbook*, ABC-CLIO, California, Santa Barbara 2002.

Jacob B.A., *Accountability, incentives and behavior: the impact of high-stakes testing in the Chicago Public Schools*, Journal of Public Economics, 2005, 89.

Jones G.M., Jones B.D., Hargrove T.Y., *The unintended consequences of high-stakes testing*, Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Pubishers, Oxford 2003.

Klein S.P., Hamilton L.S., McCaffrey D.F., Stecher B.M., *What Do Test Scores in Texas Tell Us?* CA: RAND Corporation, Santa Monica 2000.

Konarzewski K., *Przygotowanie uczniów do egzaminu: pokusa łatwego zysku*, ISP, Warszawa 2008.

Koniewski M., Majkut P., Skórska P., *Zróżnicowane funkcjonowanie zadań testowych ze względu na wersję testu*, Edukacja, 2014, 1(126).

Koretz D.M., *Measuring up: what educational testing really tells us*, Mass. Harvard University Press, Cambridge 2008.

Lazarin M., *Testing Overload in America's Schools*. Center for American Progress 2014. https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/2014/10/LazarinOvertestingReport.pdf [dostęp: 27.02.2016].

Lee J., *Tracking achievement gaps and assessing the impact of NCLB on the gaps: An indepth look into national and state reading and math outcome trends*, The Civil Rights Project at Harvard University, Harvard 2006.

Lee J., *Is Test-Driven External Accountability Effective? Synthesizing the Evidence from Cross-State Causal-Comparative and Correlational Studies*, Review of Educational Research, 2008, 78(3).

Lee J., Reeves T., *Revisiting the Impact of NCLB High-Stakes School Accountability, Capacity, and Resources: State NAEP 1990-2009 Reading and Math Achievement Gaps and Trends*, Educational Evaluation and Policy Analysis, 2012, 34.

Madaus G.F., Russell M.K., Higgins J., *The paradoxes of high stakes testing: How they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society*. IAP. 2009.

Meyer H., Rowan B., *The new institutionalism in education*, State University of New York Press, Albany 2006.

Phelps R.P., *Kill the messenger: the war on standardized testing*, Transaction Publishers, New York – New Brunswick 2003.

Phelps R.P., *Defending standardized testing*, Mahwah, L. Erlbaum Associates, New York 2005.

Philips G.W., *The Lake Wobegon Effect*, Educational Measurement: Issues and Practice, 1990, 3(9).

Pokropek A., *Matura z języka polskiego. Wybrane problemy psychometryczne*, XVII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2011.

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

Reardon S.F., *The widening academic – achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations*, [w:] *Whither Opportunity? Rising Inequality and the Uncertain Life Chances of Low Income Children*, red. R.M. Murnane, G. Duncan, Russell Sage Foundation, New York 2011.

Reardon S.F., Bischoff K., *Income Inequality and Income Segregation*, American, Journal of Sociology, 2011, 116(4).

Reardon S.F., Greenberg E.H., Kalogrides D., Shores K.A., Valentino R.A., *Left behind? The effect of No Child Left Behind on academic achievement gaps*, Center for Education Policy Analysis, Stanford CA 2013.

Rosenshine B., *High-stakes testing: Another analysis*, Education Policy Analysis Archives, 2003, 11(24).

Saez E., Zucman G., *Wealth Inequality in the United States since 1913: Evidence From Capitalized Income Data*, Working paper 20625, National Bureau of Economic Research, Cambridge 2014.

Suen H.K., Yu L., *Chronic Consequences of High-Stakes Testing? Lessons from the Chinese Civil Service Exam*, Comparative Education Review, 2006, 50(1).

Tyack D.B., Cuban L., *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*, Mass. Harvard University Press, Cambridge 1995.

Thomas M.H., Bobbit Nolen N.S., Haas N.S., *Raising Standardized Achievement Test Scores and the Origins of Test Score Pollution*, Educational Researcher, 1991, 20(5).

Vasquez J.H., Darling-Hammond L., *Accountability Texas-Style: The Progress and Learning of Urban Minority Students in a High-Stakes Testing Context*, Educational Evaluation and Policy Analysis, 2008, 30(2).

Wei X., *Are More Stringent NCLB State Accountability Systems Associated With Better Student Outcomes? An Analysis of NAEP Results Across States*, Educational Policy, 2012, 26.

KINGA KUSZAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DZIECKO W PRZESTRZENIACH JĘZYKA OJCZYSTEGO – WYBRANE ASPEKTY

ABSTRACT. Kuszak Kinga, *Dziecko w przestrzeniach języka ojczystego – wybrane aspekty* [Children in the Space of their Native Language – Selected Aspects]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 65-83. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.4

The article discusses various spaces of children's linguistic functioning and the wealth of linguistic experiences available in each of them. The author points to the fact that each of these spaces provides children with different vital experiences. The starting point for the reflections on the spaces of native language is Ferdinand de Saussure's concept of speech as a human ability and language as a set of forms of speech uses. The term "linguistic space" and the criteria for determining a space were adopted from the works of Kwiryna Handke who emphasized that language, as an integral structural component of social space and the community that uses it, plays two roles in this space: it reflects the community's perception of its surroundings and provides help and basic tool for shaping the space. Therefore, the forms of language use differ according to the spaces, situations and roles which one encounters. The next part of the paper presents selected vocabulary that children may potentially acquire in the following spaces: family, kindergarten (school), peer group, via Internet communication, as viewers of TV commercials and readers (recipients) of literature. The summary presents the spaces of children's linguistic functioning in the form of a chart, taking into account the roles adopted by children in each space, places and situations distinctive of the space, as well as the words, expressions, and language tools typical for each space.

Key words: child, native language, language acquisition, child's linguistic experiences, vocabulary expansion

Wprowadzenie

Zdaniem Ferdinanda de Saussure'a, mowa (*langage*) jest pewnym zjawiskiem, zdolnością, którą został obdarzony człowiek, zaś język (*langue*) to zbiór form, jakie to zjawisko przejmuje w określonym czasie historycznym

(epoce) „od pewnej zbiorowości indywiduów"[1]. Mowa i język wzajemnie na siebie oddziałują. Ponadto, „w trakcie mowy język znajduje swe zastosowanie, a jednocześnie swe jedyne i ciągłe źródło", zaś mowa jest „zarówno wdrożeniem, jak i nieustannym generowaniem języka"[2], jego odtwarzaniem i tworzeniem.

Język jest systemem znaków, z których każdy składa się z dwóch elementów: sygnału (element znaczący) i jego znaczenia (element oznaczany). Jak podkreśla Ferdinand de Saussure, „istnienie, które można przypisać znakowi, polega zasadniczo jedynie na dokonywaniu w umyśle jego skojarzenia z pojęciem"[3]. Znak jest arbitralny, istnieje w umyśle osób posługujących się nim dla oznaczenia zjawisk i rzeczy. Nie ma jednak powodu, który usprawiedliwiłby przyporządkowanie określonego znaku do danego znaczenia. Dlatego, właśnie w różnych językach znaczenia kodowane są za pomocą odmiennych sygnałów. Znaczenie „koń" związane jest w języku polskim z formą dźwiękową „koń", w języku francuskim „cheval", w angielskim „horse", w niemieckim „Pferd, we włoskim „cavallo"[4]. Rzeczywisty obiekt w przestrzeni charakteryzowany jest przez dwa elementy znaku – signifiant (składnik akustyczny, pisany, wizualny itp.) i signife – przedstawienie mentalne tego obiektu. Signifiant jest inny w zależności od języka, którym posługują się jego użytkownicy. Pojawia się on w sytuacji mówienia (pisania), czyli w relacji z innymi ludźmi, co podkreśla F. de Saussure następującymi słowami:

> indywiduum przygotowane do tego, by mówić, może zacząć korzystać ze swojego aparatu mownego tylko za sprawą wspólnoty, do której należy; co więcej tylko w relacjach z nią właśnie doświadcza ono potrzeby używania tego aparatu[5].

Wspomniany autor podkreśla rolę społecznego charakteru języka i mowy, zwraca uwagę, że mowa, podobnie jako „obyczaje", jest właściwością wspólnoty, w której funkcjonuje jednostka. Wspólnota jest „zbiorem podmiotów, które rozumieją ten sam język"[6]. Może zostać wyznaczona granicami geograficznymi (region, dzielnica), politycznymi (narodowość), społecznymi (grupa zawodowa, rodzina), etnicznymi itp.

Zdaniem Kwiryny Handke, język jako integralny komponent strukturalny przestrzeni społecznej i posługującej się nim wspólnoty odgrywa w tej

---

[1] F. De Saussure, *Szkice z językoznawstwa ogólnego*, Warszawa 2002, s. 131.
[2] Tamże.
[3] Tamże, s. 67.
[4] Ch. Baylon, X. Mignot, *Komunikacja*, Kraków 2008, s. 24.
[5] F. De Saussure, *Szkice z językoznawstwa ogólnego*, s. 171.
[6] B. Ollivier, *Nauki o komunikacji*, Warszawa 2010, s. 31.

przestrzeni dwojaką rolę: odzwierciedla sposób widzenia otaczającego świata przez społeczność danego miejsca, stanowi pomoc i główne narzędzie w kreowaniu tej przestrzeni[7]. Przestrzeń języka wyznaczona jest przez:

– miejsce (terytorium),

– cechy i specyfikę grupy społecznej,

– role pełnione przez poszczególnych członków grupy i relacje między nimi (symetryczne *vs*. niesymetryczne),

– narzędzia – środki językowe charakterystyczne dla tego miejsca i specyfiki grupy[8].

W literaturze psychologicznej wyróżnia się kilka typów przestrzeni: publiczną, społeczną, prywatną, osobistą (intymną). W każdej z nich obowiązuje inny język.

Przyjmując powyższe kryteria, podejmę próbę przyjrzenia się specyfice języka charakterystycznego dla danej przestrzeni społecznej i danej wspólnoty funkcjonującej w tej przestrzeni. Moim zamierzeniem jest zwrócenie uwagi, iż stanowiąc część wspólnoty i funkcjonując w odpowiadających danej wspólnocie miejscach, dziecko opanowuje język charakterystyczny dla tej grupy i przestrzeni. Poznaje i bogaci słownictwo dzięki bezpośrednim relacjom z innymi ludźmi w domu rodzinnym, przedszkolu, szkole, ale również za pośrednictwem mediów i dzięki możliwości obcowania z literaturą. W każdej z tych przestrzeni zdobywa doświadczenia językowe ważne dla dalszego funkcjonowania, uczy się używać mowy w różnych kontekstach (kontekście semantycznym (lingwistycznym), interpersonalnym, instrumentalnym (zadaniowym) i kulturowym[9]). Trzeba jednak zaznaczyć, że pewne słowa, sformułowania, określenia są charakterystyczne wyłącznie dla danej przestrzeni; w innych przestrzeniach nie występują, nie są używane przez inne wspólnoty. Dziecko może więc poznać pewne słowa, określenia, związki wyrazowe tylko dzięki możliwości obcowania z innymi ludźmi w danej przestrzeni. Im więcej różnych przestrzeni poznaje, tym szansa na zdobycie bardziej zróżnicowanych i bogatych doświadczeń językowych jednostki. Warto nadmienić, że funkcjonując w różnych przestrzeniach jednostka może poznawać i przyswajać podobne/zbliżone słowa. Zarówno w domu rodzinnym, jak i przedszkolu (szkole) ma okazję poznać określenia służące np. wyrażaniu grzeczności, kierowaniu zachowaniem innych ludzi, wyrażaniu emocji itp. W środowisku rodzinnym i rówieśniczym poznaje elementy języka potocznego, kolokwializmy, elementy żargonu, ale także słownictwo specjalistyczne. Z wyszukanymi środkami językowymi ma moż-

---

[7] K. Handke, *Socjologia języka*, Warszawa 2009, s. 48.

[8] Tamże.

[9] Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000, s. 92 i n.

liwość spotkać się podczas kontaktów z literaturą na terenie domu rodzinnego, przedszkola, szkoły, biblioteki itp.

W dalszych rozważaniach zwrócę uwagę na wybrane przestrzenie, w których funkcjonuje współczesne dziecko zdobywając ważne doświadczenia dla swojego rozwoju językowego. Przykłady słów, zwrotów, które przytoczę nie wyczerpują całego zasobu słownictwa, jakie poznaje jednostka w wymienionych przestrzeniach. Nie sposób bowiem przywołać całe bogactwo, jakie dziecko potencjalnie ma możliwość przyswoić, dlatego poprzestanę na pewnym ograniczonym wyborze.

Przestrzeń języka familijnego

Język familijny (rodzinny, domowy) jest pierwszym językiem, jaki dziecko poznaje w najbliższej mu przestrzeni domu rodzinnego, dzięki relacjom komunikacyjnym z rodzicami, rodzeństwem, dziadkami, dalszą rodziną. Jest odmianą nieoficjalną języka zawierającą elementy kolokwialne, żargonowe, dialektalne, regionalne, a także ekspresywizmy i neologizmy[10]. Zdaniem K. Handke, do lingwistycznego zakresu języka familijnego należą: repertuar faktów i zjawisk językowych oraz zjawiska ilustrujące zachowania językowe typowe dla poszczególnych członków rodziny[11]. W niniejszym opracowaniu skoncentruję swoją uwagę właśnie na tym aspekcie języka familijnego. Repertuar faktów i zjawisk językowych, którym jednostka posługuje się w kontaktach z najbliższymi tworzą:

– miejsce, w którym spędza się czas w ciągu dnia (*gabinet* – pokój służący do pracy);

– mazwy członków rodziny i grupy domowej, nazwy stopni pokrewieństwa i powinowactwa (np. *wuj, stryj, kuzyn, przyszywany brat, taka jakby ciocia, praciocia, bunia, dziadziu*);

– formy adresatywne i epitety (np. „*kochanie, proszę cię*", „*skarbie, czy możesz mi pomóc*", „*rybeczko, spójrz*" itp.);

– nieoficjalne formy imion, nazwisk i przezwisk, zgrubienia (np. *dziewuchy, dzieciska, chłopczysko* itp.), zdrobnienia (np. imion: *Madzia, Miet, Błażuś, Alisi*);

– zdrobnienia służące codziennej komunikacji (np. *zjedz prędziudko, umyj szybciutko rączki, pokaż buziulkę, tuptaj do łóżeczka, zjedz chlebek z masełkiem i miodzikiem*);

---

[10] K. Handke, *Socjologia języka*, s. 76-77.

[11] Podział za: tamże, s. 78, przykłady własne.

– formy pieszczotliwe (*dziubeczku, miśku, córciu*);

– wyrazy i zwroty ekspresywne (*skarbusiu mój kochany, myszeńko, jak pięknie!, cudownie, brawo!*).

Należy podkreślić, że w relacjach z najbliższymi ważną rolę odgrywa funkcja ekspresywna języka. Ekspresja wokalna towarzysząca wypowiadanym słowom pozwala rodzicom na przekazywanie emocji i wczesną edukację językową, zwaną „kąpielą słowną", w okresie kiedy dziecko nie rozumie jeszcze znaczenia kierowanych w jego stronę słów. Szczególną rolę odgrywa wówczas „przerysowana" intonacja, zmiany tempa mówienia, wzmacnianie i ściszanie głosu[12]. S. Milewski podkreśla ponadto, że dorośli za pomocą akcentów i intonacji zaznaczają niektóre słowa kierowane w stronę dziecka, a budowane przez nich zdania mają wyrazistą strukturę[13].

Z kolei, zjawiska ilustrujące zachowania językowe typowe dla poszczególnych członków rodziny ze względu na ich pozycję w grupie, odzwierciedlające relacje między członkami rodziny to wypowiedzi typu: *mój ty największy skarbie, kotuś, martwię się o ciebie, misiu, słuchaj mamusi, słoneczko moje, pomóż babuni* itp. Cechą charakterystyczną tych zjawisk językowych jest łączenie elementów werbalnych i niewerbalnych w całość aktu komunikacyjnego. Tym, co odznacza język w przestrzeni rodzinnej jest wyrażanie za jego pośrednictwem miłości, czułości, troski. Język bogaty jest więc w określenia i zwroty pozwalające na wyrażanie emocji pozytywnych. Charakteryzują go określenia infantylne, np. *lulaj, płakusiać, utulać* itp., specyficzne formy derywantów hipokrostycznych, w tym wieloprzyrostkowe przymiotniki, np. *maluteńka, słodziunieczka, szybciusieńko, pomaluteńku* itp., elementy dźwiękonaśladowcze, np. *gili-gili, szuru-buru, pam-pam, dylu-dylu, ćwir-ćwir* itp., formy stopnia najwyższego przymiotników, np. *najukochańszy, najmądrzejszy, najwspanialszy, najgrzeczniejszy* itp. Język domowy wykorzystuje neologizmy tworzone przez członków rodziny na potrzeby różnych sytuacji, w których uczestniczą np. *chorutek, mądraszek, odważniak, spryciurek* itp. W trakcie relacji wewnątrzrodzinnych dziecko poznaje język empatii i uczy się zachowań empatycznych. Badania wskazują, że dzieci o bliskich, czułych więziach emocjonalnych, doświadczające werbalnej komunikacji wyrażającej emocje, lepiej radzą sobie z rozumieniem uczuć innych osób i troskliwym odnoszeniem się do nich:

– codziennych relacji komunikacyjnych, np. *chcę ukochać, a nie będziesz płakała?*

---

[12] S. Milewski, *Mowa dorosłych kierowana do dzieci*, Gdańsk 2011, s. 30.

[13] Tamże, s. 29.

– w sytuacji zabawy i wchodzenia w rolę innej postaci: *„(…) uśmiechaj się do mnie, pokochaj mnie tloske, moja kochana (…) O! kochana pupunia, zlobiła sisisu do nocnika, a telaz śpij, a ja idę do sklepu pa, pa (…) Choć apka hopsia, hopsia, moja kochana lalunia"*[14].

Z. Dysarz podkreśla, że efektywność uczenia się przez dziecko zachowań językowych związana jest z

> doznawaniem przez nie satysfakcji emocjonalnej i poznawczej w interakcji społecznej. Badania poziomu rozwoju mowy u dzieci doświadczających deprywacji emocjonalnej ze strony rodziny wykazały bardzo niski poziom opanowania kompetencji językowej i komunikacyjnej[15].

Przestrzeń języka (przed)szkolnego

Wkraczając w przestrzeń najpierw przedszkola, później szkoły dziecko poznaje cechy języka formalnego, na który składają się:

– Rutynowe czynności językowe, które wynikają z powtarzalnych i przewidywalnych działań podejmowanych podczas zajęć (lekcji) przez nauczyciela i dzieci (uczniów), do których można zaliczyć: rozpoczynanie lekcji, sprawdzanie obecności, podczas którego oczekuje się od dzieci określonego zachowania językowego typu: *jestem, obecny, nieobecny* itp., usprawiedliwianie (np. nieobecności, nieprzygotowania, braku materiałów potrzebnych do zajęć), zgłaszania potrzeb (np. wyjścia do toalety), przebiegiem lekcji (np. *Przystąpimy obecnie do następnej części naszych zajęć, Czy ktoś chciałby się jeszcze wypowiedzieć na ten temat?, Jak ktoś zrobił, to siedzi prosto i czeka*)[16], zakończenia lekcji (np. *zadanie dokończycie w domu, w domu przeczytajcie to opowiadanie, do zobaczenia, do jutra, na jutro nie zapomnijcie przynieść* itp.).

– Grzeczność wyrażona w języku, którą rozumiem jako „używanie przez mówiącego określonych wyrażeń językowych w funkcji grzecznościowej"[17], które nie podlegają weryfikacji ze względu na szczerość mówiącego. Specyfiką grzeczności na terenie szkoły jest jej asymetria polegająca na tym, że nauczyciel zwraca się do dziecka po imieniu, zaś dziecko do nauczyciela mówi: *proszę pani, proszę pana*[18]. Od dziecka (ucznia) oczekuje się stosowania

---

[14] H. Zgółkowa, *Świat w dziecięcych słowach*, Poznań 1990, s. 78-79.

[15] Z. Dysarz, *Mowa dziecka a więzi uczuciowe w rodzinie*, Bydgoszcz 2003, s. 167.

[16] M. Nowicka, *Przestrzeń fizyczna klasy szkolnej jako środowisko socjalizacji dziecka*, [w:] *Problemy wczesnej edukacji. Problemy, dyskursy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Warszawa 2011, s. 264-266.

[17] M. Marcjanik, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa 2013, s. 13.

[18] W przedszkolu do nauczycielki zwraca się **ciociu**.

określonych form komunikatów w sytuacji przywitania, pożegnania, zwracania się do nauczyciela z prośbą, podziękowania, przeprosin. Wyrazem grzeczności jest słuchanie i milczenie, co wyrażają następujące wypowiedzi dzieci: *jak pani mówi, to nie wolno przerywać, generalnie lepiej nie mówić, bo można dostać uwagę, będzie kara, więc nic nie mówię, nie mogę powiedzieć, ponieważ pani zabrania*[19]. Grzeczność językowa eksponowana jest także w relacjach z rówieśnikami, dzieci nakłaniane są do formułowania stosownych zwrotów wobec rówieśników*: przeproś Jasia, podziękuj Marysi, pożegnaj się ładnie z dziećmi, Stasiu, powiedz dzień dobry*. Grzeczność werbalna i niewerbalna (milczenie, spokojne siedzenie) jest nagradzana, np. *Wybieram tylko ładnie zgłaszające się dzieci. Musisz poczekać, siadaj prosto i nie przeszkadzaj. Patryk, nie krzycz, mów spokojnie o co ci chodzi*[20].

– Komunikaty dyrektywne i sterujące zarezerwowane są dla nauczyciela. Ma on przywilej formułowania takich komunikatów, jak: *podejdź do tablicy, zapisz to inaczej, pisz wyraźnie, popraw tutaj, przeczytaj jeszcze raz, I teraz zapisujemy punkty do zeszytu ładnie i starannie*[21], *przepiszcie rozwiązanie z tablicy, a odpowiedź ułóżcie sami*[22]. M. Nowicka opisując specyfikę relacji między uczestnikami procesu komunikacji w klasie szkolnej, stworzyła listę następujących komunikatów dyrektywnych kierowanych przez nauczyciela w stronę uczniów. Zaliczyła do nich: kierowanie – drobiazgowe instruowanie, oświecanie – narzucanie sposobów myślenia i percepcji rzeczywistości, ugrzecznianie – stałe dyscyplinowanie, legitymizowanie autorytetu z nadania – kult osoby nauczyciela, dystansowanie – formalizowanie stosunków, oswajanie – maskowanie i wzmacnianie władzy klimatem życzliwości, uzależnianie – wzmacnianie przywiązania dziecka do autorytetu, uwstecznianie – ograniczanie samodzielności[23].

– Dominuje słownictwo specjalistyczne, które już w przedszkolu dotyczy różnych obszarów nauki, życia zawodowego, sztuki, historii[24], czego przykładem mogą być następujące wypowiedzi dzieci: *„pojechaliśmy w poniedziałek do Aklykaium do Zoo yy, tak się nazywało i najciekawse było, jak ryby pływały*

---

[19] K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Poznań 2011, s. 313.

[20] Przykłady za M. Nowicka, *Przestrzeń fizyczna klasy szkolnej jako środowisko socjalizacji dziecka*, [w:] *Problemy wczesnej edukacji*, s. 248-269.

[21] Tamże , s. 254.

[22] Tamże.

[23] M. Nowicka, *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki-przestrzenie-konceptualizacje*, Toruń 2010, s. 164.

[24] Do tej grupy słów można też zaliczyć słownictwo dotyczące Internetu. Biorąc pod uwagę fakt, że rzeczywistość wirtualna jest dla dziecka przestrzenią odrębną, również słownictwo z tego obszaru zostało przeze mnie omówione oddzielnie.

wsędzie" (ch. 4 lata), *„Dzień dobry… Proszę o wyłączenie komórków… i proszę o zachowanie ciszy i proszę nie biegać po… po kukiełkach. Okej? Bo kukiełki są ważne"* (dz. 3,5 roku), *„A tą kapsułą nie mogą odlecieć i latać w kosmosie, bo ona jest za wielka..."* (ch. 6 lat), *„Ona będzie zdrowa. Trzeba receptę i do domu. Nie może chodzić do przedszkola"* (dz. 3 lata). Badania prowadzone przez A. Balawender wskazują, że zaplanowane i celowe działania edukacyjne prowadzone na terenie przedszkola sprzyjają poszerzaniu zasobu słownictwa specjalistycznego u dzieci w wieku 4-6 lat. Pracując metodą projektów koncentrujących się wokół tematyki zawodu lekarza (projekt: „Lekarz"), autorka dostrzegła wzbogacenie zasobu słownikowego dzieci o następujące słowa: *okulista, chirurg, okulary korekcyjne, soczewka, rogówka, źrenica, tęczówka, twardówka, oczodoły, stetoskop, wziernik, stomatolog, zdjęcie rentgenowskie, prześwietlenie, kość strzałkowa, kość udowa, kość piszczelowa, kość ogonowa, biodro, żebra, czaszka, płuca, serce, nerki, nerwy, mózg, żyły, mikroskop*[25]. W okresie szkolnym słownictwo specjalistyczne rozszerza się i wzbogaca. Zdaniem J. Malendowicz, największy przyrost liczebności słów przypada na klasę drugą i trzecią[26]. W tym okresie bogacące się słownictwo obejmuje m.in. słowa dotyczące przedmiotów szkolnych, pomieszczeń szkolnych, zajęć pozalekcyjnych, uroczystości szkolnych, osób znajdujących się w szkole[27]. Oczywiście, nie można zapomnieć, że słownictwo specjalistyczne rozwija dziecko także dzięki zainteresowaniom stymulowanym w najbliższym otoczeniu, przez rodziców i dziadków[28].

Przestrzeń języka grupy rówieśniczej

Dziecko poznaje język grupy rówieśniczej podczas relacji komunikacyjnych z innymi dziećmi: kolegami starszym rodzeństwem, kuzynostwem itp. Dzieje się to zarówno w przedszkolu, szkole, podczas nieformalnych relacji z kolegami i koleżankami, ale także podczas spotkań i zabaw pozalekcyjnych, na podwórku, w sąsiedztwie, a także kontaktując się z rówieśnikami

---

[25] A. Balawender – niepublikowana praca magisterska: *Metoda projektów jako innowacyjna metoda zdobywania doświadczeń przez dzieci w wieku przedszkolnym*, przygotowana pod kierunkiem K. Kuszak, UAM, 2016 r.

[26] Podaję za D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2014, s. 130.

[27] K. Kuszak, *Kompetencje językowe uczniów klas młodszych szkoły podstawowej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011, s. 179.

[28] Na ten temat szerzej: K. Kuszak, *Słownictwo specjalistyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym. Zainteresowania i doświadczenia utrwalone w języku*, Studia Edukacyjne, 2015, 36, s. 219-233.

za pośrednictwem mediów (telefonu, Internetu[29]). Do cech tej odmiany języka zalicza się:

– Wypowiedzi krótkie i ubogie w środki językowe, styl esemesowy wypowiedzi, koncentracja na syntetycznej treści, bez dbałości o formę przekazu, co konkluduje Halina Zgółkowa w następujący sposób „absolutnie powszechne jest skracanie właściwie wszystkiego, co da się zapisać skrótowcami np. *esy – SMS-y, BTW – by the way (przy okazji), OMG – o, My God (mój Boże)*"[30].

– Nadmiar słów wytrychów typu: *fajnie, nie fajnie, super, ekstra, spoko, okej*, używanych w różnych sytuacjach, kategoriach znaczeniowych, bez konieczności zwracania uwagi na precyzję i staranność budowania wypowiedzi. Włodzimierz Goriszowski w odniesieniu do wyrażenia *okej* zaznacza, że młode pokolenie posługuje się nim do oznaczenia samopoczucia, oceny kolegi (koleżanki), czy sytuacji życiowej[31].

– Wypieranie polskich określeń słowami pochodzącymi z języka angielskiego i zamiast: *znakomity, doskonały – cool, ekstra; thank*; zamiast: *dziękuję – nice* (polska wersja: zapisu najs); zamiast: *dobrze, sympatycznie, miło – high five* (polska wersja zapisu: haj fajf), czyli: *cześć* lub *przybij piątkę*; *hejtować* (od angielskiego: *hate*), czyli krytykować, negatywnie oceniać. Do tej listy Jan Miodek dodaje jeszcze: *lol, banglać, banus, flow, herka, plonk, wtopa, zmulant*[32], a Włodzimierz Goriszowski*: kminić, kit*[33].

– Wypełnianie wolnej przestrzeni w języku przez określenia mające swoje źródło w języku angielskim dotyczy pojawiających się na rynku zabawek o angielskich, czasem spolszczonych nazwach, np. samochody *hotwheels* nazywane są przez uczniów *hotłilkami*, a zabawka o nazwie *transformers* w liczbie mnogiej to *transformersy*. Wiele modnych wśród najmłodszego pokolenia zabawek i przedmiotów nie ma polskich odpowiedników, stąd w języku uczniów funkcjonują wyłącznie nazwy angielskie, takie jak: *Spiderman, Power Rangers, Hello Kity*, czy *Ben Ten*. Nawiązania do angielszczyzny można odnaleźć także w takich formach, jak: *debeściak, debeściarski, krejzol, lajtowy, lajcik, lukać*[34]. Słowem, które weszło na stałe do słownika młodego, ale i starszego pokolenia jest słowo *finisz*, które, jak odnotowuje

---

[29] Na ten temat szerzej w dalszej części opracowania.

[30] H. Zgółkowa, *Gwara uczniowska (szkolna) w poszukiwaniu inspiracji*, [w:] *Oblicza polszczyzny*, red. A. Markowski, R. Pawelec, Warszawa 2012, s. 87.

[31] W. Goriszowski, *Kształtowanie kultury języka ojczystego w społeczeństwie ważnym problemem pedagogicznym*, [w:] *Język – Literatura – Wychowanie*, red. J. Bałachowicz, S. Frycie, Warszawa 2006, s. 142.

[32] J. Miodek, *Polszczyzna różnych pokoleń*, [w:] *Oblicza polszczyzny*, s. 49.

[33] W. Goriszowski, *Kształtowanie kultury języka ojczystego*, s. 142.

[34] Tamże, s. 50.

Katarzyna Dróżdż-Łuszczyk, obecnie otrzymuje nową formę *finisaż*, czyli uroczyste zamknięcie czegoś[35].

– Skracanie wyrazów i całych zwrotów, np. *nara* zamiast *na razie*; *dozo* zamiast *do zobaczenia*; *spok, spoksik* zamiast *spokojnie*; *siema, siemka* zamiast *jak się masz*; *elo* zamiast *dzień dobry, cześć*; *bojo* zamiast *boisko*. Jan Miodek do tej listy dodaje: *w porzo*, czyli *w porządku*; *cze* – co oznacza *cześć*; *impra* zamiast *impreza*; *spontan*, zamiast *coś spontanicznego*; *fryz* zamiast *fryzura*[36].

– Stosowanie wyzwisk i przezwisk. Te pierwsze mają zazwyczaj charakter obraźliwy, wulgarny, reprezentują pospolitą odmianę języka, zaś przezwiska inspirowane są zazwyczaj cechą, cechami wyglądu, odnoszą się do umiejętności, wiedzy, zainteresowań, są rezultatem twórczego przekształcenia nazwiska lub imienia. W przypadku nauczycieli uczących w klasach starszych są rezultatem skojarzenia z prowadzonym przez nich przedmiotem.

– Wulgaryzmy i określenia obraźliwe typu: *jesteś głupi, bo cię walnę, nie wystawiaj języka bo ci krowa nasika*. Stosowane są przez uczniów w sposób całkowicie świadomy, w celu poniżenia, obrażenia, skrzywdzenia rozmówcy[37].

Przestrzeń języka reklamy

Charakteryzując język reklamy, zwraca się uwagę, iż dominuje w nim funkcja perswazyjna, a komunikat zbudowany z mikroaktów (pośrednich bądź bezpośrednich): zachęty, nakłaniania, stwierdzania, chwalenia, proponowania, rady, gwarancji, obietnicy[38] (przy czym, jeden mikroakt często pełni więcej niż jedną funkcję pragmatyczną). Perswazyjny makroakt reklamowy składający się z mikroaktów łączy na pozór wykluczające się, różne czynniki: racjonalizm i irracjonalizm, rozsądek i emocje, naukowości i myślenie magiczne.

> Te odmienne sposoby poznawania wzajemnie się przenikają, pomagając w deszyfryzacji intencji nadawcy; zarówno tych obecnych w strukturze powierzchniowej, jak i ukrytych w strukturze głębokiej aktu reklamowego[39].

---

[35] K. Dróżdż-Łuszczyk, *O nowej formie finisaż w systemie leksykalnym polszczyzny*, [w:] *Język i logopedia*, red. Z. Zaron, J. Porayski-Pomsta, Warszawa 2013, s. 23- 32.

[36] Tamże, s. 49.

[37] Więcej na ten temat K. Kuszak, *Edukacja językowa jako element edukacji kulturowej uczniów*, [w:] *Kultura – Sztuka – Edukacja*, t. I, red. B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa, Kraków 2015, s. 310-319.

[38] J. Lizak, *Język reklam dla dzieci*, Rzeszów 2006, s. 109.

[39] Tamże, s. 110.

Środki stylistyczno-językowe reklamy oddziałujące na cechy języka młodego pokolenia to[40]:

– rym (np. *zabawa tkwi w Toffifee, Petitki Lubisie, to przepyszne misie*);

– aliteracja (np. *Bum, bum, Boomer, To llubię Gellwe*);

– figury słowno-dźwiękowe (wydłużenie samogłosek, dźwiękowa ekspresja artykulacyjna, np. *strrrasznie fajnie, coś naprrrawdę ekstra, ekstrrremalna szybkość*);

– akcent retoryczny – akcentowe uwydatnienie początku wyrazu, zaznaczone krótką pauzą (np. *po-żywne, py-szne*);

– słownictwo magiczne – sprawia, że przedmiot reklamy staje się zgodny z wyobrażeniami dziecka. Pozwala ono reklamodawcy wejść w bliski związek z dziecięcym odbiorcą (np. *czary z mleka*[41], *to będzie dzień pełen niespodzianek, niespodzianki są tak kochane*[42]);

– modne wyrazy (np. *maximum smaku, przyjemność na maksa, mega promocje, mega przyjemność* itp.);

– anglicyzmy (np. *the freshmaker*[43], *go ahead, perfectly you*[44], *wash and go*);

– leksemy nacechowane potocznie (np. *Jestem gepard Chester, na luzie ze mnie gość*!);

– neologizmy (np. *smoczny sok, ekopaczka, „mój superowy przepis na rozweselanie mamy. Delects prosto z serca"*);

– frazeologizmy (np. *z Kasią ci się upiecze, czekoladowe M&M'sy lecą w kulki*) i przysłowia (np. *Fortuna się kołem nie toczy, Fortuna się toczy owocem, nie ma jak u Malmy*);

– kwantyfikatory (typu: *wyjątkowy, jedyny, specjalny, wyjątkowy, szczególny, tylko, jedynie, wyłącznie*[45], *warto – warto mieć własne zdanie*, ale też: *prawdziwy – prawdziwa kawa, prawdziwie czyste zęby*[46], ale także: *bielszy odcień bieli*).

Język reklamy to język emocji, odzwierciedlający dynamikę ruchu, to język agresywny, perswazyjno-nakazowy[47], co odzwierciedla następujący przykład: „*Hot Whells City, przygotuj się na starcie z rekinem! O! Tym razem cię*

---

[40] Podaję za: tamże, s. 136-159.

[41] Reklama batona Milky Way.

[42] Reklama Kinder Niespodzianki.

[43] Reklama dropsów Mentos, podaję za M. Spychalska, M. Hołota, *Słownik sloganów reklamowych*, Warszawa, 2009, s. 172/

[44] Podaję za: J. Bralczyk, *Język na sprzedaż, czyli o tym, jak język służy reklamie i jak reklama używa języka*, Gdańsk 2004, s. 55.

[45] J. Lizak, *Język reklam dla dzieci*, s. 159.

[46] Za: J. Bralczyk, *Język na sprzedaż*, s. 61.

[47] Na ten temat więcej w: K. Kuszak, *Werbalne kompetencje w społeczeństwie wiedzy*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz, Warszawa 2015, s. 45-63.

dopadł! Zanurz samochodzik w wodzie! Brawo! Nowy kolor to nowa szansa! Potwór pokonany! Rozbuduj świat Hot Wheels. Starcie z rekinem to początek przygody!".

Przestrzeń języka Internetu

Współczesne dziecko równocześnie z nauką mówienia i chodzenia w świecie realnym, uczy się poruszania i komunikowania w świecie wirtualnym. Dzięki funkcjonowaniu w przestrzeni mediów, poznaje możliwości komunikacji niebezpośredniej z innymi ludźmi. Codzienne obserwacje pozwalają zauważyć, że już dzieci w wieku przedszkolnym szybko i z łatwością odnajdują się w rzeczywistości wirtualnej. Najmłodsze pokolenie określa się mianem „pokolenia Internetu", „pokolenia Fecebooka", „e-generacja". Poruszając się w przestrzeni wirtualnej, dzieci szybko opanowują funkcjonujące w niej słownictwo, które odnosi się do:

– adresów elektronicznych; jak podkreśla Jan Grzenia,

> ich odczytywanie i tworzenie wymaga znajomości kodu, ten jednak jest w ogólnym zarysie czytelny, oparty na prostej zasadzie łączenia składników, którymi są elementy znane lub łatwo rozpoznawalne (dotyczy to np. takich elementów, jak: *com, pl*)[48].

Warto nadmienić, że istnienie poczty elektronicznej wzbogaciło język nie tylko młodego pokolenia o takie słowa, jak: *dżimejl (gmail), onet, interia* itp., które przez użytkowników języka są identyfikowane jako elementy adresów elektronicznych. Również słowo *małpa* zyskało nowe znaczenie;

– korzystania z Internetu, jak: *internetowy (sklep, adres, itp.), internauta, net, Sieć, e-łącze*;

– korzystania z Internetu łączącego się z komunikacją przez Internet, np. *serfować*, użytkowania poczty elektronicznej – *majlować* (czasownik pochodzący od słowa e-mail, który otrzymał polską formę: *majl*). W przestrzeni Internetu można ponadto do kogoś *zamajlować, odmajlować*, wysłać *meilik*. Do tej grupy słów należy też zaliczyć: *spam, spamować, blog, blogowy, bloger, blogowicz, video blog (vlog)*[49];

– funkcjonowania w wirtualnej grupie, np. *serwis społecznościowy, forum* (liczba mnoga: *fora)* i pochodne tego wyrazu: *forumowicz, forumowy*[50], *facebook,*

---

[48] J. Grzenia, *Co język polski zawdzięcza Internetowi?* [w:] *Oblicza polszczyzny*, s. 299.

[49] Oddzielny aspekt stanowi język, którym posługują się młodzi użytkownicy vlogów; na ten temat więcej: K. Kuszak, *Vlog (młodzieżowy) jako teatr jednego aktora – aspekt komunikacji werbalnej*, [w:] *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*, red. K. Segiet, Poznań 2015, s. 79-91.

[50] Tamże, s. 300-302.

twetter, instagram, (logować się), zalogować się np. do Facebooka, lajki, dodać do grupy;

– slangu internetowego, który ma swoje źródło w języku angielskim i polega na tworzeniu akronimów wyrażeń pochodzących z tego języka najczęściej w formie pisemnej, np. *IMO (in my opinion) – moim zdaniem, BTW (by the way) – przy okazji, THX (thanks) – dziękuję* itp.

Przestrzeń języka literatury

Zofia Adamczykowa zauważa, że literatura dla dzieci ma charakter oralny,

> co kształtuje sam tekst, jak też modeluje sytuację odbioru. Dziecko z reguły do siódmego roku życia nie potrafi czytać, choć chętnie sięga po książkę, z zainteresowaniem ogląda ilustracje, a nawet symuluje czytanie. Z reguły jednak aż do dziewiątego (dziesiątego) roku życia nie osiąga sprawności w zakresie techniki czytania na takim poziomie, aby samodzielna lektura mogła mu dostarczyć pełnych satysfakcji czytelniczych. Niezbędny jest więc pośrednik. Dziecko-odbiorca dość długo słucha tekstu literackiego, podejmuje z nim grę, oddaje licznym transformacjom i przekładom intersemiotycznym[51].

Tym pośrednikiem jest rodzic lub inny członek kręgu rodzinnego, nauczyciel (przedszkolny, szkolny), bibliotekarz. Warto też dodać za wspomnianą autorką, iż komunikat w książce zorientowany jest na adresata w określonym wieku, liczy się zatem z jego możliwościami percepcyjnymi i potrzebami rozwojowymi, które zmieniają się[52]. Jest więc bliski dziecku zwłaszcza w warstwie leksykalnej. Dzięki obecności w literaturze dla najmłodszych celowo użytych środków językowych, sprzyja bogaceniu zasobu słownikowego dziecka i rozwijaniu jego kompetencji językowych[53]. Dziecko poznaje:

– Słowa odnoszące się do książek, literatury i czytelnictwa, np. *książka, lektura, autor, poeta, powieść, wiersz, poezja, komiks, opowiadanie, historia, bohater, ilustracje, ilustrator, rym, metafora, uosobienie, tytuł, zwrotka, zakończenie, spis treści, okładka, ilustracja, ilustrator, wydawnictwo* itp.[54]

---

[51] Z. Adamczykowa, *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*, Warszawa 2004, s. 27-28.

[52] Tamże, s. 29.

[53] W tej części artykułu zostaną przytoczone wybrane przykłady pochodzące z literatury dla dzieci.

[54] Słownictwo z tego zakresu dziecko opanowuje w procesie edukacji przedszkolnej i szkolnej oraz podczas kontaktów z literaturą na terenie domu rodzinnego.

– Neologizmy, np. *Trąblaski*[55], *Pytalski*[56], *Pimpifluszki*[57], *Kałużyści*[58], *Rupaki*[59], *zamiaukany*[60], *Skrzydlatek*[61], *Mysikiszki, szczurara, myszara, myszlety, szczurlety*[62], *patataj*[63], *nibywszystko, wspinak, fruwadło, dębołki, wrzosowędrowisko, jodłoobłoki, drzewióry, brzozając, niebieścioro, leśnopolski, nibylas*[64].

– Przysłowia i związki frazeologiczne, np. *wybiera się jak sójka za morze*[65], *nie pamięta wół, jak cielęciem był*[66], *w Szczebrzeszynie chrząszcz brzmi w trzcinie*[67], *kurczę blade*[68], *jak wół do karety*[69], *masz babo placek*[70], *kąpany w gorącej wodzie*[71], *niebieski ptak, ranny ptaszek, chodzi spać z kurami, pisze jak kura pazurem, dumny z siebie jest jak paw, jak szara gęś się rządzi, o jajku mądrzejszym od kury, ptaszek we własne sidła wpadł*[72], *po rozum do głowy, pełne animuszu, puszczam mimo uszu, obmawia nas poza plecami, to mi jest na rękę, pilnuj swego nosa, patrzę przez palce, język mnie świerzbi, nie w ciemię bity*[73], *ni to ni sio*[74].

– Komizm słowny, zabawa słowem, np.: *„a na obiad zamiast klopsa, spożył – zły jak mops – rolmopsa*[75]*”, „może pan się o mnie oprze, pan tak więdnie, panie koprze”*[76], *„był koń, co grał na kontrabasie, najlepiej z koni w swojej klasie i mogę dać Wam na to słowo, że kończertować kończertowo”*[77], *w słońcu jest słoń, a w końcu jest koń*[78].

---

[55] J. Tuwim, *Słoń Trąbalski*, Warszawa 2015, s. 3-10.
[56] J. Brzechwa, *Pytalski*, [w:] Jan Brzechwa, *Sto bajek*, Warszawa 1982, s. 115.
[57] L.J. Kern, *Stonóżka z Pimpifluszek*, [w:] *Ludwik Jerzy Kern dzieciom*, Warszawa 2012, s. 20.
[58] D. Wawiłow, *Kałużyści*, [w:] *Danuta Wawiłow dzieciom*, Warszawa 2013, s. 9.
[59] D. Wawiłow, *O Rupakach*, [w:] tamże, s. 10-12.
[60] D. Wawiłow, *Jesienią*, [w:] tamże, s. 22.
[61] J. Papuzińska, *Skrzydlatek*, [w:] J. Papuzińska, *Skrzydlatek i inne opowiadania*, Warszawa 1999, s. 5-21.
[62] W. Chotomska, *Mysia mowa*, [w:] W. Chotomska, *Tere-Fere*, s. 8.
[63] W. Chotomska, *W kraju Patataju*, Warszawa 2014, s. 2-3.
[64] J. Kulmowa, *Nibywszystko*, Poznań 2013.
[65] J. Brzechwa, *Sójka*, [w:] *Jan Brzechwa dzieciom*, s. 216.
[66] J. Kulmowa, *Wół*, [w:] J. Kulmowa, *Kolory*, Warszawa 2014, s. 47.
[67] J. Brzechwa, *Chrząszcz*, [w:] *Jan Brzechwa dzieciom*, s. 222.
[68] W. Chotomska, *Kurczę blade*, [w:] W. Chotomska, *Tere-Fere*, s. 94.
[69] W. Chotomska, *Wół*, [w:] W. Chotomska, *Podróże na piórze*, Łódź 2012, s. 26.
[70] W. Chotomska, *Placek*, [w:] tamże, s. 22-23.
[71] W. Chotomska, *Makaron*, [w:] tamże, s. 12-15.
[72] A. Frączek, *Niebieski ptak*, [w:] Agnieszka Frączek, *Co ja plotę?* Warszawa 2005, s. 19-22.
[73] J. Brzechwa, *Po rozum do głowy*, [w:] Jan Brzechwa, *Sto bajek*, s. 164-165.
[74] J. Kulmowa, *Ni to ni sio*, [w:] J. Kulmowa, *Nibywszystko*, s. 10.
[75] J. Brzechwa, *Mops*, [w:] Jan Brzechwa, *Sto bajek*, s. 71.
[76] J. Brzechwa, *Na straganie*, [w:] tamże, s. 91.
[77] W. Chotomska, *Koń z kontrabasem*, [w:] W. Chotomska, *W kraju Patataju*, s. 20.
[78] J. Ratajczak, *Słoń i Koń*, [w:] Józef Ratajczak, *Wiersze dla dzieci*, Wrocław 2000, s. 16.

– Rzadkie słowa, np. *ancymon*[79], *androny*[80], *animusz*[81], *banialuki, fiksumdyrdum, hocki-klocki, widzimisię, dyrdymałki, łapu-capu, zagwozdka, ścichapęk, obibok, fanaberie, drapak, bambuko, kretes, fidrygałki, wygibasy, kołomyja, pstro, smykałka, świszczypała, pędziwiatr, kituś-bajduś na opak, pantałyk*[82].

– Onomatopeje, np. *„pada, pada deszcz, chlupu, chlupu, chlup! Idzie dziadziom mrok, tupu, tupu, tup!"*[83], *„po tym ciemnym boru kukułeczka kuka, z ranka do wieczora gniazdka sobie szuka, kuku! kuku! Gniazdka sobie szuka"*[84], *„buch – jak gorąco! Uch – jak gorąco! Puff – jak gorąco! Uff – jak gorąco!"*[85], *„halo! O, halo, lo, lo, lo!, Tu tu tu tu tu, Radii, radijo, dijo, ijo, ojo, Pio, pio, pjo, lo, lo, lo, lo, Plo, plo, plo, plo, plo, halo! (…) Ćwir, ćwir, świrk! Świr, świr, ćwirk!"*[86].

Podsumowanie

Dzięki funkcjonowaniu dziecka w różnych przestrzeniach języka ojczystego, kształtuje się jego język osobniczy (idiolekt), czyli sposób mówienia właściwy danemu człowiekowi. Język osobniczy związany jest z pochodzeniem jednostki (cechy regionalne), wykształceniem (stopień opanowania norm językowych, stylistycznych), zawodem, tradycjami środowiskowymi (cechy języka środowiskowego), upodobaniami stylistycznymi (np. wpływ lektury)[87] itp. Podstawy języka osobniczego kształtują się w dzieciństwie, dzięki możliwości udziału dziecka w różnych kontaktach społecznych i różnorodnych sytuacjach użycia języka. Doświadczenia zdobyte w różnych miejscach i sytuacjach komunikacyjnych wzbogacają język osobniczy, co przedstawiono w tabeli 1. W zestawieniu tym zwrócono uwagę na miejsca, sytuacje, różnorodność ról pełnionych przez dziecko w przestrzeniach języka ojczystego i wielość słów, zwrotów, fraz, które w każdej z tych przestrzeni poznaje i ma okazję przyswoić.

---

[79] J. Brzechwa, *Szelmostwa lisa Witalisa*, [w:] *Jan Brzechwa dzieciom*, s. 94.

[80] J. Brzechwa, *Androny*, [w:] Jan Brzechwa, *Sto bajek*, s. 109.

[81] J. Brzechwa, *Po rozum do głowy*, [w:] tamże, s. 164.

[82] A. Frączek, *Banialuki do zabawy i nauki*, Łódź 2011.

[83] E. Szelburg-Zarębina, *Dziadzio mrok*, [w:] E. Szelburg-Zarębina, *Idzie niebo ciemną nocą*, Wrocław 2012, s. 32.

[84] M. Konopnicka, *Kukułeczka*, [w:] *Konopnicka dla najmłodszych*, Poznań 1998, s. 42.

[85] J. Tuwim *Lokomotywa*, [w:] J. Tuwim, *Lokomotywa*, Warszawa 2015, s. 6.

[86] J. Tuwim, *Ptasie radio*, [w:] tamże, s. 42.

[87] J. Podracki (red.), *Szkolny słownik nauki o języku*, Warszawa 1998, s. 94-95.

Tabela 1

Przestrzenie doświadczeń językowych dziecka – podsumowanie

Przestrzeń języka	Miejsca i sytuacje	Role pełnione przez dziecko	Charakterystyczne dla przestrzeni słowa, nazwy, środki językowe
Język familijny	dom rodzinny, domy/mieszkania członków dalszej rodziny, spotkania z dalszą rodziną	członek rodziny, dziecko, rodzeństwo, wnuk/wnuczka, kuzyn/kuzynka itp.	nazwy i określenia miejsca i przestrzeni, nazwy i określenia domu, formy adresatywne i epitety, zdrobnienia, formy pieszczotliwe, formy odzwierciedlające relacje między członkami rodziny itp.
Język (przed) szkolny	przedszkole, szkoła – lekcje, szkolne, oficjalne relacje z nauczycielami i rówieśnikami	przedszkolak, uczeń	słowa określające rutynowe czynności dnia szkolnego, grzeczność językowa, komunikaty dyrektywne i sterujące, słownictwo specjalistyczne itp.
Język grupy rówieśniczej	szkoła – relacje nieoficjalne z rówieśnikami, przerwy międzylekcyjne, spotkania pozaszkolne z rówieśnikami	kolega/koleżanka	słowa-wytrychy, słowa w formie skróconej, słowa pochodzące z języka angielskiego, wyzwiska i przezwiska, wulgaryzmy, określenia obraźliwe itp.
Język reklamy	reklamy w domu, szkole, przestrzeni publicznej, np. w sklepie, na billboardzie, na ulotce, w gazecie itp.	odbiorca, konsument	słowa do rymu, słowa przekształcone i zmodyfikowane, słownictwo magiczne, modne wyrazy, słowa pochodzące z języka angielskiego, neologizmy, związki frazeologiczne itp.
Język Internetu	Internet, sytuacje korzystania z Internetu, „spotkania" z rówieśnikami	odbiorca, nadawca komunikatów, współuczestnik komunikacji za pośrednictwem Internetu,	nazwy adresów elektronicznych, słowa związane z Internetem i komunikacją przez Internet, slang internetowy itp.

Przestrzeń języka	Miejsca i sytuacje	Role pełnione przez dziecko	Charakterystyczne dla przestrzeni słowa, nazwy, środki językowe
Język literatury	dom rodzinny, przedszkole, szkoła, biblioteka	czytelnik, słuchacz, uczestnik kultury	słowa odnoszące się do literatury i książek, neologizmy, przysłowia i związki frazeologiczne, słowa wywołujące efekt komiczny, rzadkie słowa, onomatopeje itp.

Wymienione tu przestrzenie językowego funkcjonowania dziecka można traktować jako miejsca, w których wzbogaca ono zasób słownikowy. Dla nauczyciela wiedza na temat specyfiki języka w wymienionych przestrzeniach może być inspiracją do pracy z dziećmi. Może on odwoływać się do słów używanych w różnych przestrzeniach w relacjach mniej lub bardziej oficjalnych (np. *Jak byś podziękował/podziękowała mamie? Jak byś wyraził wdzięczność nauczycielowi? Jak można podziękować za coś koledze/koleżance?*). Może zachęcić do refleksji nad słowami pozwalającymi wyrazić podobne znaczenia w różnych sytuacjach komunikacyjnych (np. powiesz: *przepraszam, sorry, przykro mi, nie chciałem* itp.). Może też inspirować do wyrażenia podobnych treści za pomocą innych słów (np. *Powiedz to inaczej. Wyraź to innymi słowami*).

BIBLIOGRAFIA

Adamczykowa Z., *Literatura dziecięca. Funkcje-kategorie-gatunki*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Warszawa 2004.

Bralczyk J., *Język na sprzedaż, czyli o tym, jak język służy reklamie i jak reklama używa języka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

Brzechwa J., *Sto bajek*, Czytelnik, Warszawa 1982.

Brzechwa J., *Jan Brzechwa dzieciom*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2011.

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

Chotomska W. *Podróże na piórze*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2012.

Chotomska W., *Tere-Fere*, Muza SA, Warszawa 2014.

Chotomska W., *W kraju Patataju*, Muza SA, Warszawa 2014.

Czelakowska D., *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

Czeszlewski M., *Słownik polszczyzny potocznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Dróżdż-Łuszczyk K., *O nowej formie finisaż w systemie leksykalnym polszczyzny*, [w:] *Język i logopedia*, red. Z. Zaron, J. Porayski-Pomsta, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
Dysarz Z., *Mowa dziecka a więzi uczuciowe w rodzinie*, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz 2003.
Frączek A., *Co ja plotę?* Wydawnictwo Nowy Świat, Warszawa 2005.
Frączek A., *Banialuki do zabawy i nauki*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2011.
Grzenia J., *Co język polski zawdzięcza Internetowi?* [w:] *Oblicza polszczyzny*, red. A. Markowski, R. Pawelec, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2012.
Handke K., *Socjologia języka*, PWN, Warszawa 2009.
Kern L.J., *Stonóżka z Pimpifluszek*, [w:] *Ludwik Jerzy Kern dzieciom*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2012.
Konopnicka M., *Konopnicka dla najmłodszych*, Podsiedlik, Raniowski i Spółka, Poznań 1998.
Kulmowa J. *Nibywszystko*, G&P Oficyna Wydawnicza, Poznań 2013.
Kulmowa J., *Kolory*, MUZA SA, Warszawa 2014.
Kuszak K., *Kompetencje językowe uczniów klas młodszych szkoły podstawowej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
Kuszak K., *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
Kuszak K., *Edukacja językowa jako element edukacji kulturowej uczniów* [w:] *Kultura – Sztuka – Edukacja*, t. I, red. B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2015.
Kuszak K., *Słownictwo specjalistyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym. Zainteresowania i doświadczenia utrwalone w języku*, Studia Edukacyjne, 2015, 36.
Kuszak K., *Vlog (młodzieżowy) jako teatr jednego aktora – aspekt komunikacji werbalnej*, [w:] *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*, red. K. Segiet, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
Kuszak K., *Werbalne kompetencje w społeczeństwie wiedzy*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.
Lizak J., *Język reklam dla dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
Milewski S., *Mowa dorosłych kierowana do dzieci*, Harmonia Universitas, Gdańsk 2011.
Miodek J., *Polszczyzna różnych pokoleń*, [w:] *Oblicza polszczyzny*, red. A. Markowski, R. Pawelec, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2012.
Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Antykwa, Kraków 2000.
Nowicka M., *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
Nowicka M., *Przestrzeń fizyczna klasy szkolnej jako środowisko socjalizacji dziecka*, [w:] *Problemy wczesnej edukacji. Problemy, dyskursy, otwarcia*, red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.
Ollivier B., *Nauki o komunikacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
Papuzińska J., *Skrzydlatek i inne opowiadania*, Literatura, Warszawa 1999.
Podracki J. (red.), *Szkolny słownik nauki o języku*, Medium, Warszawa 1998.
Ratajczak J., *Wiersze dla dzieci*, Siedmioróg, Wrocław 2000.
De Saussure F., *Szkice z językoznawstwa ogólnego*, Dialog, Warszawa 2002.

Sowa J. *Determinanty rozwoju słownika dzieci* [w:] *Kształcenie języka dziecka w młodszym wieku szkolnym*, red. J. Kida, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Rzeszów 1997.
Spychalska M., Hołota M., *Słownik sloganów reklamowych*, PWN, Warszawa 2009.
Szelburg-Zarębina E., *Idzie niebo ciemną nocą*, Siedmioróg, Wrocław 2012.
Wawiłow D., *Danuta Wawiłow dzieciom*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2013.
Tuwim J., *Lokomotywa*, Muza SA, Warszawa 2015.
Tuwim J., *Słoń Trąbalski*, Muza SA, Warszawa 2015.
Zgółkowa H., *Świat w dziecięcych słowach*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1990.
Zgółkowa H., *Gwara uczniowska (szkolna) w poszukiwaniu inspiracji*, [w:] *Oblicza polszczyzny*, red. A. Markowski, R. Pawelec, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2012.

ZENON GAJDZICA

Uniwersytet Śląski
w Katowicach

KULTURA ORGANIZACYJNA SZKOŁY INTEGRACYJNEJ W ZWIERCIADLE KULTURY POGRANICZA

ABSTRACT. Gajdzica Zenon, *Kultura organizacyjna szkoły integracyjnej w zwierciadle kultury pogranicza* [Organizational Culture of Integrated School in the Mirror of Borderland Culture]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 85-95. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.5

The thesis is put forward in the presented article that the organizational specificity of integrated education creates a unique culture with some characteristics of typical borderland. Integrated school is a place where the dominating and the subordinated culture clash and/or collaborate. Depending on the precisely specified assumptions, beliefs, the recognized values and norms (consolidated within the institutional knowledge of a particular school), two different cultures of integrated school can be formed. These cultures are shaped by two types of social practices and two different models of the functioning of school. The study is aimed at a preliminary attempt to specify these models. They are assumed to comprise a set of notions which constitute analytical categories useful in describing the daily routine of school. Moreover, these models may become a tool for interpreting and understanding the states, processes and features of some elements of school and their interrelations.

Key words: culture, organizational culture of school, integrated school, disability, special educational needs, borderland

Wprowadzenie

Kultura jest społecznie akceptowaną (lub przynajmniej respektowaną) wiedzą określonej grupy ludzi, jest utrwalana i przekazywana w jej obrębie, ponadto sprawia, że dany system społeczno-kulturowy funkcjonuje jako współzależna całość, zachowuje stabilność oraz zdolność odtwarzania. Na kulturę zatem składa się między innymi wszystko co trzeba wiedzieć, czy też to w co trzeba wierzyć, aby postępować w sposób akceptowalny[1]. Ana-

[1] W.J. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998, s. 49.

logicznie jest z kulturą szkoły. Przyjmując, że stanowi ją ogół przekonań, poglądów, postaw, relacji, zasad kształtujących wszystkie aspekty funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty[2] – podstawą jej podtrzymywania i współkreowania jest wiedza o nich. Każda szkoła tworzy mikroklimat, który jest pochodną stosunków społecznych, relacji, postaw oraz norm i zasad je kształtujących. Jest on wypadkową czynników zewnętrznych oraz wewnętrznych[3].

W artykule stawiam tezę, że specyfika organizacyjna kształcenia integracyjnego tworzy unikatową kulturę noszącą znamiona typowego pogranicza. Szkoła integracyjna to przestrzeń zderzenia się i/lub współpracy kultury dominującej i podporządkowanej. W zależności od sprecyzowanych założeń, przekonań, uznawanych wartości i norm – ugruntowanych na wiedzy instytucjonalnej konkretnej placówki – mogą tworzyć się dwie różne kultury szkoły integracyjnej. Te zaś kształtują dwa typy praktyk społecznych i dwa rożne modele funkcjonowania szkoły. Próba wstępnego nakreślenia tych modeli stanowi cel opracowania. W założeniach zawierają one zbiór pojęć stanowiących kategorie analityczne przydatne w deskrypcji codzienności szkoły. Ponadto, mogą one stanowić narzędzie służące interpretowaniu i rozumieniu stanów, procesów, własności elementów szkoły oraz ich powiązań.

Kultura organizacyjna szkoły

Kultura jako wytwór człowieka kształtuje zarówno ludzki umysł, jak i warunkuje jego funkcjonowanie. Zgodnie z tym poglądem myślenie i uczenie się zawsze sytuują się w środowisku kulturowym, ponadto są zależne od stopnia wykorzystania jego zasobów[4]. Kultura jest więc w pewnym zakresie czynnikiem „programującym" mentalnie umysł. Uczymy się jej w różnych środowiskach. Pierwszym i zarazem prymarnym jest rodzinna. Kolejnym szkoła, a następnymi inne środowiska życia człowieka (grupa rówieśnicza, środowisko pracy itp.). Zaprogramowanie kulturowe jest czę-

[2] Za: M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, Pedagogika Społeczna, 2015, 3(57), s. 80.

[3] U J. Hofstede czynniki zewnętrzne ulokowane są na poziomie kultury narodowej; związanej z przynależnością do grupy regionalnej, etnicznej, językowej, religijnej; związanej z przynależnością do płci; kultury pokoleniowej; społecznej związanej m.in. z wykształceniem, natomiast wewnętrzne – na poziomie kultury organizacyjnej lub korporacyjnej związanej z rolą i stanowiskiem w miejscu pracy. Zob. J. Hofstede, *Kultura i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2000.

[4] J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2010, s. 16.

ściowym determinantem zachowania osoby, możliwe są odstępstwa wyrażające się w zachowaniach twórczych – zarówno konstruktywnych jak i destruktywnych[5]. Są one, przynajmniej częściowo, wynikiem zderzenia się kultur poszczególnych środowisk. Do jednego z pierwszych zderzeń w życiu człowieka może dochodzić w relacji kultury rodziny z kulturą szkoły, ale także zderzania się różnych kultur w obrębie szkoły.

Kultura szkoły jest odzwierciedleniem kultury ją otaczającej. Nie oznacza to jednak, że zawsze musi być w pełni analogiczna wobec jej lokalnych odmian. Jest to szczególnie widoczne w analizowaniu funkcji dominujących w danej placówce. Jeżeli przyjmiemy, że jej głównym celem jest transmisja i ukształtowanie ucznia do konformistycznego ulokowania się w otaczającej rzeczywistości i utrwalania istniejącego porządku[6], kultura szkoły powinna temu sprzyjać wpisując się w kulturę otoczenia. Jeżeli natomiast celem jest przygotowanie wychowanka do aktywnego, wyemancypowanego działania, a zarazem współkreowania kultury, wówczas kultura szkoły przynajmniej częściowo powinna wykraczać poza jej ramy.

Kultura szkoły jest podtrzymywana i kreowana przez wszystkich uczestników procesów zachodzących w przestrzeni tej placówki, czyli: nauczycieli, uczniów, innych pracowników, a także rodziców, szczególnie tych zaangażowanych w życie szkoły[7]. Prócz tego, nawiązując do ulokowanych zewnętrznie czynników tworzących kulturę szkoły (choć zapewne w mniejszym zakresie), należy przywołać osoby wpływające na życie szkoły, m.in. z nadzoru kuratoryjnego, jednostki samorządu terytorialnego, instytucji i organizacji współpracujących ze szkołą. Osoby te w bezpośredni lub pośredni, formalny i nieformalny sposób mogą kulturę tę kształtować i bardziej lub mniej świadomie podtrzymywać niektóre jej wymiary – zwłaszcza w zakresie organizacyjnym.

Do popularnych – zapewne także ze względu na przejrzystość – należą koncepcje kultury organizacyjnej szkoły. Część z nich została zaczerpnięta z nauk o zarządzaniu, gdzie problematyka kultury organizacji i kultury w organizacji ma dłuższą tradycję badawczą[8]. Przykładem jest koncepcja Edgara Scheina[9], który opracował sposób diagnozowania organizacji na podstawie elementów kultury określając je mianem poziomów. Założył on,

---

[5] G. Hofstede, G.J. Hofstede, M. Minkov, *Kultury i organizacje*, Warszawa 2011, s. 20.

[6] Nieco upraszczając, jako przykład mogą służyć społeczne funkcje szkoły: kwalifikacyjna, selekcji i integracji. Zob.: F.W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Pojęcia, procesy, modele*, przekł. E. Cieślik, Sopot 2012, s. 237-240.

[7] M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura*, s. 80.

[8] Por. M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2003, s. 29-38.

[9] E. Schein, *Organization Culture and Leadership*, San Francisco 1992.

że kultura organizacji jest zbiorem złożonych czynników, na które można wywierać wpływ, jeżeli podda się ją trafnej diagnozie[10]. Wyróżnił on trzy podstawowe poziomy kultury organizacji: artefaktów, uznanych wartości i podstawowych założeń[11]. Artefakty są tym, co odbiera się przez zmysły i czuje, gdy styka się z nową grupą o nieznanej kulturze. Składają się one na obraz danej kultury i ujawniają, czym ona jest dla członków grupy. Obejmują wyroby, usługi, a nawet wzory zachowań członków organizacji[12]. Uznawane wartości to podawane przez organizację powody, dla których postępuje się w określony sposób, a podstawowe założenia to przekonania przyjmowane bezkrytycznie przez członków organizacji[13].

Koncepcja ta stała się podstawą modelu kultury organizacji szkoły autorstwa Davida Tuohy'ego, który wyróżnia trzy analogiczne poziomy organizacyjnej kultury szkoły[14].

– Wytwory obejmują rytuały, role i normy. Są uzewnętrznionymi działaniami podejmowanymi w przestrzeni szkoły – opisują co robi organizacja. Rytuały szkolne konstytuują się w związku z harmonogramami zajęć. Są celebrowanymi zwyczajami, sposobami komunikowania się (np. sposoby witania się, honorowania osiągnięć). Role to formalnie wyrażone reguły. Precyzują prawa i obowiązki osób stanowiących społeczność szkolną (dyrektora, administracji, nauczycieli, uczniów i rodziców). Normy to uzewnętrznione nakazy moralne nakładane na członków społeczności szkolnej. Przekroczenie norm powoduje uruchomienie sankcji, które zależne są także od roli (pozycji) w społeczności szkolnej. Wytwory kultury szkoły są łatwo zauważalne, jednak trudno je zinterpretować.

– Wartości to pożądane stany rzeczy stanowiące uporządkowaną hierarchię. Ukierunkowują one działania nauczycieli i uczniów (zapewne także innych pracowników szkoły). Wpływają więc na wybór celów oraz środków służących ich realizacji. W organizacjach, a więc także w szkole, mogą być jawne (deklarowane – głoszone przez szkołę) i ukryte. Część z nich jest uznawana powszechnie i lokowana centralnie (np. pilna nauka), inne podzielane są przez część społeczności i umieszczane w przestrzeniach peryferyjnych, traktowanych wybiórczo (np. uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych).

---

[10] M. Kostera, *Antropologia organizacji*, s. 31.

[11] Za: J.A.F. Stoner, R.E. Freeman, D.R. Gilbert, *Kierowanie*, przekł. A. Erlich, Warszawa 2001, s. 190.

[12] W odniesieniu do szkoły integracyjnej elementem takim może być swoisty folklor szkolny. Zob. M. Bełza, *Inny/Obcy (uczeń niepełnosprawny) jako podmiot „folkloru" szkolnego*, Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych, 2016, 23.

[13] Tamże, s. 190-192.

[14] D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 2002, s. 25-26.

– Założenia dotyczą idei i przekonań leżących u podstaw organizacji szkoły – jej zadań i właściwej organizacji. Opierają się na uznanych koncepcjach dotyczących kształcenia i oświaty, historii i prestiżu danej szkoły oraz potocznym poglądzie celów, jakie powinna realizować. Tworzą zatem pewnego rodzaju ideologiczny fundament szkoły. Nadają codziennym zdarzeniom w szkole określone znaczenie[15].

Założenia te dotyczą:

– związków szkoły z otoczeniem – określają jej obraz, misję, powiązania z innymi instytucjami (ze światem zewnętrznym), ukazują granice (precyzując sposób ich wytyczania, a zarazem jej hermetyczność i zależność od otoczenia);

– natury ludzkich działań – ukazują wizję celów szkoły w określonej perspektywie (np. przyjęcie perspektywy bierności służy celom reprodukcji i przystosowaniu *versus* przyjęcie perspektywy aktywności prowadzi do wyrabiania krytycznego stosunku wobec otaczającej rzeczywistości). W praktyce obie perspektywy mieszczą się w jednej kulturze, która odzwierciedla napięcia i równowagę między nimi, założenia te warunkują zatem wizję człowieka i grupują cele, a w rezultacie także metody pracy;

– prawdy i czasu – precyzują perspektywy zorientowania na obiektywność *versus* subiektywność, orientację na przeszłość, teraźniejszość lub przyszłość, kreują zatem część kryteriów pracy szkoły;

– natury ludzkiej – precyzują postawy wobec uczniów, ukazują przekonania na temat stałości i podatności na zmiany;

– związków między ludźmi – obejmują założenia życia społecznego, dystrybucji władzy i statusu, wpływają zatem na stosunki między nauczycielami, uczniami, rodzicami, pracownikami administracji, ustalają więzi między nimi i hierarchię władzy oraz pozycje, definiują role. Relacje te przekładają się m.in. na podejście do zróżnicowania i ujednolicenia. Służą wypracowaniu rozdziału środków[16].

Mariola Chomczyńska-Rubacha podejmując próbę przełożenia przywołanej koncepcji na kategorie adekwatne dla opisu kultury szkoły, proponuje przyjąć założenia o: związkach szkoły z otoczeniem, związkach między ludźmi, naturze uczniów i ich aktywności, wiedzy[17].

Wymienione trzy poziomy różnią się możliwością ich bezpośredniego zaobserwowania. Dostrzegalne to te, które dotyczą wytworów w postaci

---

[15] Tamże, s. 27.

[16] Tamże, s. 27-36. Syntezę tych założeń prezentuje B. Adrjan, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2011, s. 57.

[17] M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006, s. 242.

artefaktów. Trudniej jednoznacznie rozpoznać uznawane wartości, natomiast założenia jako przekonania stanowią poziom najtrudniejszy do zaobserwowania. Nieco inaczej określając, można w modelu tym wyróżnić elementy kultury percepcyjnej (uchwytne) i elementy koncepcyjne (niedające się bezpośrednio uchwycić). Te drugie (wartości, założenia) tworzą intelektualne podstawy wszelkich działań w organizacji, zatem warunkują elementy percepcyjne (symbole, wzorce zachowań)[18].

Szkoła integracyjna jako przestrzeń pogranicza

Model edukacji integracyjnej, powszechnie stosowany w naszym kraju, generuje środowisko o cechach unikatowych. Jego istota zasadza się na kontaminacji złożonych oczekiwań społecznych oraz integracji koncepcji kształcenia zakorzenionego w tradycji edukacji ogólnodostępnej oraz specjalnej. Nie należy jednak traktować modelu tego jako swoistej hybrydy wysuniętej poza margines normalności systemu szkolnego. Wszak przestrzeń szkoły integracyjnej jest immanentną częścią całego systemu, a uczniowie i nauczyciele podlegają wielu analogicznym regułom wymagań i oczekiwań, jak w innych formach kształcenia. Trudno jednak zaprzeczyć, że kształcenie integracyjne niesie ze sobą nie tylko praktyczną swoistość, ale również koncepcyjną oryginalność[19]. Wspominając o niej, nie koncentruję się jedynie na samych nietypowych dla innych form warunkach (jak np. zróżnicowane możliwości podmiotów działań, dwaj nauczyciele o różnych kompetencjach i częściowo odmiennych zadaniach), ale przede wszystkim na wytworzonej, szeroko pojętej kulturze. Konstruowana jest ona na ogólnych postawach wobec osób niepełnosprawnych oraz wiedzy potocznej i instytucjonalnej konkretnych placówek[20]. Zakładam, że owa kultura warunkuje powszechnie uznawane wartości i założenia oraz wytworzone na ich kanwie praktyki.

Kultura ta stanowi odzwierciedlenie typowego pogranicza: współistnienia ze sobą w jednym obszarze rozmaitych regulacji normatywnych, reguł gry, kodów kulturowych itp., ścierania się zróżnicowanych grup, odmiennych kultur, oczekiwań[21], co uzasadnia wykorzystanie kategorii pogranicza

---

[18] A. Wojtowicz, *Istota i modele kultury organizacyjnej – przegląd koncepcji*, Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie, 2004, 5, s. 167.

[19] Z. Gajdzica, *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Kraków 2013, s. 238.

[20] Z. Gajdzica, *Klasa integracyjna jako przystań pograniczy*, Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja, 2015, 4, s. 117-127.

[21] Zob. np. R. Kantor, *Kultura pogranicza jako problem etnograficzny*, [w:] *Zderzenia i przenikania kultur na pograniczach*, red. Z. Jasiński, J. Korbel, Opole 1989, s. 243; G. Babiński, *Pogranicze etniczne, pogranicze kulturowe, peryferie. Szkic wstępny problematyki*, Pogranicze. Studia Społecz-

w prowadzonych analizach. Przypomnijmy, że szkoła integracyjna, a w jej obszarze klasa, obejmuje przestrzeń współbycia i współdziałania:

– dwóch nauczycieli o nierzadko odmiennym doświadczeniu;

– uczniów o różnych możliwościach poznawczych, potencjale adaptacyjnym i kreacyjnym, formalnie podzielonych na tych z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego i bez takiego orzeczenia;

– dwóch kultur tradycyjnie osadzonych w edukacji specjalnej oraz ogólnodostępnej.

Istotne dla dalszej części wywodu jest podkreślenie rozbieżności w postrzeganiu niepełnosprawności oraz w związku z nim specjalnych potrzeb (specjalnej drogi realizacji potrzeb) uczniów z niepełnosprawnościami, a w rezultacie również zadań nauczycieli i terapeutów. To zaś wpisuje się w konstrukcję dwóch możliwych typów założeń tworzących fundament kultury szkoły. Metaforycznie wpisują się w dwie formy pogranicza.

– Jedną jest występowanie obok siebie grup i kultur, współwystępowanie odmiennych wartości i tradycji, różnych tożsamości i profili mentalnych. Charakter takiego pogranicza przejawia się między innymi w równoległym funkcjonowaniu dwóch języków w życiu codziennym, specyficznych obyczajach każdej grupy, podtrzymywaniu negatywnych stereotypów narodowościowych, rzutowaniu podziałów wyznaniowych (religijnych) na postawy gospodarcze, polityczne i społeczne.

– Drugą formą jest przenikanie się kultur sąsiadujących. W rezultacie tego tworzy się jakościowa odmiennie całość społeczno-kulturowa pogranicza. To zaś znajduje swoje odbicie w osobliwej tożsamości jego mieszkańców. Przywiązaniu do własnej odrębności, w tych okolicznościach, towarzyszy jednak podzielanie wartości oraz interesów ojczyzny ideologicznej[22].

Specyfika kultury szkoły integracyjnej – dwa typy pogranicza

Zgodnie z przywołaną już wcześniej tezą, podstawą kultury organizacyjnej szkoły są założenia. Ich koncepcja wyznacza strukturę omawiania specyfiki kultury organizacyjnej dwóch typów szkół integracyjnych. Założenia te prezentuję w innej kolejności w odniesieniu do modelu Touhy, rozpo-

---

ne, 1994, IV, s. 10; B. Jałowiecki, S. Karpalski, *Peryferia i pogranicza jako interdyscyplinarny obszar badawczy*, [w:] *Peryferia i pogranicza. O potrzebie różnorodności*, red. B. Jałowiecki, S. Karpalski, Warszawa 2011, s. 21; Z. Gajdzica, *Kategorie sukcesów w opiniach*, s. 238-241.

[22] I. Machaj, *Pogranicze*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, red. H. Domański, W. Morawski, J. Mucha, M. Ofierska, J. Szacki, M. Ziółkowski, Warszawa 2000, s. 126.

czynając od tych, które noszą znamiona założeń ontologicznych. Zdaję sobie sprawę z dyskusyjności takiego rozwiązania, wszak założenia w sprawie związków szkoły z otoczeniem odzwierciedlają oczekiwania społeczne wobec tej instytucji, co także uzasadnia ich prymarność wobec innych. W swoim wywodzie pragnę odwrócić sposób myślenia i w punkcie wyjścia ulokować ucznia z niepełnosprawnością, rozpatrując problematykę z punktu założeń osadzonych w wiedzy ugruntowanej w obszarze pedagogiki specjalnej, ze szczególnym uwzględnieniem sposobów postrzegania niepełnosprawności i ich pedagogicznych następstw. Hasłowe, w związku z tym uproszczone, zestawienie podstawowych założeń prezentuję w tabeli 1.

Tabela 1

Założenia kultury organizacyjnej dwóch koncepcji szkół integracyjnych

Założenia kultury organizacyjnej[23]	Kultura szkoły korygującej	Kultura szkoły kompensującej
Natury ludzkiej	niepełnosprawność jako uszkodzenie, zaburzenie funkcjonalne	niepełnosprawność jako utrudnienie w realizowaniu zadań rozwojowych i wypełnianiu ról ucznia i kolegi
Prawdy i czasu	obiektywność kryteriów niepełnosprawności, orientacja na przeszłość i teraźniejszość	relatywność kryteriów niepełnosprawności, orientacja na teraźniejszość i przyszłość
Związków między ludźmi	relacje z przewagą hierarchicznych	przeważające relacje symetryczne
Natury ludzkich działań	w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością dominacja celów i procedur terapeutycznych (korygujących)	w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością dominacja celów i procedur edukacyjnych
Związków szkoły z otoczeniem	orientacja na związki z instytucjami rehabilitującymi, organizacjami działającymi na rzecz ON	orientacje na związki z różnymi instytucjami o charakterze kulturowym, edukującym, rehabilitującym

Źródło: opracowanie własne.

Kultura szkoły określonej mianem korygującej wpisuje się w swoich założeniach w pierwszy typ pogranicza. Kreują go wartości i tradycje różnych tożsamości i profili mentalnych występujących obok siebie. Ich przenikanie

[23] D. Tuohy, *Dusza szkoły*, s. 27-36.

jest ograniczone ze względu na kultywowanie odrębności, akcentowanie różnic wzmacnianych stereotypami. Podstawą tego założenia jest postrzeganie niepełnosprawności jako problemu ulokowanego w obiektywnej perspektywie ograniczeń fizjologicznych i ukonstytuowanych na nich zaburzeń funkcjonalnych. Założenie to z natury zakorzenione jest w temporalnej orientacji na przeszłość, która wyznacza obecny stan. Specjalne potrzeby edukacyjne definiowane są jako następstwa ograniczeń funkcjonalnych, a działalność edukacyjna podporządkowana jest hierarchicznie procesom terapii. To zaś wyznacza niesymetryczne relacje między nauczycielami a terapeutami i pedagogami specjalnymi współorganizującymi proces kształcenia, który przyjmuje pozycję dominującą. Misja szkoły uwydatnia realizację celów rehabilitacyjnych i zbliża w sposób naturalny placówkę do poszukiwania wsparcia w instytucjach medycznych, rehabilitujących. Założenia te sprzyjają budowaniu opozycji między praktykami podejmowanymi w związku i na rzecz uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz pozostałych uczniów, akcentując różnice i faworyzując działania korygujące. To zaś w praktyce wydatnie utrudnia integrację normatywną, funkcjonalną oraz komunikatywną. Sprzyja natomiast indywidualizacji i zaspokajaniu specyficznych potrzeb uczniów z niepełnosprawnością.

Kultura szkoły kompensującej lokuje się w drugim typie pogranicza, opartym na wzajemnym przenikaniu się tradycji, wartości, norm, założeń. Ukierunkowana jest zatem na poszukiwanie własności wspólnych. Założenia konstytuują się na biopsychospołecznym modelu niepełnosprawności, akcentując jego kulturowy wymiar. To zaś sprzyja traktowaniu niepełnosprawności jako stanu relatywnego, definiowanego w aspekcie zróżnicowanych potrzeb i możliwości, ujawnianego w realizacji konkretnych zadań oraz w interakcjach. Założenia te zakorzenione są w temporalnej orientacji na teraźniejszość (okoliczności, które ujawniają i/lub generują bariery i ograniczenia) oraz perspektywę przyszłości. Specjalne potrzeby edukacyjne definiowane są w aspekcie określonych działań podejmowanych w związku z rozwojem uczniów. Nie deprecjonują one działań korekcyjnych, ale sprzyjają ich postrzeganiu jako narzędzia do realizacji zadań edukacyjnych. Relacje oparte są na symetrycznych interakcjach między nauczycielami a terapeutami i nauczycielami współorganizującymi proces edukacji. Misja szkoły ujawnia się przede wszystkim w realizacji celów edukacyjnych, sprzyja nawiązywaniu relacji z różnymi instytucjami, organizacjami ukierunkowanymi na realizację i wspieranie zadań kulturotwórczych, edukacyjnych, rehabilitacyjnych. Założenia te sprzyjają kreowaniu wspólnoty wszystkich uczniów w szkole, zacieraniu się różnic między założeniami edukacji osadzonej w tradycji szkoły specjalnej oraz ogólnodostępnej.

W wyniku takich założeń wiele celów kierowanych jest i realizowanych wspólnie, co sprzyja autentycznej integracji funkcjonalnej, normatywnej oraz kulturowej.

Zakończenie

Dwa wskazane typy (nieco umownie określane jako korygujący i kompensujący) stanowią namiastkę koncepcji kultur organizacyjnych szkół integracyjnych. W praktyce zapewne nie występują (albo występują bardzo rzadko) one w czystej postaci. Każda placówka tworzy unikatowy efekt pogranicza jako swoistą jakość[24]. W zależności od przyjętej perspektywy można rozpatrywać go jako następstwo oczekiwań społecznych, ale także czynnik kreujący procesy i stany w szkole oraz jej właściwości. Przestrzeń pogranicza szkoły integracyjnej tworzy specyficzne możliwości zaspokajania potrzeb uczniów i nauczycieli. W tym kontekście jako naturalne jawi się pytanie o wpływ tej kultury na rozwój wszystkich uczniów. Zderzanie się i współistnienie dwóch odmiennych kultur zwykle prowadzi do wygenerowania jednej z nich jako przeważającej. Tak jest również w szkole integracyjnej. Możliwe jest zatem zdominowanie założeń stanowiących podstawę organizacji szkoły przez kulturę niepełnosprawności; wówczas szkoła może (aczkolwiek nie musi) lepiej spełniać funkcje opiekuńcze i terapeutyczne wobec uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, ale traci cechy środowiska, które ją otocza. To zaś pozostaje w sprzeczności z ideą integracji edukacyjnej ukierunkowanej na tworzenie warunków możliwie pełnego rozwoju, zbliżonych do tych, jakie panują poza murami szkoły, gdzie dominuje kultura pełnosprawności.

Przedstawione namiastki koncepcji kultury organizacyjnej szkoły integracyjnej traktuję jako element teorii kształcenia integracyjnego, a zarazem przyczynek do jej rozszerzania o wskazane w tekście zagadnienia, które, w moim przekonaniu, warte są głębszego rozmysłu i eksploracji badawczej.

BIBLIOGRAFIA

Adrjan B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Babiński G., *Pogranicze etniczne, pogranicze kulturowe, peryferie. Szkic wstępny problematyki*, Pogranicze. Studia Społeczne, 1994, IV.

[24] G. Babiński, *Pogranicze etniczne*, s. 10.

Bełza M., *Inny/Obcy (uczeń niepełnosprawny) jako podmiot „folkloru" szkolnego*, Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych, 2016, 23.

Bruner J., *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2010.

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

Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Czerepaniak-Walczak M., *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, Pedagogika Społeczna, 2015, 3(57).

Gajdzica Z., *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Gajdzica Z., *Klasa integracyjna jako przystań pograniczy*, Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja, 2015, 4.

Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M., *Kultury i organizacje*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011.

Hofstede J., *Kultura i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000.

Jałowiecki B., Karpalski S., *Peryferia i pogranicza jako interdyscyplinarny obszar badawczy*, [w:] *Peryferia i pogranicza. O potrzebie różnorodności*, red. B. Jałowiecki, S. Karpalski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2011.

Kantor R., *Kultura pogranicza jako problem etnograficzny*, [w:] *Zderzenia i przenikania kultur na pograniczach*, red. Z. Jasiński, J. Korbel, WSP, Opole 1989.

Kostera M., *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Kron F.W., *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Pojęcia, procesy, modele*, przekł. E. Cieślik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.

Machaj I., *Pogranicze*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, red. H. Domański, W. Morawski, J. Mucha, M. Ofierska, J. Szacki, M. Ziółkowski, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000.

Schein E., *Organization Culture and Leadership*, Jossey Bass, San Francisco 1992.

Stoner J.A.F., Freeman R.E., Gilbert D.R., *Kierowanie*, przekł. A. Erlich, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2001.

Tuohy D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, przekł. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Wojtowicz A., *Istota i modele kultury organizacyjnej – przegląd koncepcji*, Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie, 2004, 5.

TOMASZ GMEREK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EDUKACJA TUBYLCZA A PROCESY REWITALIZACJI ETNICZNEJ AUTOCHTONICZNYCH MNIEJSZOŚCI – WYBRANE MODELE I EGZEMPLIFIKACJE

ABSTRACT. Gmerek Tomasz, *Edukacja tubylcza a procesy rewitalizacji etnicznej autochtonicznych mniejszości – wybrane modele i egzemplifikacje* [Indigenous Education and Processes of Autochtonous Minorities Ethnic Revitalization – Selected Models and Exemplifications]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 97-118. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.6

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

Key words: education, autochtonous minorities, indigenous schooling, ethnic revitalisation, multicultural society, teacher education, language development

W związku z tym, iż tubylcze szkolnictwo kwestionuje wiele sposobów funkcjonowania tradycyjnego, państwowego systemu edukacji, powstaje zagadnienie sposobów jego funkcjonowania i efektów działania[1]. Ciekawe pytanie stawiają w tym kontekście K.A. Riley, I. Abu-Saad i M. Hermes: Czy mniejszości tubylcze powinny mieć prawo do posiadania własnego systemu

[1] Niniejszy artykuł stanowi logiczną kontynuację tekstu *Edukacja tubylcza a szkolnictwo głównego nurtu – konteksty teoretyczne*, opublikowanego w poprzednim, 41 tomie Studiów Edukacyjnych.

edukacji bez odniesienia do standardów narodowych?[2] Autorzy – podejmujący analizę w odniesieniu do tytułowej kwestii – nie twierdzą, iż prawo mniejszości do organizacji własnego systemu szkolnictwa oznacza jego całkowite oderwanie od narodowego systemu edukacji. Twierdzą raczej, iż mniejszości mają prawo do ochrony własnej kultury i włączenia jej w główny nurt szkolnictwa[3].

Generalna odpowiedź na postawione w tytule artykułu pytanie nie jest prosta. Nawet odpowiedź twierdząca wiąże się z określonymi trudnymi konsekwencjami dla tradycyjnych autochtonicznych społeczności. Jedną z nich może być marginalizacja (pomimo uzyskanej niezależności). Warto w tym kontekście przeanalizować wybrane aspekty funkcjonowania tubylczej edukacji.

R.H. Heber zwraca uwagę na trzy główne modele, w których może funkcjonować edukacja tubylczych społeczności: model kolonialny, model tubylczy oraz model dwukulturowy. Pierwszy odnosi się do sytuacji edukacyjnej, w której funkcjonowało większość autochtonicznych społeczności na całym świecie. Jego istotą jest alienacja reprezentantów poszczególnych mniejszości od tubylczej kultury, tradycji i sposobów życia, w celu ich asymilacji w kulturę głównego nurtu (przez społeczeństwa dominujące).

Drugi model odnosi się do wykorzystania edukacji jako sposobu na zamknięcie kulturowe autochtonicznych społeczności, ich izolacji od kultury społeczeństwa głównego nurtu, w celu jej zachowania i ochrony. Skupia się on na rozwijaniu kształcenia opartego wyłącznie na perspektywie tubylczej. Rozwijanie kształcenia w tym modelu stanowi jednak (paradoksalnie) zagrożenie dla istnienia kultury tubylczej. Jest to związane z prawdopodobieństwem jej marginalizacji, a równocześnie zmniejszaniem możliwości jej rozwoju – w ramach wielokulturowego społeczeństwa. Kolejnym zagrożeniem jest izolacja członków społeczności tubylczej, co może doprowadzić do ograniczenia możliwości ich rozwoju w ramach społeczeństwa głównego nurtu.

Z kolei trzeci, dwukulturowy model edukacji tubylczej stanowi próbę połączenia perspektywy tubylczej oraz nie-tubylczej. Jego istotą jest zestawienie teorii i metod kształcenia z obu rzeczywistości oraz próba ich powiązania. Taki sposób organizacji edukacji tubylczej, jak pisze R.W. Heber:

> może być najbardziej efektywny w sferze rozwoju tożsamości etnicznej i samopostrzegania reprezentantów autochtonicznych grup – dostarczając warunków dla ich

[2] K.A. Riley, I. Abu-Saad, M. Hermes, *Big Change Question. Should Indigenous Minorities Have the Right to Have Their Own Education Systems, Without Reference to National Standards?* Journal of Educational Change, 2005, 6, 2, s. 177.

[3] Tamże, s. 178.

społecznej i kulturowej emancypacji, a jednocześnie przygotowując do uczestnictwa we współczesnym świecie[4].

Jednym z istotnych aspektów organizacji szkolnictwa dla autochtonicznych grup etnicznych jest oparcie kształcenia na wiedzy tubylczej. Oznacza to zastosowanie wiedzy tubylczej w programach kształcenia, zarówno na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego, ale również na poziomie edukacji wyższej. Ponadto, wskazuje się coraz częściej na potrzebę włączania wiedzy tubylczej w nurt myślenia naukowego.

Historyczne tendencje świata nauki związane były z deprecjonującym ocenianiem wiedzy wywodzącej się z tradycji plemiennej i wartościującym bardzo nisko wiedzę tubylczą. Także współcześnie, relatywnie niewiele inicjatyw zmierza do włączania wiedzy tubylczej w programy kształcenia[5], czy traktowania wiedzy tubylczej na poziomie równym z wiedzą akademicką[6]. W swoich analizach I. Krupnik wskazuje na niewielkie zaawansowanie w relacjach pomiędzy wiedzą akademicką zorientowaną na wartości Zachodu a tradycyjną wiedzą tubylczą. Badania dotyczące definiowania tubylczej wiedzy w sposób pozwalający na jej integrację ze sposobami myślenia naukowego ukazują jednak w większym stopniu problemy dotyczące komunikacji (pomiędzy naukowcami reprezentującymi dziedziny akademickie a reprezentantami tubylczych społeczności), niż dysonans poznawczy dotyczący badanych problemów – z perspektywy naukowej i tubylczej[7]. Problemy komplementarności wiedzy tubylczej i wiedzy naukowej powiązane są również z interpretacją pola problemowego określonych subdyscyplin wiedzy czy „wycinków" rzeczywistości. Przykładem może być choćby interpretacja wiedzy historycznej i próby definiowania „prawdziwej", „obiektywnej" wersji historii[8]. Jej kształt wygląda zupełnie inaczej w interpretacji historyków świata „zachodniego" niż z perspektywy tubylczej[9].

---

[4] R.W. Heber, *Models for Indigenous Education*, [w:] *Indigenous Education and International Academic Exchange*, red. R.W. Heber, X. Peng, Winnipeg 2014, s. 29-31.

[5] B. Collignon, *Knowing Places: The Inuinnait, Landscapes and the Environment*, Edmonton 2006, s. 201.

[6] P. Trzciński, *Konstruowanie współczesnej tubylczości – tubylczość jako ideologia i obiekt prawa*, [w:] *Pierwsze narody. Społeczności rdzenne i idea tubylczości we współczesnym świecie*, red. J. Derlicki, W. Lipiński, Warszawa 2002, s. 46.

[7] I. Krupnik, *Shifting Patterns, Lasting Partnerships. Inuit Knowledge and Academic Science in Arctic Cultural Research*, [w:] *11th Inuit Studies Conference*, red. C. Andreasen, K. Langgård, Nuuk 1998, s. 68-71.

[8] Y. Csonka, *Changing Inuit Historicities in West Greenland and Nunavut*, History and Anthropology, 2005, 16, 3, s. 321-324.

[9] M. Thornton, *Aspects of the History of Aboriginal People in their Relationships with Colonial, National and Provincial Governments in Canada*, [w:] *Aboriginal People and Other Canadians. Shaping New Relationships*, red. M. Thornton, R. Todd, Ottawa 2001, s. 8.

Ryc. 1. Metaforyczne przedstawienie odmiennych podejść do wiedzy i kultury tubylczej

(Źrodło: R. Barnhardt, *Introduction*, [w:] *Sharing Our Pathways. Native Perspectives on Education in Alaska*, red. R. Barnhardt, A.O. Kawagley, Fairbanks 2011, s. XV)

Współcześnie coraz częściej postuluje się jednak włączanie zasobu tradycyjnej wiedzy tubylczej do kanonu wiedzy akademickiej. Przykładem takich rozwiązań jest zastosowanie tradycyjnej wiedzy środowiskowej Inuitów, ich wiedzy tubylczej oraz tradycyjnej wiedzy akademickiej w poszukiwaniu rozwiązań środowiskowych i proekologicznych[10]. Obecne są również próby włączania tej wiedzy w programy kształcenia na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego[11]. W rzeczywistości bowiem tubylcze ludy od tysięcy lat rozwijały wiedzę i umiejętności powiązane z metodami uważnej obser-

[10] F.J. Tester, P. Irniq, *Inuit Qaujimajatuqangit: Social History, Politics and the Practice of Resistance*, Arctic, 2008, 61, suplement 1, s. 48 i n. oraz T.K. Vlassova, *Arctic Residents' Observations and Human Impact Assessments in Understanding Environmental Changes in Boreal Forests: Russian Experience and Circumpolar Perspectives*, Migration and Adaptation Strategies for Global Change, 2006, 11, 4, s. 897-908.

[11] H.A. McGregor, *Inuit. Education and Schools in the Eastern Arctic*, Vancouver 2010, s. 31-34.

wacji i badania, a także sposobów przetrwania w zróżnicowanych ekosystemach. W tym czasie następowało systematyczne przystosowanie się do środowiska, wraz z wykorzystaniem jego dóbr i znajomości procesów oraz cykli przyrodniczych (w zakresie takich współczesnych sfer wiedzy, jak choćby biologia, chemia, geografia, fizyka i matematyka – ze szczególnym uwzględnieniem poszczególnych subdyscyplin wiedzy, takich jak botanika, geologia, hydrologia, meteorologia, astronomia, fizjologia, anatomia, farmakologia, technologia, inżynieria, ekologia, topografia, ornitologia, rybołówstwo, a także inne nauki stosowane). Trzeba w tym kontekście stwierdzić, iż trywializowanie wiedzy tubylczej i sprowadzanie jej wyłącznie do zwyczajów i folkloru stanowi dowód ignorancji, imperializmu i braku poszanowania dla kultury odmiennych grup etnicznych. Powierzchowne traktowanie wiedzy tubylczej związane jest z podejściem zachodniego świata nauki, powiązanym z koncepcjami nadrzędności kulturowej. Odrzucenie takiego podejścia jest warunkiem włączenia wiedzy tubylczej w nurt naukowego myślenia – na równych zasadach. Istnieje wiele obszarów, w których możliwa jest taka koegzystencja (wybrane z nich przedstawia ryc. 1). W metaforze lodowca zobrazowano ponadto odmienne podejścia do wiedzy i kultury tubylczej (powierzchowne, zorientowane na folklor oraz głębokie).

Także porównanie cech wiedzy tradycyjnej (tubylczej) oraz wiedzy tworzonej przez kulturę Zachodu wskazuje na istnienie wspólnego rdzenia obu tych sposobów myślenia (por. ryc. 2)[12]. Zróżnicowane są jedynie sposoby dochodzenia do wiedzy, jak również cele, w jakich jest ona stosowana. Istotny obszar różnic pomiędzy wiedzą tubylczą i tą wytwarzaną z perspektywy kultury „zachodniej" stanowi kontekst sytuacyjny oraz odniesienie do wartości społecznych. Odmienne są także formy przekazu i rozpowszechniania wiedzy[13].

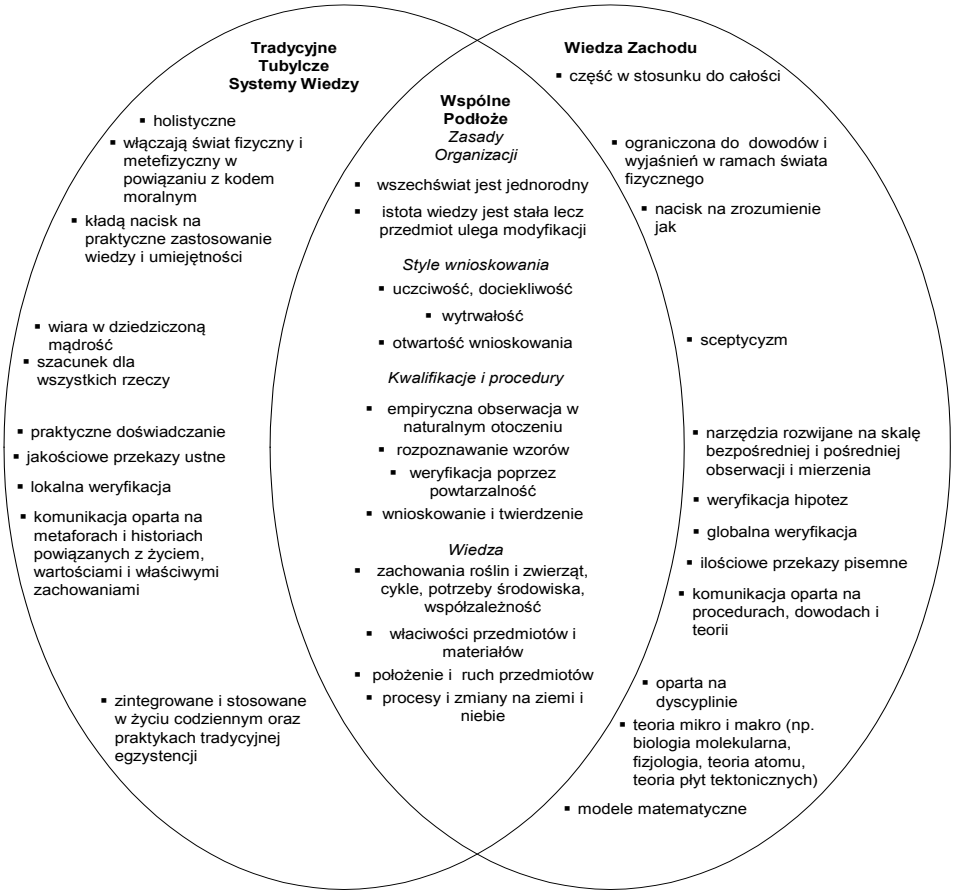
Inicjatywy podejmowane przez reprezentantów społeczności tubylczych zmierzają do powiązania różnych nurtów wiedzy w jedną całość – respektującą tubylcze formy myślenia, odczuwania i bycia. Takim celom służą na przykład inicjatywy podejmowane na Alasce, powiązane z działalnością Sieci Wiedzy Tubylczej Alaski [*Alaska Native Knowledge Network*][14].

---

[12] R. Barnhardt, A.O. Kawagley, *Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing*, Anthropology and Education Quarterly, 2005, 36, 1, s. 10-13.

[13] J. Lipka, *Introduction: A Framework for Understanding the Possibilities of a Yup'ik Teacher Group*, [w:] *Transforming the Culture of Schools. Yup'ik Eskimo Examples*, red. J. Lipka, G.V. Mohatt, London 1998, s. 4-7.

[14] Por. *Alaska Native Knowledge Network*, adres internetowy: http://www.ankn.uaf.edu/



Ryc. 2. Porównanie cech wiedzy tradycyjnej (tubylczej) oraz cech wiedzy w kulturze Zachodu

(Źródło: R. Barnhardt, A.O. Kawagley, *Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing*, Anthropology and Education Quarterly, 2005, 36, 1, s. 16)

J. Green zwraca w tym kontekście uwagę na konieczność uzupełnienia „kanonu" wiedzy akademickiej o treści tubylcze. Autor – analizując sytuację w Kanadzie – stawia tę tezę zarówno w odniesieniu do tendencji i przedmiotów wykładanych na kierunkach typowo tubylczych, jak i wchodzących w skład regularnych kursów studiów[15]. Trzeba przy tym stwierdzić, że choć studia tubylcze [*Native studies*] stanowią w Kanadzie odrębną dyscyplinę

[15] J. Green, *Cannon Fodder: Examining the Future of Native Studies*, [w:] *Pushing the Margins: Native and Northern Studies*, red. J. Oakes, R. Riewe, M. Bennett, B. Chisholm, Winnipeg 2001, s. 42-43 i n.

wiedzy, wykładaną na większości uniwersytetów, to jednak równocześnie – jak stwierdza J. Green – „pozostają marginalizowane zarówno jeśli chodzi o bazę materialną, jak i kontekst ich funkcjonowania". Zauważalna tendencja marginalizacji kierunków tubylczych ze strony „tradycyjnych" wydziałów związana jest między innymi ze specyfiką ich pozycji w ramach Akademii. Odnosi się to przede wszystkim do ich opozycji względem dominujących ideologii, tworzenia nowych (tubylczych) koncepcji naukowych – tworzonych przez reprezentantów autochtonicznych społeczności, odejścia od akademickiego kanonu wiedzy, sposobów funkcjonowania studentów pochodzących ze społeczności tubylczych, konkurencji o fundusze w ramach uczelni itd. W sferze funkcjonowania studiów tubylczych pojawiają się więc wyraźne sprzeczności, a nawet konflikt interesów, zarówno pod względem naukowym jak i społecznym[16].

Sprzeczności w sferze studiów tubylczych dotyczą także roli edukacji w procesie kształcenia studentów, zarówno tubylczych jak i nie-tubylczych (także w roli przyszłych nauczycieli). Inne sprzeczności i kontrowersje dotyczą konstruowania programów kształcenia[17]. Dla przedstawicieli autochtonicznych mniejszości etnicznych istotne są w tym przypadku wizje i cele, jakie stawiają sobie twórcy modeli kształcenia w lokalnych tubylczych społecznościach[18].

Doświadczenia tubylczej edukacji nie dotyczą jednak wyłącznie tubylczych społeczności. Kierowane są one bowiem także do reprezentantów innych grup etnicznych, w tym i uczniów reprezentujących kulturę dominującą. W tym kontekście celem staje się integracja treści tubylczych w szkołach reprezentujących główny nurt kształcenia. Y. Kanu opisuje inicjatywę włączenia elementów wiedzy i kultury tubylczej w program kształcenia przeznczony dla klas mieszanych (złożonych z uczniów reprezentujących mniejszości rdzenne, jak też innych) w kilku szkołach średnich na terytorium prowincji Manitoba – w Kanadzie. Podjęte działania ogniskowały się na pięciu poziomach funkcjonowania edukacji szkolnej: 1) planowania scenariusza lekcji, kiedy tworzone są cele kształcenia; 2) zawartości programu i materiałów kształcenia; 3) metod i strategii kształcenia; 4) planowanych

---

[16] Tamże, s. 41.

[17] M.L. Jennings, J.R. Collier, *One University, Two Universes: Alaska Natives and the University of Alaska–Anchorage*, [w:] *Native American Studies in Higher Education. Models for Collaboration between Universities and Indigenous Nations*, red. D. Champagne, J. Strauss, Walnut Creek 2002, s. 221-225.

[18] S. Watt-Cloutier, *Honouring Our Past, Creating Our Future: Education in Northern and Remote Communities*, [w:] *Aboriginal Education. Fulfilling the Promise*, red. M.B. Castellano, L. Davis, L. Lahache, Vancouver 2000, s. 115-127.

rezultatów kształcenia; 5) osadzenia programu w określonej filozofii kształcenia[19].

Tabela 1

Przykładowe tubylcze treści włączone w przedmioty w ramach programu kształcenia w wybranych szkołach średnich prowincji Manitoba

Przedmiot	Cele wprowadzenia tubylczych treści do programu kształcenia jako zadania do realizacji przez uczniów w wybranych szkołach. Uczniowie będą:
Język angielski	– znać sposób rozumienia znaczenia tradycji ustnego przekazu w tubylczych kulturach – pokazywać sposób rozumienia zasad związanych z tubylczą ustną tradycją (np. słuchaniem, okazywaniem szacunku osobie przemawiającej, zachowania właściwego okresu roku na opowiadanie poszczególnych historii itd.) – analizować wybrane książki/teksty w celu ukazania i zrozumienia społecznych, kulturowych i politycznych problemów dotyczących ludów tubylczych zobrazowanych w książkach i tekstach (np. rasizmu, stereotypów, roszczeń prawa do ziemi, zdrowia i stylów życia) – dokonywać ewaluacji poprawności sposobów prezentowania ludów tubylczych w różnych mediach
Matematyka	– charakteryzować sposoby użycia geometrii w tradycyjnych kulturach tubylczych – posiadać znajomość tradycyjnych technik mierzenia i liczenia w świadomości ludów tubylczych – poznawać przykłady koncepcji analogii, równowagi i symetrii w tubylczej sztuce i architekturze
Muzyka	– opisywać rolę tradycyjnej muzyki w społecznościach tubylczych – identyfikować tradycyjną muzykę autochtonicznych grup – pokazywać świadomość zasad związanych z odtwarzaniem tradycyjnych pieśni – posiadać świadomość wkładu reprezentantów tubylczych społeczności we współczesny przemysł muzyczny
Nauki ścisłe	– posiadać świadomość wkładu autochtonicznych społeczeństw w rozwój nauk ścisłych i technicznych – pokazywać sposoby rozumienia zasad fizyki zastosowanych w różnych tubylczych technologiach – rozumieć i doceniać wartość tradycyjnej wiedzy tubylczej odnoszącej się do ziemi, roślin oraz zmian w ekosystemach – pokazywać przykłady zastosowania tradycyjnej medycyny używanej przez ludy tubylcze
Sztuka	– rozumieć różne typy sztuki tubylczej oraz ich pochodzenie – opisywać odmienne aspekty pracy tubylczych artystów (np. tematy, style, elementy tradycyjnego wzornictwa)

[19] Y. Kanu, *Integrating Aboriginal Perspectives Into the School Curriculum: Purposes, Possibilities, and Challenges*, Toronto 2011, s. 95.

Przedmiot	Cele wprowadzenia tubylczych treści do programu kształcenia jako zadania do realizacji przez uczniów w wybranych szkołach. Uczniowie będą:
Sztuka	– analizować podobieństwa i różnice w pracy współczesnych tubylczych artystów
Edukacja fizyczna	– posiadać znajomość i uczestniczyć w tradycyjnych tubylczych grach i tańcach – identyfikować tubylcze modele ról w różnych sportach – posiadać znajomość korzyści zdrowotnych płynących z aktywności fizycznej – dokonywać ewaluacji sposobów użycia obrazu tubylców w sporcie

Źródło: opracowanie własne na podstawie Y. Kanu, *Integrating Aboriginal Perspectives Into the School Curriculum: Purposes, Possibilities, and Challenges*, Toronto 2011, s. 107-109.

W tabeli 1 przedstawione są przykładowe kwestie, jakie podejmowane były w ramach eksperymentu służącego integracji wiedzy tubylczej w główny nurt kształcenia – na poziomie szkoły średniej. Obejmują one szeroki zestaw treści dotyczących funkcjonowania tubylczych społeczności w Kanadzie. Widać wyraźnie, iż możliwości wprowadzenia elementów tubylczych oraz ich zastosowania praktycznego istnieją w każdym przedmiocie. Równocześnie, jak stwierdza Y. Kanu:

> trzeba pamiętać, iż te rozwiązania i cele, jak i inne tubylcze perspektywy w edukacji nie powinny być traktowane jako dodatek czy rozszerzenie „głównego programu". Muszą one posiadać swoje uprawomocnione miejsce w centrum programu kształcenia, wraz z innymi typowo definiowanymi celami kształcenia[20].

Zwykle jednak, tubylcza edukacja tworzona jest przede wszystkim dla reprezentantów autochtonicznych społeczności. D. Taylor, M. Crago i L. McAlpine zwracają uwagę na dwie istotne kwestie przy definiowaniu programów kształcenia w szkolnictwie dla mniejszości tubylczych: Czego oczekuje lokalna społeczność od formalnej edukacji wobec własnych dzieci?; Co powinni wiedzieć absolwenci, jak powinni się czuć i co powinni umieć zrobić? W tym kontekście powinny zostać dostarczone możliwości zmiany w programach kształcenia – możliwe do przeprowadzenia na poziomie lokalnych społeczności – i odpowiadające na ich konkretne potrzeby[21].

Tego typu oczekiwania mają odmienną logikę i cele, a często stają wręcz w sprzeczności z narodowymi programami kształcenia. Ilustracją tego zjawiska mogą być choćby cele kształcenia i wychowania obecne w tubylczym

[20] Tamże, s. 109.

[21] D.M. Taylor, M.B. Crago, L. McAlpine, *Toward Full Empowerment in Native Education: Unanticipated Challenges*, The Canadian Journal of Native Studies, 2001, 21, 1, s. 47.

programie kształcenia szkoły średniej funkcjonującej w społeczności Indian Nawahów w stanie Nowy Meksyk – w Stanach Zjednoczonych (por. tabela 2). Jak bowiem zauważa K. Manuelito,

> kategorie i subkategorie edukacji Nawaho są niekompatybilne z euro-amerykańskim podziałem wiedzy na przedmioty takie jak matematyka, nauki ścisłe, nauki społeczne czy nauczanie języka. Jednak użycie ich w sferze reprezentacji lokalnej wiedzy wymaga zarówno od tubylczych, jak i nie-tubylczych nauczycieli uczenia się od społeczności. [Równocześnie], powiązanie pomiędzy właściwą edukacją i samostanowieniem jest oczywiste dla społeczności Nawahów. Edukacja – podtrzymująca samoświadomość [*ádééhólzin*] – stanowi kluczowy, żywy aspekt samostanowienia[22].

Tabela 2

Dziedziny i elementy formujące wykształconą osobę w epistemologii Indian Nawaho

Dziedzina	Elementy
Mądrość przodków	*K'é* [szacunek, system pokrewieństwa] Wiedza dotycząca pochodzenia klanowego jednostki (ze strony ojca i matki) Wiedza dotycząca relacji pomiędzy klanami Wiedza dotycząca historii klanu, z którego wywodzi się jednostka Wiedza dotycząca odpowiedzialności klanowej/systemu pokrewieństwa
Nauczanie przodków	*Historia* Wiedza dotycząca własnej rodziny Wiedza dotycząca własnej społeczności Wiedza dotycząca plemienia Nawahów *Środowisko* Wiedza dotycząca konstelacji Wiedza dotycząca pór roku, faz księżyca i kalendarza Wiedza dotycząca warunków pogodowych, znaków i wpływów Wiedza dotycząca gospodarowania i zielarstwa Wiedza dotycząca wypasu zwierząt Wiedza dotycząca zimowych przypowieści Wiedza dotycząca pieśni używanych przez społeczność Wiedza dotycząca umiejętności i przypowieści myśliwskich Wiedza dotycząca przygotowania posiłków (dań z kukurydzy, pożywienia zimowego) Wiedza dotycząca obróbki mięsa wraz z powiązanymi przypowieściami

[22] K. Manuelito, *The Role of Education in American Indian Self-Determination: Lessons from Ramah Navajo Community School*, Anthropology and Education Quarterly, 2005, 36, 1, s. 83.

Dziedzina	Elementy
	Wiedza dotycząca umiejętności tkania dywanów, plecenia rzemiennych pasów, produkcji wyrobów ze srebra i koralików, szycia mokasynów, produkcji piłek, jeździectwa Wiedza dotycząca tworzenia przypowieści Wiedza dotycząca liczenia
Język Nawahów	Sztuka konwersacji Znajomość terminologii medycznej Sztuka wypowiadania się Sztuka pisania
Współczesna wiedza	Znajomość historii amerykańskich Indian Wiedza dotycząca polityki wobec Indian Wiedza dotycząca władz plemiennych Nawahów Znajomość praw konsumenta

Źródło: K. Manuelito, *The Role of Education in American Indian Self-Determination: Lessons from Ramah Navajo Community School*, Anthropology and Education Quarterly, 2005, 36, 1, s. 83.

Jeden z najważniejszych aspektów dotyczących funkcjonowania tubylczej edukacji związany jest – jak już o tym wspomniano – ze sposobami kształcenia nauczycieli. Choć istnieje znaczna liczba rozwiązań w sferze przygotowania kadry pedagogicznej i dydaktycznej do pracy z reprezentantami autochtonicznych mniejszości, to jednak można zauważyć dwie główne (i opozycyjne) strategie, pomiędzy którymi zawierają się poszczególne rozwiązania.

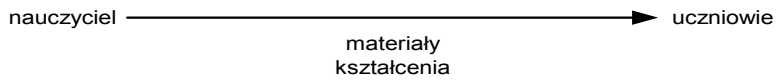
Pierwszą strategią kształcenia nauczycieli jest główny nurt edukacji akademickiej. Odbywa się ona w kampusach uniwersyteckich, do których zgłaszają się reprezentanci grup etnicznych. Ich podania mogą być rozpatrywane na warunkach podobnych, jakie mają pozostali studenci; mogą być także zastosowane formy działań afirmatywnych. Kiedy reprezentant mniejszości zostanie przyjęty na studia, kształci się w takim samym trybie i zakresie materiału, jak pozostali studenci. Oznacza to, iż w programie kształcenia nie ma elementów dotyczących wiedzy tubylczej. W niektórych przypadkach istnieje możliwość połączenia zwykłego programu kształcenia z dodatkowymi elementami wiedzy tubylczej lub wyboru dodatkowych przedmiotów z programu studiów tubylczych [*Native studies*].

Drugą – i opozycyjną wobec pierwszej – strategią kształcenia nauczycieli jest oderwanie od głównego nurtu edukacji akademickiej. Wybierają ją społeczności pragnące własnej kontroli nad kształceniem nauczycieli. Zdarza się, że rezygnują z akredytacji dla uczelni, aby zachować wolność od ze-

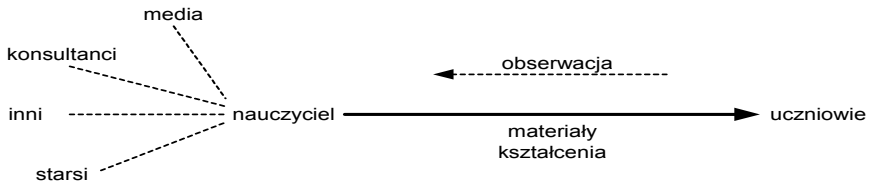
wnętrznych zaleceń władz oświatowych. Celem jest w tym przypadku chęć silnej orientacji programu kształcenia na języku i kulturze mniejszości[23].

Generalnie można postawić tezę, że im bardziej kształcenie oparte jest na tubylczym dziedzictwie kulturowym, tym bardziej staje się odległe od kształcenia w głównym nurcie. Modele edukacji tubylczej włączają bowiem wiele tradycyjnych elementów z życia lokalnych społeczności w program nauczania[24]. Jest to zrozumiałe, zważywszy że rolą tak rozumianej edukacji jest przekaz treści i wartości kultury tubylczej, a także związanych z nią kompetencji społecznych. W tym kontekście, rolą nauczyciela staje się osadzenie procesu kształcenia w lokalnej społeczności, wraz z odwołaniem się do jej doświadczeń, wiedzy i sposobów funkcjonowania. Jest to zupełnie odmienne postrzeganie roli nauczyciela i kierunków jego działania, które redefiniuje znacząco jego rolę. Przykład tego sposobu postrzegania celów działania nauczycieli ilustruje przykład tubylczej edukacji w Kanadzie – w społeczności Inuitów w Nunavik (por. ryc. 3).

A. Konwencjonalna rola nauczyciela



B. Rola tubylczego nauczyciela (Model Kativik)



Ryc. 3. Rola nauczyciela w szkolnictwie tradycyjnym i tubylczym

(Źródło: A. Stairs, *Beyond cultural inclusion. An Inuit example of indigenous educational development*, [w:] *Minority Education: From Shame to Struggle*, red. T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins, Philadelphia 1998, s. 318)

[23] D.M. Taylor, M.B. Crago, L. McAlpine, *Toward Full Empowerment in Native Education*, s. 48.

[24] D. Champagne, J. Stauss, *Defining Indian Studies through Stories and Nation Building*, [w:] *Native American Studies*, s. 3-11.

Członkowie tubylczych społeczności poszukują najczęściej osób z kompetencjami odnoszącymi się do przekazu tradycyjnej wiedzy i umiejętności, nawet kosztem wiedzy opartej na kulturze zachodniej. W związku z tym, iż znajomość języka określonej społeczności stanowi kluczowy element (re)konstruowania tożsamości etnicznej najmłodszych jej członków, jest to również ważne kryterium w rekrutacji tubylczych nauczycieli. Także takie umiejętności ważne z perspektywy kultury tubylczej, jak sztuka polowania, łowienia, czy sztuka przeżycia w arktycznym środowisku wyznaczają kryteria dobrego nauczyciela. Z kolei, kompetencje tak wybranego nauczyciela (także jako nauczyciela akademickiego) – wartościowane z perspektywy kształcenia akademickiego głównego nurtu – mogą wydawać się niskie i niewystarczające. Rodzi to określone problemy w sposobach funkcjonowania tubylczego szkolnictwa[25].

W tym kontekście istnieje wiele zmiennych wpływających na ostateczny kształt funkcjonowania zawodu nauczyciela w szkolnictwie w lokalnych społecznościach. Jednym z nich jest coraz to większa trudność w znajdowaniu odpowiednich nauczycieli (o określonych „tradycyjnych" kompetencjach). Inny czynnik związany jest z oczekiwaniami rodziców z autochtonicznych społeczności, którzy, paradoksalnie, często nie chcą definitywnej orientacji edukacji na kulturę tubylczą (dotyczy to przede wszystkim obaw wyrażanych przez rodziców, że ich dzieci nie poradzą sobie w rzeczywistości społecznej nie posiadając kompetencji związanych z kulturą zachodnią). Ten czynnik także przekształca oczekiwania względem tubylczych nauczycieli w zakresie posiadania przez nich znaczących kompetencji powiązanych z kulturą głównego nurtu[26].

Warto w tym miejscu przybliżyć założenia jednego z modeli edukacji tubylczej, który – jak się wydaje – wpisuje się w szerokie, holistyczne rozumienie rozwoju współczesnej edukacji tubylczej. Pokazuje on, jak bardzo tubylcze programy kształcenia mogą odbiegać od regularnych „narodowych" koncepcji edukacyjnych. Dotyczy to wielu kluczowych elementów funkcjonowania szkolnictwa (takich jak język wykładowy, filozofia wychowania, promowany system wartości, rola nauczycieli, czy podejście wobec ucznia).

Model edukacji tubylczej „Podążaj do źródła" oparty jest na pięciu głównych elementach. Pierwszym z nich jest tubylczy język. Programy kształcenia przewidywane z perspektywy tego modelu muszą rozwijać kompetencje językowe – zarówno w zakresie pisania jak i mowy. Lokalny

---

[25] D.M. Taylor, M.B. Crago, L. McAlpine, *Toward Full Empowerment in Native Education*, s. 48-49.

[26] Tamże, s. 50.

język kształtuje z tej perspektywy podstawowe związki z plemienną historią i słynnymi przodkami. Celem jest jednak rozwijanie środowiska wielojęzycznego, bowiem „realia życia w społeczności globalnej oznaczają konieczność znajomości odmiennych języków i historii".

Drugi element stanowi rozwijanie tubylczego rozumienia kultury i historii, powiązań pomiędzy przeszłością i przyszłością, a także sposobów rozumienia współczesnych wydarzeń. Oznacza to takie ujmowanie doświadczeń i wiedzy tubylczej, które odrywa się od stereotypizacji i stanowi rzeczywiste ich włączenie w materiały kształcenia. Istotne jest tutaj powtórne odczytanie historii z perspektywy tubylczej, mające na celu konstruowanie lokalnej obywatelskiej odpowiedzialności.

Kolejny element stanowi program kształcenia. Ma on być zorientowany na takie wartości, jak samodeterminacja, poczucie szacunku wobec własnej kultury, a także osobistej wizji i zaangażowania. Cytowani autorzy stwierdzają, że

> punktem wyjścia są w tym przypadku, podobnie jak w celu drugim, doświadczenia wyniesione z instytucji edukacyjnych, które marginalizowały sposoby bycia i myślenia dzieci i młodzieży pochodzących z mniejszości tubylczych, które one przynosiły do klasy szkolnej[27].

Kształcenie w modelu tubylczej edukacji musi być dla reprezentantów grup mniejszościowych „wyzwalające".

Z takim podejściem powiązany jest czwarty istotny element, jaki stanowi określony wzorzec nauczania i uczenia się. Nauczanie i uczenie się są postrzegane jako procesy budujące odpowiedzialność za siebie, rodzinę, społeczność lokalną i aktywnie włączające rodziny oraz całą tubylczą społeczność w procesy edukacyjne. Następuje tutaj odrzucenie indywidualistycznej koncepcji uczenia się na rzecz koncepcji wspólnotowej. M.K.P. Nee-Benham i J.E. Cooper tak opisują współpracę przy tworzeniu projektu:

> Lekcje, które każdy z nas otrzymał na naszej indywidualnej edukacyjnej drodze i w rozmowach z innymi w czasie zebrań, spowodowały konieczność dzielenia się, wspierania i uczenia jeden od drugiego. Nauczyliśmy się, że izolacja prowadzi do idei szybkiej śmierci, a wymiana doświadczeń pomiędzy społecznościami tubylczymi prowadzi do rozwoju[28].

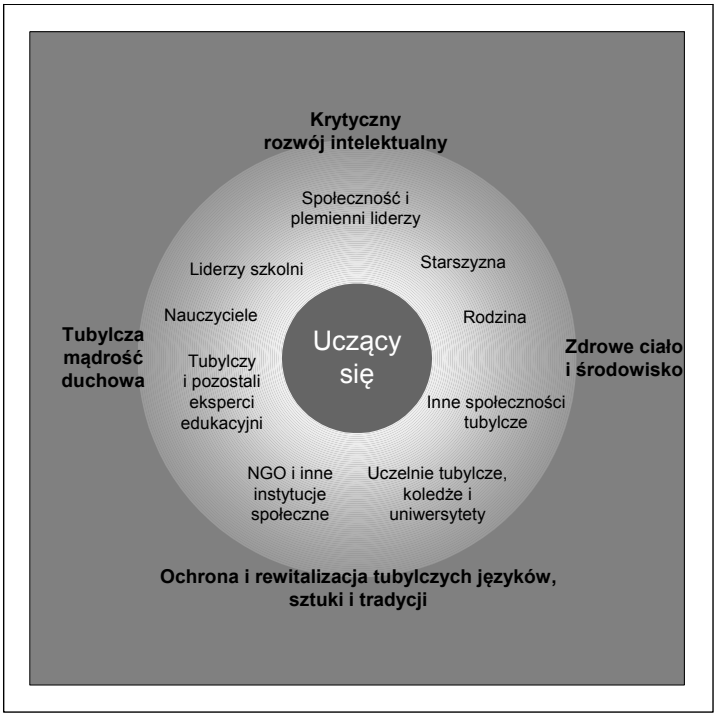
---

[27] Tamże.

[28] M.K.P. Nee-Benham, J.E. Cooper, *Gathering Together to Travel to the Source: A Vision for a Language and Culture-Based Educational Model*, [w:] *Indigenous Educational Models for Contemporary Practice. In Our Mother's Voice*, red. M.K.P. Nee-Benham, J.E. Cooper, Mahwah 2000, s. 15.

Wreszcie piąty element dotyczy rozwoju i promocji praktyki tubylczych programów kształcenia. Wykorzystanie ich ma na celu znaczące podniesienie wyników kształcenia, obniżenie zjawisk opuszczania szkoły i odsiewu szkolnego, a także eliminację problemów społecznych wśród dzieci i młodzieży z mniejszości tubylczych.

W rozważaniach autorzy podkreślają obawy związane z tworzeniem jednego modelu edukacji tubylczej – dla wszystkich autochtonicznych społeczności. Związane były one z tym, że zatraci on cechy odróżniające poszczególne grupy i nabierze charakteru „ogólno-tubylczego" [*pan-Native*][29]. W rezultacie, reprezentanci poszczególnych społeczności zdecydowali nie konstruować jednorodnego systemu wartości dla przedstawionego programu edukacji; ograniczyli się jedynie do stworzenia kilku naczelnych zasad, w jakich powinny funkcjonować tubylcze modele oświatowe.



Ryc. 4. Model edukacji tubylczej „Podążaj do Źródła"

(Źródło: M.K.P. Nee-Benham, J.E. Cooper, *Gathering Together to Travel to the Source: A Vision for a Language and Culture-Based Educational Model*, [w:] *Indigenous Educational Models for Contemporary Practice. In Our Mother's Voice*, red. M.K.P. Nee-Benham, J.E. Cooper, Mahwah 2000, s. 16)

[29] Tamże.

W tym kontekście wyróżniono cztery zasady myślenia o edukacji tubylczej, będące podstawą dla tworzenia konkretnych programów kształcenia – uwzględniających wartości, style życia i działania poszczególnych autochtonicznych społeczności. Są one następujące:

1. Tubylcza mądrość duchowa, która jest przewodzona przez serca przodków.
2. Krytyczny rozwój myślenia, który łączy tubylcze sposoby postrzegania i działania z nowoczesnymi sposobami postrzegania i działania.
3. Promowanie zdrowego ciała i zdrowego środowiska.
4. Ochrona i rewitalizacja tubylczych języków, sztuki oraz tradycji[30].

Schemat odniesień takiego modelu edukacji tubylczej prezentuje rycina 4. W symboliczny sposób przedstawia on ognistą obręcz, ze słońcem w centrum. W centrum modelu kształcenia jest uczący się, który stanowi ogniwo łączące zarówno przeszłość, jak i przyszłość. Planowanie procesu kształcenia, jego praktyka, pedagogia, sposób zarządzania i struktura organizacyjna musi zatem wspierać uczącego się. Postuluje się osadzenie procesu kształcenia w czterech podstawowych składnikach życia, takich jak krytyczny rozwój intelektualny, zdrowe ciało i środowisko, ochrona języka oraz mądrość duchowa. Istotne jest także celebrowanie tubylczych uroczystości[31].

Wyróżnione powyżej elementy osadzone są w specyfice funkcjonowania wiedzy, społeczności lokalnej oraz rodziny. Tubylcza edukacja powinna odnosić się do wiedzy stanowiącej dziedzictwo przeszłości pochodzące od przodków, jak też w zrównoważony sposób łączyć przeszłość z przyszłością. Pomocne w procesie nabywania wiedzy są oddziaływania wspólnoty lokalnej jako środowiska uczenia się:

> edukacyjne zabiegi muszą być interdyscyplinarne, interkulturowe i angażować wszystkie pokolenia społeczności. Ponadto, przetrwanie inicjatyw edukacyjnych wymaga zaangażowania starszyzny, różnych wewnętrznych i zewnętrznych tubylczych i nie tubylczych agencji, a także powiązań z innymi tubylczymi projektami[32].

Ostatnim elementem, w którym osadzone są inicjatywy oświaty tubylczej jest rodzina. To ona stanowi podstawę dla formowania tubylczej świadomości, tożsamości i wypływających z nich praktyk, a także podstawę dla rozwoju poczucia duchowości, własnego ja oraz tożsamości kulturowej. Istnieje założenie, że wszystkie instytucje muszą wspierać rodzinę w realiza-

[30] Tamże, s. 16.
[31] Tamże, s. 17.
[32] Tamże.

cji tych celów. Warto zwrócić uwagę, że schemat w kształcie okręgu symbolizuje konieczność równowagi pomiędzy wszystkimi elementami[33].

Także i z tej perspektywy kluczowe dla powodzenia edukacji są odpowiednio przygotowane kadry nauczycielskie, których kompetencje, powiązane z działaniem całej społeczności, mają bowiem stanowić aktywnych lokalnych liderów. Ich zadaniem jest rozwijanie działań opartych na sposobach funkcjonowania społeczności lokalnej, także integracja dawnych i współczesnych praktyk, jak również współdziałanie z tubylczymi i nietubylczymi jednostkami oraz grupami w celu opracowania doświadczeń dla kształcenia ogólnego, rozwoju umiejętności i tradycyjnych praktyk, jak i stwarzanie możliwości włączania członków społeczności w wydarzenia związane z ochroną języka i kultury[34]. Tak podsumowują istotę działania zaprezentowanego modelu M.K.P. Nee-Benham i J.E. Cooper:

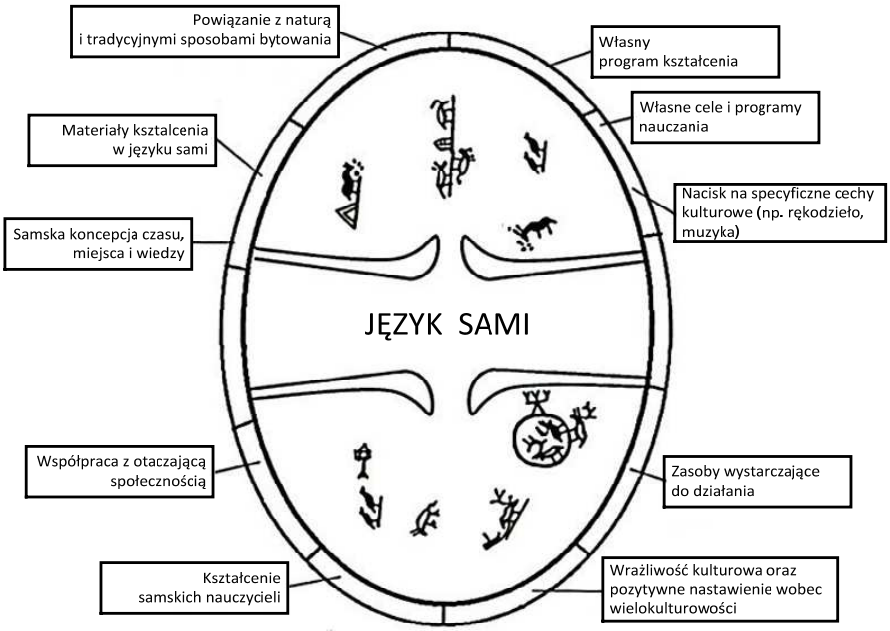
> W skrócie, nasz model zmierza do budowy silnych edukacyjnych społeczności zorientowanych wokół rodziny, chroniących i rewitalizujących tubylcze języki i kultury oraz wspierających tożsamość i niezależność jednostki. Samo-uprawomocnienie edukacyjnych instytucji (np. szkół), stanowi trudną pracę, ponieważ wymaga zrównoważonych działań ze strony jednostek (uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkolnych), a także społeczności (plemiennej, szkolnej) na rzecz uczciwego spojrzenia na przeszłość, jak również krytycznego i pragmatycznego spojrzenia na teraźniejszość i przyszłość (…) Model ten stanowi źródło, w którym pokładamy podstawy naszego zaangażowania, pasji i którego znaczenie odzwierciedla nasze tubylcze sposoby myślenia[35].

Jak wspomniano, założeniem funkcjonowania tubylczej edukacji jest osadzenie procesu kształcenia w szerokim kontekście oddziaływań społeczności tubylczej. Przykładem takich rozwiązań może być choćby współczesna edukacja Samów w krajach skandynawskich. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na rozwijany w Finlandii program kształcenia lapońskich dzieci i młodzieży. Jest on osadzony w ramach wartości kultury tej grupy etnicznej.

Lapońskie modele tubylczej edukacji odwołują się do tradycji, kultury i historii społeczności od tysięcy lat zamieszkujących Półwysep Skandynawski. W Finlandii jego podstawę stanowi kilka kluczowych elementów (por. ryc. 5). Usytuowane są one względem percepcji świata Samów (symbolizują je trzy poziomy, na których osadzone są poszczególne elementy). Pierwszy poziom odwołuje się do najbardziej transcendentalnych wartości, które powiązane są jednak współcześnie także z wartościami i celami działania sam-

[33] Tamże, s. 18.
[34] Tamże, s. 19-20.
[35] Tamże, s. 20.

skiej edukacji. Język lapoński usytuowany jest w centrum, co świadczy o jego kluczowym znaczeniu w edukacji tworzonej specjalnie dla reprezentantów tej tubylczej społeczności. Poniżej znajdują się elementy służące zapewnieniu warunków dla właściwej organizacji procesu kształcenia i wychowania, a także osadzenia go w odpowiednich ramach społecznych i kulturowych[36].



Ryc. 5. Tradycyjny szamański bęben symbolizujący rozwój samskiej edukacji

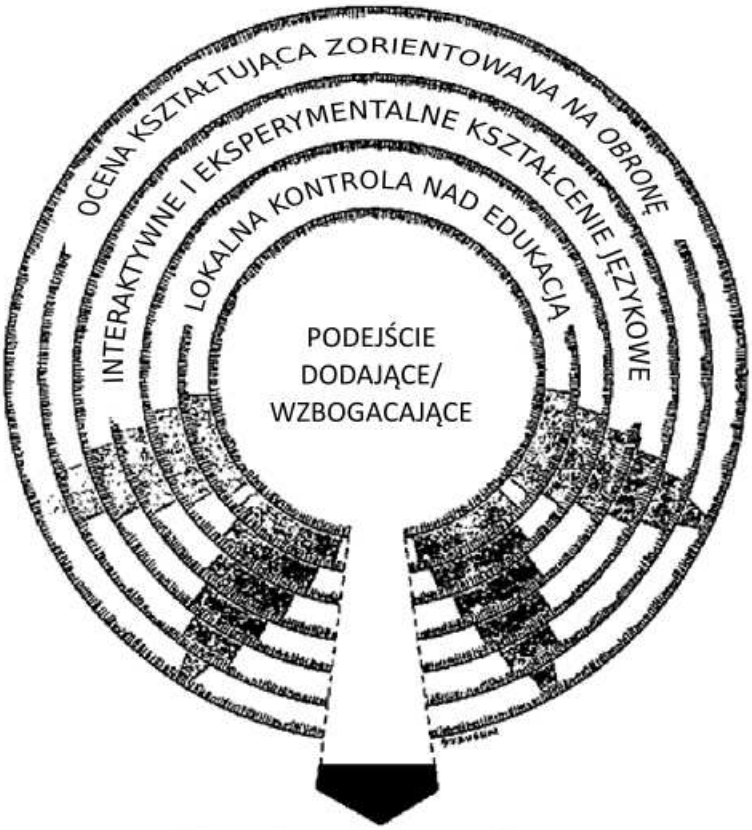
(Źródło: P. Keskitalo, K. Määttä, S. Uusiautti, *Sámi Education*, Frankfurt 2013, s. 91)

Innym przykładem inicjatyw służących odrodzeniu języka jako głównego nośnika kultury tubylczej jest model kształcenia rozwijany od lat siedemdziesiątych XX wieku w Instytucie Rozwoju Języków Amerykańskich Indian [*American Indian Language Development Institute* – AILDI]. Instytut powstał w 1978 roku jako oddolna inicjatywa grupy osób reprezentujących tubylcze społeczności językowe Digueno, Havasupai, Hualapai, Mohave i Yavapai, we współpracy z lingwistami z Uniwersytetu Berkeley [*Berkeley University*] oraz z Uniwersytetu San Diego [*San Diego State University*].

[36] P. Keskitalo, K. Määttä, S. Uusiautti, *Sámi Education*, Frankfurt 2013, s. 90-93.

Współcześnie instytut funkcjonuje na Uniwersytecie Arizona [*University of Arizona*], służąc znacznie większej liczbie indiańskich społeczności[37].

Program rozwijany w Instytucie Rozwoju Języków Amerykańskich Indian dotyczy wzmacniania tubylczych języków i autochtonicznych kultur za pośrednictwem działań edukacyjnych kierowanych do reprezentantów społeczności Indian w Stanach Zjednoczonych. Działanie programu opiera się na czterech poziomach oddziaływań (por. ryc. 6).



Afirmacja Tożsamości
Utrzymanie języka i kultury

Ryc. 6. Pedagogiczne strategie wzmacniania tubylczych języków i kultur w Instytucie Rozwoju Języków Amerykańskich Indian

(Źródło: T.L. McCarty, L.J. Watahomigie, A.Y. Yamamoto, O. Zepeda, *School-Community-University Collaborations: The American Indian Language Development Institute*, [w:] *Teaching Indigenous Languages*, red. J. Reyhner, Flagstaff 1997, s. 90)

[37] Por. adres internetowy: http://aildi.arizona.edu

Pierwszy poziom dotyczy podejścia dodającego/wzbogacającego. Jego istotą jest wzbogacanie oraz rozwijanie zasobów lingwistycznych i kulturowych, które dzieci przynoszą do szkoły. Drugi poziom odnosi się do lokalnej kontroli nad edukacją. Oznacza to przejęcie władzy decyzyjnej i kontroli nad programem kształcenia. Takie podejście implikuje tworzenie podstaw środowiska kształcenia dla dzieci opartego na wiedzy i doświadczeniu kulturowym oraz dziedzictwie lingwistycznym danej społeczności. Poziom trzeci odnosi się bezpośrednio do użycia języka tubylczego w edukacji. Zastosowanie języka tubylczego powinno zmierzać do motywowania młodych ludzi do używania języka własnej społeczności w sposób naturalny (w codziennym życiu) oraz kreatywny (co ma na celu dociekanie, krytykę i rozwój własnej wiedzy przez uczniów). Wreszcie, czwarty poziom powiązany jest z rozwiązaniami wzmacniającymi oraz kształtującymi rzeczywiste kompetencje językowe i kulturowe. Istotą jest podejście holistyczne, pozwalające dzieciom w większym stopniu w sposób autentyczny manifestować własne sposoby bilingwalnego rozwoju, niż tworzyć etykiety „braków" i sposoby „działań naprawczych"[38].

Podsumowując, można stwierdzić, że w wielu krajach zamieszkiwanych przez tubylcze mniejszości etniczne rozwijane są modele edukacji tubylczej – służące lokalnym plemiennym społecznościom. Ich celem jest – podobnie jak w przypadku modeli i programów opisywanych powyżej – integracja tubylczej wiedzy w ramach obowiązującego kanonu szkolnego, ale przede wszystkich ochrona i rewitalizacja rdzennych kultur, które jeszcze kilka dekad wcześniej traktowane były jako element zagrażający kulturze dominującej. Ich reprezentanci z tego właśnie powodu byli dyskryminowani i funkcjonowali na marginesie kulturowym i społecznym.

Współcześnie społeczności tubylcze podejmują coraz to nowe próby ponownego określenia swej tożsamości oraz podtrzymania dziedzictwa kulturowego. Tendencję rewitalizacji kultury mniejszości etnicznych i narodowych można dostrzec nawet w krajach, gdzie polityka asymilacyjna zdała się odnieść sukces. Praktycznym wymiarem tych tendencji jest chęć edukowania młodego pokolenia w tradycjach, kulturze i języku danej mniejszości. Reprezentanci tubylczych mniejszości najczęściej dążą do uzyskania możliwości konstruowania programów kształcenia, zastosowania tubylczego języka jako pierwszego w edukacji szkolnej, jak również uzyskania wpływu na zarządzanie oświatą. Instytucjonalna edukacja stanowi bowiem dla nich obecnie jedyną realną szansę na zachowanie oraz rozwój własnego dorobku

[38] T.L. McCarty, L.J. Watahomigie, A.Y. Yamamoto, O. Zepeda, *School-Community-University Collaborations: The American Indian Language Development Institute*, [w:] *Teaching Indigenous Languages*, red. J. Reyhner, Flagstaff 1997, s. 90.

kulturowego i lingwistycznego, który był tworzony i przekazywany ustnie od tysięcy lat.

BIBLIOGRAFIA

Alaska Native Knowledge Network, adres internetowy: http://www.ankn.uaf.edu/

Barnhardt R., *Introduction*, [w:] *Sharing Our Pathways. Native Perspectives on Education in Alaska*, red. R. Barnhardt, A.O. Kawagley, Fairbanks 2011.

Barnhardt R., Kawagley A.O., *Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing*, Anthropology and Education Quarterly, 2005, 36, 1.

Champagne D., Strauss J., *Defining Indian Studies through Stories and Nation Building*, [w:] *Native American Studies in Higher Education. Models for Collaboration between Universities and Indigenous Nations*, red. D. Champagne, J. Strauss, Walnut Creek 2002.

Collignon B., *Knowing Places: The Inuinnait, Landscapes and the Environment*, Edmonton 2006.

Csonka Y., *Changing Inuit Historicities in West Greenland and Nunavut*, History and Anthropology, 2005, 16, 3.

Green J., *Cannon Fodder: Examining the Future of Native Studies*, [w:] *Pushing the Margins: Native and Northern Studies*, red. J. Oakes, R. Riewe, M. Bennett, B. Chisholm, Winnipeg 2001.

Heber R.W., *Models for Indigenous Education*, [w:] *Indigenous Education and International Academic Exchange*, red. R.W. Heber, X. Peng, Winnipeg 2014.

http://aildi.arizona.edu

Jennings M.L., Collier J.R., *One University, Two Universes: Alaska Natives and the University of Alaska–Anchorage*, [w:] *Native American Studies in Higher Education. Models for Collaboration between Universities and Indigenous Nations*, red. D. Champagne, J. Strauss, Walnut Creek 2002.

Kanu Y., *Integrating Aboriginal Perspectives Into the School Curriculum: Purposes, Possibilities, and Challenges*, Toronto 2011.

Keskitalo P., Määttä K., Uusiautti S., *Sámi Education*, Frankfurt 2013.

Krupnik I., *Shifting Patterns, Lasting Partnerships. Inuit Knowledge and Academic Science in Arctic Cultural Research*, [w:] *11th Inuit Studies Conference*, red. C. Andreasen, K. Langgård, Nuuk 1998.

Lipka J., *Introduction: A Framework for Understanding the Possibilities of a Yup'ik Teacher Group*, [w:] *Transforming the Culture of Schools. Yup'ik Eskimo Examples*, red. J. Lipka, G.V. Mohatt, London 1998.

Manuelito K., *The Role of Education in American Indian Self-Determination: Lessons from Ramah Navajo Community School*, Anthropology and Education Quarterly, 2005, 36, 1.

McCarty T.L., Watahomigie L.J., Yamamoto A.Y., Zepeda O., *School-Community-University Collaborations: The American Indian Language Development Institute*, [w:] *Teaching Indigenous Languages*, red. J. Reyhner, Flagstaff 1997.

McGregor H.A., *Inuit. Education and Schools in the Eastern Arctic*, Vancouver 2010.

Nee-Benham M.K.P., Cooper J.E., *Gathering Together to Travel to the Source: A Vision for a Language and Culture-Based Educational Model*, [w:] *Indigenous Educational Models for Contemporary Practice. In Our Mother's Voice*, red. M.K.P. Nee-Benham, J.E. Cooper, Mahwah 2000.

Riley K.A., Abu-Saad I., Hermes M., *Big Change Question. Should Indigenous Minorities Have the Right to Have Their Own Education Systems, Without Reference to National Standards?* Journal of Educational Change, 2005, 6, 2.

Stairs A., *Beyond cultural inclusion. An Inuit example of indigenous educational development*, [w:] *Minority Education: From Shame to Struggle*, red. T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins, Philadelphia 1998.

Taylor D.M., Crago M.B., McAlpine L., *Toward Full Empowerment in Native Education: Unanticipated Challenges*, The Canadian Journal of Native Studies, 2001, 21, 1.

Tester F.J., Irniq P., *Inuit Qaujimajatuqangit: Social History, Politics and the Practice of Resistance*, Arctic, 2008, 61, suplement 1.

Thornton M., *Aspects of the History of Aboriginal People in their Relationships with Colonial, National and Provincial Governments in Canada*, [w:] *Aboriginal People and Other Canadians. Shaping New Relationships*, red. M. Thornton, R. Todd, Ottawa 2001.

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

Vlassova T.K., *Arctic Residents' Observations and Human Impact Assessments in Understanding Environmental Changes in Boreal Forests: Russian Experience and Circumpolar Perspectives*, Migration and Adaptation Strategies for Global Change, 2006, 11, 4.

Watt-Cloutier S., *Honouring Our Past, Creating Our Future: Education in Northern and Remote Communities*, [w:] *Aboriginal Education. Fulfilling the Promise*, red. M.B. Castellano, L. Davis, L. Lahache, Vancouver 2000.

ZBYSZKO MELOSIK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PIŁKA NOŻNA, STYL ŻYCIA I PROCESY REPRODUKCJI KULTUROWEJ W STANACH ZJEDNOCZONYCH

ABSTRACT. Melosik Zbyszko, *Piłka nożna, styl życia i procesy reprodukcji kulturowej w Stanach Zjednoczonych* [Soccer, Lifestyle and the Process of Cultural Reproduction in the United States of America]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 119-130. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.7

In his article the author considers the paradox of soccer appropriation in the United States. It is rejected by majority of Americans at the professional level as they prefer football, basketball and baseball. However, at the recreational level soccer is used by middle class and upper middle class as a form of their status confirmation and for cultural reproduction. The symbol of such an approach is analysed – the „soccer mom" as a person who considers soccer as a very valuable exercise experience for her daughters and sons.

Key words: soccer, lifestyle, middle class, recreation, cultural reproduction, soccer mom

W moim tekście poświęconym recepcji piłki nożnej przez Stany Zjednoczone przedstawiłem dynamikę napięcia między tą dyscypliną sportową a ideologią amerykańskiego izolacjonizmu[1]. Piłka nożna jest wykluczana z „głównego nurtu" sportu amerykańskiego; nie ma żadnych szans na zdobycie spektakularnej popularności. Piłkarze nie są popularnymi bohaterami ani postaciami medialnymi. A jednak, bogactwo społeczno-kulturowe Ameryki zdaje się nieskończone i pełne mnożących się paradoksów. I tak, „oficjalnej" ideologicznej krytyce piłki nożnej, przeciwstawianej amerykańskiemu footballowi, towarzyszy jej rosnąca rola jako instrumentu reprodukcji

[1] Patrz: Studia Edukacyjne, 2016, 41.

kulturowej i stratyfikacji społecznej. Poniżej przedstawione zostaną najbardziej istotne konteksty tego problemu.

O ile na poziomie profesjonalnym piłka nożna rozwija się w Stanach Zjednoczonych bardzo powoli i więcej jest tutaj upadków niż wzlotów, to na poziomie rekreacyjnym staje się sportem numer jeden – szczególnie wśród młodzieży szkolnej (w tym dziewcząt) i szczególnie wśród klas średnich oraz wyższych. Można wyjść od tezy Hilary Levey Friedman:

> Sport jest dosyć ważny w kulturze amerykańskiej wyższej klasy średniej. „Dramatyzuje on i uprawomocnia pewne wartości, które cechują środowiska pracy zawodowej wyższej klasy średniej: to znaczy konkurencyjność, męską przyjaźń i męskość"[2].

Logicznie, w takie wartości wpisują się tradycyjne sporty amerykańskie, a przede wszystkim koszykówka i football amerykański. Jednakże, w przypadku swoich dzieci Amerykanie z wyższych klas społecznych często nie akceptują tych sportów jako wartych uprawiania.

Biali rodzice postrzegają również piłkę nożną jako antidotum na koszykówkę – jako sport zdominowany przez czarnych i ich cielesność, którą uosabiają jako zagrażającą ich białej supremacji[3]. Piłka nożna jest przedmiejska, biała, bardziej intelektualna, a koszykówka – śródmiejska, czarna i fizyczna[4]. Piłka nożna dostarcza białym poczucia moralnej i kulturowej nadrzędności nad czarnymi. Uważa się, że stanowi ona formę zdrowej rekreacji, a nie „grę dla pieniędzy". Jest to sport rodzinny[5]. Akceptacja piłki nożnej przez klasy średnie i wyższe ma więc na celu zdystansowanie się wobec sportów, które uważane są za typowe dla klasy pracującej lub dla czarnego getta: footballu amerykańskiego i koszykówki[6]. Piłka nożna uważana jest za „zdrową alternatywę" dla postrzeganej często za patologiczną i agresywną męskość kultywowaną w ramach footballu amerykańskiego. Uważa się, że rozwija ona umiejętność współpracy w zespole oraz orientację na pozbawione agresji współzawodnictwo i osiągnięcia, a cechy te mogą być bardzo

---

[2] H.L. Friedman, *Playing to Win. Raising Children in a Competitive Culture*, Berkeley 2013, s. 123-124.

[3] Na ten temat por. Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Kraków 2006; szczególnie fragment zatytułowany: „Czarne męskie ciało i kryzys białej męskości".

[4] D.L. Andrews i in., *Soccer, Race, and Suburban Space*, [w:] *Sporting Dystopias: The Making and Meaning of Urban Sport Cultures*, red. R.C. Wilcox, D.L. Andrews, R. Pitter, R.L. Irvin, Albany 2003, s. 211.

[5] Tamże, s. 213.

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

przydatne w innych sferach życia. Ponadto, pomaga utrzymywać dzieci „z dala od ulicy”[7].

Tradycja zainteresowania *yuppies* („młodych miejskich profesjonalistów”) rekreacyjną wersją piłki nożnej sięga ostatnich dwóch dekad dwudziestego wieku. Akceptowali oni udział swoich dzieci w meczach, postrzeganych jako niekonfrontacyjne, pozbawione przemocy, często koedukacyjne (na zasadzie „nieważne kto wygra, ważne aby miło spędzić czas”)[8].

O zjawisku tym Andrei S. Markovits i Lars Rensmann piszą następująco:

> Nagle, piłka nożna w Ameryce, pozwoliła dzieciom z wyższej klasy średniej, posiadającym kosmopolitycznych rodziców – którzy piją tylko najlepsze francuskie wina, podróżują często do Europy, siadają za kierownicą Volvo lub Saaba i uważają (…) cztery wielkie sporty [koszykówka, football, baseball i hokej na lodzie] za niekulturalne – znaleźć (…) poprawny sport zespołowy (…). Piłka nożna stała się w Ameryce anty-footballem; była [ona] preferowana przez eurofilską, związaną z wyższą klasą średnią społeczność, [która] postrzegała football (i inne pozostałe sporty z wielkiej czwórki) jako brutalne, przesycone ideologią machismu i całkowicie zorientowane na zwycięstwo[9].

Piłka nożna stanowi więc – w oczach rodziców z klasy średniej urodzonych po 1960 roku – antidotum na hipermaskulinizowany i seksistowski football amerykański[10]. Postrzegana jest niemal jako „aerobic”, sport dla zdrowia i wpisujący się w estetykę klasy średniej. Wręcz nie jest traktowana jako sport kontaktowy[11].

Piłka nożna stała się zatem w Stanach Zjednoczonych częścią „społecznie różnicującego i wysoko wystylizowanego stylu życia, poprzez który jednostki pragną stać się członkami cenionej przez nie podmiejskiej klasy średniej”[12]. Może być postrzegana w tym kraju jako „biały, przynależny do klasy średniej sport, znajdujący się w opozycji do demografii tej dyscypliny na całym świecie”[13]. Dla bogatych Amerykanów stanowi ona wyraz ich kapitału kulturowego i ekonomicznego, wraz z przynależnością do ekskluzywnych stowarzyszeń, zakupami w drogich domach towarowych (i dodam

---

[7] D.L. Andrews, *Contextualizing Suburban Soccer: Consumer Culture, Lifestyle Differentiation and Suburban America*, [w:] *Football Culture: Local Contests, Global Visions*, red. G.P.T. Finn, R. Giulianotti, London 2000, s. 48.

[8] A.S. Markovits, S.L. Hellerman, *Offside: Soccer and American Exceptionalism*, Princeton 2001, s. 171.

[9] A.S. Markovits, L. Rensmann, *Gaming the World. How Sports are Reshaping Global Politics and Culture*, Woodstock 2010, s. 185.

[10] D.L. Andrews i in., *Soccer, Race, and Suburban Space*, s. 209.

[11] Tamże, s. 211.

[12] D.L. Andrews, *Contextualizing Suburban*, s. 32.

[13] Por. tamże, s. 38.

– posyłaniem dzieci do dobrych szkół średnich)[14]. Dla majętnych rodziców piłka nożna jest częścią „edukacyjnego programu", tworzenia właściwego wizerunku i rozwijania „kapitału kulturowego" swoich dzieci. Stała się symbolem statusu[15]. Jak ironicznie pisze Franklin Foer, „Yuppies lubią piłkę nożną jak wyśmienity kawałek importowanego koziego sera"[16]. Rodzice „myślą o piłce nożnej jako tej wzbogacającej dzieci aktywności, która może przeplatać się z lekcjami gry na fortepianie"[17]. Nie jest ona uważana za sport, ale za formę rekreacji rodzinnej.

Warto w tym miejscu przytoczyć uwagi Davida L. Andrewsa:

> Podmiejska kultura piłki nożnej uwidacznia zakres, do którego coraz więcej prozaicznych aspektów wolnego czasu dzieci jest pochłonięta przez normalizujący konkurencyjny etos obowiązującego stylu życia: ta „generacja rodziców… rozpoczyna swoje działania wobec coraz mniejszych dzieci, zmuszając ich do coraz cięższej pracy, nie tylko w dziedzinie piłki nożnej, ale także muzyce, trudnych do dostania się przedszkolach, balecie, językach obcych"[18].

Dzieci nie mogą już spędzać swojego wolnego czasu w sposób dowolny, lecz tworzy się dla nich

> komercyjnie zorganizowane formy „rozszerzonej edukacji", niekiedy mimo finansowych, logistycznych, a także emocjonalnych problemów z tym związanych – zarówno dzieci, jak i rodziców.

Celem jest tutaj „widoczne kształtowanie zdrowych, zdolnych do współpracy, zorientowanych na realizację celu, konkurencyjnych dzieci" [19].

Warto przywołać w tym miejscu pojęcie *soccer mom* („piłkarskiej mamusi") – pojęcie odnoszące się do amerykańskiej matki z klasy średniej, żyjącej na przedmieściach, która spędza bardzo dużą ilość czasu na organizowaniu swoim dzieciom uczestnictwa w pozaszkolnych zajęciach dodatkowych, w tym także sportowych. Nieustannie zajęta i przepracowana, spędza każdego dnia wiele godzin w samochodzie, poświęcając się dla dzieci – odwożąc je na owe zajęcia i czekając na ich zakończenie. „Soccer mom" ma swoje negatywne konotacje. Otóż, uważa się, że zmusza ona swoje dzieci do podejmowania coraz to nowych dodatkowych form aktywności, że jest „przerodzicowana" i nie pozwala dzieciom cieszyć się dzieciństwem. Koncentruje

---

[14] Tamże, s. 45-46.

[15] G.R. Gems, G. Pfister, *Understanding American Sports*, Abingdon 2009, s. 152.

[16] F. Foer, *How Football Explains the World*, London 2004, s. 238-239.

[17] Por. dyskusję internetową na temat „Soccer mom": why soccer?; 2014, adres internetowy: http://english.stackexchange.com/questions/180899/soccer-mom-why-soccer

[18] D.L. Andrews, *Contextualizing Suburban*.

[19] Por. tamże, s. 48.

bowiem swoją uwagę na udziale dzieci w zorganizowanych formach zajęć, które mają rozwijać ich – niekiedy iluzoryczne – talenty, kosztem rozwoju wewnętrznego. Nie pozwala im na ekspresję samych siebie i zajmowanie się tym, co same uważają za ważne, ale jest też optymistyczna i otwarta na nowe idee[20].

Szczególnie prezentuje się zaciekawienie piłką nożną przez amerykańskie dziewczęta. W przeszłości zainteresowania kobiet z wyższych klas społecznych były zorientowane na sztuki piękne. Obecnie wiele z nich trenuje różne dyscypliny sportowe, a piłka nożna jest jedną z najpopularniejszych[21]. W społeczeństwie amerykańskim kultywuje się dwa typy kobiecości. Jak pisze Hilary Levey Friedman, symbolem jednego z nich jest pełna wdzięku dziewczyna, która uprawia taniec, a na przeciwnym biegunie znajduje się – coraz częściej preferowana przez klasy wyższe – asertywna i zdolna do agresji dziewczyna uprawiająca piłkę nożną[22]. Amerykańscy rodzice uważają, że piłka nożna kształci w dziewczętach tradycyjnie męskie cechy charakteru, które pomogą im w życiu: orientację na osiągnięcia, systematyczność, odporność, konkurencyjność i nawet pewną agresję. Taniec z kolei kształci emocjonalne zaangażowanie, urocze zachowanie i zainteresowanie wyglądem. Niezależnie od krytyki, jaka w Stanach Zjednoczonych odnosi się do „zniewieściałego" charakteru piłki nożnej, to jednak – zdaniem rodziców z wyższych klas społecznych – piłka nożna w dużym stopniu nawiązuje do ideału hegemonicznej męskości[23]. Uważają, że piłka nożna kształci w ich córkach (choć w sposób „miękki" w porównaniu z amerykańskim footballem) ową tradycyjnie męską orientację na zwycięstwo i wpisuje się w biografię zorientowaną na karierę zawodową[24]. Rodzice nie chcą, aby ich córki były *girly girls* – dziewczęcymi dziewczętami. W ich umysłach istnieje przekonanie, że piłka nożna dobrze przygotowuje ich do sukcesu w korporacjach[25].

Znaczący udział w amerykańskiej piłce nożnej dziewcząt oraz mniej agresywny – w porównaniu z amerykańskim footballem – styl gry w tej dyscyplinie wywołuje wiele ironicznych uwag. Warto przytoczyć jedną z nich, bowiem bardzo dobrze oddaje istotę problemu:

---

[20] Por. dyskusję internetową na temat „Soccer mom": why soccer?; także interesującą dyskusję na temat tego problemu w: L. Swanson, *Complicating the „Soccer Mom": The Cultural Politics of Forming Class-Based Identity, Distinction and Necessity*, Research Quarterly for Excercise and Sport, 2009, 80, 2, s. 345-354.

[21] H.L. Friedman, *Playing to Win*, s. 123-124.

[22] Tamże, s. 125.

[23] Tamże, s. 129.

[24] Tamże, s. 135.

[25] Tamże.

> Piłka nożna jest dla dziewcząt, mogą w nią także grać zniewieściali chłopcy. Amerykański football jest dla silnych heroicznych mężczyzn. Jedynie bardzo silni mężczyźni przetrwają na boisku. Jeśli nie jesteś w stanie przetrwać wycisku, jaki ci dadzą [futboliści drużyny przeciwnej], to idź przespaceruj się na boisko piłkarskie, aby grać z dziewczętami i niewydarzonymi chłopaczkami[26].

Inny krytyk pisze następująco:

> Piłka nożna jest dla dzieci, które nie mają specjalnego talentu (…) Nie wymaga posiadania specjalnych cech fizycznych (…) i dziewczęta mogą w nią grać (…) Jeśli rodzice sądzą, że ich dziecko może stać się „kimś" w sporcie, wówczas uprawia ono koszykówkę, baseball lub football (…) 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 (…) Nie trzeba być wysokim lub szybkim[27]. Piłka nożna jest bardzo łatwym sportem i (…) łatwo pozwala na myślenie, że jest się dobrym na boisku, nawet jeśli jest się bardzo kiepskim[28].

Piłka nożna stała się także integralną częścią programu dydaktyczno-wychowawczego elitarnych amerykańskich szkół średnich oraz najlepszych placówek edukacji wyższej. Oferta sportowa jednej z najlepszych szkół średnich z internatem dla dzieci z wyższych klas „Phillips Andover" jest wprost zdumiewająca (włączając w to np. także *lacrosse*, hokeja na trawie dla dziewcząt, czy piłkę wodną) – towarzyszy jej wspaniała infrastruktura. Na internetowej stronie szkoły eksponuje się sukcesy zawodników i drużyn, wśród nich również piłkarskiej, a w szczególności – kobiecej. Kobieca reprezentacja Phillips Andover stanowi jedną z najlepszych wśród drużyn szkolnych w Nowej Anglii, a w latach 2007, 2009 i 2015 zdobyła mistrzostwo tego stanu w lidze drużyn najbardziej elitarnych szkół z internatem. Z terminarzu gier wynika, iż żeńska reprezentacja szkoły spotyka się w jesienią 2016 roku w rozgrywkach z reprezentacjami wielu innych znakomitych szkół średnich z internatem, mających swoją długą i „szlachetną" historię: Choate, Middlesex, St. Paul's, Deerfield, czy Exeter lub Groton. Jak napisano na stronie internetowej szkoły, jej sukcesy piłkarskie były możliwe dzięki „ciężkiej pracy i pasji". Istotą piłki nożnej w Phillips Andover jest „rozwijanie technicznych i taktycznych kompetencji młodych ludzi", z naciskiem na „ducha sportowej walki, wchodzenie w rolę lidera, ale także odpowiedzialnego członka zespołu" (w Andover istnieje kilka drużyn piłkarskich – dla

---

[26] Por. dyskusję internetową na temat piłki nożnej w Stanach Zjednoczonych i amerykańskiego footballu: *Soccer vs. Football: Field Size*; adres interntowy: http://themediadude.blogspot.de/2006/06/soccer-vs-football-field-size.html

[27] Por. dyskusję internetową na temat: „Soccer mom": why soccer?

[28] Tamże.

uczniów w różnym wieku, zarówno chłopców jak i dziewcząt). Jednocześnie eksponuje się fakt, iż niektórzy absolwenci Phillips Andover kontynuują swoją karierę piłkarską w najlepszych amerykańskich placówkach edukacji wyższej, takich jak Harvard University, MIT, Trinity College, czy Cornell University[29].

Warto w tym miejscu przytoczyć uwagi Gary Hopkinsa. Twierdzi on, że ogromnym paradoksem amerykańskiej młodzieżowej piłki nożnej jest to, że „grające obecnie w klubach dzieci to nie głodne dzieci z getta, które walczą o przetrwanie na ulicy, gotowe do poświęcenia wszystkiego za szansę na sukces". Są to głównie – z uwagi na strukturę społeczną swoich rodzin – dzieci, które z całą pewnością w przyszłości ukończą znakomitą placówkę edukacji wyższej i uzyskają dyplom z prawa, medycyny, marketingu, czy bankowości. Oczywiście, część z nich marzy obecnie o światowej karierze piłkarskiej, ale ich biografie już są ułożone. Ich wykształceni rodzice, zarabiający zwykle więcej niż 80 tysięcy dolarów na rok, nie marzą o karierze piłkarskiej swoich dzieci, lecz o znakomitym wykształceniu i karierze zawodowej. I z tych powodów, jak twierdzi Gary Hopkins, „Stany Zjednoczone nigdy nie zdobędą mistrzostwa świata w piłce nożnej"[30]. Gra w piłkę nożną stanowi w tym kraju jedną ze ścieżek do dobrego koledżu, a nie do profesjonalnej kariery piłkarskiej – zupełnie inaczej niż jest to w większości krajów świata[31]. Rodzice nigdy nie podejmą ryzyka, aby ich dzieci zorientować na karierę piłkarską, a zmiana w tym zakresie musiałaby być poprzedzona, jak ujmuje to ten sam autor, „zmianą mentalności średniej klasy w Ameryce na miarę kataklizmu"[32].

Dowodzą tego również dane statystyczne. Otóż, organizacja zrzeszająca młodych piłkarzy i piłkarki „US Youth Soccer" ma obecnie ponad trzy miliony zarejestrowanych osób w wieku 5-19 lat, o średniej wieku 11,5 lat, z czego aż 48% stanowią kobiety. 85% z nich liczy poniżej 14 lat, a tylko 3% – 18-19 lat, kiedy to podejmowane są decyzje dotyczące zarówno rozpoczęcia studiów, jak i dalszej kariery piłkarskiej[33].

---

[29] Por. Phillipis Academy Andover, Girls Varsity Soccer, 2015 New England Champions; adres internetowy:

http://www.andover.edu/Athletics/Teams/GSOV/Pages/default.aspx; na temat amerykańskiego elitarnego szkolnictwa średniego por. A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań 2015.

[30] Por. G. Hopkins, *Star-Spangled Soccer. The Selling, Marketing and Management of Soccer in the USA*, New York 2010, s. 226.

[31] Tamże, s. 227.

[32] Tamże.

[33] US Youth Soccer, baza danych dotyczących młodzieżowej piłki nożnej w Stanach Zjednoczonych; adres internetowy: http://www.usyouthsoccer.org/media_kit/ataglance/

Nie ulega więc wątpliwości, że piłka nożna w amerykańskich elitarnych szkołach średnich umieszczana jest jako dodatkowy „kredencjał" w kontekście całej akademickiej kariery młodego człowieka. Również elitarne amerykańskie uniwersytety mają bardzo bogatą ofertę dla studentów, a Harvard University jest jednym z tego przykładów.

Co ciekawe, w ramach uniwersyteckich przepisy gry w piłkę nożną różnią się od obowiązujących w piłce europejskiej. Na przykład, trener może zmienić podczas meczu nieograniczoną liczbę graczy, a zmieniony gracz może na boisko powrócić. Mecz nie może zakończyć się remisem: po zakończeniu 90 minuty gra toczy się dalej, aż do momentu, kiedy jedna z drużyn uzyska zwycięskiego gola. Z kolei, zegar boiskowy zatrzymuje się przy każdej przerwie w grze, zaś czas liczy się od 45 minuty do zera.

Piłka nożna stanowi więc nie tylko płaszczyznę reprodukcji społeczno-kulturowej, ale także stratyfikacji społecznej. Mamy tu do czynienia z maksymalną wprost komercjalizacją tego sportu, a *de facto* i młodzieży. Mike Slatton twierdzi, że młodzieżowa piłka nożna w Stanach Zjednoczonych nie jest zorientowana na sukcesy sportowe ani na podwyższanie kwalifikacji młodych zawodników, lecz stanowi jedynie „wielki biznes". Związany jest on z pobieraniem opłat za treningi i udziały w obozach, czy zakupem drogiego sprzętu. Amerykańskie zespoły młodzieżowe są organizowane w taki sposób, aby symulować wspaniałe kluby europejskie, jednakże – jak ironicznie pisze autor – jedyne podobieństwo, to wspaniałe stroje piłkarskie i buty oraz kolorowe piłki, jak również wyposażenie stadionu. Piłka nożna jest więc sprzedawana rodzicom jako gotowa „oferta w paczce", niekiedy bardzo droga. W Europie istotą piłki młodzieżowej jest wynajdywanie talentów po to, aby umożliwić im w przyszłości profesjonalną karierę. W Stanach Zjednoczonych nikomu na tym nie zależy. Zajęcia są doskonale zorganizowane, trwają zwykle cztery godziny w tygodniu, a ich ukoronowaniem jest sobotni mecz. Cel ich organizatorów, właścicieli klubów stanowi posiadanie jak największej liczby zespołów w różnych grupach wiekowych, co pozwala na multiplikowanie zysków. Nie interesują się poziomem rozgrywanych meczów.

> W Stanach Zjednoczonych mamy tylko jedną piłkę nożną – rekreacyjną. Jej symbolem są bardzo efektowne stroje trenerów i dzieci, wspaniałe kompleksy sportowe i kolorowe światła (co ma sprawiać wrażenie, że jest to coś więcej niż tylko rekreacja); jednak smutną prawdą jest to, że jest to jedynie rozrywka. W takim systemie twój syn nigdy nie stanie się zawodowym graczem[34].

[34] M. Slatton, *Where does all the money go? (Youth Soccer Fees)*, 2.12.2012; portal internetowy: „Soccer Mom. The Manual. Explanations, clarifications and opinions on Youth Soccer in America"; https://soccermommanual.com/where-does-all-the-money-go-youth-soccer-fees/

Działalność skomercjalizowanych klubów można przedstawić na przykładzie klubu „Solar Chelsea", którego nazwa nawiązuje do jednego z najbardziej renomowanych klubów angielskich. Jego strona internetowa wskazuje, iż stanowi bardzo poważne przedsięwzięcie – zarówno sportowe, jak i organizacyjno-finansowe. Siedziba klubu mieści się w Dallas w Teksasie. Działa w nim ponad 70(!) zespołów piłkarskich – o zróżnicowanym charakterze, w tym wiele dla dziewcząt. Zespoły te uczestniczą na różnych szczeblach i poziomach w rozgrywkach stanowych oraz regionalnych, a także ogólnokrajowych zdobywając niekiedy – jak się to ujmuje – różnego typu „mistrzostwa". Teksty zamieszczone na stronach internetowych „Solar Chelsea" zdają się wskazywać, że jest to wręcz klub profesjonalny, co ma bez wątpienia zwiększyć poczucie własnej wartości młodych piłkarzy i piłkarek oraz spotęgować efektywność tego biznesu, jakim jest prowadzenie klubu. W kontekście przygotowania młodzieży napisano, iż celem treningów jest „wyposażenie [piłkarzy] w solidną technikę piłkarską, która będzie wkomponowywała się w realizację założeń taktycznych". Istotne są tutaj umiejętności przyjmowania, kontrolowania i podawania piłki, wpisywania się w przyjętą taktykę podczas jej posiadania, dryblowania oraz obrony przed atakami przeciwnika, jak również przemieszczania się z nią w kierunku „wolnych przestrzeni" na boisku. Istotne jest także wdrażanie w „działania na rzecz realizacji wspólnego celu", przy zachowaniu równowagi między grą pojedynczego piłkarza a zespołem. Każdy piłkarz „ma wykorzystywać [na boisku szanse] i być kreatywnym". Taktyka na boisku oparta jest na systemie 4-4-2 z jego „wariantami, takimi jak 4-1-4-1 lub 4-2-3-1". W zależności od grupy wiekowej, treningi i mecze wewnątrz klubu rozgrywane są na mniejszym lub większym boisku, a liczba graczy także jest różnicowana (zajęcia prowadzone są już dla pięciolatków). Pozwala to na optymalne „rozwijanie inteligencji piłkarskiej". Trenerzy „Solar Chelsea" mają – jak wynika to z ich zamieszczonych na stronie biografii – zarówno bardzo dobre przygotowanie „formalne" (ukończone kursy i akademie, certyfikaty), jak i bogate doświadczenie trenerskie, a także piłkarskie. W roku 2016 jeden z zespołów tego klubu (U-15) przebywał na obozie treningowym w Hiszpanii, gdzie odbył treningi pod okiem trenerów Realu Madryt i Realu Sociedad. Jego członkowie zasiedli również na trybunach podczas meczu mistrzostw Europy we Francji i w Tuluzie oglądali mecz Włochy-Szwecja[35].

Zgodzić się więc należy z Gary Hopkinsem, który nazywa amerykańską „młodzieżową piłkę nożną samo-utrzymującą się ekonomiczną maszyną"[36].

---

[35] Dane na temat klubu i jego działalności uzyskano z jego strony internetowej: http://www.solarsoccerclub.com/

[36] G. Hopkins, *Star-Spangled Soccer*, s. 220.

Roczne opłaty za uczestnictwo w zajęciach w klubie wahają się od 2 000 do 10 000 dolarów, włączając w to niekiedy 1 500 dolarów za samą rejestrację, 250 dolarów za sprzęt, 250 dolarów za uczestnictwo w meczach i kolejne kwoty na wyjazdy za granicę i udział w obozach[37] (zespoły młodzieżowe – jak to już pokazano powyżej – odwiedzają najlepsze kluby na świecie, takie jak Boca Junior, Manchester United, Real Madryt[38]).

Sytuacja amerykańskiej piłki nożnej pozostaje w sprzeczności z ową zasadniczą demograficzną tendencją w tej dyscyplinie, jaką są jej związki z grupami usytuowanymi raczej nisko w hierarchii społecznej. Na całym świecie piłka nożna jest preferowana przede wszystkim przez tych właśnie ludzi, podczas gdy w Stanach Zjednoczonych jej uprawianie przynależy w większym stopniu do elity kulturowej.

Jednakże, w kraju tym występuje jeszcze jeden nadzwyczajny paradoks: w piłkę nożną grają tam dzieci bogatych elit i dzieci biednych imigrantów. David L. Andrews, Robert Pitter, Detlev Zwick i Darren Ambrose piszą, że piłka nożna była długo definiowana w Stanach Zjednoczonych jako sport „miejskich imigrantów"; utożsamiano ją z „nie-amerykańską" częścią tożsamości, czy to włoskiej, czy angielskiej, polskiej, hiszpańskiej, meksykańskiej, niemieckiej[39]. Andrei S. Markovits i Steven L. Hellerman dodają: „W Europie piłka nożna utrzymuje zdecydowanie popularny i masowy (…) wizerunek", podczas gdy w Stanach Zjednoczonych interesują się nią przedstawiciele klasy średniej i miejskich *yuppies*[40]. Z kolei, David. L. Andrews pisze o tym w sposób następujący:

> o ile w wielu ubogich miejskich Hiszpano-Amerykańskich społecznościach piłka nożna jest postrzegana jako symbol nadziei, dumy i tożsamości, to w ramach europejsko-amerykańskich przestrzeni podmiejskiego dobrobytu, dyscyplina ta została w sposób zdecydowany zaadaptowana do codziennego, związanego z praktykowaniem przywilejów, stylu życia[41].

Imigranci entuzjastycznie popierają przy tym drużyny piłkarskie – narodowe i klubowe – z krajów swojego pochodzenia, co jest możliwe dzięki globalnej telekomunikacji[42]. Natomiast populacja elit nie interesuje się w żadnym stopniu „globalnymi rozgrywkami".

---

[37] Tamże, s. 220.
[38] Tamże, s. 225.
[39] D.L. Andrews i in., *Soccer, Race, and Suburban Space*, s. 198.
[40] A.S. Markovits, S.L. Hellerman, *Offside: Soccer and American Exceptionalism*, s. 30.
[41] D.L. Andrews, *Contextualizing Suburban*, s. 38.
[42] M. Hase, *Race in Soccer*, s. 313.

W ostatecznej konkluzji należy stwierdzić, że społeczeństwo amerykańskie stanowi miejsce szeregu paradoksów – a jeden z nich dotyczy właśnie piłki nożnej. Nie jest ona – jak to wykazałem w poprzednim artykule na ten temat – akceptowana na poziomie narodowym, jednakże służy jako jeden z mechanizmów stratyfikacji społecznej i reprodukcji kulturowej wyższych klas społecznych. Jest to – do pewnego stopnia zdumiewający – przykład kulturowej adaptacji przez klasę dominującą praktyki kulturowej, zdominowanej w innych krajach przez klasy robotnicze, do potwierdzania swojej dominacji.

BIBLIOGRAFIA

Andrews D.L., *Contextualizing Suburban Soccer: Consumer Culture, Lifestyle Differentiation and Suburban America*, [w:] *Football Culture: Local Contests, Global Visions*, red. G.P.T. Finn, R. Giulianotti, London 2000.

Andrews D.L., Pitter R., Zwick D., Ambrose D., *Soccer, Race, and Suburban Space*, [w:] *Sporting Dystopias: The Making and Meaning of Urban Sport Cultures*, red. R.C. Wilcox, D.L. Andrews, R. Pitter, R.L. Irvin, Albany 2003.

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

Friedman H.L., *Playing to Win. Raising Children in a Competitive Culture*, Berkeley 2013.

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

Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań 2015.

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

Hopkins G., *Star-Spangled Soccer. The Selling, Marketing and Management of Soccer in the USA*, New York 2010.

http://english.stackexchange.com/questions/180899/soccer-mom-why-soccer

http://www.solarsoccerclub.com/

https://soccermommanual.com/where-does-all-the-money-go-youth-soccer-fees/

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

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

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

Phillipis Academy Andover, Girls Varsity Soccer, 2015 New England Champions; adres internetowy *http://www.andover.edu/Athletics/Teams/GSOV/Pages/default.aspx*

Slatton M., *Where does all the money go? (Youth Soccer Fees)*, 2.12.2012; portal internetowy: „Soccer Mom. The Manual. Explanations, clarifications and opinions on Youth Soccer in America"

Soccer vs. Football: Field Size; adres interntowy: http://themediadude.blogspot.de/2006/06/soccer-vs-football-field-size.html

Swanson L., *Complicating the „Soccer Mom": The Cultural Politics of Forming Class-Based Identity, Distinction and Necessity*, Research Quarterly for Excercise and Sport, 2009, 80, 2.

US Youth Soccer, baza danych dotyczących młodzieżowej piłki nożnej w Stanach Zjednoczonych; adres internetowy: http://www.usyouthsoccer.org/media_kit/ataglance/

JAROSŁAW GARA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

HUSSERLOWSKI ŚWIAT ŻYCIA CODZIENNEGO I JEGO ZNACZENIE PEDAGOGICZNE

ABSTRACT. Gara Jarosław, *Husserlowski świat życia codziennego i jego znaczenie pedagogiczne* [Husserl's World of Everyday Life and its Pedagogical Relevance]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 131-153. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.8

The world of everyday life was for Husserl the most original expression of the "radical beginning" of human experience and the accompanying senses and meanings. It is a world limited by time-space, one to which we all belong, together with our traditions, habits and interests. Whatever happens in the horizon of the world of everyday life thus relates to ourselves, because it is the world of the living organisms – and these can experience joy and fear, can work and rest, attack or flee, expect, await or desire something. In this sense, it is the world dialectically interpenetrating contradictions and aporias. It is a world where what is limited and unlimited, physical and spiritual, ordinary and extraordinary are intertwined, but also in an a priori manner are determined by the specific relationships between them. From this point of view, there are three basic general relationships which allow to classify and clarify the pedagogical principles: 1) what is infinite in the finite, 2) what is cultural in the natural, 3) what is extraordinary in the ordinary. Experiencing the world of everyday life reminds us, after all, that the infinite, the spiritual, the extraordinary is *de facto* encompassed by and found in what is finite, physical and ordinary.

Key words: Husserl, life-world, philosophy of education, phenomenological analysis, existential aporias

> *Percepcja wyraża się jedynie na podstawie ontologicznej obecności w świecie, a świat odkrywa się konkretnie jako podstawa każdej pojedynczej percepcji*[1].
> *Czy to, co w życiu żyje, nie jest nadmiarem: rozrywaniem naczynia przez coś, co w żadnym naczyniu nie może się zmieścić i co właśnie w ten sposób ożywia lub uduchawia? (…) To, co w życiu żyje, polega na nieustannym rozsadzaniu tożsamości. Niczym oślepienie i poparzenie. Jakby życie, niezależnie od jakiegokolwiek oglądu, było już bólem oczu porażonych przez światło; jakby,*

[1] J.P. Sartre, *Byt i nicość. Zarys ontologii fenomenologicznej*, przekł. J. Kiełbasa i in., Kraków 2007, s. 237.

niezależnie od jakiegokolwiek fizycznego kontaktu, było już paleniem się skóry, której dotyka – choć nie dotyka – coś nieuchwytnego. Tożsamość niepokojona przez Inność, która ją unosi. Życie to nie ekstaza, lecz entuzjazm. Entuzjazm zaś nie jest upojeniem, lecz otrzeźwieniem. Otrzeźwieniem, które wciąż jeszcze musi trzeźwieć, czuwaniem, które czuwa, by móc się na nowo przebudzić. Tożsamością, która ciągle budzi się z siebie – Rozumem. Czy stworzenie, które w ten sposób wycofuje się z bytu, które nie spoczywa i nie trwa w Tym Samym, trzeba nazwać będącym inaczej?[2]

Husserlowskie odkrycie i dowartościowanie świata życia codziennego

Jednym z niekwestionowanych i kluczowych odkryć późnego okresu twórczości filozoficznej Edmunda Husserla był problem świata życia codziennego (*Lebenswelt*)[3]. Można też powiedzieć, że kategoria ta torowała drogę do wyodrębnienia się nowych pól i perspektyw badawczych nie tylko w obrębie fenomenologii, ale również na gruncie innych nurtów myśli filozoficznej[4]. Z tego punktu widzenia późna filozofia Husserla[5] stanowiła i do

---

[2] E. Levinas, *Od świadomości do czuwania. Począwszy od Husserla*, [w:] tenże, *O Bogu, który nawiedza myśl*, przekł. M. Kowalska, Kraków 1994, s. 82.

[3] Zob.: G.B. Madison, *Hermeneutyka Husserla jako przyczynek do dyskusji na temat wyjaśniania i rozumienia*, przekł. A. Zinserling, [w:] *Świat przeżywany*, red. Z. Krasnodębski, K. Nellen, Warszawa 1993, s. 187; J. Rolewski, *Husserlowska kategoria a priori świata przeżywanego*, [w:] *Studia z filozofii niemieckiej*, t. 3 – *Współczesna fenomenologia niemiecka*, red. S. Czerniak, J. Rolewski, Toruń 1999, s. 195, 217; A. Gurwitsch, *Problemy świata przeżywanego*, przekł. D. Lachowska, [w:] *Fenomenologia i socjologia*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa 1989, s. 152-153. Na marginesie dodać warto, że można się tu doszukiwać również pewnych analogii z kategorią życia podejmowaną w ramach filozofii życia, w szczególności zaś w filozofii Georga Simmela. Por.: G. Simmel, *Filozofia kultury. Wybór tekstów*, przekł. W. Kunicki, Kraków 2007, s. 80-81.

[4] Zob.: A. Gurwitsch, *Problemy świata przeżywanego*, s. 152, 159; P. Ricoeur, *Fenomenologia i hermeneutyka: wychodząc od Husserla…*, przekł. M. Drwięga, Kwartalnik Filozoficzny, 1996, XXIV, 3, s. 150. Warto w tym kontekście przytoczyć opinię Leszka Kołakowskiego, który oceniając całościowo dorobek Husserla, pisał: „Bardziej niż ktokolwiek, Husserl dopomógł myśli humanistycznej naszego stulecia uwolnić się od dogmatów pozytywizmu i scjentyzmu XIX-wiecznego; zainicjował ruch intelektualny, który choć nie osiągnął jego bezgranicznie rozległych zamierzeń – kompletnej rekonstrukcji obrazu świata – wpłynął do tego stopnia na współczesną kulturę i do tego stopnia stał się historycznym faktem, że jakakolwiek refleksja filozoficzna na serio uprawiana nie może go pominąć ani od studiów nad nim się uwolnić. Nie ma filozofów poza czytelnikami Husserla (co nie znaczy, rzecz jasna, <poza zwolennikami Husserla>)". L. Kołakowski, *Filozofia doświadczenia rozumiejącego*, [w:] *Filozofia i socjologia XX wieku*, Warszawa 1965, s. 289.

[5] Wyróżnić należy trzy podstawowe, fenomenologiczne okresy twórczości Husserla, a co za tym idzie, reprezentatywne dla każdego z tych okresów dzieła i problemy. Pierwszy okres filozofii fenomenologicznej związany był zatem z tzw. fenomenologią „rdzenną" (ejdetyczną), drugi – z fenomenologią transcendentalną. W trzecim okresie najważniejszym problemem, który jednoznacznie został wyeksponowany w ostatniej pracy przez protoplastę fenomenologii, stał się właśnie *Lebenswelt*.

dziś stanowi istotne źródło inspiracji dla różnych dyskursów, tak na gruncie samej filozofii, czy szerzej – nauk społecznych i humanistycznych.

Świat życia codziennego jako problem badawczy i główny temat rozważań filozoficznych pojawił się w twórczości Husserla w latach trzydziestych, a co za tym idzie – stanowi, można by rzec, „nie domkniętą" fazę jego twórczości. Rozpatrywanie filozofii świata życia codziennego z perspektywy całościowego zamysłu zawiera bowiem różne wieloznaczności i sprzeczności w kontekście wcześniej wypracowanego stanowiska fenomenologii transcendentalnej[6] co do problematyczności, z którego sam Edmund Husserl, jak się wydaje, zdawał sobie jednak sprawę[7]. Tak czy inaczej, w ostatniej pracy Husserla[8] *Lebenswelt* jako uniwersalny problem filozoficzny stał się wyłącznym przedmiotem jego zainteresowania, zyskując, zgodnie z jego własnymi deklaracjami, centralne znaczenie[9]. Ten nowy, centralny i wyłączny problem ukazuje też swoiste pęknięcie w Husserlowskim idealizmie, wyrażonym w jego fenomenologii transcendentalnej, gdzie podmiot poznania (transcendentalne *ego*) stawiał się właśnie jako „niezaangażowany obserwator" ponad i poza światem życia codziennego.

Świat życia codziennego a idea transcendentalnego *ego*

Fenomenologia transcendentalna, w opinii samego Husserla, miała stanowić najdalej posunięty wyraz nastawienia fenomenologicznego, choć większość jego uczniów i współpracowników odżegnywała się od wniosków i implikacji, które stanowisko to pociągało za sobą. Wymowna w tym

---

[6] Por. B. Waldenfels, *Pogardzona doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu*, przekł. D. Lachowska, [w:] *Świat przeżywany*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa 1993, s. 113-114; Z. Krasnodębski, *Regionalne ontologie i świat przeżywany. Interpretacja nauk humanistycznych w fenomenologii Edmunda Husserla*, [w:] tenże, *Rozumienie ludzkiego zachowania. Rozważania o filozoficznych podstawach nauk humanistycznych i społecznych*, Warszawa 1986, s. 177, 182; J. Rolewski, *Husserlowska kategoria a priori świata przeżywanego*, s. 207.

[7] R. Ingarden, *Co jest nowego w ostatniej pracy Husserla?* Studia Filozoficzne, 1970, 4(65)-5(66), s. 14.

[8] Chodzi tu o ostatnią, opublikowaną za życia pracę Husserla, zapis opracowanych i wygłoszonych w Pradze wykładów: *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie* (1936; pol. tłum.: *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentalna*). Praca ta była na nowo opracowaną wersją wcześniej przygotowanych i wygłoszonych wykładów w Wiedniu w maju 1935 r.: *Die Krisis des europäischen Menschentums die Philosophie* (pol. tłum. *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*). Por.: J. Sidorek, *Od tłumacza*, [w:] E. Husserl, *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, przekł. J. Sidorek, Warszawa 1993, s. 5-6.

[9] E. Husserl, *Kryzys nauki europejskiej a transcendentalna fenomenologia*, przekł. J. Szewczyk, Studia Filozoficzne, 1976, 9, s. 107; Z. Krasnodębski, *Regionalne ontologie i świat przeżywany*, s. 171.

kontekście jest wypowiedź Jana Patočki, który odnosząc się do idei transcendentalnej subiektywności stwierdził, że było to marzenie, którego fenomenologia Husserla nigdy nie spełniła[10]. Z kolei, Bernhard Waldenfels wskazywał na to, że transcendentalny subiektywizm Husserla, który miał otworzyć drogę do przezwyciężenia fizykalnego obiektywizmu, ostatecznie pozbawiał jednak odkryty świat życia codziennego jego własnej autonomii, ponieważ *doxa* urzeczywistnia się tu przez *episteme*: „Otwarta nieskończoność świata przeżyć przekształca się w nieskończoność teoretycznych i praktycznych idei, wyzwalających powszechny proces idealizacji"[11].

Stanowisko fenomenologii transcendentalnej wyrażone w transcendentalnym idealizmie ściśle wiąże się też z takimi pojęciami, jak: transcendentalne *ego (pra-Ja)*, transcendentalna *epoché* (redukcja fenomenologiczna), transcendentalna subiektywność (egologia), autokonstytucja *ego*-monady (monadologia). Określenia te wyrażały przeświadczenie o możliwości realizacji filozoficznego ideału „niezaangażowanego obserwatora" i bezzałożeniowości poznania. Zgodnie z tym ideałem, podmiot poznający w wyniku najdalej posuniętej redukcji, fenomenologicznego „wyłączenia się" ze świata, stawia się niejako poza wszelkim wpływem doświadczeń osobniczych i historycznych, stając się tym samym „idealnym obserwatorem" badanego świata, który w żaden sposób nie wpływa już na postrzeganie tego, co jest postrzegane i rozpatrywane. Wszystko to, co po dokonaniu redukcji transcendentalnej zjawia się transcendentalnemu *ego* z konieczności „jest już tylko moje", a zatem pozbawione zostaje swej autonomii, statusu „bytu-dla siebie" i staje się tylko „bytem-dla-mnie". To z *ego*, do którego cofa nas transcendentalna *epoché* wyprowadzana jest tu wszelka ważność i obowiązywalność istnienia oraz sens świata.

Tak więc świat realny (przeżywany) widziany „z poziomu transcendentalnego traci swą odrębność i intersubiektywność" – traci swą „światowość", ponieważ „jego *a priori* przestaje *de facto* być <światowe>"[12]. Podtrzymanie stanowiska transcendentalnego subiektywizmu musi więc z konieczności prowadzić do dewaluacji rangi odkrycia świata życia codziennego.

---

[10] J. Patočka, *Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcja fenomenologii „świata przeżywanego"*, przekł. J. Zychowicz, [w:] *Świat przeżywany*, red. Z. Krasnodębski, K. Hellen, Warszawa 1993, s. 41.

[11] B. Waldenfels, *Pogardzona doxa*, s. 112.

[12] J. Rolewski, *Husserlowska kategoria a priori świata przeżywanego* s. 204-205, 212-213; H. Conrad-Martius, *Die transzendentale und die ontologische Phänomenologie*, [w:] tenże, *Schriften zur Philosophie III*, Kvsel-Verlag, München 1965, s. 399-400. Por.: A. Schütz, *Fenomenologia i nauki społeczne*, s. 111-112, 114.

> Ze zdumieniem dostrzegamy – komentuje taką sprzeczność Waldenfels – jak wszystko, co uprzednio zostało odebrane naukom, zostaje teraz w inny sposób przypisane filozoficznemu rozumowi. Naiwnej, tradycjonalnej prawdzie codzienności zostaje przeciwstawiona powszechnie ważna prawda[13].

W ten sposób światu przeżywanemu *de facto* przyporządkowane zostało w myśli Husserla pewne „przedlogiczne *a priori*" uniwersalnych struktur i reguł. Sama *doxa* jako wiedza podstawowa jawi się zaś jako wiedza wstępna[14], która ma prowadzić do „poświadczonych oczywistością antycypacji" filozoficznego *ratio*, wraz z jego idealizacjami i uniwersalizacjami. Tak więc, wstępne dowartościowanie *ratio* doświadczenia życia codziennego, które wymusza podważenie *ratio* laboratoryjnych obiektywizacji naukowych jako punktu wyjścia *episteme*, ostatecznie jawi się jako pewna idealność, która będąc zakorzenioną „w materiale doświadczenia" antycypowana i wydobywana jest przez *ratio* filozoficzne[15]. „Krok prowadzący od świata nauk ku światu codziennemu oznacza zarazem wykroczenie poza ów świat ku <prawdziwemu światu>"[16]. Konsekwentna analiza tej kwestii musi więc prowadzić do wniosku, że owo dowartościowanie codzienności i respekt „okazywany doxie okazuje się szacunkiem, jaki rozum winien jest samemu sobie", ponieważ to on prowadzi ku „światłu prawdziwego poznania", ostatecznie wyprowadzając niejako na powrót z „jaskini codzienności" jako świata wstępnych mniemań[17].

Wielu komentatorów myśli Husserla, mimo tych zastrzeżeń, dostrzega jednak zasadnicze pęknięcie projektu fenomenologii transcendentalnej oraz swoisty przełom w ostatnim okresie twórczości filozofa i podejmowanych, choć niedokończonych przez niego wysiłkach poznawczych, by wybrnąć z tego „ślepego zaułka". A dowodem tego, choć natury pośredniej, jest właśnie podjęcie i dowartościowanie problemu ontologii świata życia codziennego jako centralnego zagadnienia badań fenomenologicznych[18]. I tak, Paul Ricoeur zauważa w tym zwrocie powrót do sztucznie wyizolowanego i ogołoconego z wymiaru kulturowego doświadczenia[19]. Z kolei, Jean-François Lyoard uznał ten zwrot za ewoluowanie w stronę swoistej „socjologii kultu-

---

[13] B. Waldenfels, *Pogardzona doxa*, s. 112.

[14] Tamże, s. 114.

[15] Tamże, s. 115-117.

[16] Tamże, s. 114.

[17] Tamże.

[18] J.F. Lyotard, *Fenomenologia*, przekł. J. Migasiński, Warszawa 2000, s. 51-52; G.B. Madison, *Hermeneutyka Husserla jako przyczynek do dyskusji*, s. 187.

[19] P. Ricoeur, *Fenomenologia i hermeneutyka: wychodząc od Husserla…*, przekł. M. Drwięga, Kwartalnik Filozoficzny, 1996, XXIV, 3, s. 170.

rowej"[20]. Choć inni, tak jak Roman Ingarden, potwierdzając sam fakt pojawienia się zupełnie nowych zagadnień w myśli Husserla w tym okresie, wskazują zarazem na to, że nie dochodzi tu ostatecznie do przezwyciężenia stanowiska zasadniczego, związanego z fenomenologią transcendentalną[21].

Dla kontynuatorów myśli Husserla teoriotwórczy potencjał kategorii świata życia codziennego bez wątpienia otworzył jednak nowe horyzonty, których on sam, jak się wydaje, na tym etapie swych rozważań wprost nie zakładał. Znamienna w tym kontekście jest zatem konstatacja, zgodnie z którą uczniowie Husserla „wyciągnęli z jego prac wniosek", którego on sam nie był jeszcze gotów zaakceptować: „Nauczyli się od niego więcej, niż on sam chciał im wyłożyć"[22]. Kategoria świata życia codziennego zasadniczo bowiem implikuje całkowite zanurzenie w pierwotnie danym świecie doświadczenia potocznego. A jest to świat zaangażowania „w historię i w intersubiektywność". Co więcej, powyższa ewolucja nastawień poznawczych Husserla – na co wskazuje Lyotard – może być traktowana jako powrót do wczesnego projektu fenomenologii okresu *Badań logicznych* (tzw. fenomenologii rdzennej, ejdetycznej – przed-transcendentalnej), gdzie podstawowymi pryzmatami poznawczymi analizy fenomenologicznej (analizy: intencjonalnej, ejdetycznej, refleksyjnej) był problem aktów intencjonalnych świadomości oraz problem „żywego doświadczenia prawdy" – oczywistości[23]. Owo „żywe doświadczenie prawdy" (oczywistości) wskazywało, zgodnie z tym ujęciem, na taki „moment świadomości, w którym sama rzecz, o której mowa, prezentuje się w świadomości <z krwi i kości>, <cieleśnie>, w którym intuicja zostaje <wypełniona>"[24]. Dlatego też oczywistość (żywe doświadczenie prawdy) traktowana tu była jako „odmiana intencjonalności" – „intencjonalności podmiotu głęboko zanurzonego w pierwotnym świecie"[25].

Przedobiektywny status świata życia codziennego

Filozoficzny postulat powrotu do „wszelkiego fundamentu sensu", świata życia codziennego, był dla Husserla wyrazem najbardziej pierwotne-

[20] J.F. Lyotard, *Fenomenologia*, s. 51.

[21] R. Ingarden, *Co jest nowego w ostatniej pracy Husserla?* s. 5-6, 13.

[22] G.B. Madison, *Hermeneutyka Husserla jako przyczynek do dyskusji*, s. 197.

[23] J.F. Lyotard, *Fenomenologia*, s. 55. Por.: R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, Warszawa 1974, s. 31-55; H. Conrad-Martius, *Die transzendentale und die ontologische Phänomenologie*, s. 393-395.

[24] J.F. Lyotard, *Fenomenologia*, s. 56.

[25] Tamże, s. 95.

go, wciąż ponawianego przez niego pytania o warstwę „radykalnego zapoczątkowania" doświadczenia ludzkiego[26]. W tym znaczeniu kategoria świat życia codziennego stanowi odkrycie tego, co zostało zapomniane i pogardzone przez teoretyczne nastawienie „rozumu naukowego". Sens „istnienia zastanego z góry świata naszego życia codziennego (*Lebenswelt*) – dowodzi filozof – jest wytworem subiektywnym, jest produktem (*Leistung*) doświadczającego, przednaukowego życia. W tym to życiu buduje się sens świata i jego rangę jako czegoś istniejącego (*Seinsgeltung*), i to tego świata, który dla aktualnie doświadczającego podmiotu rzeczywiście i w sposób obowiązujący uchodzi za istniejący"[27]. Ów świat określa więc ramy „naszego świata", który jest przez nas doświadczany i przeżywany, z którego wyłaniają się i do którego skierowane są wszystkie nasze działania. Jest to świat, do którego wszyscy przynależymy wraz ze swoimi tradycjami, przyzwyczajeniami, zainteresowaniami, czy zamierzeniami. Cokolwiek wydarza się lub dzieje w horyzoncie tego świata dotyczy nas samych i „stanowi w nim byt tego samego rodzaju, co sam ten świat"[28]. Świat naszej codzienności jest czasowo-przestrzenny, a doświadczamy go w sposób całkowicie przedteoretyczny – przednaukowy i pozanaukowy. Natrafiamy w nim na rzeczy („kamienie, zwierzęta, rośliny"), ludzi oraz wytwory ludzkiej aktywności i doświadczamy ich jako zastane lub takie, o których wiemy, że wykraczają poza aktualne doświadczenia, ale „które mogą być dane w doświadczeniu". To świat żywych organizmów, które nie są ciałami tylko w sposób fizykalny, ponieważ cieszą się i boją, pracują i odpoczywają, atakują lub uciekają, oczekują na coś lub czegoś pragną[29]. Tym samym tytułowy kryzys europejskiego człowieczeństwa i nauki europejskiej, zdaniem Husserla, zrodzony został poprzez zdominowanie oglądu świata przez podejście przyrodoznawcze i naturalistyczne (np. historyzm, psychologizm, socjologizm). A przecież fakt,

> że zawsze żyjemy w jakimś otaczającym nas świecie – jak dowodzi również Husserl – do którego odnoszą się wszystkie nasze troski i poczynania, jest faktem czysto duchowym. Ten otaczający nas świat jest naszym tworem duchowym, powstałym w naszym historycznym życiu[30].

Roszczenie „nauk obiektywizujących" staje się tym samym źródłem „fałszywej świadomości", ponieważ nauki te uznają świat za „<świat sam w sobie>, świat <prawdziwy>, wobec którego świat doświadczany w życiu

---

[26] Tamże, s. 175.

[27] E. Husserl, *Kryzys nauki europejskiej a transcendentalna fenomenologia*, s. 104.

[28] Tamże, s. 107.

[29] Tamże, s. 108.

[30] E. Husserl, *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, przekł. J. Sidorek, Warszawa 1993, s. 15.

codziennym stanowi tylko subiektywne złudzenie"[31]. Podczas gdy ludzka świadomość to „*Leben*", życie podmiotu „głęboko zanurzonego w pierwotnym świecie" poprzez swe intencjonalne odniesienia[32]. Z tego też względu sam intencjonalny strumień ludzkiej świadomości to problem, który można sprowadzić do refleksyjnego bycia w świecie, dzięki któremu jesteśmy w stanie rozszyfrować sens i znaczenie zarówno tego co nas otacza i w czym uczestniczymy, jak i tego co bezpośrednio dotyczy zagadkowości nas samych oraz tego czym byliśmy, jesteśmy lub będziemy[33].

Dowartościowanie zapomnianego świata „tego, co przedobiektywne"[34] – świata przeżywanego (naturalnego), podstawy przedteoretycznego doświadczenia w „naiwnie konkretnej naoczności"[35] określa tu zatem podstawową intencję Husserla w poszukiwaniu „radykalnych początków". „Życie naturalne" możemy bowiem „scharakteryzować jako naiwne otwarcie się na świat, który jako uniwersalny horyzont zawsze jest w pewien sposób obecny dla świadomości, ale nietematycznie. Tematycznie [obecne] jest to, na co [świadomość] się kieruje. Życie przytomne zawsze jest kierowaniem się na to lub owo, jest skierowane na coś jako na cel lub środek, jako coś ważnego lub nieważnego, interesującego lub obojętnego, prywatnego lub publicznego, na potrzebę codzienną lub nowo powstającą. Wszystko to zawiera się w horyzoncie świata, jednak trzeba szczególnych motywów, by ten kto żyje w takim świecie dokonał przestawienia i doszedł do tego, aby tematem uczynić jakoś sam świat, aby zainteresować się nim na stałe"[36]. Patočka wyjaśniając i rozwijając Husserlowski *Lebenswelt*, powiadał, że „jest to świat subiektywny, ale nieświadomy swej subiektywności; świat szczególnej tradycji, ale nieświadomy owej szczególności", „świat intersubiektywny, który mówi wspólnym językiem będącym podstawą prawdy i błędu", choć prawda jest tu „praktyczna, nieprecyzyjna, związana z konkretną sytuacją" i „bliska intuicji", a „byty tego świata są bytami konkretnymi, danymi w swej naiwnej źródłowości" oraz „powiązanymi pewną wzajemnością nietematyczną"[37]. Siłą rzeczy jest to zatem świat konkretnej egzystencji, w której istnieje również, a może przede wszystkim problem dobra i zła[38].

---

[31] Z. Krasnodębski, *Regionalne ontologie i świat przeżywany*, s. 171.

[32] J.F. Lyotard, *Fenomenologia*, s. 95.

[33] Tamże, s. 83.

[34] Tamże, s. 105.

[35] Z. Krasnodębski, *Regionalne ontologie i świat przeżywany*, s. 172.

[36] E. Husserl, *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, s. 26-27. Por. J.F. Lyotard, *Fenomenologia*, s. 27-29.

[37] J. Patočka, *Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcja fenomenologii „świata przeżywanego"*, s. 30.

[38] Tamże, s. 43.

Świat życia codziennego jako faktyczna egzystencja

Waldenfels rozpatrując Husserlowską kategorię świata życia codziennego, wskazywał na trzy zasadnicze znaczenia samego pojęcia „codzienność". Znaczenia te ukazują się na tle „pól kontrastu" pomiędzy tym co codzienne i niecodzienne. Z tego punktu widzenia pierwsze znaczenie codzienności odsyła nas do tego co zwykłe, wyrażające się w utartym porządku, rutynie i tradycji. Drugie znacznie codzienności wiąże się z tym co ma sytuacyjny charakter, a zatem jest dostępne (uchwytne) konkretnie i naocznie. W końcu ostatnie znaczenie codzienności odsyła nas do tego co zawężone do siebie samego i zamknięte w sobie, ponieważ związane jest z własnym środowiskiem życia i najbliższym horyzontem celów oraz zadań z życiem tym związanych. Filozof ten wskazał również na to, że te podstawowe znaczenia codzienności w sposób ścisły można odnieść do klasycznej myśli greckiej, gdzie pierwszemu odpowiada pojęcie *ethos* (codzienność jako pewna „struktura doświadczeń"), drugiemu – *empeiria* (codzienność jako „pewien poziom doświadczeń"), a trzeciemu – *doxa* (codzienność jako „pewna szczególna sfera w przestrzeni doświadczeń"). W końcu, Waldenfels dowodził, że sam Husserl, w odróżnieniu od późniejszych interpretacji, używał kategorii *Lebenswelt* tylko i wyłącznie w odniesieniu do drugiego i trzeciego znaczenia pojęcia codzienności[39]. Przyjąć należy jednak zasadność owego całościowego ujęcia znaczeń świata życia codziennego, dla których Husserlowskie nastawienia poznawcze były punktem wyjścia dla dalszych – szerszych lub reinterpretujących sposobów rozważania tej problematyki[40]. Jednym z takich, bez wątpienia interesujących, sposobów sproblematyzowania problemu świata życia codziennego jest opisana przez Alfreda Schütza kategoria wiedzy podręcznej i związane z tym zagadnienie antycypacji przyszłości[41].

---

[39] B. Waldenfels, *Pogardzona doxa*, s. 105-108.

[40] Do grona osób, które podejmowały i rozwijały w swych studiach tak krytycznie, jak i twórczo problem *Lebensweltu* bez wątpienia należeli m.in.: Alfred Schütz, Aron Gruwitsch, Maurice Merleau-Ponty, Jan Patočka, czy właśnie Bernhard Waldenfels.

[41] Schütza dowodzi tu, że człowiek w każdym momencie swojego życia dysponuje określonym zasobem wiedzy podręcznej, „która służy mu jako schemat interpretacyjny jego przyszłych i obecnych doświadczeń, jak również determinuje jego antycypacje na temat przyszłości". Ów zasób wiedzy podręcznej ma swą szczególną historię, która została „stworzona za pośrednictwem uprzednich doświadczeń w obrębie naszej świadomości". Rezultaty tychże doświadczeń przybierają zaś później postać nawykowych skryptów myślenia i działania. W tym znaczeniu sytuacyjne i biograficzne uwarunkowanie doświadczenia określa realną strukturę świadomości człowieka. Zgodnie ze strukturą takiej świadomości człowiek: 1) interpretuje swoją przeszłość, teraźniejszość i przyszłość „w kategoriach uprzednio zorganizowanego zasobu wiedzy podręcznej", którą dysponuje w konkretnym momencie swego życia; 2) jest zainteresowany biegiem antycypowanych wydarzeń oraz ich związkiem z własną sytu-

W świetle powyższych ustaleń należy przyjąć, że Husserlowski zwrot w stronę świata przeżywanego stanowi co najmniej swoistą zapowiedź zerwania z ideą galileuszowsko-newtonowskiej – zobiektywizowanej i zmatematyzowanej – nauki[42], ponieważ *Lebenswelt* to świat codziennych sytuacji i praktycznego działania, świat w którym ludzie spotykają innych ludzi, rodzą się i umierają, uczą się i pracują[43]. To świat intersubiektywny, zanurzony w dziejowości, w którym doświadcza się wymiany i komunikacji, form językowych i społecznych. Powrót do źródłowych doświadczeń świata życia codziennego umożliwia tym samym samo pytanie o „historycznie pierwotny sens"[44] i „źródłową oczywistość tradycji oddziałującej przez stulecia"[45]; o dzieje nawarstwiania się wszystkich przeżyć, składających się na faktyczną, bo osadzoną egzystencjalnie konstytucję „strumienia życia" naszej świadomości[46]. Tak zinterpretowany świat życia codziennego, „wyłuskany" ze swej warstwy transcendentalnego subiektywizmu i odkrywany na poziomie nastawienia naturalnego[47], siłą rzeczy jest „skorelowany z życiem-w-świecie"[48]. Stąd, jest światem wszystkich możliwych, a więc również edukacyjnych doświadczeń, uwarunkowanych czasowo i przestrzennie; światem, do którego człowiek przynależy poprzez swą cielesność (fizyczno-zmysłową egzystencję)[49], w którym stykamy się z jakościami materialnymi, związkami przyczynowymi, czy stosunkami przestrzennymi. „Podstawową warstwą świata życia – wyjaśnia Stanisław Judycki – jest warstwa fizyczno-naturalna. Pojawia się on jako coś, co skupione jest wokół cielesno-kinestetycznego podmiotu". Rzeczy postrzegane są tu „na tle otwartego i nieograniczonego horyzontu możliwych doświadczeń"[50]. W takim świecie

---

acją życiową; 3) jego świat codziennego życia jest zarazem światem życia innych, ponieważ jest to świat współdzielony z innymi. A. Schütz, *Terezjasz, czyli nasza wiedza na temat przyszłych zdarzeń*, [w:] tenże, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przekł. B. Jabłońska, Kraków 2012, s. 192-193.

[42] P. Ricoeur, *Fenomenologia i hermeneutyka: wychodząc od Husserla…*, s. 170-171.

[43] J. Patočka, *Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcja fenomenologii „świata przeżywanego"*, s. 42.

[44] A. Schütz, *Fenomenologia i nauki społeczne*, przekł. D. Lachowska, [w:] *Fenomenologia i socjologia*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa 1989, s. 121.

[45] A. Schütz, *Fenomenologia i nauki społeczne*, s. 119.

[46] Tamże, s. 112-113.

[47] J. Rolewski, *Husserlowska kategoria a priori świata przeżywanego*, s. 196-197.

[48] Tamże, s. 217.

[49] „Ciała w świecie naszego życia codziennego – stwierdza protoplasta filozofii fenomenologicznej – tak dobrze nam znane, są ciałami rzeczywistymi, ale nie są ciałami w sensie fizyki". E. Husserl, *Kryzys nauki europejskiej a transcendentalna fenomenologia*, s. 108

[50] S. Judycki, *Die Krisie der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie*, [w:] *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. 2, red. B. Skarga, Warszawa 1994, s. 200.

ratio nie uwidacznia się wprost, ponieważ jest ukryte i trzeba je dopiero wydobyć „za pomocą hermeneutycznych procedur i metod, wykrywających rozumność przede wszystkim tam, gdzie najmniej jej się można było spodziewać: w lebensweltowej *dóxa*"[51]. Tak więc, świat

> nie jest tu już jednością abstrakcyjnego zadania, jednością pewnej formy rozumu – jak ujmuje to Ricoeur – ale najbardziej konkretnym horyzontem naszej egzystencji. Można go uchwycić w sposób bardzo elementarny: jedyny horyzont życia ludzkiego zarysowuje się już na poziomie postrzegania. Postrzeganie jest wspólną matrycą wszystkich „nastawień". Jakoż to w postrzeganym świecie spowijającym moją cielesną egzystencję pojawiają się laboratoria i obliczenia uczonych, domy, muzea, biblioteki i kościoły. „Przedmioty", którymi zajmuje się nauka tkwią w „rzeczach", które wypełniają świat. Atomy i elektrony są strukturami zdającymi sprawę z tego-oto-świata-przeżywanego-przeze-mnie-duchowo-i-cieleśnie. Uczony ustala ich obecność wyłącznie za pośrednictwem instrumentów, które widzi, dotyka i słyszy w taki sam sposób, jak widzi wschodzące i zachodzące słońce, jak słyszy eksplozję, jak dotyka kwiatu lub owocu. Wszystko tylko w tym świecie ma miejsce. Tylko w tym moim świecie, świecie-mego-życia posąg jest piękny, śmierć bohaterska, modlitwa pokorna (…) I w tym właśnie sensie świat-mego-życia jest podglebiem mych czynów, podłożem mych postaw, warstwą pierwotną, poprzedzającą wielorakość kultur[52].

To co jest obiektem poznania, jako uwikłane w dziejowość i historyczność, nie ukazuje się poznaniu od razu i wprost[53], a sama droga do zrozumienia nie jest wolna od błądzenia.

> Stałym zadaniem rozumienia jest przeto dopracowywanie uprawnionych, adekwatnych rzeczowo projektów, tzn. zdobycie się na antycypacje, które mają się potwierdzić dopiero „w obliczu rzeczy"[54].

I w tym znaczeniu problem świata życia codziennego

> jest właśnie zasadą powrotu, którego hermeneutyka usiłuje dokonać zresztą w obszarze nauk o duchu, kiedy postanawia cofnąć obiektywizacje i wyjaśnienia nauk historycznych i socjologicznych do doświadczenia artystycznego, historycznego i językowego, które poprzedza i niesie te obiektywizacje i wyjaśnienia[55].

---

[51] H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Warszawa 2004, s. 222.

[52] P. Ricoeur, *Jedność upragniona, jedność zadana*, przekł. S. Cichowicz, [w:] tenże, *Podług nadziei*, wyb. S. Cichowicz, Warszawa 1991, s. 52-53.

[53] Por. M. Chenari, *Hermeneutics and theory of mind*, Phenomenology and Cognitive Science, 2009, 8, s. 20, 25.

[54] H.-G. Gadamer, *Koło jako struktura rozumienia*, przekł. G. Sowiński, [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, wyb. G. Sowiński, Kraków 1993, s. 233, 229.

[55] P. Ricoeur, *Fenomenologia i hermeneutyka: wychodząc od Husserla…*, s. 171.

W tym znaczeniu świat życia codziennego wskazuje też na „rezerwę sensu, nadwyżkę sensu żywego doświadczenia, która czyni możliwą postawę i obiektywizującą i wyjaśniającą”[56].

Heurystyczne znaczenie świata życia codziennego w poszukiwaniu pedagogicznych pryncypiów

Biorąc pod uwagę różne aspekty omówionej powyżej filozofii świata życia codziennego, postaram się teraz ukazać heurystyczne znaczenie tej problematyki w poszukiwaniu pryncypiów teorii i praktyki pedagogicznej. Oczywiście, odwołując się do określonych motywów, które okażą się tu sensotwórcze z perspektywy implementacji pedagogicznych, pozwolę sobie pójść drogą własnego selektywnego toku rozumowania oraz związanych z tym heurystycznych odniesień i zastosowań.

Świat życia codziennego jako taki, a zatem również odnoszący się do sfery oddziaływań pedagogicznych, to świat zagrożeń i możliwości, świat dialektycznie przenikających się przeciwieństw i aporii; świat zagrożeń w możliwościach i możliwości w zagrożeniach. To świat, gdzie to co ograniczone i nieograniczone, cielesne i duchowe, zwykłe i niezwykłe, zmysłowe i rozumowe, bliskie i odległe, małe i wielkie wzajemnie się przenikają, ale również w sposób uprzedni określane są pewną specyficzną, nieredukowalną egzystencjalnie relacją ufundowania. Z tego punktu widzenia, ujmując tę rzecz w sposób ścisły, należało by raczej mówić o tym co nieograniczone w tym co ograniczone; o tym co duchowe w tym co cielesne; o tym co niezwykłe w tym co zwykłe; o tym co rozumowe w tym co zmysłowe; o tym co odległe w tym co bliskie; czy też o tym co wielkie w tym co małe. Rozważmy zatem bliżej kilka ze wskazanych relacji ufundowania oraz współzależności stanów, jakie w pierwszym porywie impresji jawią się w naszym doświadczeniu jako proste antynomie.

To co nieograniczone (nieskończone) w tym co ograniczone (skończone). Oddziaływania pedagogiczne rozgrywają się w świecie konkretnej egzystencji ludzkiej, uwarunkowanej – tak w znaczeniu fizyczno-przyrodniczym, jak i historyczno-kulturowym – swym własnym czasem i miejscem. Te dwie perspektywy zlewają się w jedno integralne doświadczenie świata

[56] Tamże.

życia codziennego – świata przeżywanego *hic et nunc*, „tu oto"[57]. Wychowanie i kształcenie zawsze pozostaje w nieredukowalnym sprzężeniu zwrotnym z doświadczeniem świata tego „tu oto". Świat ten jest pierwotnie samoistnym i bezwiednym punktem wyjścia oraz punktem odniesienia codziennego doświadczenia człowieka. Wychowanie i kształcenie zaś może racjonalizować i podtrzymywać uprawomocnienia tego co zastane (dominacja funkcji adaptacyjno-zachowawczo-reprodukcyjnej) lub poddawać to krytycznej rewizji, wykraczając ku temu co inne (dominacja funkcji transgresyjno-emancypacyjno-konstruującej)[58]. Tak czy inaczej, wychowanie i kształcenie nigdy nie jest i nie może się stać odseparowaną od świata życia codziennego enklawą, w której to co określa jej specyfikę wyalienowania (warunki funkcjonowania, typ relacji i zależności interpersonalnych, obowiązujące zasady, pryncypia, priorytety, czy ideały) w żaden sposób ani nie pozostaje w związku z otaczającym światem, ani też nie zwraca się ku temu światu, tak by swych adeptów czynić przygotowanymi – i to niezależnie już, czy krytycznie i refleksyjnie, czy też bezkrytycznie i bezrefleksyjnie – do uczestnictwa i życia w tymże świecie. W tym sensie wychowanie i kształcenie nie może być wyalienowane i nie może alienować ze świata życia codziennego, z życia w świecie. Dlatego, aby przyjąć rozumiejącą postawę wobec owego świata codzienności, taką lub inną, trzeba najpierw uznać fakt własnego w nim „zanurzenia", własnej immanentnej przynależności. Hermeneutyczne rozumienie uznające nieredukowalność uwikłania samego podmiotu poznania w związki cywilizacyjne, historyczne, społeczne i kulturowe wymaga bowiem nie tylko krytycznego momentu podejrzenia – wyrażonego w dystansowaniu się, ale również pozytywnego momentu afirmacji – wyrażonego w poczuciu przynależności[59]. Ujmując tę rzecz w duchu filozofii her-

---

[57] „Postawa naturalna – wyjaśnia Lyotard – zawiera *implicite* tezę czy stanowisko, zgodnie z którym ja *odnajduję* świat *tu-oto* i traktuje go jako istniejący". J.F. Lyotard, *Fenomenologia*, s. 27. Znaczenie owego „tu oto" (*Da-sein*) w pełni dochodzi do głosu u Martina Heideggera, w jego hermeneutyce „faktyczności" i analityce jestestwa jako bycia-w-świecie (*In-der-Welt-sein*). Bycie-w-świecie ukazuje się tu w horyzoncie czasowym, który stanowi „ontologiczne określenie podmiotowości." „Tu oto" ujawnia tym samym różnicę między bytem a byciem. H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, s. 356-359. Sam świat – stwierdza twórca ontologii fundamentalnej – „jest już z góry, choć nietematycznie, odkryty ze wszystkim, co w nim napotykane". M. Heidegger, *Bycie i czas*, przekł. B. Baran, Warszawa 2004, s. 106. Por. W. Kaufman, *Existentialism from Dostoevsky to Sartre*, [w:] *Existentialism from Dostoevsky to Sartre*, New York 1957, s. 37. Źródła Heideggerowskiego „tu-oto" bez wątpienia należy jednak łączyć z impulsami inspiracji Husserlowskiej. Zob.: E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, przekł. D. Gierulanka, Warszawa 1975, s. 51.

[58] Oczywiście, możliwe są również inne, pośrednie sposoby odnoszenia się do tego co zastane „tu oto", polegające na możliwości jakiegoś selektywnego uzgadniania i znoszenia się tych przeciwstawnych typów odniesień w ich skrajnych postaciach.

[59] P. Ricoeur, *Fenomenologia i hermeneutyka*, s. 168.

meneutycznej, można zatem powiedzieć, że o ile źródłem naszego przedrozumienia jest nasza immanentna przynależność, o tyle warunkiem uzyskiwania przez nas zrozumienia jest nasze dystansowanie się względem tego do czego przynależymy, ponieważ „dystans służy naszemu rozumieniu"[60]. Dodać należy jednak i to, że sens samego dystansowania się zagwarantowany jest tylko na mocy owej przynależności, nie obarczonej subiektywnymi lub obiektywnymi przejawami alienacji. Jeśli bowiem nasz dystans przybiera postać wyobcowania (alienacji), to przestaje on już być pozytywną przesłanką, umożliwiającą zdobywanie rozumiejącego wglądu w świat naszej przynależności. Wyobcowanie stanowi bowiem całkowite zanegowanie naszej przynależności, a przynależność, która ostatecznie została pozbawiona racji istnienia, nie może już być punktem naszego odniesienia w aktach wolitywnego, emocjonalnego lub intelektualnego dystansowania się. Biegunowość stanów zażyłości i obcości należy traktować zatem jako coś nierozłącznego, ponieważ dystansowanie się w swej sensotwórczej i konstruktywnej funkcji zawsze jest tu dialektycznym korelatem przynależności[61].

W znaczeniu tym nasze zrozumienie siebie samego oraz otaczającego świata, jako zadanie z natury swej nieskończone w swych horyzontach poznawczych, ufundowane jest w tym co ograniczone, bo z zasady swej uwarunkowane naszym realnym uczestnictwem w czymś oraz faktyczną przynależnością do czegoś. Stąd, nasza przynależność i nasze uczestnictwo jako swoiste ramy, które wytyczają nasze egzystencjalne ograniczenia i limity, stają się zarazem naszym punktem wyjścia, oknem na świat na drodze intelektualnego wykraczania poza własne punkty wyjścia w rozumieniu siebie samego i otaczającego świata. Intelektualne wykraczanie jako poszukiwanie rozumienia podąża zaś drogą krytycznego namysłu, wyrażającego się w dystansowaniu, odczarowywaniu i reinterpretowaniu doświadczeń, które w sposób źródłowy były lub są naszym udziałem. Fenomen naszego zanurzenia (przynależności, uczestnictwa) w świecie życia codziennego (domowego, podwórkowego, szkolnego, zawodowego, regionalnego, społecznego, kulturowego), doświadczanego w sposób intersubiektywny wraz z właściwymi mu przestrzeniami i interwałami czasu, staje się tym samym naszym egzystencjalnie specyficznym i niepowtarzalnym miejscem oraz czasem na drodze podmiotowego wychylania się ku temu co nieograniczone (nieskończone) w swych horyzontach – osobowego rozwoju i rozumiejącego bycia w świecie.

Poszerzając i uogólniając ten tok rozumowania, można zatem powiedzieć, że ludzka egzystencja wydarza się (rozgrywa) na drodze od ograni-

[60] H.-G. Gadamer, *Koło jako struktura rozumienia*, s. 233.

[61] Tamże, s. 232; P. Ricoeur, *Fenomenologia i hermeneutyka*, s. 161.

czonego (skończonego) do nieograniczonego (nieskończonego). Ograniczone staje się tym samym podglebiem, z którego wyrasta oraz kiełkuje nieograniczone i dlatego doświadczenie tego co nieograniczone paradoksalnie ufundowane jest w tym co ograniczone. Co więcej, w świecie życia codziennego jest to pewnego rodzaju aksjomat, określający niezmienne algorytmy intersubiektywnie podzielanych przeświadczeń oraz intuicyjnie ujmowanych sensów egzystencjalnych. Tak to bowiem już jest z życiem człowieka, że zanim stanie się silny, zaradny i samodzielny, osiągając stan dorosłości, najpierw jest słaby, bezradny i niesamodzielny, doświadczając stanu dziecięctwa; zanim oswoi sobie poznawczo świat i zdobędzie zrozumienie różnych jego aspektów, najpierw ulega stereotypowym mniemaniom i postrzega świat przez pryzmat przedsądów i przedrozumienia; zanim zostanie twórcą kultury, stając się źródłem transgresji kulturowych, najpierw skazany jest na to, by być odtwórcą utrwalonych skryptów kulturowych, podlegając procesom adaptacji kulturowej i przystosowania społecznego itd. Droga człowieka do nieograniczonego wiedzie więc nie tylko od ograniczonego, ale w skończonym (ograniczonym) bierze swój początek. To co ograniczone, w znaczeniu negatywnym, będąc bowiem prostą antynomią tego co nieograniczone jest jednak w tej samej mierze, w sensie pozytywnym, zaczynem i antycypacją tego co nieograniczone. Transcendentny impuls ku temu co nieograniczone pochodzi więc z immanencji tego co ograniczone.

To co duchowe (kulturowe) w tym co materialne (przyrodnicze). Zakorzenienie człowieka w świecie życia codziennego ma charakter cielesny, ponieważ cielesność jest nieredukowalną postacią naszego bycia w świecie. Ciało, a zatem materialny i przyrodniczy wymiar naszej egzystencji, jest tym co określa sposób naszego uczestnictwa w świecie, jak i tym co pierwotnie odróżnia nas od innych obiektów, które zastajemy w tymże świecie. Tym samym, świat jest doświadczany przez człowieka tylko za pośrednictwem medium cielesności, ponieważ życie można przeżywać tylko i wyłącznie w obrębie biologicznych funkcji życia. Nie istnieją więc procesy intelektualne bez fizjologicznych funkcji mózgu, tak jak nie istnieją też afekty emocjonalne bez fizjologicznych reakcji organizmu ludzkiego. Istnienie człowieka zorganizowane jest bowiem na zasadzie psychofizycznej jedności, ujętej w cielesny kształt. Nasze osobowe Ja żyje w naszym materialno-przyrodniczym ciele, za pośrednictwem którego zarówno doznajemy oddziaływań świata, który nas otacza, jak i sami na świat ten oddziałujemy[62]. Tak więc do

[62] A. Schütz, *Fenomenologia i nauki społeczne*, s. 114.

> świata już danego naszemu codziennemu doświadczeniu – jak ujmuje to Alfred Schütz – należy czasoprzestrzenna forma ze wszystkimi przynależnymi do niej cielesnymi kształtami, żyjemy w niej sami zgodnie z naszym cielesnym i osobniczym sposobem życia[63].

A zatem, nie sposób rozpatrywać problemu świata życia codziennego jako źródła podmiotowych przeżyć człowieka z pominięciem problemu cielesności, ponieważ w tym świecie człowiek istnieje tylko i wyłącznie cieleśnie. Ciało jest tym co rozpoczyna i kończy naszą relację ze światem. Wraz z biologicznymi narodzinami rozpoczyna się, a wraz z biologiczną śmiercią kończy się nasza własna historia bycia w świecie. W ciele przychodzimy na świat, w ciele przeżywamy nasze bycie w świecie oraz ze względu na ustanie biologicznych funkcji naszego ciała opuszczamy świat. Ów świat nie może być zatem przeżywany poza ciałem, lecz tylko z perspektywy naszego własnego ciała, poprzez które jesteśmy zarówno „rzuceni w świat", „wystawieni na świat", „zakorzeni w świecie", jak i „skonfrontowani ze światem". Dlatego też zawsze przeżywamy naszą obecność, nasze psychofizyczne bycie w świecie jako istoty cielesne, z krwi i kości.

Przyjąć należy, że nasza recepcja świata w pierwszym rzędzie, jako ufundowana w naszej cielesnej konstytucji istnienia, ma charakter zmysłowy. Świat zawsze bowiem zjawia się nam i prezentuje najpierw pod postacią naszych wrażeń i doznań zmysłowych, a dopiero wtórnie, wcześniej czy później, jako problem wymagający poznawczych (kognitywno-epistemologicznych) rozstrzygnięć. W tym znaczeniu nasze doznania poprzedzają nasze poznanie lub inaczej rzecz ujmując – nasze reprezentacje poznawcze i intelektualne ufundowane są w naszych zmysłowych impresjach i doznaniach. Władze intelektualne należy uznać zaś za pochodną sfery ludzkiego ducha, jak władze zmysłowe za pochodną konstytucji sfery somatycznej egzystencji człowieka. Podobnie jak receptorami ciała są zmysły, tak, można by rzec, receptorem ducha są władze intelektualne. Dlatego, ludzki duch, paradoksalnie, dopóki nie wyrazi się w samoobiektywizujących działaniach i twórczych dziełach (wytworach materialnych lub symbolicznych intersubiektywnie dostępnych w przestrzeni społecznej i kulturowej), uwarunkowany jest i określany w formach swego przejawiania się ramami cielesności, a zatem determinantami natury przyrodniczej. Treści naszych wrażeń i doznań zmysłowych mogą tym samym otwierać lub zamykać przed nami właściwe horyzonty rozumowania i rozumienia, intelektualnego problematyzowania i kognitywnej racjonalizacji owych wyjściowych, najbardziej pierwotnych źródeł doświadczenia człowieka. Pozytywne i przyjemne lub

[63] Tamże, s. 118.

negatywne i nieprzyjemne wrażenia oraz doznania, jakich dostarczają nam receptory zmysłowe (oczy, uszy, usta, nos, skóra), w pierwszym rzędzie kształtują nasze reakcje i nastawienia względem otaczającego świata. Treści doświadczeń zmysłowych (wzrokowych, słuchowych, smakowych, zapachowych i dotykowych) w sposób pierwotny uruchamiają więc nasze postawy i reakcje pragnienia lub awersji, śmiałości lub obawy, chęci lub niechęci, podążania lub ucieczki, nadziei lub zagrożenia.

Z tego też względu odziaływania pedagogiczne nie mogą wyrażać się w ignorancji i ambiwalencji co do jakościowych wymiarów treści wrażeń i doznań zmysłowych dziecka (wychowanka, ucznia). Nadto, powinny one wyrażać się właśnie w szczególnej dbałości o selektywność treści tychże wrażeń i doznań, upatrując w tym własnej siły sprawczej. Pedagogiczna wrażliwość powinna zatem przejawiać się w dbałości o inicjowanie i tworzenie (projektowanie i kreowanie) „środowiska pozytywnych i przyjaznych bodźców" z punktu widzenia zmysłowej recepcji tychże bodźców przez wychowanka. Tak rozumianą wrażliwość należy też traktować jako nieustające i prawdziwe wyzwanie jakościowego wymiaru humanistycznych intencji i intuicji, których nie sposób zadekretować i zagwarantować instytucjonalnie, czy programowo. Kluczowa będzie tu zatem kwestia, wyrażona w następującym pytaniu: źródłem jakich wrażeń i doznań zmysłowych, w sposób zamierzony i niezamierzony (intencjonalny i nieintencjonalny), staje się dla dziecka zarówno osoba wychowawcy, jak i sama sytuacja wychowawcza? Z doznań i wrażeń zmysłowo doświadczanej przez dziecko codzienności wychodzą bowiem pierwsze impulsy co do sposobu postrzegania, rozumienia i oceniania danego w tymże doświadczeniu świata życia codziennego oraz sensów, wokół których świat ten będzie się konstytuować w subiektywnym doświadczeniu wychowanka.

To co niecodzienne (nadzwyczajne) w tym co codzienne (zwyczajne). Powołaniem wychowania i kształcenia, podobnie jak i kultury czy nauki, jest to, by wychodząc od codzienności (zwyczajności), wyprowadzać ku niecodzienności (nadzwyczajności) nastawień poznawczych, sposobów działania i ich wytworów. Odziaływania pedagogiczne muszą jednak wyrastać z podglebia codzienności, by ostatecznie torować drogę do przekraczania, choć nie dezawuowania tego co codzienne, oswojone, nawykowe. Tylko zanurzenie w realiach owej codzienności daje bowiem podstawy do rzeczywistego doświadczania i rozumienia tego, co posiada różne niedostępne na odległość, bo zazwyczaj nie artykułowane wprost w formach intersubiek-

tywnej komunikacji, wymiary[64]. W samym centrum spraw świata życia codziennego niejednokrotnie bardziej ważniejsze i rozstrzygające jest bowiem to co niewidoczne, niż to co widoczne; to co niedopowiedziane, niż to co wypowiedziane. Takie zrozumienie i stojące u jego podstaw doświadczenie nie jest dostępne z pozycji postronnego obserwatora i odseparowanych murami wnętrz „wieży z kości słoniowej"[65]. Nadto, poza codzienność można wykraczać tylko jeśli w sposób uprzedni w codzienności tej jesteśmy zanurzeni, podobnie jak dystansować się można tylko względem tego, co stało się udziałem i treścią naszego faktycznego doświadczenia. Oddziaływania pedagogiczne muszą zatem opierać się na dialektyce doświadczania codzienności i niecodzienności, tożsamości i inności, przywiązania i dystansowania się, aprobaty i krytyki, afirmacji i negacji, konstruowania i dekonstruowania, adaptacji i transgresji, reprodukcji i emancypacji, umiaru i radykalności, permisywności i pryncypialności. Niecodzienność efektów oddziaływań pedagogicznych wyłania się tu z „lędźwi" oswojonej, zrozumianej, a następnie zorientowanej intencjonalnie na przekraczanie samej siebie codzienności.

W łonie nie tyle wypartej, czy zaprzeczonej, lecz zracjonalizowanej codzienności rodzi się niecodzienność nastawień, planów, aktywności, przedsięwzięć, czy osiągnięć nie tylko tych edukacyjnych, ale również, ujmując rzecz szerzej – społecznych, kulturowych, cywilizacyjnych. Niecodzienność nie może zatem wyradzać się ostatecznie z codzienności oraz nie może deprecjonować jej jako swojego egzystencjalnego podglebia. Zalążek transcendencji tego co niecodzienne kiełkuje bowiem w immanencji tego co codzienne. W tym też znaczeniu transcendencja niecodzienności uwidacznia relację

---

[64] Problem ten ściśle wiąże się z kategorią „wiedzy cichej" („wiedzy milczącej"), która między innymi jest przedmiotem zainteresowania badań etnograficznych i antropologicznych, tak w obrębie socjologii, jak i kulturoznawstwa. Przyjąć należy, że każdy przejaw rzeczywistego zrozumienia czegoś siłą rzeczy zawiera w sobie lub opiera się na „wiedzy cichej" lub zawiera w sobie jej zasób. „Wiedza cicha", nieartykułowana (*tacit knowledge*) nie tylko bowiem pozostaje w kontraście do „wiedzy jawnej", artykułowanej (*explicit knowledge*), a przede wszystkim określa osobiste, zawoalowane strategie kulturowego, społecznego, czy edukacyjnego działania. Dlatego też istotę „wiedzy cichej" można ująć w maksymie: „Zawsze wiemy więcej niż mówimy". Zob.: N. Gascoigne, T. Thornton, *Tacit Knowledge*, New York 2014, s. 7-8; H. Collins, *Tacit and Explicit Knowledge*, Chicago 2010, s. 168-169; S. Turner, *Tacit Knowledge*, [w:] *Encyclopedia of Philosophy and the Social Sciences*, red. B. Kaldis, London 2013, s. 985-986.

[65] Nawiązuję tu do sensu i znaczenia tej metafory w kontekście teorii podmiotowości i edukacji. W tym znaczeniu, metaforze wieży z kości słoniowej, idąc za tokiem rozumowania Marii Czerepniak-Walczak, można przeciwstawić metaforę oblężonej twierdzy. Sama metafora wieży z kości słoniowej reprezentuje zaś takie okoliczności i uwarunkowania życia wychowanka, które nie sprzyjają kształtowaniu się jego autonomii osobistej i dojrzałości życiowej, lub wręcz uniemożliwiają osiągnięcie tych stanów. Zob.: M. Czerepniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 115-116.

przywiązania do immanencji codzienności, ale zarazem wyłania możliwość krytycznych odniesień i dystansowania się względem tejże codzienności. To co niecodzienne w ruchu zwrotnym, uznając zatem swoje faktyczne zanurzenie w codzienności, postrzega i przeżywa ową codzienność już na inny sposób i z innej, bo opartej na dystansie, perspektywy[66]. Codzienność ujmowana bowiem z perspektywy doświadczenia tego co niecodzienne jawi się jako rzeczywistość względna w swym determinizmie, ponieważ można zarówno poza nią wykraczać, nie dezawuując jej jako takiej, lub też dystansując się względem niej, następnie dystans ten znosić, powracając na jej łono. A doświadczając codzienności w taki właśnie sposób, sama niecodzienność ukazuje się nam właśnie pośród codzienności jako potencjalność transcendencji w faktyczności doświadczanej immanencji. W tym znaczeniu niecodzienność (transcendencja) w codzienności (immanencji) odsłania przed nami horyzont granic rozdzielających ową potencjalność i faktyczności, a co za tym idzie – pozwala przekraczać same granice codzienności. I tak, w potencjalności samej immanencji konstytuowana jest jako faktyczność możliwości transcendencji, która w tej samej mierze jawi się tu jako zawieranie się w codzienności, jak i przekraczanie codzienności.

Codzienność rzeczywistości wychowania i kształcenia wyraża się w zwykłych gestach, okolicznościach, czynnościach i biegu rzeczy – w uwadze jaką dorosły okazuje dziecku, w tonie głosu jaki towarzyszy wychowawcy w jego rozmowie z wychowankiem, czy też w atmosferze w jakiej nauczyciel realizuje lekcje szkolne. I to z tej właśnie codzienności (zwyczajności) *interpersonalnej przestrzeni styczności* pochodzą impulsy formujące stosunek zarówno względem tego co doświadczane jako faktyczne i codzienne, jak i tego co jawi się na horyzoncie jako niecodzienne (nadzwyczajne). A zatem, doświadczenie codzienności otwiera lub zamyka, ośmiela lub onieśmiela, zachęca lub zniechęca, motywuje lub demotywuje, stymuluje lub deprymuje, budzi nadzieję lub lęk tak względem tego co faktycznie dane i doświadczane (zwyczajne), jak i tego co hipotetyczne i antycypowane w doświadczeniu (nadzwyczajne).

---

[66] Podejmując problem sensotwórczości owej perspektywy dystansu można przywołać różne przykłady jego filozoficznej lub teoretycznej konceptualizacji, np. ideę metodycznego sceptycyzmu *cogito* Kartezjusza, czy ideę transcendentalnej *epoché* Edmunda Husserla, czy też ideę *hermetycznego zapośredniczenia* przez tekst Hansa-Georga Gadamera. Znamienna w tym kontekście jest wypowiedź tego ostatniego: „Rozumienie jest wynikiem konkretyzacji, ale takim, który wiąże się z zachowaniem hermeneutycznego dystansu. Tylko ten rozumie, kto umie wyłączyć się z gry. Taki jest wymóg nauki". Zob.: Descartes, *Rozprawa o metodzie*, przekł. T. Żeleński-Boy, Kęty 2002, s. 29; E. Husserl, *Kryzys nauki europejskiej a transcendentalna fenomenologia*, s. 112; H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, s. 457.

Egzystencjalne doświadczenie *sacrum* w *profanum*

Podsumowując, można przyjąć, że patos tego co nieograniczone (nieskończone), duchowe (kulturowe), czy niecodzienne (nadzwyczajne) w żadnej mierze nie implikuje banalizowania, deprecjonowania, czy degradacji tego co ograniczone (skończone), materialne (przyrodnicze) i codzienne (zwyczajne). Najgłębsze wymiary doświadczenia egzystencjalnego paradoksalnie uzmysławiają nam bowiem, że to co nieskończone, kulturowe, nadzwyczajne *de facto* zawiera się i jest odnajdowane w tym co skończone, przyrodnicze i zwyczajne. Z tego też względu tradycyjne rozróżnienie, oparte na nieredukowalnym antagonizmie bytu *sacrum* (a zatem tego co nieograniczone, duchowe i niecodzienne) *i profanum* (a zatem tego co ograniczone, materialne i codzienne) należy uznać za całkowicie wyzute z natury faktycznych doświadczeń egzystencjalnych. Taki antagonizujący bieguny ludzkiego doświadczenia konstrukt mentalny, nakładany na ludzką optykę postrzegania otaczającej rzeczywistości (*sacrum* niecodzienności versus *profanum* codzienności), wyraża się w tym, co Jean Paul Sartre określił mianem „złej wiary"[67]. „Zła wiara" siłą rzeczy prowadzi bowiem do nieustających prób retuszowania i usprawiedliwiania tego, co milcząco wypierane jest z pierwszego planu społeczno-kulturowej tożsamości człowieka jako niepochlebne, bo „niższe" i poślednie. A to, co posiada walor bytu fundującego, nie wymaga przecież, jak się wydaje, spirytualistycznego uwznioślania, czy też budowania specjalnych, usprawiedliwiających wartość jego istnienia, uzasadnień. Tym samym, natura bytu, z którego człowiek nie tylko wyrasta i którym jest, ale którym nigdy, ani na chwilę, dopóki jest, nie przestaje być, ukazuje nam porządek, w ramach którego to co nieograniczone, duchowe, niecodzienne wyłania się z tego co ograniczone, materialne, codzienne.

Nadto, rozróżnienie takie oparte jest na idealizującej mistyfikacji faktycznej relacji ufundowania poszczególnych stanów egzystencjalnych, które choć ukazują się nam jako proste antynomie, to jednak oparte są na swoistym, wzajemnym współistnieniu i znoszeniu się zarazem, co też starałem

[67] Nawiązuję tu do antropologicznej figury ludzi „złej wiary" („ludzi prawych", „ludzi porządnych") Jean-Paula Sartre'a. Zgodnie z jego ujęciem, o egzystencjalnym statusie tychże ludzi decyduje ich specyficzny stosunek względem samych siebie, swej wolności i świata wartości. Ludzie „złej wiary" w trosce „o własny spokój i stabilizację, usiłują zamaskować przed sobą negatywną stronę własnych działań, nie chcą widzieć destrukcji i przyjąć do wiadomości, że sami bezustannie jej dokonują". Rozgrywają oni zatem swoją wolność tak, by nie tylko zataić przed innymi negatywny aspekt swojej własnej wolności, ale również tak, by nie dopuścić tej prawdy do siebie, samooszukując się. Zob.: J.P. Sartre, *Święty Genet*, przekł. K. Jarosz, Gdańsk 2010, s. 30; H. Puszko, *Sartre: filozofia jako psychoanaliza egzystencjalna*, Warszawa 1993, s. 220-222.

się powyżej wykazać w swej analizie i argumentacji. Dlatego też, egzystencja człowieka wraz z jej trajektoriami edukacyjnymi, społecznymi, kulturowymi i cywilizacyjnymi nie tylko rozpostarta jest pomiędzy *sacrum* i *profanum*, ale w tej samej mierze znajduje swoje oparcie zarówno w *sacrum*, jak i w *profanum*. Co więcej, paradoksalnie oraz na przekór egzystencjalnie upraszczającym i kulturowo idealizującym sposobom tematyzowania (szufladkowania) natury doświadczeń ludzkich, owo *sacrum* wcale nie jawi się nam w obrębie świata życia codziennego jako bezwzględna antynomia *profanum*. Należy bowiem przyjąć, idąc tym tokiem rozumowania, że owo *sacrum* ukazuje się nam właśnie jako ontologicznie ufundowane w *profanum*. W tym kontekście warto również odwołać się do wymowy ontologicznej zasady/prawidłowości odwrotnej proporcjonalności mocy i wartości Maxa Schelera. Zgodnie z tą ideą filozof dowodził bowiem, że im wyższa jest natura danego bytu, tym mniejsze są jego własne zasoby siły i witalności – jest bardziej bezsilny, i odwrotnie, im niższa jest natura określonego bytu, tym większe są jego rezerwuary siły i witalności jakimi dysponuje – posiada większą siłę sprawczą[68]. Z tego też względu to co niższe potrzebuje swoistej funkcjonalnej koalicji z tym co wyższe, i na odwrót. To co wyższe potrzebuje bowiem zasobów siły tego co niższe, a to co niższe potrzebuje rezerwuarów wartości tego co wyższe. Można zatem powiedzieć, uwzględniając i ten aspekt, że w świecie życia codziennego to co nieskończone, kulturowe i nadzwyczajne nie tylko jest skazane na graniczne (krytyczne) współistnienie z tym co skończone, przyrodnicze i zwyczajne, ale przede wszystkim musimy tu mówić o konstytutywnym odnoszeniu się do siebie nawzajem jednych i drugich stanów w egzystencjalnej nieredukowalności relacji współprzynależności, współdookreślania oraz ufundowania.

BIBLIOGRAFIA

Chenari M., *Hermeneutics and theory of mind*, Phenomenology and Cognitive Science, 2009, 8.
Collins H., *Tacit and Explicit Knowledge*, The University of Chicago Press, Chicago 2010.
Conrad-Martius H., *Die transzendentale und die ontologische Phänomenologie*, [w:] tenże, *Schriften zur Philosophie III*, Kvsel-Verlag, München 1965.

[68] Owa ontologiczna odwrotność mocy i wartości wyraża się w tym, że przejawy życia człowieka jako *homo spiritualis* opierają się na rezerwuarze witalności, jaką dysponuje człowiek jako *homo naturalis*. W ten sposób to co wyższe w formach swej ekspresji i aktualizacji jest względnie bezsilne i zdane na rezerwuar siły i witalności tego co niższe. Zob.: M. Scheler, *Stanowisko człowieka w kosmosie*, przekł. A. Węgrzecki, [w:] tenże, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Warszawa 1987, s. 117; A. Węgrzecki, *Struktura człowieka* w ujęciu *Maxa Schelera*, Studia Filozoficzne, 1971, 6, s. 61.

Czerepniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Descartes, *Rozprawa o metodzie*, przekł. T. Żeleński-Boy, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2002.

Gadamer H.-G., *Koło jako struktura rozumienia*, przekł. G. Sowiński, [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, wyb. G. Sowiński, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1993.

Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Gascoigne N., Thornton T., *Tacit Knowledge*, Ruotledge, New York 2014.

Gurwitsch A., *Problemy świata przeżywanego*, przekł. D. Lachowska, [w:] *Fenomenologia i socjologia*, red. Z. Krasnodębski, PWN, Warszawa 1989.

Heidegger M., *Bycie i czas*, przekł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Husserl E., *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, przekł. D. Gierulanka, PWN, Warszawa 1975.

Husserl E., *Kryzys nauki europejskiej a transcendentalna fenomenologia*, przekł. J. Szewczyk, Studia Filozoficzne, 1976, 9.

Husserl E., *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, przekł. J. Sidorek, Wydawnictwo Fundacja Aletheia, Warszawa 1993.

Ingarden R., *Co jest nowego w ostatniej pracy Husserla?* Studia Filozoficzne, 1970, 4(65)-5(66).

Ingarden R., *Wstęp do fenomenologii Husserla*, PWN, Warszawa 1974.

Judycki S., *Die Krisie der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie*, [w:] *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. 2, red. B. Skarga, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.

Kaufman W., *Existentialism from Dostoevsky to Sartre*, [w:] *Existentialism from Dostoevsky to Sartre*, Meridian Books, New York 1957.

Kołakowski L., *Filozofia doświadczenia rozumiejącego*, [w:] *Filozofia i socjologia XX wieku*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1965.

Krasnodębski Z., *Regionalne ontologie i świat przeżywany. Interpretacja nauk humanistycznych w fenomenologii Edmunda Husserla*, [w:] tenże, *Rozumienie ludzkiego zachowania. Rozważania o filozoficznych podstawach nauk humanistycznych i społecznych*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.

Levinas E., *Od świadomości do czuwania. Począwszy od Husserla*, [w:] tenże, *O Bogu, który nawiedza myśl*, przekł. M. Kowalska, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 1994.

Lyotard J.F., *Fenomenologia*, przekł. J. Migasiński, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.

Madison G.B., *Hermeneutyka Husserla jako przyczynek do dyskusji na temat wyjaśniania i rozumienia*, przekł. A. Zinserling, [w:] *Świat przeżywany*, red. Z. Krasnodębski, K. Nellen, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.

Patočka J., *Filozofia kryzysu nauki według Edmunda Husserla i jego koncepcja fenomenologii „świata przeżywanego"*, przekł. J. Zychowicz, [w:] *Świat przeżywany*, red. Z. Krasnodębski, K. Hellen, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.

Puszko H., *Sartre: filozofia jako psychoanaliza egzystencjalna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993.

Ricoeur P., *Fenomenologia i hermeneutyka: wychodząc od Husserla…*, przekł. M. Drwięga, Kwartalnik Filozoficzny, 1996, XXIV, 3.

Ricoeur P., *Jedność upragniona, jedność zadana*, przekł. S. Cichowicz, [w:] tenże, *Podług nadziei*, wyb. S. Cichowicz, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1991.

Rolewski J., *Husserlowska kategoria a priori świata przeżywanego*, [w:] *Studia z filozofii niemieckiej*, t. 3 – *Współczesna fenomenologia niemiecka*, red. S. Czerniak, J. Rolewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1999.

Sartre J.P., *Byt i nicość. Zarys ontologii fenomenologicznej*, przekł. J. Kiełbasa i in., Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2007.

Sartre J.P., *Święty Genet*, przekł. K. Jarosz, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2010.

Scheler M., *Stanowisko człowieka w kosmosie*, przekł. A. Węgrzecki, [w:] tenże, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, PWN, Warszawa 1987.

Schütz A., *Fenomenologia i nauki społeczne*, przekł. D. Lachowska, [w:] *Fenomenologia i socjologia*, red. Z. Krasnodębski, PWN, Warszawa 1989.

Schütz A., *Terezjasz, czyli nasza wiedza na temat przyszłych zdarzeń*, [w:] tenże, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przekł. B. Jabłońska, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2012.

Sidorek J., *Od tłumacza*, [w:] E. Husserl, *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, przekł. J. Sidorek, Wydawnictwo Fundacja Aletheia, Warszawa 1993.

Simmel G., *Filozofia kultury. Wybór tekstów*, przekł. W. Kunicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

Sosnowska P., *Filozofia wychowania w perspektywie Heideggerowskiej różnicy ontologicznej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

Turner S., *Tacit Knowledge*, [w:] *Encyclopedia of Philosophy and the Social Sciences*, red. B. Kaldis, Sage Publications, London 2013.

Waldenfels B., *Pogardzona doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu*, przekł. D. Lachowska, [w:] *Świat przeżywany*, red. Z. Krasnodębski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.

Węgrzecki A., *Max Scheler*, [w:] *Filozofia wieku dwudziestego*, red. J. Lipiec, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1983.

SYLWIA JASKULSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KREOWANIE DOŚWIADCZEŃ LIMINALNYCH W SZKOLE Z WYKORZYSTANIEM METODY DRAMY EDUKACYJNEJ

ABSTRACT. Jaskulska Sylwia, *Kreowanie doświadczeń liminalnych w szkole z wykorzystaniem metody dramy edukacyjnej* [Creating Liminal Experiences at School with the Method of Educational Drama]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 155-176. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.9

The aim of the paper is to consider the possibility of creating liminal experiences at school with the method of educational drama and the pedagogical potential of such activities. Treated as the medium phase of rite, I define liminality in line with Arnold van Genepp and Victor Turner. By claiming that for many reasons school is a liminal space and showing that the fact that this function is neglected at the cost of the transmission function is a problem, I present drama as a possible antidote.

Key words: school, drama method, liminality

Wprowadzenie

Niniejszy tekst traktuję jako głos w dyskusji nad rolą dramy w edukacji, a jego celem jest refleksja nad kreowaniem doświadczeń liminalnych w szkole z wykorzystaniem tej metody. Zanim przejdę do liminalności jako takiej, zdefiniuję pojęcia drama i rytuał oraz pokażę relacje, w jakich je postrzegam. Pojęciem łączącym je w performatywnym ujęciu, jakie przyjmuję w tym tekście, jest teatr. Liminalność jako fenomen o dużym potencjale pedagogicznym ukazuję więc poprzez zestawienie rytuału i teatru oraz dramy edukacyjnej i teatru.

Drama w edukacji

Za Krystyną Pankowską definiuję dramę jako:

> metodę dydaktyczno-wychowawczą angażującą w działanie ucznia całą jego wiedzę o świecie, tworzącą nowe jej jakości w związku z wykorzystywaniem wyobraźni, emocji, zmysłów, intuicji. Podstawą dramy jest rozgrywanie w różnych możliwych rolach nowych, nieznanych wcześniej, nieraz bardzo trudnych sytuacji, w celu ich zrozumienia, uwewnętrznienia, zdobycia bądź pogłębienia wiedzy o świecie, o sobie, o innych ludziach[1].

Drama w szkole to sposób oddziaływania edukacyjnego i wychowawczego. Jest zatem wykorzystywana przynajmniej w dwójnasób – jako wsparcie rozwoju uczniów (także w kontekście funkcjonowania w grupie), jak też jako jedna z metod w nauczaniu[2]. Podstawowe założenie, na którym są osadzone teoria i praktyka dramy, dotyczy roli aktywności w życiu człowieka – świat poznaje się właśnie przez własną w nim aktywność[3]. Drugie założenie dotyka zagadnienia indywidualizmu każdego człowieka. Za twórcą tej metody, Brianem Wayem[4], można powiedzieć, że rozwój dramy nie byłby możliwy bez przyjęcia idei indywidualizmu i zrozumienia, że każdy człowiek jest unikatowy.

Drama to typ zajęć, w którym zadania wykonywane są na granicy fikcji i rzeczywistości poprzez przyjmowanie ról.

> Istota stosowania dramy polega na stwarzaniu sytuacji, w której uczniowie mogliby się identyfikować z innymi osobami czy rzeczami, zagrać rolę jakiejś postaci, wczuć się w inną osobowość czy w kondycję innego istnienia. Celem metody jest pogłębianie rozumienia motywacji różnych zachowań, wyrabianie umiejętności współżycia oraz pracy w grupie, a także wyrabianie wrażliwości, rozbudzanie wyobraźni i refleksji[5].

Podstawą dramy jest wchodzenie w rolę, ale używane są też inne techniki dramowe, jak na przykład rzeźba, stop-klatka, rysowanie, taniec, rozmowa, ćwiczenie zmysłów[6].

---

[1] K. Pankowska, *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000, s. 22.

[2] G. Özbek, *Drama in education: key conceptual features*, Journal of Contemporary Educational Studies, 2014, 1, s. 50.

[3] Zob. M. Królica, *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*, Kraków 2009, s. 11; G. Özbek, *Drama in education*, s. 48.

[4] B. Way, *Development through drama*, London 1968.

[5] K. Pankowska, *Drama – zabawa i myślenie*, Warszawa 1990, s. 39.

[6] Zob. np. M. Antczak, *Techniki dramy w teorii i praktyce nie tylko dla nauczycieli bibliotekarzy*, Warszawa 2004, s. 13 i n.

Potocznie (i błędnie) uważa się, że drama to tak zwane „scenki" odgrywane podczas lekcji. Z tego powodu pojęcie dramy jest nadużywane. Określa się jej mianem wszelkie parateatralne formy pojawiające się podczas zajęć szkolnych, które nie zawsze są dramą. W związku z takim stanem rzeczy w poszukiwaniach definicyjnych należy sięgać z pewnością do relacji dramy i teatru, a przyjęte w tym względzie założenia mogą dopełnić i ujednoznacznić definicję dramy, która jest dla moich rozważań kluczowa.

Teoretycy i praktycy dramy nie są zgodni co do charakteru wspomnianej relacji. Na przykład, w odniesieniu do dramy edukacyjnej w Polsce widać dwa wyraźnie odmienne stanowiska. Drama to według Anny Dziedzic specyficzna forma artystyczna zbliżona do teatru, wykorzystująca jego techniki i środki. Z kolei Krystyna Pankowska konsekwentnie postuluje oddzielenie pojęciowe teatru od dramy. Ich traktowanie jako zbieżne prowadzi bowiem, według Pankowskiej, do niepotrzebnych uproszczeń[7]. Definicja Krystyny Pankowskiej jest antropologiczna. Pankowska postrzega dramę jako zmaganie się z życiem, próbowanie życia. To bardzo szerokie ujęcie, w którym edukacyjna rola dramy polega na umożliwianiu trenowania różnych sytuacji życiowych, wypróbowywania

> swoich możliwości, swoich reakcji w zetknięciu się z trudnymi problemami bądź też badaniu swojej postawy w niecodziennych zdarzeniach, kontekstach czy relacjach międzyludzkich[8].

Brian Way również przeciwstawia dramę teatrowi. Różni je, według niego, między innymi stosunek widza i aktora. W teatrze ważna jest komunikacja między jednymi i drugimi. W dramie widz pełni drugorzędną rolę. Najważniejsze jest doświadczenie odtwarzającego. Podobnie uważa również Patrice Baldwin, która w rozmowie z Kamilą Witerską zauważa:

> teatr jest zazwyczaj przygotowany i skierowany do zewnętrznej publiczności, a drama służy jej uczestnikom (którzy mogą być publicznością dla siebie nawzajem w trakcie trwania dramy). Uczestnicy dramy nie wiedzą jak ona się rozwinie, ponieważ oni sami rozwijają ją wspólnie poprzez medium, jakim jest sama drama[9].

Przekłada się to na pedagogiczne zastosowanie dramy. Dzieci i młodzież nie są w większości zdolne, powiada Way, do kontaktu z widzem, a wymu-

---

[7] Zob. także K. Nowak-Wolna, *Od dramatu teatralnego do dramy edukacyjnej*, [w:] *Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*, red. W. Sikorski, A. Sikorska, Warszawa 2014, s. 50.

[8] K. Witerska, *Drama. Przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*, Warszawa 2014, s. 16.

[9] Tamże, s. 19.

szanie tego kontaktu niszczy doświadczenie dramatyczne[10]. Dla Johna Somersa z kolei drama to kontinuum, bowiem nie sposób opowiedzieć się za jednym jego końcem, czyli dramą, której najważniejszym celem jest rozwój uczestników, a drugim, na którym stoją cele bliższe sztuce teatralnej[11].

W dramie edukacyjnej ważna jest improwizacja, wchodzenie w rolę, nie zaś jej odgrywanie, liczy się doświadczenie uczestników. Jednak bliska jest ona teatrowi poprzez stylizację, częściowe przynajmniej scenariusze, odgrywanie jakiś historii. Nawet Pankowska pisze, że

> podobnie w teatrze, jak i w dramie chodzi o jakiś wycinek rzeczywistego ludzkiego doświadczenia, a uczestnicy, ubrani w kostiumy swoich ról, działają bądź to zgodnie z symbolicznym wyobrażeniem odgrywanej postaci, bądź zgodnie z narzuconym tekstem[12].

Drama jest więc bliska teatrowi, nie jest z nim jednak tożsama i należy mieć świadomość dzielących te pojęcia różnic. Ze względu na rolę, jaką pełnią uczestnicy dramy, jest ona bliższa rytuałowi niż teatrowi i to w obrębie tej relacji lokuję dalsze dywagacje.

Rytuał – teatr – drama

Rytuał to pojęcie właściwe antropologii, które stało się kategorią analityczną innych nauk, takich jak socjologia, psychologia, czy pedagogika. Nie ma jednoznacznej definicji rytuału, jak to bowiem w przypadku kategorii o tak bogatej historii bywa, wszystko zależy od ujęcia, jakie przyjmujemy. Rytuał początkowo łączony ze społecznościami plemiennymi i ze sferą religijną, dziś przeżywa prawdziwy rekonesans w naukach społecznych i humanistycznych. Przez pryzmat ich rytuałów bada się instytucje (np. szkołę), media, mówi się o rytuałach politycznych, rytuałach codzienności itp. Na potrzeby tego tekstu przyjmuję dość uniwersalną definicję rytuału, którą buduję poprzez wymienienie jego cech za Royem Rappaportem.

Cechy konieczne, by jakieś zjawisko nazwać rytuałem, to według autora: kodowanie przez osoby niebędące wykonawcami rytuału, formalność, niezmienność, wykonanie[13]. Po pierwsze więc, rytuał służy przekazowi warto-

---

[10] B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, przekł. K. Pankowska, E. Nerwińska, Warszawa 1995, s. 18.

[11] K. Witerska, *Drama. Przewodnik po koncepcjach*, s. 64.

[12] K. Pankowska, *Pedagogika dramy*, s. 78.

[13] R. Rappaport, *Rytuał i religia w rozwoju ludzkości*, przekł. A. Musiał, T. Sikora, A. Szyjewski, Kraków 2008, s. 62 i n.

ści. Można mówić o swego rodzaju skrypcie rytualnym, ponieważ dokładnie wiadomo co i jak będzie odtwarzane, ale ten skrypt jest zapisany w tradycji, wykonujący go nie są jego autorami. Elementy rytuału, o czym mówi druga z wymienionych przez Roya Rappaporta cech, są powtarzane bardzo drobiazgowo, stereotypiczne i są stylizowane[14]. Można mówić o stałych parametrach każdego rytuału, czyli o czasie (konkretna pora roku, dnia itp.), miejscu, rekwizytach, atmosferze. Rytuał w tym podobny jest do przedstawienia teatralnego, a tym różni się od gry, że wiadomo, jak się zacznie i jak zakończy – jest niezmienny (w pewnych granicach oczywiście)[15]. Scenariusz przedstawienia teatralnego, przynajmniej w tradycyjnie rozumianym teatrze, jest wykonywany bardzo skrupulatnie. W obrzędzie także, ale inna jest rola aktora teatralnego, a inna uczestników rytuału. To pewne uproszczenie, ale można powiedzieć, że aktora mniej osobiście dotyka rola, w której jest. Z pewnością nie jest tak, że grane role w żaden sposób nie rzutują na aktora, rytuał jednak realnie wpływa na życie jego uczestników, jest performatywnym elementem ich życia, dzieje się, jak teatr na granicy fikcji i rzeczywistości, ale jest trochę tej rzeczywistości bliższy. Stwierdzenie to domaga się dopowiedzenia, bowiem rytuał nie jest trikiem magika, a jego skuteczność nie jest fizyczna. Rytuał nie ma, według Roya Rappaporta, fizycznej mocy sprawczej, ale kieruje „na to, na co chce wpływać, czynniki i siły innego rodzaju"[16]. Skuteczność rytuału nie jest zatem widoczna i oczywista, ale oparta na sile wywodzącej się ze słowa i z emocji.

Obrzędy są definiowane jako powtarzalne zachowania, którym towarzyszy przekonanie, że ich znaczenie wykracza poza wykonywane czynności[17]. Przygotowywanie jakiegoś posiłku, którego spożycie jest elementem obrzędu nie ma więc na celu zaspokojenia głodu ludzi, którzy biorą udział w rytuale. Pokarm, czy każdy inny obrzędowy rekwizyt, niesie więcej treści symbolicznych niż znaczeń fizycznych. Henri Hubert i Marcel Mauss w *Zarysie ogólnej teorii magii* odróżniają skuteczność obrzędów od skuteczności mechanicznej, właściwej technice, w odniesieniu do której „wytwory są jednorodne ze środkami"[18]. Skuteczność obrzędów jest swoista, bo „poszczególne akty rytualne oraz używane w nich środki są zasadniczo niejednorod-

---

[14] Tamże, s. 64.

[15] S. Jaskulska, K. Motyl, *Gra o Tron? Rytuały i gry w optyce teorii antropologicznej Clifforda Geertza i analizy transakcyjnej. Przyczynek do badania codzienności szkoły*, Studia Edukacyjne, 2014, 31, s. 76.

[16] R. Rappaport, *Rytuał i religia*, s. 83.

[17] J.D. Eller, *Antropologia kulturowa. Globalne siły, lokalne światy*, przekł. A. Gąsior-Niemiec, Kraków 2012, s. 353.

[18] M. Mauss, H. Hubert, *Zarys ogólnej teorii magii*, [w:] *Socjologia i antropologia*, red. M. Mauss, przekł. M. Król, J. Szacki, K. Pomian, Warszawa 1973, s. 15.

ne z celem osiąganym przez cały obrzęd – należą do odmiennych ciągów przyczynowo-skutkowych"[19]. Przygotowanie posiłku, używane do tego przedmioty, a także sposób spożycia stają się elementem ciągu rytualnego.

Ostania cecha rytuałów wymienionych przez Rappaporta znów pokazuje bliski związek obrzędów i przedstawień teatralnych. Rytuał musi być wykonywany, nie można zatem podtrzymywać rytuałów, podobnie jak teatru, tylko w przekazie ustnym. Ronald L. Grimes nazywa to żywotnością rytuałów. Tylko wtórnie mogą one istnieć w tekstach, scenariuszach, opowieściach. Pierwotnie dzieją się w trakcie odtwarzania[20]. Z wykonaniem łączy się pojęcie ekspresji. Za Edmundem Leachem można mówić o rytuale właśnie jako o ekspresyjnym aspekcie zachowania. Eric W. Rothenbuhler przypisuje temu zachowaniu nadmiar estetyczny i nadmiar stylizacji (to wyróżnia rytuał spośród innych zachowań[21], a zbliża do przedstawienia teatralnego).

Podobieństwa teatru i rytuału prowadzą do obecnej w performatyce tezy, iż ten drugi jest źródłem pierwszego. W teatrze współczesnym można odnaleźć tęsknotę za rytuałem jako za pramatką czy wspólnym początkiem. Przykładem może być działalność Petera Schumanna, Niemca z pochodzenia, który w latach 60. XX wieku przeniósł się do Nowego Yorku i tam założył teatr, który miał być żywą reakcją i komentarzem ówczesnych problemów, z którymi borykała się Ameryka, formą protestu wobec polityki USA (między innymi wobec wojny w Wietnamie). Wzorów dla swojego teatru Schumann szukał w rytuałach i tworzył je wraz z widzami. Raz do roku na farmie Schumanów odbywał się zjazd widzów, podczas którego powstawały teatralne improwizacje. Wszystko to miało charakter ni to jarmarku, ni cyrku, ni festiwalu czy awangardowego teatru[22]. Jak opisuje to zjawisko Henryk Jurkowski:

> przedstawienia zaczynały się o zmroku pochodem, w którym uczestniczyły dziesiątki wykonawców, posługujących się gigantycznymi lalkami z butafory i różnorodnych tkanin. Każde z nich składało się z czterech „działań". Pierwsze przedstawiało „naturalny porządek uniwersum". Uczestnicy nieśli wokół amfiteatru ogromną lalkę, zwaną Twarzą Boga, śpiewając tradycyjny hymn pochwalny. Drugie „działanie" poświęcone było ważnym wydarzeniom historycznym i politycznym zgodnie z moralistyczną optyką Schumana. Trzecie przedstawiało odwieczną walkę dobra ze złem, z epizodami wielkiego tańca śmierci. W scenie końcowej, tuż przed zapadnięciem zmierzchu, pojawiała się gigantyczna postać Matki Ziemi. W ręku trzymała po-

[19] T. Jerzak-Gierszewska, *Religia a magia. Klasyczne koncepcje antropologiczne*, Poznań 1995, s. 107.

[20] R.L. Grimes, *Beginnings in Ritual Studies*, Columbia 1995, s. 67.

[21] E. Rothenbuhler, *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, przekł. J. Barański, Kraków 2006, s. 36.

[22] H. Jurkowski, *Materiał jako wehikuł treści rytuału*, Warszawa 2011, s. 344-346.

> chodnię, za pomocą której podpalała zgromadzone na arenie pałuby, przedstawiające siły negatywne. Nad ogniem unosiły się białe ptaki, animowane przez lalkarzy, przy melodyjnych dźwiękach domowej orkiestry[23].

W odniesieniu do takich fenomenów kulturowych pytać można wręcz, czy to jeszcze teatr, czy już rytuał? A może: czy jeszcze rytuał, czy już teatr? Polskim przedstawicielem nurtu, w którym poszukuje się pola interferencji antropologii i teatru, był Jerzy Grotowski[24], a jego działania także nazwać można laboratorium teatralnym lub rytualnym.

Teatr jest gatunkiem poligenetycznym, ale jednym z jego źródeł mogą być rytuały.

> Teatrolodzy, śledząc w różnych źródłach antropologicznych genezę mimetycznych zachowań w rolach, odnajdują je np. w pantomimie myśliwskiej, ceremoniałach totemicznych, inicjacjach (…) rytuałach wegetacyjnych czy nawet w szamanizmie[25].

Takie antropologiczne podejście wskazuje, że teatr nie powinien być lokowany wyłącznie w dziedzinie sztuk pięknych, ale łączy się też z pracą, magią, religią, medycyną, polityką[26]. Dystynkcję między rytuałem a teatrem postrzega Richard Schechner nie jako rozdźwięk w formie, ale w funkcji. Rozróżniać woli on rozrywkę i skuteczność, nie zaś teatr i rytuał. Przedstawienia kulturowe nie pełnią nigdy czystej funkcji rozrywkowej lub skuteczności, są jednak jednej albo drugiej bliższe i na tym zasadza się różnica[27]. W rytuale jest scenariusz, jest publiczność, ale przesuwa się punkt ciężkości na osobiste doświadczenie aktora. W teatrze chodzi przede wszystkim o sztukę, ale skoro nie tylko, blisko jest do niego tak rytuałowi, jak i dramie. Gdyby przyjąć upraszczające, co nie znaczy że nieprawdziwe, kontinuum rytuał – teatr – drama, można powiedzieć, że ostatnia jest jakby powrotem do pierwszego, tęsknotą za mimetyzmem w służbie codziennego życia bardziej, niż sztuka, ale wszystkie one, w różnym jedynie natężeniu dostarczają doświadczeń performatywnych niezbędnych człowiekowi do rozwoju. Klarowną reprezentacją tego związku są, w moim odczuciu, rytuały przejścia i, do czego w swoim wywodzie zmierzam, pojęcie liminalności.

---

[23] Tamże, s. 346.

[24] L. Kolankiewicz, *Ku antropologii widowisk*, [w:] *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów,* red. L. Kolankiewicz, Warszawa 2005, s. 21.

[25] K. Pankowska, *Drama. Konteksty teoretyczne*, Warszawa 2013, s. 56.

[26] Tamże, s. 57.

[27] M. Steiner, *Geneza teatru w świetle antropologii kulturowej*, Wrocław 2003, s. 284.

Liminalna faza rytuału przejścia a fenomen teatru

Twórcą pojęcia rytuały przejścia jest Arnold van Gennep. Nazywał on nimi „sekwencje obrzędowe, które towarzyszą przechodzeniu z jednego stanu do innego, z jednego świata (w ujęciu kosmicznym lub społecznym) do drugiego”[28]. Konstatując, że w świecie społecznym można dostrzec rytm i stadialność podobną do tej, jaką rządzi się wszechświat, życie ludzkie postrzegał van Gennep nie jako *continuum*, ale jako ciąg przeskoków (przejść) z jednego stanu w kolejny. Za największy wkład van Gennepa w teorię rytuałów przejścia uważa się wyróżnienie i opisanie przez niego faz i traktowanie ich jako sekwencje obrzędowe. Przejście dokonuje się w trzech etapach, z których środkowy jest jakby momentem chwilowego zawieszenia między etapem pierwszym i drugim. Fazy te nazwał van Gennep: preliminalną (wyłączenie), liminalną (stan przejściowy), postliminalną (włączenie)[29]. Żeby nastąpiła zmiana roli czy statusu społecznego jednostki, musi ona zostać na początku wyłączona ze „starego świata”. Przez jakiś czas jej status jest zawieszony między dawną i nową rolą, między starą i nową tożsamością. Wreszcie następuje włączenie „do nowego świata”.

Myśl van Gennepa kontynuował Victor Turner i to jego poglądy są dla mnie kluczowe. Relację teatru i obrzędów definiuję właśnie za Turnerem i Richardem Schechnerem, których nazywa się antropologami performansów kulturowych. Mówi się nawet o modelu dramy społecznej Turnera-Schechnera, ponieważ rdzeń ich teorii jest taki sam i obaj autorzy brali wzajemnie pod uwagę poglądy zawarte w swoich pracach[30]. Jak pisze Schechner, „Turner rozwinął odkrycia van Geneppa w teorię rytuału, która ma wielkie znaczenie dla dzisiejszej performatyki”[31].

Można powiedzieć, że Turner dokonał przewrotu w teorii rytuałów – odchodząc od Durkheimowskiego rozumienia ich jako zbiorowej reprezentacji odzwierciedlającej społeczeństwo i ubezpieczającej społeczną solidarność, uczynił z nich źródło generujące kulturę i strukturę[32]. Rytuał postrzegał Turner jako coś, co ma moc przekształcania rzeczywistości, a nie tylko jej

---

[28] A. van Gennep, *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii,* przekł. B. Biały, Warszawa 2006, s. 37.

[29] Tamże, s. 45.

[30] D. Avorgbedor, *The Turner-Schechner Model of Performance as Social Drama: A Re-Examination in the Light of Anlo-Ewe "Haló"*, Research in African Literatures, 1999, 30, 4: *Drama and Performance*, s. 150.

[31] R. Schechner, *Performatyka. Wstęp*, przekł. T. Kubikowski, Wrocław 2006, s. 76.

[32] Por. V. Turner, *Betwixt and Between: the Liminal Period in Rites of Passage*, [w:] *Betwixt and Between. Patterns of Masculine and Feminine Initation*, red. L.C. Mahdi, S. Foster, M. Little, llinois 1987.

potwierdzania[33]. Jak sam pisał o obrzędach przejścia: „rytuał nie jest tylko manifestacją transformacji, ale również jej duchem sprawczym"[34]. Turnera fascynowała szczególnie faza liminalna rytuałów przejścia, „ponieważ w niej dostrzegał on możliwość twórczego charakteru rytuału, możliwość, by tworzył on nowe sytuacje, tożsamości i rzeczywistości społeczne"[35]. Van Gennep przemiany w życiu człowieka postrzegał jako przekraczanie progu (*limen*). Turner podkreśla potencjał stanu liminalnego – jest to moment krytyczny, zwrotny, stan dekonstrukcji kulturowej, w którym wiele może się wydarzyć. Można go stymulować, tworząc bezprecedensowe kombinacje znanych elementów. Przestrzeniami, w których możliwe są takie działania na granicy fikcji i rzeczywistości są współcześnie między innymi przedstawienia teatralne, które dają możliwość kreowania liminalnych doświadczeń[36].

Liminalność rozumiana jako środkowa faza rytuałów przejścia staje się więc kategorią analizy innych fenomenów, w tym teatru. Richard Schechner pisząc o związkach rytuału i performansu artystycznego także podkreśla rolę liminalności, momentów progowych. Wąska przestrzeń limen, czyli progu, w dosłownym rozumieniu oddziela w domu dwa pomieszczenia, a także dom i świat zewnętrzny. W rytuale i sztuce przestrzeń ta poszerza się dosłownie i symbolicznie. „To, co zazwyczaj jest ledwie przejściem ku czemuś, staje się miejscem działania"[37]. Schechner przyrównuje tę fazę do warsztatu teatralnego, w którym poprzez dekonstrukcję treści kulturowych i ich ponowną konstrukcję odbywa się przygotowanie przedstawienia[38]. Autor za Turnerem rozróżnia przejścia liminalne i liminoidalne. Turner tymi drugimi nazywał fazę progową współczesnych rytuałów przejścia, w które, w przeciwieństwie do rytuałów plemiennych, wpisana jest opcjonalność. Przenosi to rytuały do sfery zabawy czy karnawału. Halloween, wieczory panieńskie i kawalerskie to rytuały, w których można brać udział, ale w każdej chwili można się wycofać właściwie bez konsekwencji. Inne jest też dziś zaangażowanie osób biorących udział w rytuale, dotyka innych płaszczyzn. Dlatego Schechner pisze o przemianie liminalnej i liminoidalnym „poruszeniu" czy też „tknięciu"[39].

---

[33] R.L. Grimes, *Beggining in Ritual Studies*, Columbia 1995, s. 167.

[34] V. Turner, *Od rytuału do teatru: powaga zabawy*, przekł. M. Dziekan, J. Dziekan, Warszawa 2005, s. 128.

[35] R. Schechner, *Performatyka*, s. 84.

[36] S. Lev-Aladgem, *From ritual to drama and back in a rehabilitation day-care center*, Journal of Aging Studies, 1999, 13, 3.

[37] R. Schechner, *Performatyka*, s. 85.

[38] M. Steiner, *Geneza teatru w świetle antropologii kulturowej*, Wrocław 2003, s. 267.

[39] R. Schechner, *Performatyka*, s. 90.

> Aktorzy, sportowcy, tancerze, szamani, ludzie rozrywki, muzycy klasyczni – wszyscy trenują, ćwiczą i próbują, żeby móc na pewien czas „wyjść z siebie" i wejść całkowicie „w" to, co stanowi ich performans. W teatrze aktorzy robią na scenie coś więcej, niż tylko udają. Przeżywają oni podwójne przeczenie. Podczas gry nie są ani sobą, ani też postacią. Gra teatralna zachodzi pomiędzy „nie-ja"… „nie-ja?"[40].

Według Turnera, typowe dla widowisk o charakterze liminalnym nie jest wkładanie masek i granie, ale właśnie ich zdzieranie, zrzekanie się ról, burzenie struktur. Rodzą się na ich miejsce nowe struktury „przypuszczająco-spełniające", jak nazywa to Turner. Antropolog widzi w nich moment dramatycznego napięcia, otwierający „tryb łączący". Te struktury sytuują się w ramie zabawy, jednej z wielu ram typowych dla liminalności. W ramie tej łączą się Batesonowskie procesy pierwotne i wtórne, na granicy nieświadomości i świadomości, snu i jawy. To, co podczas snu dzieje się poza świadomością śniącego w zabawie jest świadome, ale oznaczone jako „to tylko zabawa". Różnego rodzaju scenariusze, czy to teatralne czy też kulturowe, których autorem jest, jak określa to Turner, „tradycja", są elementem procesów wtórnych. Treść scenariusza aktywowana jest jednak przez aktora, który znajduje się w stanie przypływu, czyli zespolenia procesu pierwotnego z wtórnym. Za sprawą tego zjawiska przekaz odciska się na aktorze i widowni, a dzieje się to w stanie liminalnym[41]. Z tej perspektywy teatr w ogóle, a fenomeny takie, jak teatr Jerzego Grotowskiego czy prace Felicitas Goodman to liminoidalne laboratoria inicjacji psychofizycznej[42], bo tworzyli oni nowe doświadczenia liminoidalne działając na granicy symboli rytualnych i teatralnych.

Nie tylko teatr postrzegany jest przez własną liminalność. Dotyczy to także instytucji, jaką jest szkoła. Ta konstatacja i jej rozwinięcie stanowi kolejny etap moich analiz. Jest to ważna prawda o szkole dająca się przełożyć na wnioski dla praktyki, do czego zmierzam w tym tekście.

Liminalność edukacji. Szkoła jako współczesny rytuał inicjacyjny

Edukacja jest, czego dowodził na przykład R. Girard, następczynią praktyk wtajemniczenia i rytuałów przejścia, ich dzisiejszym wcieleniem[43].

---

[40] Tamże, s. 91.

[41] V. Turner, *Liminalność i gatunki performatywne*, przekł. K. Przyłuska-Urbanowicz, [w:] *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, red. J.J. MacAloon, Warszawa 2009, s. 52-53.

[42] R. Schechner, *Przyszłość rytuału*, przekł. T. Kubikowski, Warszawa 2000, s. 250.

[43] M. Dembiński, *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2005, s. 29.

> W społeczeństwach wyłącznie rytualnych – konstatuje Girard – (…) rytualne i ofiarnicze sekwencje odgrywają już do pewnego stopnia rolę, która później przypadnie wszystkim instytucjom[44].

W odniesieniu do szkoły chodzi szczególnie o rytuały przejścia[45]. Roman Schulz pisze, iż w większości podręczników wychowania obecna jest teza odnosząca się do upatrywania początków szkoły

> w obyczajach ukształtowanych w okresie wspólnoty pierwotnej, a polegających na tzw. inicjacji, czyli odbywaniu przez młodzież pod okiem dorosłych, w odosobnieniu od reszty społeczności, celowych prób mających wykazać opanowanie umiejętności niezbędnych ludziom dorosłym[46].

Jeśli tak patrzymy na szkołę, to możemy szukać także podobieństwa edukacji i rytuałów przejścia w zakresie funkcji, jakie pełnią. Rytuały w funkcjonalno-strukturalnym ujęciu służą podtrzymywaniu ciągłości społecznej. Rytuał, sam formalny i stały, jest „idealną reprezentacją ciągłości i trwałości"[47], dlatego pierwotnie przypisywano mu rolę w podtrzymywaniu (przez potwierdzanie, oznajmianie, a nawet zaprowadzanie) społecznego *status quo*, analizowano go jako odbicie porządku społecznego. W tradycyjnych ujęciach rytuały postrzegane były jako element kultury podtrzymujący ciągłość społeczną, legitymizujący władzę[48]. Drugą funkcją, jaką dostrzegł w rytuałach przejścia Turner i która była przedmiotem analiz choćby Clifforda Geertza, jest zmiana. Jak pisze Timothy D. Son w odniesieniu do roli rytuałów w życiu zbiorowości, praktyki rytualne łączą te dwie siły edukacyjne w wysiłku stabilizowania poczucia zbiorowej tożsamości, jednocześnie ułatwiając jej transformację[49]. Z jednej zatem strony rytuał służy przekazowi, konserwacji wartości, z drugiej towarzyszy zmianie.

Tak też postrzega się zinstytucjonalizowaną przestrzeń rytualną, jaką jest szkoła. Z jednej strony to tradycyjna transmisja kultury, z drugiej – prze-

---

[44] R. Girard, *Widziałem szatana spadającego z nieba jak błyskawica*, przekł. E. Burska, Warszawa 2002, s. 103.

[45] Girard uważa, że w historii ludzkości były trzy etapy: rytuały bez instytucji, współistnienie instytucji i rytuałów, instytucje bez rytuałów. Dlatego egzaminy, przechodzenie z klasy do klasy, maturę traktuje jako analogię obrzędów przejścia. Nie widzi zaś, przeciwnie do jednej z głównych tez, które przyświecają mi w tym opracowaniu, możliwości postrzegania współczesności przez pryzmat jej rytuałów.

[46] R. Schulz, *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, Toruń 1992, s. 47.

[47] Z. Mach, *Rytuał*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, tom III, red. Z. Bokszański, A. Kojder, Warszawa 2000, s. 355.

[48] Ch. Hann, *Antropologia społeczna*, przekł. S. Szymański, Kraków 2008, s. 178.

[49] T.D. Son, *Ritual Practices in Congregational Identity Formation*, Lanham 2014, s. 2.

strzeń przejściowa, liminalna, przestrzeń oporu[50]. Peter McLaren za Turnerem przyjął, że rytuały nie tylko kontrolują procesy społeczne, ale też je generują i zaproponował w analizach codzienności szkolnej stosować liminalne spojrzenia, pozwalające odnaleźć w szkole na przykład potencjał oporowy. Tym samym, swoje rozważania usytuował blisko poglądów Clifforda Geertza na proces rytualny i ludzkie działania jako nośniki sensu. W swoich badaniach chciał więc odkrywać „głęboką gramatykę" kultury szkolnej[51]. Nie podważał przy tym pierwszej funkcji, pisząc, iż to że rytuały i symbole rytualne często działają jako silne nośniki oczywistych wartości naszego społeczeństwa nie może być kwestionowane[52].

Rozmaici autorzy, jak na przykład Johanningmeier[53] czy Sergiovanni[54], w odniesieniu do szkoły używają Turnerowskiego pojęcia *betwixt and between*, postrzegając szkołę jako przestrzeń przejściową zarówno w wymiarze czasu ludzkiego życia (między dzieciństwem i dorosłością), jak i jako przejściowe środowisko socjalizacyjne (między rodziną a szeroko rozumianym społeczeństwem). Vincent A. Anfara za Henrym Giroux przypomina, że młodzi ludzie muszą się buntować, by przejść od dziecięcej łatwowierności do dorosłego rozeznania poprzez młodzieńcze wątpliwości i rozczarowanie. Łamanie zasad i próbowanie się z wartościami, które odbywa się w murach szkoły, jest bezpieczniejsze niż to, jakie może mieć miejsce poza szkołą. Instytucja daje bezpieczną ramę młodzieńczych poszukiwań[55]. W tym sensie wychowawca staje się McLarenowskim nauczycielem na usługach liminalności. Powinien on towarzyszyć uczniowi jako partner w rytualnej podróży, jaką jest szkoła[56].

Odczytanie szkoły jako rozwiniętej fazy liminalnej rytuału przejścia z dzieciństwa do dorosłości zatrzymuje nas na chwilę przy problemach typowych dla współczesnej inicjacji. Rytuały przejścia, które opisywał van

---

[50] Zob. polskie badania szkoły z wykorzystaniem kategorii rytuał, np.: A. Babicka-Wirkus, *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*, Kraków 2015; M. Dembiński, *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2005; M. Mendel, *Przekraczanie progu szkolnego jako rite de passage*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 180-190; J. Szewczyk, *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*, Kraków 2002.

[51] P. McLaren, *Edukacja jako system kulturowy*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, t. IV, red. Z. Kwieciński, Toruń 1994, s. 6-7.

[52] Tamże, s. 24.

[53] E. Johanningmeier, *The foundations of contemporary American education*, Scottsdale 1987.

[54] T. Sergiovanni, *Leadership for the Schoolhouse: How Is It Different? Why Is It Important?* San Francisco 1996.

[55] V.A. Anfara, *Urban Schools And Liminality*, National Forum Journals, 1997, 10, s. 2-3.

[56] P.L. McLaren, *The Liminal Servant and the Ritual Roots of Critical Pedagogy*, Language Arts, 1988, 65, 2.

Gennep, przeprowadzały młodego człowieka do nowego stanu szybko i w przewidywalny sposób. Dziś wygląda to zgoła inaczej. Adaptując koncepcję rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona do współczesnego obrazu dorastania młodzieży, Jeffreya Arnett wskazuje na rozciąganie się moratorium w czasie i jego zmiany jakościowe[57]. Autorzy zajmujący się tym zjawiskiem, w tym na gruncie polskim na przykład Wanda Zagórka i Anna Lipska, wskazują wiele powodów takiego stanu rzeczy. Wśród nich wymieniają wzory wchodzenia w dorosłość, które charakteryzuje zanik rytuałów przejścia. Młodzież w społecznościach plemiennych przechodziła do dorosłości poprzez obrzęd, co miało wiele zalet. Wymieniłabym co najmniej pięć. Po pierwsze, wejście do dorosłości było bardzo konkretnym punktem w czasie. Niezależnie od tego, czy trwały dobę czy kilka tygodni, młody człowiek dokładnie wiedział, kiedy przekroczy próg dorosłości. Kiedy to się stało, i jest to druga zaleta rytuału inicjacyjnego, nikt nie kwestionował zmienionego stanu nowicjusza. Po trzecie, sam inicjowany nie miał też wątpliwości, że zmiana zaszła, czemu służyła nie tylko powtarzalność rytuału, ale także jego intensywność. Odtworzona w nim śmierć i narodziny były nie tylko wymowne w warstwie symbolicznej, ale też działania w służbie tych symboli były niezwykle wyraziste. Neofita otrzymywał obowiązki i przywileje dorosłego i był jak dorosły traktowany. Po czwarte, inicjacja zachodziła w ideologicznych ramach wspólnoty, to znaczy w oparciu o znane, pewne wartości, jasne wytyczne. Wiadomo było skąd, dokąd i po co idzie młody człowiek. Po piąte wreszcie, procesowi stawania się dorosłym przewodniczyli i towarzyszyli członkowie wspólnoty, w tym (lub głównie) starszyzna, którzy zewnętrznie organizowali przebieg inicjacji, co pozwalało inicjowanemu tylko poddać się rytuałowi, bez konieczności jego organizowania i refleksji czy wszystko przebiega prawidłowo.

Oczywiście, można znaleźć wady każdego z tych punktów. Przecież rytuał taki indoktrynuje, odbiera wolność decydowania o sobie, odziera z indywidualizmu, a do tego wszystkiego w swojej intensywności bywa bolesny i okrutny (symboliczna śmierć adepta była odtwarzana na przykład poprzez jego fizyczne okaleczanie). Współczesne rytuały przejścia są za to jakby rozmyte: w czasie, w intensywności, w mocy sprawczej. Młodzi ludzie są w swoim dorastaniu pozostawieni sami sobie, to na nich spoczywa ciężar zorganizowania sobie swojego dorastania. Muszą sprostać wymaganiom, które stawia przez nimi dominująca w danym miejscu i czasie kultura, ale w dużej mierze muszą sobie poradzić z tym wyzwaniem sami.

---

[57] Zob. np. J. Arnett, *Emerging Adulthood: The Winding Road From the Late Teens Through the Twenties*, Oxford 2004, s. 208-209; tejże, *Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives From Adolescence Through Midlife*, Journal of Adult Development, 2001, 8, 2, s. 134.

> Ich quasi-inicjacja odbywa się (…) bez przewodnika, bez gotowego wzoru życia i ma często charakter nieświadomy. Nieraz na obrzeżach kultury, ulegając modom i współczesnym nurtom, uobecniają inicjacyjne scenariusze[58].

Nic dziwnego, i mówił o tym zarówno Turner, jak i psycholodzy rozwojowi jak Zagórska, że ludzie organizują sobie sami rytuały przejścia. Rytuały odnajdywane są także w teatrze/poprzez teatr. Pojawia się potrzeba, by poprzez sztukę przezwyciężyć poczucie społecznej i jednostkowej fragmentacji[59]. Ludzie dostarczają sobie rytuałów także poprzez sport, w tym ekstremalny, poprzez podróże, w tym turystykę. Podróżowanie także może być ekstremalne, co pokazuje przykład turystyki śmierci. Są to wyjazdy do miejsc bardziej czy mniej bezpośrednio związanych ze śmiercią i cierpieniem. Jak pisze Anna Ziębińska-Witek, jedną z przyczyn podejmowania przez ludzi tego typu aktywności jest usunięcie śmierci ze współczesnego życia[60]. Osłabione znaczenie rytuałów pogrzebowych i w ogóle rytuałów oswajających przejścia między poszczególnymi etapami życia, w tym starzenia się i umierania sprawia, że tworzone są nowe rytuały z tym związane, na przykład właśnie tanoturystyka.

Powrót do rytuałów poprzez dramę – kreowanie doświadczeń liminalnych

Postulat powrotu do rytuału realizowany jest nie tylko w indywidualnych projektach życia i rozwoju. Pojawiają się próby organizowania rytuałów inicjacyjnych w formie programów edukacyjnych. Ze względu na podmiot moich zainteresowań, którym jest młodzież w okresie przejściowym, szczególnie zainteresował mnie projekt "The Rite Journey". Program, reklamowany jako "Transforming Today's Teens", wprowadzono w 2010 roku w wybranych szkołach dla chłopców w Nowej Zelandii. Jego twórcom przyświecała myśl, że chłopcom brakuje współcześnie struktur, kolektywnych rytuałów i wsparcia wspólnoty w procesie stawania się mężczyznami. Program ma dwa główne zadania: przekazywać wiedzę, jak stać się odpowiedzialnym mężczyzną i celebrować przejście do świata mężczyzn. Wieloletni program zakłada więc nie tylko rozmowy, dyskusje i inne zajęcia związane z przekazem wiedzy „starszyzny", ale także rywalizację sportową oraz

---

[58] W. Zagórska, *Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo*, Kraków 2004, s. 58.

[59] R. Schechner, *Performatyka*, s. 102.

[60] A. Ziębińska-Witek, *Turystyka śmierci jako zjawisko kulturowe*, Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja, 2012, 3(135), s. 178.

takie ceremonie, jak na przykład „rytualne wyrzucanie kamieni", na których chłopcy uprzednio zapisują coś, co symbolizuje ich dzieciństwo[61].

Program ten wpisuje się w postrzeganie rytuałów jako elementu transmisji kulturowej i służy wzmacnianiu tradycyjnie rozumianych ról płciowych. W "The Rite Journey" są obecnie także programy dla dziewcząt. O programie dla chłopców na stronie internetowej programu czytamy:

> Wiele lat temu, w tradycyjnych społecznościach, dorastaniu chłopców towarzyszyli mężczyźni, który uczyli ich jak zachowywać się jak mężczyźni na równi z uczeniem umiejętności koniecznych do życia w męskim świecie. W wieku 14 lat byli oni inicjowani do świata mężczyzn, a potem oczekiwało się on nich, że będą wypełniali swoje zadania jako mężczyźni w swojej społeczności. W dzisiejszym zachodnim świecie wielu chłopców doświadcza nieobecności mężczyzn. Ich matki są ich głównymi opiekunami aż do okresu dojrzewania, a przeciętny 14-letni mężczyzna miał do czynienia z nauczycielem mężczyzną przez około rok z całego czasu dotychczasowej nauki w szkole[62].

Odnośnie dziewcząt zaś czytamy:

> Wiele lat temu, w tradycyjnych społeczeństwach dziewczynki dorastały w towarzystwie kobiet, by poznać swoje prawdziwe Ja. Ich kształcenie i przygotowanie było zorganizowane wokół ich cyklicznej natury i tajemnic kobiecości. W dzisiejszej kulturze zachodniej większość dziewcząt będąc pod wpływem mediów i kultury popularnej jest niezadowolona z tego kim są, a przedwczesna seksualizacja ma miejsce bez żadnego znaczącego wsparcia[63].

Z opisów tych wyziera ideologia stająca za programem "The Rite Journey". Według autorów, świat wyraźnie dzieli się na męski i kobiecy, chłopcy wychowywani przez kobiety nie mają szans na pełne wejście do tego męskiego świata, a dla dziewcząt najważniejsza jest ich biologia – cykliczna natura.

Obecność rytuałów w szkole często postrzegana jest właśnie jako narzędzie ideologizowania młodzieży, a tęsknota za nimi tożsama jest z tęsknotą za tradycyjnymi wartościami. Jest to więc jednocześnie tęsknota za rytuałem jako przekazem kulturowym. Typowy dla takiego ujęcia opis funkcji rytuałów w rozwoju dzieci odnajdujemy na przykład w tekście zatytułowanym *The use of rituals at primary school*. Martin Skutil, Lucie Jandošová i Veronika Makovičková piszą w nim, że

---

[61] A.P. Smith, *The implementation of a rites of passage programme into a boys' secondary school*, Pastoral Care in Education, 2012, 30, 4.

[62] http://theritejourney.com/boys-year-long-program [dostęp: 30.09.2016].

[63] Tamże.

> rytuały pomagają stawiać dzieciom granice, które są im potrzebne i szczególnie ważne. Jasne zasady przysłużą się szczególnie tym dzieciom, które są niepewne i zdezorientowane (…). Nauczyciele, którzy są świadomi znaczenia rytuałów w życiu dziecka, włączają rytuały do szkolnej kultury, by uczniowie poczuli się bezpieczni w szkole. Rytuały pomagają promować pozytywną atmosferę, podkreślają unikalne wartości kultury szkoły i poszczególnych klas (...). Stosowanie rytuałów może mieć znaczący wpływ na klimat społeczny w klasach, a także na rozwój odpowiednich nawyków uczenia się, co może pozytywnie wpływać na uczniów[64].

Podobnie postrzega się niejednokrotnie rolę dramy w szkole. Czyni to na przykład E. Szymik w podsumowaniu swojego artykułu o znaczeniu dramy w wychowaniu, pisząc:

> drama jest skutecznym narzędziem w pracy dydaktyczno-wychowawczej, gdyż uczy zorganizowanej współpracy, skłania wszystkich uczniów do czynnego udziału w realizacji zadania i poczucia odpowiedzialności za nie, aktywizuje myślenie wychowanków (bowiem muszą odwoływać się do zdobytej wiedzy w celu rozwiązania problemu), uczy empatii, patrzenia na dany problem z różnych perspektyw, co pomaga młodzieży w redukowaniu konfliktów, doskonali zdolności komunikacyjne, relacje interpersonalne na płaszczyźnie: uczeń – nauczyciel oraz uczeń – uczeń, kształci umiejętność wyrażania własnych myśli i uczuć, przygotowuje młodzież do kreowania ról społecznych (co pozwala uczniowi poznać i doświadczyć siebie, okazywać wzajemne zrozumienie oraz pomoc w rozwiązywaniu problemów), motywuje uczniów do pracy nad własnym doskonaleniem (samokształceniem). (…) Poprzez tworzone fikcyjne zdarzenia i sytuacje oraz wchodzenie w role umożliwia nabywanie umiejętności w rozwiązywaniu konfliktów życiowych, w znacznym stopniu zapobiega agresji i przemocy wśród wychowanków. Uczniowie stają się bardziej kreatywni w rozwiązywaniu problemów związanych z zachowaniem w grupie, elastyczni, otwarci na drugiego człowieka, doznają głębokich przeżyć estetycznych. Metoda ta uczy pożądanych społecznie i psychologicznie zachowań, poszukiwania własnych wyborów i rozwiązań, przez co przyspiesza emocjonalne, intelektualne i społeczne dojrzewanie uczestników dramy[65].

W opisie tym drama kreatywnie, w dobrej atmosferze, z naciskiem na empatię i samokształcenie służy mało twórczym i raczej utylitarnym celom: redukowaniu konfliktów, kreowaniu ról społecznych, uczeniu pożądanych zachowań. Nie można temu, rzecz jasna, zaprzeczyć – są to cele działań dramowych. Ale rytuał i drama mają też inne funkcje, wynikające z ich fazowego charakteru, co pośrednio pokazał Van Gennep, a przybliżali Turner, Schechner, czy Geertz. Chodzi o rolę rytuału w procesie zmiany. Rozwiązywanie konfliktów i zapobieganie agresji to hasła odwołujące się do włączają-

---

[64] M. Skutil, L. Jandošová, V. Makovičková, *The use of rituals at primary school*, International Journal of Human Sciences, 2012, (9)2, s. 1477-1478.

[65] E. Szymik, *Znaczenie dramy w procesie wychowania*, Studia i Prace Pedagogiczne, 2014, 1, s. 137.

cej fazy rytuału przejścia. Należy jednak pamiętać o fazie środkowej, liminalnej, która jest konieczna, by rytuał zaistniał. Drama jako następczyni rytuałów przejścia ma w bezpiecznej atmosferze kreować sytuacje graniczne, liminalne, niebezpieczne. Ma piętrzyć problemy, potęgować konflikty rozwojowe, dynamizować relacje, bo tak działają fenomeny liminalne. Ma na to szanse w swojej intensywności (aktywności, emocji), znacznie większej niż w przypadku podających metod w nauczaniu i wychowaniu. Pokazuje to zresztą przywołana E. Szymik, pisząc wcześniej:

> Odgrywana postać przejmuje wszystkie wypierane przez psychikę grającego cechy, najczęściej negatywne. Wcielanie się w role osób pozytywnych daje szansę realizacji marzeń, choćby na krótko[66].

Autorka dostrzegając to w tekście, pomija we wnioskach pisząc już tylko o gaszeniu konfliktów. Tymczasem, takie bliskie *katharsis* czy rytualnego progu doświadczenie sublimuje przemoc, oczyszcza ją i oszukuje, jak za Girardem powtarza Schechner[67].

Geertz w tekście zatytułowanym „Głęboka gra: uwagi o walkach kogucich na Bali" w tomie *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*[68] pokazuje, jak w formie rytualnej przeżywana jest agresja w codziennym życiu społecznym wycofana do podświadomości[69]. „Podczas walki kogutów przeżywane są, choć tylko na poziomie rytualnym, te ciemne pokłady świadomości, na których zasadza się pokojowe współżycie między ludźmi"[70]. Mężczyźni wystawiając do walki swoje koguty, na poziomie działania biorą udział w rozrywce, czynności są z poziomu ludycznej przyjemności. W warstwie znaczeniowej jednak walki kogutów sięgają dużo głębiej (stąd określenie Geertza „głęboka gra"). Jeśli weźmie się pod uwagę kontekst tych rytualnych rozgrywek, na przykład to, że koguty są oczkami w głowach mieszkańców Bali, mężczyźni opiekują się nimi jak dziećmi oraz symbolikę koguta, który jest zwierzęcym ucieleśnieniem cech męskich, dostrzegamy o co gra toczy się naprawdę. Celem jest rozładowanie istniejących napięć społecznych, tyle że w warstwie symbolicznej, na pograniczu (co typowe dla rytuału, teatru i dramy), fikcji i rzeczywistości. W wymiarze namacalnym wygrywa czy przegrywa kogut, w warstwie znaczeniowej, w którą przenosi akcję rytuał, rywalizują mężczyźni. Efekt, czyli wygrana lub przegrana dzia-

---

[66] Tamże.

[67] R. Schechner, *Przyszłość rytuału*, s. 226.

[68] C. Geertz, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, przekł. M.M. Piechaczek, Kraków 2005.

[69] Tamże.

[70] J.J. Pawlik, *Antropologiczne badanie rytuału*, [w:] *Rytuał. Przeszłość i teraźniejszość*, red. M. Filipiak, M. Rajewski, Lublin 2006, s. 28.

ła w innej sferze niż się dzieje, co jest typowe zarówno dla rytuału jak i dramy.

Nie jest więc funkcją tak rytuału, jak i dramy tylko uładzanie i prostowanie do wzoru, ale także pomoc w uzewnętrznianiu konfliktów w przestrzeni przejściowej między rzeczywistością i fikcją.

> Konflikt w dramie niezbędny jest do tworzenia wysokiego stanu napięcia wyzwalającego emocje. Jest to zabieg równoznaczny z *katharsis*, polegający na potęgowaniu gwałtownych uczuć, na ich wyładowaniu i wyzwoleniu się od nich[71].

Zakończenie

Jak zauważa Krzysztof Maliszewski:

> Kształcenie – o ile jest w istocie *kształcące*, czyli przybiera formę inicjacyjną – to nie proste znalezienie się w sytuacji nauczania, nie pokonanie jakiegoś formalnego szczebla oświatowego, nie dodanie do swoich zasobów nowej puli informacji lub nowej umiejętności, ale przewartościowanie, otwarcie horyzontu, przemiana stylu bycia[72]. I dalej: Na tym polega w istocie kształcenie – na odkotwiczającej konfrontacji ze światem, by z separacji i ze zderzenia wyłonić siebie samego na nowo. Dopiero – oto paradoks – wystawienie się na próby i dotknięcia, a więc *zachwianie* własnym *ja* daje efekt jego regeneracji przez resyntezę[73].

Rolą szkoły jest nie tylko przekazywanie wiedzy i wychowywanie. Jest nią także tworzenie liminalnej przestrzeni przymierzania tożsamości w drodze miedzy dzieciństwem i dorosłością oraz doświadczania własnej przejściowości.

Arpad Szakolczai pisze, jak ważne w życiu człowieka jest doświadczenie rytuału przejścia. Doświadczenie właśnie, z uwzględnieniem aspektu uczestnictwa. Nie można bowiem zrozumieć na przykład, co to znaczy być dorosłym. Trzeba tego doświadczyć[74]. Wśród metod nauczania i wychowania w szkole są takie, które bliższe są naturze doświadczalnie i takie, które są im dalsze. Do tych bliższych należy drama i tak właśnie ją postrzegam – jako metodę pozwalającą na doświadczenie stanów liminalnych korzystnych dla rozwoju.

---

[71] P. Pindera, M. Pindera, *Drama w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Nauczyciel i Szkoła, 2002, 3-4, s. 170.

[72] K. Maliszewski, *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi"*, Katowice 2015, s. 44.

[73] Tamże, s. 48.

[74] A. Szakolczai, *Liminality and experience: structuring transitory situations and transformative events*, International Political Anthropology, 2009, 2, 1, s. 147.

Związkami dramy edukacyjnej i rytuałów, szczególnie zaś rytuałów inicjacyjnych, zainteresowałam się po lekturze kilka lat temu książki *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Krystyna Pankowska jeden z podrozdziałów zatytułowała „Inicjacja". Zrelacjonowała w nim poglądy Claude Levi-Straussa na szkołę jako instytucję zastępującą plemienne rytuały przejścia, której rolą jest wprowadzanie młodego człowieka do świata dorosłości. Ponieważ jednak, co dalej wykłada za Straussem Pankowska, w szkołach przecenia się rolę zabawy, zanika jej funkcja inicjacyjna. Antidotum na tęsknotę za szkołą tradycyjną, w której środkami wychowawczymi są strach, upokorzenie, rygor i na przeciwstawną jej tęsknotę za bezstresową zabawą może być drama.

> Stanowi ona bowiem model życia i jednocześnie jego ćwiczenie. W niektórych zatem sytuacjach daje szansę mierzenia i pokonywania trudnych problemów, przeciwności losu, daje szansę dorastania do dojrzałości i dorosłości[75].

Drama edukacyjna pozwala uwewnętrznić wartości które niesie, nauczyć reagowania na pewne sytuacje, pobudzić do refleksji[76]. Jak określa to K. Pankowska, drama stanowi „współczesną szkolną namiastkę prawdziwej inicjacji młodego człowieka w dorosłe życie"[77].

Drama jest metodą przepracowywania trudnych tematów dotyczących świata i własnej osoby. Służy pracy nad sobą[78]. Angażuje i emocje, i intelekt. Ludzie odgrywając role nietypowe dla siebie, mogą rzeczywiście zmieniać swoje poglądy i zachowania, przenosić wypracowane w dramie rozwiązania do realnego życia. Specyfika dramy polega na tym, że jej uczestnicy przyjmują role, nie zaś je odgrywają. Nie ma scenariuszy, a celem działań dramowych jest przygotowanie do rozumienia różnych sytuacji i pokonywania trudności. Nie odbierając zabawie ważnych walorów rozwojowych, dramę postrzegamy szerzej niż zabawę. Staje się ona modelem i ćwiczeniem życia „Zamieniając swoje 'ja' na 'rolę' człowiek uzyskuje pozwolenie na zachowania, które normalnie są trudne do wykonania"[79]. I może korzystać z ogromnego potencjału doświadczania liminalności.

BIBLIOGRAFIA

Antczak M., *Techniki dramy w teorii i praktyce nie tylko dla nauczycieli bibliotekarzy*, Agencja Sukurs, Warszawa 2004.

---

[75] K. Pankowska, *Pedagogika dramy*, s. 206.
[76] Tamże, s. 58.
[77] Tamże, s. 206.
[78] G. Özbek, *Drama in education*, s. 59.
[79] K. Pankowska, *Pedagogika dramy*, s. 223.

Anfara V.A., *Urban Schools And Liminality*, National Forum Journals, 1997, 10.
Arnett J., *Emerging Adulthood: The Winding Road From the Late Teens Through the Twenties*, Oxford University Press, Oxford 2004.
Arnett J., *Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives From Adolescence Through Midlife*, Journal of Adult Development, 2001, 8, 2.
Avorgbedor D., *The Turner-Schechner Model of Performance as Social Drama: A Re-Examination in the Light of Anlo-Ewe "Haló"*, Research in African Literatures, 1999, 30, 4: *Drama and Performance*.
Babicka-Wirkus A., *Uczeń (nie) biega i (nie) krzyczy. Rytuały oporu jako przejaw autoekspresji młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
Dembiński M., *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
Eller J.D., *Antropologia kulturowa. Globalne siły, lokalne światy*, przekł. A. Gąsior-Niemiec, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
Geertz C., *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, przekł. M.M. Piechaczek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
Girard R., *Widziałem szatana spadającego z nieba jak błyskawica*, przekł. E. Burska, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2002.
Grimes R.L., *Beginnings in Ritual Studies*, University of South Carolina Press, Columbia 1995.
Hann Ch., *Antropologia społeczna*, przekł. S. Szymański, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
http://theritejourney.com/boys-year-long-program [dostęp: 30.09.2016].
http://theritejourney.com/girls-year-long-program/ [dostęp: 30.09.2016].
Jaskulska S., Motyl K., *Gra o Tron? Rytuały i gry w optyce teorii antropologicznej Clifforda Geertza i analizy transakcyjnej. Przyczynek do badania codzienności szkoły*, Studia Edukacyjne, 2014, 31.
Jerzak-Gierszewska T., *Religia a magia. Klasyczne koncepcje antropologiczne*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1995.
Johanningmeier E., *The foundations of contemporary American education*, Gorsuch Scarisbrick, Scottsdale 1987.
Jurkowski H., *Materiał jako wehikuł treści rytuału*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
Kolankiewicz L., *Ku antropologii widowisk*, [w:] *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. L. Kolankiewicz, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
Królica M., *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
Lev-Aladgem S., *From ritual to drama and back in a rehabilitation day-care center*, Journal of Aging Studies, 1999, 13, 3.
Mach Z., *Rytuał*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, tom III, red. Z. Bokszański, A. Kojder, Oficyna Naukowa, Warszawa 2000.
Maliszewski K., *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi"*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
Mauss M., Hubert H., *Zarys ogólnej teorii magii*, [w:] *Socjologia i antropologia*, red. M. Mauss, przekł. M. Król, J. Szacki, K. Pomian, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.

McLaren P., *The Liminal Servant and the Ritual Roots of Critical Pedagogy*, Language Arts, 1988, 65.

McLaren P., *Edukacja jako system kulturowy*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, t. IV, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994.

Mendel M., *Przekraczanie progu szkolnego jako rite de passage*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.

Nowak-Wolna K., *Od dramatu teatralnego do dramy edukacyjnej*, [w:] *Od teatru pedagogicznego do teatru terapeutycznego*, red. W. Sikorski, A. Sikorska, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014.

Özbek G., *Drama in education: key conceptual features*, Journal of Contemporary Educational Studies, 2014, 1.

Pankowska K., *Drama – zabawa i myślenie*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1990.

Pankowska K., *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.

Pankowska K., *Drama. Konteksty teoretyczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

Pawlik J.J., *Antropologiczne badanie rytuału*, [w:] *Rytuał. Przeszłość i teraźniejszość*, red. M. Filipiak, M. Rajewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.

Pindera P., Pindera M., *Drama w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Nauczyciel i Szkoła, 2002, 3-4.

Rappaport R., *Rytuał i religia w rozwoju ludzkości*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008.

Rothenbuhler E., *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, przekł. J. Barański, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

Schechner R., *Przyszłość rytuału*, przekł. T. Kubikowski, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2000.

Schechner R., *Performatyka. Wstęp*, przekł. T. Kubikowski, Ośrodek Badań Twórczości Jerzego Grotowskiego i Poszukiwań Teatralno-Kulturowych, Wrocław 2006.

Schulz R., *Szkoła – instytucja – system – rozwój*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1992.

Sergiovanni T., *Leadership for the Schoolhouse: How Is It Different? Why Is It Important?*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1996.

Skutil M., Jandošová L., Makovičková V., *The use of rituals at primary school*, International Journal of Human Sciences, 2012, (9)2.

Smith A.P., *The implementation of a rites of passage programme into a boys' secondary school*, Pastoral Care in Education, 2012, 30, 4.

Son T.D., *Ritual Practices in Congregational Identity Formation*, Lexington Books, Lanham 2014.

Steiner M., *Geneza teatru w świetle antropologii kulturowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003.

Szakolczai A., *Liminality and experience: structuring transitory situations and transformative events*, International Political Anthropology, 2009, 2, 1.

Szewczyk J., *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

Szymik E., *Znaczenie dramy w procesie wychowania*, Studia i Prace Pedagogiczne, 2014, 1.

Turner V., *Betwixt and Between: the Liminal Period in Rites of Passage*, [w:] *Betwixt and Between. Patterns of Masculine and Feminine Initation*, red. L.C. Mahdi, S. Foster, M. Little, Open Court Publishing, Illinois 1987.

Turner V., *Od rytuału do teatru: powaga zabawy*, przekł. M. Dziekan, J. Dziekan, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2005.

Turner V., *Liminalność i gatunki performatywne*, przekł. K. Przyłuska-Urbanowicz, [w:] *Rytuał, dramat, święto, spektakl. Wstęp do teorii widowiska kulturowego*, red. J.J. MacAloon, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

Way B., *Development through drama*, Longman, London 1968.

Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, przekł. K. Pankowska, E. Nerwińska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

Witerska K., *Drama. Przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014.

van Gennep A., *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*, przekł. B. Biały, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006.

Zagórska W., *Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2004.

Ziębińska-Witek A., *Turystyka śmierci jako zjawisko kulturowe*, Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja 2012, 3(135).

BOŻENA KANCLERZ

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORIENTACJA NA UCZESTNICTWO WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY – STAN I POTRZEBY EDUKACYJNE

ABSTRACT. Kanclerz Bożena, *Orientacja na uczestnictwo współczesnej młodzieży – stan i potrzeby edukacyjne* [Orientation for the Participation of Today's Youth – Present State and Educational Needs]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 177-189. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.10

The main goal of this article is to discuss the social involvement of young people and the associated social trust. Article refers to the theoretical analysis and the results of their research. In the first part author analyzes the social participation and confidence in the institutions of social life. Results of the study are compared with other results. On the one hand, young people declare their willingness to help others. On the other hand, often insufficiently actively participate in social life and do not trust the institution. The second part of the article author draws attention to the formal and informal education as a tool for development of social skills.

Key words: youth, orientation for the participation, social trust, social capital

Młodzież w świecie współczesnym

W świecie, gdzie indywidualizm oraz nastawienie na samorealizację w powszechnym przekonaniu stały się podstawą funkcjonowania młodych ludzi, których sprawy i życie kształtują się w ramach „hiperprogramu tworzonego przez konsumpcję, mass media i popkulturę[1]", niezwykle interesujące wydaje się podejście młodzieży do kategorii uczestnictwa w życiu społecznym, będącej odmienną i przeciwstawną w swych założeniach

[1] Z. Melosik, *Kultura popularna, pedagogika i młodzież*, [w:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli*, red. J. Pyżalski, Łódź 2015, s. 34.

perspektywą względem indywidualizmu, rozumianego jako postawy charakteryzującej jednostki, których tożsamość zasadza się na ostrym rozróżnieniu „ja" – „inni"[2]. Orientacja na uczestnictwo jest kategorią teoretyczną, związaną z rozumieniem rzeczywistości społecznej w kategoriach systemów, grup społecznych, jak też indywidualnych jednostek, którym można pomagać. Uczestnictwo łączy się z wrażliwością na potrzeby drugiego człowieka, ale także wyraża w chęci jednostki do zaangażowania się w realizację idei społecznie ważnych, które mogą przyczynić się do zmian w strukturze społecznej czy indywidualnych losach jednostek[3]. Jak podkreśla A. Cybal-Michalska, uczestniczenie jest działaniem społecznym i pobudza solidarność w przestrzeni, a od stopnia aktywnego, efektywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa oraz współdziałania społecznego na szczeblu lokalnym, krajowym, międzynarodowym i ponadnarodowym zależy zakres innowacyjnego działania w wymiarze globalnym[4]. Dynamika przeobrażeń, których doświadczamy każdego dnia nie pozostaje bez wpływu na kształtowanie się indywidualnych postaw życiowych i celów, jakie chcą realizować młodzi ludzie będący w trudnym okresie wchodzenia w dorosłe życie. Dorastanie to nie tylko intensywne kształtowanie swojej tożsamości w wymiarze indywidualnym, ale także czas odpowiedzi na pytanie: Kim jestem i jakie jest moje miejsce w zmieniającym się świecie? Młode pokolenie, jak zwraca uwagę K. Mannheim, jest nie tylko odbiorcą, ale przede wszystkim podmiotem prospektywnych przemian. Młodzież jest czynnikiem dynamizującym strukturę społeczną, wnosząc do niej wartości innowacyjne oraz wywierając wpływ na przemiany społeczeństwa[5]. Rozważaniom autora towarzyszy także przekonanie, że w młodzieży tkwi potencjał gotów do zaczęcia wszystkiego od nowa[6]. To właśnie dlatego perspektywa młodzieży, jej sposób funkcjonowania, myślenia o społeczeństwie jest niezwykle interesująca, bowiem młodzież jako grupa społeczna ma wpływ na to co dzieje się „tu i teraz", ale także w znacznym stopniu decyduje o przyszłości. Młodzież, zarówno nie posiadająca jeszcze pełni praw obywatelskich, jak i młodzi do-

---

[2] J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.), *Orientacje społeczne jako element mentalności*, Poznań 1990, s. 17, cyt. za: P. Peret-Drążewska, *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników*, Poznań 2014, s. 89.

[3] B. Kanclerz, *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Poznań 2015, s. 212-213.

[4] A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Poznań 2006, s. 73.

[5] K. Mannheim, *Problem pokoleń*, Colloquia Communia, 1992-1993, 1-12, s. 57-68, cyt. za: *Młodzi 2011*, red. M. Boni, K. Szafraniec, Warszawa 2011, s. 21.

[6] K. Mannheim, *Problem młodzieży w nowoczesnym społeczeństwie*, [w:] *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności. Z prac Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS 2011* – tom II, red. K. Szafraniec, Kraków 2011, s. 15.

rośli, to w odniesieniach konceptualno-teoretycznych pedagogiki emancypacyjnej czy antyautorytarnej aktywne społecznie podmioty, jako społeczni aktorzy zdolni do działania na własny rachunek oraz upoważnieni do tego by zabierać głos w sprawach pozaosobistych – społecznych i życia społecznego, w którym biorą udział[7]. Żyjąc w czasach powszechnej dostępności zarówno do informacji jak i dóbr, korzystając z wolności i swobód obywatelskich, młodzi muszą na nowo w stosunku do pokoleń poprzednich zdefiniować swoje cele życiowe i sposób ich realizacji[8]. Tak zaprezentowane podejście czyni młodzież – ich świat przeżywany, opinie, poglądy oraz wybory życiowe niezwykle ciekawym i ciągle aktualnym problemem, zarówno w sferze teoretycznych rozważań, jak i eksploracji badawczych.

Orientacja na uczestnictwo – perspektywa teoretyczna

Aktywność w życiu społecznym młodzieży jest tym bardziej interesująca, kiedy zestawimy perspektywę roli młodzieży w społeczeństwie z teoretycznymi ustaleniami dotyczącymi uczestnictwa społecznego, bowiem jak pisze H. Świda-Ziemba,

> zaangażowanie społeczne oznacza poczucie przynależności do społeczeństwa i akceptację własnego związku z grupami, np. narodową czy pokoleniową. Nie sprowadza się jednak tylko do świadomości „my". Uznanie zaangażowania społecznego za zasadę życiowej orientacji ma miejsce wtedy, gdy świadomości „my" towarzyszy postulat działania dla dobra „nas wszystkich" i gotowość podjęcia współodpowiedzialności za realizację grupowych interesów, wartości, celów[9].

W ten sposób młodzież poprzez współuczestnictwo i współdziałanie realizuje cele ogólnospołeczne i grupowe, będąc pełnoprawnym członkiem grup społecznych i społeczeństwa. Aktywność i uczestnictwo młodych ludzi rozumiana w ten właśnie sposób będzie zatem jednym z czynników dynamizujących społeczeństwo i wpływających na jego przeobrażenia. Uczestnictwo w życiu społecznym w literaturze przedmiotu definiowane i dookreślane jest za pomocą różnych kategorii i ujęć teoretycznych. T. Hejnicka-Bezwińska nastawienie na aktywne współuczestnictwo i współdziałanie na

---

[7] E. Jarosz, *„Nic o was bez was". Obywatelstwo dzieci i młodzieży – rekomendacje globalne i rzeczywistość*, [w:] *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*, red. K. Segiet, Poznań 2015, s. 74-75.

[8] B. Kanclerz, *Młodzież wychodzi na ulice czyli pozytywny wymiar współczesnej orientacji socjocentrycznej*, [w:] *Funkcjonowanie współczesnych młodych ludzi w zmieniającym się świecie*, Warszawa 2012, s. 130.

[9] H. Świda- Ziemba, *Młodzież a wartości*, Warszawa 1979, s. 209.

rzecz zmiany świata, a także miejsca w którym znajduje się jednostka, nazwała orientacją socjocentryczną[10]. Wskaźnikiem tej orientacji jest gotowość jednostki do zaangażowania się w realizację idei społecznie ważnych dla mniejszych lub większych grup społecznych[11]. W ramach tej kategorii może mieścić się wiele postaw, takich jak patriotyzm, postawa proreformatorska, postęp, sprawiedliwość społeczna, czynne uczestnictwo w wydarzeniach, aktywne życie w zbiorowości[12]. Aktywność społeczną na potrzeby swoich badań nad młodzieżą zdefiniowała także A. Cudowska, podkreślając, iż orientacja na uczestnictwo jest sposobem widzenia rzeczywistości w kategoriach systemów, grup społecznych, jak też indywidualnych jednostek, którym można pomagać. Orientacja na uczestnictwo łączy się z wrażliwością na potrzeby drugiego człowieka, ale także wyraża w chęci jednostki do zaangażowania się w realizację idei społecznie ważnych, które mogą przyczynić się do zmian w strukturze społecznej czy indywidualnych losach jednostek. Współcześnie, jak podkreśla autorka, może wyrażać się na przykład poprzez uczestnictwo w działalności społecznej, pozarządowej, czy wolontariacie[13]. Warto także dodać, że obecnie działalność społeczna z powodzeniem odbywa się zarówno w świecie realnym, jak i wirtualnym. Zatem, orientacja na uczestnictwo wyrażać się może w zupełnie nowych, niespotykanych we wcześniejszych pokoleniach formach. Przykłady akcji pomocowych organizowanych na portalach społecznościowych czy coraz bardziej popularny *fundraising*[14] tylko potwierdzają tę tezę. Uczestnictwo „naszych czasów" nie musi bowiem oznaczać bycia w społeczeństwie w tradycyjnym – fizycznym rozumieniu, możemy angażować się bez kontaktu z drugim człowiekiem czy zbiorowością. Tak szeroko rozumiane uczestnictwo społeczne we wszystkich swych aspektach i wymiarach może realizować się zarówno w postaci niesformalizowanych działań określonych jednostek czy grup społecznych, jak i poprzez zinstytucjonalizowane oraz sformalizowane organizacje czy podmioty[15]. Należy podkreślić, iż orientacja na uczestnictwo, rozumiana między innymi jako gotowość do niesienia pomocy innym, sta-

---

[10] T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991, s. 53.

[11] Tamże.

[12] Tamże.

[13] A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok 1997, s. 35.

[14] Termin *fundraising* powstał z połączenia dwóch angielskich słów: *fund* – fundusze i *raising* – zbieranie. Oznacza zatem po prostu zbieranie funduszy i to głównie na cele charytatywne, publiczne. *Fundraising* to planowe, etyczne i skuteczne zbieranie pieniędzy, które mają służyć dobru wspólnemu. Każda złotówka podarowana na cel charytatywny trafia w całości do adresata; ze trony internetowej: http://www.fundraising.org.pl/o-fundraisingu/

[15] R. Skrzypiec, *Społeczna aktywność obywatelska a jakość życia mieszkańców. Przypadek gminy Lesznowola*, [w:] *Kapitał społeczny. Partycypacja obywatelska. Rozwój lokalny*, red. E. Psyk-Piotrowska, Łódź 2009, s. 152.

nowi jeden z kluczowych składników kapitału społecznego[16]. Uczestnictwo społeczne, rozumiane jako strukturalny wymiar kapitału społecznego, jest w obszarze badań nad młodzieżą orientacją lokującą się wśród najważniejszych, bowiem rola kapitału społecznego w socjalizacji młodzieży jest niezwykle istotna[17]. Wskaźniki kapitału społecznego, między innymi takie, jak: członkostwo w sformalizowanych organizacjach społecznych, aktywne uczestnictwo, czy wsparcie organizacji społecznych oraz zaufanie do władz w teorii R.D. Putnama są kluczowe dla prawidłowego działania demokracji[18]. Interesujące jest zatem uzyskanie odpowiedzi na pytanie: Jakie jest zaangażowanie i zaufanie społeczne młodzieży, która jest nie tylko odbiorcą, ale i kreatorem zachodzących zmian w wieloznacznej i ambiwalentnej rzeczywistości społeczno-kulturowej?

Młodzież a uczestnictwo społeczne – analiza wyników badań

Odwołując się do ustaleń teoretycznych, należy podkreślić, iż uczestnictwo młodych ludzi to wielość form aktywnego zaangażowania, nie tylko w świecie realnym, ale także coraz częściej w świecie wirtualnym. Orientacja na uczestnictwo to także kategoria, która wymaga rozróżnienia na sferę deklaratywną, jak i na realną działalność jednostek. Nie sposób więc w artykule zrekonstruować wszystkie formy uczestnictwa współczesnych młodych ludzi. Poniżej przybliżone zostaną zatem opinie i poglądy młodzieży dotyczące chęci pomocy innym ludziom oraz deklaracje badanych studentów odnośnie przynależności do instytucji czy organizacji zajmujących się pomocą innym. Orientacja na uczestnictwo była jedną z jedenastu orientacji życiowych (rozumianych jako całościowe podejście jednostki do rzeczywistości społecznej), wobec której opinie i poglądy zostały rozpoznane wśród badanych studentów[19]. Odwołując się do ustaleń teoretycznych[20], badani

---

[16] R.D. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008, s. 196.

[17] D. Hildebrandt-Wypych, *Kapitał społeczny młodzieży jako podstawa socjalizacji politycznej oraz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego – sprawozdanie z badań niemieckich*, Studia Edukacyjne, 2012, 22, s. 258.

[18] Tamże, s. 263.

[19] Typologia orientacji życiowych młodzieży akademickiej: orientacja na rodzinę, orientacja personalistyczna, orientacja rywalizacyjna, orientacja konsumpcyjna, orientacja na pracę, orientacja na karierę, orientacja na wycofanie, orientacja na perfekcjonizm, orientacja na uczestnictwo, orientacja na zdrowie, orientacja transcendentalna. Wyniki badań, które zostaną przedstawione poniżej są częścią rozprawy doktorskiej: *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej i obronionej w maju 2015 roku na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W badaniu wzięło udział

studenci zostali poproszeni o odwołanie się do następujących twierdzeń, będących charakterystyką orientacji na uczestnictwo:

1. Chętnie podejmuję się zadań na rzecz innych ludzi, nawet jeżeli nie wiąże się to z żadnymi korzyściami materialnymi.

2. Należę do instytucji „non-profit", które zajmują się pomaganiem innym lub angażuję w prace na rzecz mojego otoczenia.

3. Jestem przekonana(y), że razem z innymi można zrealizować i wcielić w życie interesujące i pożyteczne idee.

4. Pomaganie innym sprawia mi satysfakcję i czuję się lepszym człowiekiem.

Analiza uzyskanych wyników ujawniła wewnętrzne zróżnicowanie w odpowiedziach badanych studentów. Młodzież w większości deklaruje, że pomaganie innym sprawia im satysfakcję (93,7%) oraz wyraża przekonanie, że razem z innymi można zrealizować i wcielić w życie interesujące oraz pożyteczne idee (92,3%), nawet jeżeli nie wiąże się to z żadnymi korzyściami (82,2%). Warto jednak zauważyć, że poglądy i opinie wobec pomagania innym nie są tożsame z odpowiedziami badanych określającymi ich przynależność do instytucji i organizacji pozarządowych oraz z ich uczestnictwem w pracach na rzecz najbliższego środowiska. Niemalże całkowita akceptacja wobec pomagania innym oraz aprobata dla realizacji interesujących projektów nie przekłada się na uczestnictwo młodzieży w organizacjach. Tylko co trzeci badany student deklaruje, że należy do organizacji zajmującej się pomaganiem innym. Orientacja na uczestnictwo częściej charakteryzuje kobiety (średnia skali 3,04) (t-Studenta, $p < 0{,}001$)[21] niż badanych mężczyzn. Jest orientacją dominującą wśród studentów pedagogiki (średnia skali 3,25; ANOVA, $p < 0{,}001$), których przyszły zawód utożsamiany jest z pracą spo-

---

601 studentów z czterech uczelni poznańskich: Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Politechniki Poznańskiej, Uniwersytetu Ekonomicznego i Uniwersytetu Artystycznego. Po zastosowaniu celowego doboru próby, w badaniu uczestniczyli przedstawiciele sześciu dziedzin nauki (nauk humanistycznych, społecznych, prawnych, technicznych, ekonomicznych i sztuk plastycznych).

[20] Inspiracją włączenia do typologii orientacji na uczestnictwo był zaproponowany przez A. Cudowską typ orientacji społecznej, przy czym zaproponowana orientacja społeczna jest w swojej treści i zakresie szersza znaczeniowo o poczucie więzi ze środowiskiem sąsiedzkim, lokalnym, społecznym. Natomiast w treści orientacji na uczestnictwo skupiono się głównie na formach i wymiarach aktywności i uczestnictwa badanych.

[21] W prowadzonych badaniach zostały zastosowane określone procedury, które pozwoliły wyznaczyć, czy między dwiema zmiennymi istnieje związek, a także ustalić jaka jest siła tego związku oraz czy wyróżniony zróżnicował wartości badanej zmiennej. W analizie statystycznej brane pod uwagę były wyniki, dla których poziom istotności (p) $\leq 0{,}05$. Analiza istotności różnic ze względu na podstawowe zmienne społeczno-demograficzne została dokonana za pomocą testu t-Studenta w przypadku dwóch kategorii porównawczych oraz procedury jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) w przypadku wielu kategorii porównawczych.

łeczną, pomaganiem innym oraz wcielaniem w życie interesujących i ważnych idei. Orientowanie się „ku" uczestnictwu jest istotnie zróżnicowane ze względu na deklarowaną sytuację materialną badanych studentów. Osoby określające swój stan finansów jako bardzo dobry, w większym stopniu identyfikują się z orientacją na uczestnictwo (średnia skali 3,12; ANOVA, p = 0,002). Wiek badanych studentów, ich wyniki w nauce, miejsce pochodzenia oraz plany edukacyjno-zawodowe, a także wykształcenie rodziców badanej młodzieży nie różnicuje orientacji na uczestnictwo badanych studentów. Przekonaniu, że pomaganie innym może sprawiać przyjemność sprzyja giętkość poznawcza, rozumiana jako otwartość na nowe doświadczenia i tolerancyjność (P; r = 0,309; p < 0,001) oraz poczucie sprawstwa (P; r = 0,313, p < 0,001)[22]. Istnieje także zależność pomiędzy przekonaniem o własnej wartości a orientacją na uczestnictwo (P; r = 0,362, p < 0,001). Analiza wyników badań ujawniła odwrotnie proporcjonalną zależność pomiędzy orientacją na uczestnictwo a orientacją na wycofanie (P; r = - 0,358, p < 0,001). Postawy będące przejawem bierności nie współwystępują zatem z nastawieniem na działanie i pomaganie innym. Uzyskane wyniki badań prowadzonych wśród studentów korespondują z badaniami prowadzonymi przez Stowarzyszenie Klon/Jawor[23]. Warto podkreślić, że według tych badań, prowadzonych w 2014 roku, tylko co czwarta badana młoda osoba (26%) angażowała się w działalność organizacji pozarządowych. Jednak spośród wszystkich badanych grup wiekowych jest to najaktywniejsza część społeczeństwa. Z badania wynika bowiem, że tylko 18% ogółu badanych angażuje się w wolontariat. Młodzi są zatem bardziej aktywni niż inne grupy wiekowe. Przywoływany raport zwraca także uwagę na zmienną, jaką jest sytuacja ekonomiczna badanych. Podobnie jak wśród badanych studentów, Raport Stowarzyszenia Klon/Jawor potwierdza, że częściej w uczestnictwo w organizacjach pozarządowych angażują się osoby lepiej zarabiające[24]. Inne badania, prowadzone na potrzeby Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, analizują orientację na uczestnictwo w dwóch grupach wiekowych: 15-25 lat oraz 26-35 lat. Pierwsza grupa wiekowa znacznie częściej angażuje się w aktywność społeczną (22% w badanej grupie), natomiast młodzi dorośli są znacznie mniej zaangażowani w wolontariat (12% w grupie wiekowej 26-35 lat). Jak podają autorzy badania, najwięcej wolontariuszy

---

[22] W celu określenia zależności pomiędzy zmiennymi zastosowano współczynnik r-Pearsona (P), co pozwoliło uchwycić zależność (wprost proporcjonalną dla r > 0) oraz zależność odwrotnie proporcjonalną (dla wartości r < 0) pomiędzy zmiennymi.

[23] *Raport Stowarzyszenia Klon/Jawor „Wolontariat, filantropia, 1%"*, Warszawa 2014, dostęp ze strony internetowej http://fakty.ngo.pl/wolontariat w dniu 20.12.2016.

[24] Tamże.

rekrutuje się spośród uczniów i studentów (29%), i jest to znacznie większy odsetek niż wynosi średnia dla ogółu badanych (16%)[25]. Można zatem zauważyć, że zarówno w sferze deklaratywnej, jak i w działaniach realnych młodzi ludzie są najbardziej aktywną grupą społeczną. Ciągle jednak zaangażowanie w aktywne uczestnictwo i współdziałanie pozostaje wyzwaniem edukacyjnym i socjalizacyjnym, bowiem odsetek młodych ludzi uczestniczących i aktywnie zaangażowanych w rozwój demokracji mógłby być – z perspektywy rozwoju społeczeństwa – na znacznie wyższym poziomie.

Uczestnictwo młodych a zaufanie społeczne

Dopełnieniem rozważań nad uczestnictwem i zaangażowaniem społecznym współczesnych młodych ludzi jest zagadnienie związane z zaufaniem młodzieży do ludzi i instytucji. Jak podkreśla R. Putnam w swojej teorii kapitału społecznego, zaufanie społeczne związane jest bezpośrednio z wieloma formami obywatelskiego zaangażowania i uczestnictwa. Ludzie ufający innym współobywatelom częściej podejmują się pracy w charakterze wolontariuszy, więcej wpłacają na cele charytatywne, częściej włączają się w politykę i działanie organizacji lokalnych, wskazują większą gotowość do podjęcia obowiązków ławnika, częściej oddają krew jako honorowi krwiodawcy, są bardziej tolerancyjni dla poglądów mniejszości i przejawiają wiele innych cnót obywatelskich[26]. Eksperymenty psychologiczne dowiodły natomiast, że osoby wierzące w uczciwość innych, same rzadziej kłamią, oszukują i kradną oraz w większym stopniu respektują prawa innych. Autor teorii kapitału społecznego zwraca zatem uwagę, że uczciwość, uczestnictwo i zaangażowanie oraz zaufanie społeczne wzmacniają się wzajemnie[27]. Jak podkreśla natomiast A. Cybal-Michalska,

> praktyczne zaangażowanie wymaga „przeskoku w wiarę" w powodzenie działań, którego źródłem jest zaufanie, związane z immanentną i pierwotną potrzebą bezpieczeństwa ontologicznego[28].

Zatem, istotą zaangażowania młodzieży i jej funkcjonowania w życiu publicznym jest współwystępowanie orientacji na ufność wobec świata

---

[25] *Rządowy Program Aktywności Społecznej Młodzieży na lata 2015-2016 Aktywna Młodzież*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2014, dostęp ze strony internetowej http://prom.info.pl/wp-content/uploads/2014/03/PASM_19.05.2014.pdf w dniu 20.12.2016.

[26] R.D. Putnam, *Samotna gra w kręgle*, s. 230.

[27] Tamże, s. 231.

[28] A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży*, s. 74.

i innych, którą T. Zysk zdefiniował jako przekonanie jednostki, iż może polegać na innych ludziach, na ich zobowiązaniach, czy wytworach ich pracy oraz że świat przede wszystkim społeczny otaczający człowieka jest zrozumiały i przyjazny, a więc można mu „zaufać" i być z nim w „Konstruktywnej" relacji. Jakość łączności podmiotu ze wspólnotą wyraża się również w przekonaniu, że instytucje społeczne, delegaci i reprezentanci społeczeństwa będą wykonywać to wszystko, co jest w interesie dobra ogólnego[29]. Odwołując się do powyższych ustaleń teoretycznych dotyczących ufności wobec innych i świata, badana młodzież akademicka została poproszona o odniesienie się do następujących stwierdzeń: można polegać na innych ludziach, otaczający świat jest przyjazny, instytucje polityczne działają w imię dobra społecznego, życiem społecznym nie rządzi korupcja i dbałość o własne interesy, ludzie z natury są dobrzy bez względu na religię, przekonania, czy poglądy polityczne[30]. Badana młodzież akademicka w większości wyrażała przekonanie, że można polegać na innych ludziach (61,6%). Ponad połowa badanych uważa, że otaczający świat jest przyjazny (53,1%). Jednak analiza wyników ujawnia szczególny brak zaufania do instytucji społeczno-politycznych. Studenci w znacznej większości podważają działanie w imię dobra społecznego instytucji politycznych (75,1%), wyrażają także przekonanie, że w funkcjonowanie społeczne wpisana jest korupcja i dbałość o własne interesy (82,5%)[31]. Negację wobec współczesnych elit politycznych wśród młodego pokolenia podkreślają także twórcy raportu *Młodzi 2011*, pisząc, iż co piąty młody uczący się Polak postrzega świat polityki jako: „bagno", „bezsens", „chaos", „cyrk", miejsce walki o „stołki" i „stanowiska"[32]. Nagromadzony potencjał buntu młodzieży, wyrażony w negatywnym postrzeganiu polityki, nie musi jednak oznaczać w prostej konsekwencji bierności młodego pokolenia w życiu publicznym i społecznym. W tym przypadku jest raczej refleksją nad sferą publiczną, wobec której młodzi ludzie mają prawo formułować oceny, postulaty i opinie, a także oczekiwać, by zasady w niej panujące były przejrzyste. Kontestacja jest bowiem stylem typowym dla młodzieży usytuowanej korzystnie społecznie i edukacyjnie – zarówno dla licealistów, jak i studentów[33]. Tendencja ta potwierdza się także w nowszych wynikach badań: „Młodzi nie ufają politykom, aż 77% z badanych uważa, że głównym celem przywódców partii poli-

[29] T. Zysk, *Orientacja prorozwojowa*, [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, s. 198.

[30] Studenci swój pogląd mogli określić przez zaznaczenie na skali odpowiedzi: zdecydowanie tak (4), raczej tak (3), raczej nie (2), zdecydowanie nie (1).

[31] Procent skumulowany dla odpowiedzi zdecydowanie nie (1) i raczej nie (2).

[32] M. Boni, K. Szafraniec (red.), *Raport Młodzi 2011*, s. 267.

[33] P. Bąk, *Powody bierności politycznej młodzieży w jej własnych opiniach o sobie*, cyt. za: tamże, s. 268.

tycznych jest zdobycie władzy i czerpanie z niej osobistych korzyści. Jedynie 7% ma poczucie, że partie reprezentują ich interesy"[34]. Jak podkreśla się w analizie uzyskanych wyników badań, negatywne nastawienie młodzieży do polityków i polityki przekłada się na jej niską frekwencję wyborczą. Optymistyczne jest jednak to, iż wobec otoczenia społecznego niezwiązanego z polityką młodzież nie jest już tak krytyczna. Ludzie są z natury dobrzy, bez względu na religię, przekonania, czy poglądy – z taką opinią zgadza się 62,3% badanych studentów. Ponad połowa badanych uważa, że można polegać na innych ludziach (61,6%) oraz że otaczający świat jest przyjazny (53,1%). Można jednak z udzielanych odpowiedzi wywnioskować, że młodzież akademicką cechuje zasada ograniczonego zaufania[35]. Większą ufnością wobec innych i świata charakteryzują się badane kobiety (średnia 2,37; t-Studenta, p = 0,013) oraz osoby dobrze oceniające swoją sytuację finansową (średnia skali 2,39; ANOVA, p = 0,017). Pozytywniejszą opinię wobec świata otaczającego i innych ludzi mają pedagodzy (średnia 2,46) oraz prawnicy (2,41; ANOVA, p = 0,035). Zastanawiające jest zatem, czy znaczenie ma tu zawód do jakiego przygotowują się studenci nauk społecznych i prawnych? Zarówno prawnicy, kuratorzy sądowi, nauczyciele i pedagodzy to osoby zaufania publicznego, do których należy wykonywanie zadań o szczególnym charakterze z punktu widzenia zadań publicznych i troski o realizację interesu publicznego[36]. Wydaje się zatem, że w tym można upatrywać większe zaufanie do świata społecznego studentów pedagogiki czy prawa. Studenci nauk technicznych rzadziej natomiast postrzegają świat jako zrozumiały i przyjazny (średnia 2,14), częściej negując działanie instytucji politycznych w imię dobra społecznego oraz wyrażając przekonanie, że ludzie przede wszystkim dbają o własne interesy. Zdecydowanymi przeciwnikami postrzegania świata jako zrozumiałego i przyjaznego są osoby, które nie uczestniczą w wydarzeniach kulturalnych ani nie odwiedzają instytucji kultury (średnia skali 1,74; ANOVA, p = 0,010). Można zatem wnioskować, że pozostawanie w konstruktywnej relacji ze światem, któremu można zaufać nie jest oczywistą właściwością młodego pokolenia pozostającego tolerancyjnym wobec nowości i odmienności oraz charakteryzującego się ciekawością i giętkością poznawczą. Można jednak przypuszczać, że brak poczucia bezpieczeństwa oraz pejoratywne sądy o instytucjach życia społecznego

[34] *Rządowy Program Aktywności Społecznej Młodzieży na lata 2015-2016*.

[35] Odpowiedzi pozytywne zaznaczane były głównie dla skali „raczej tak", co może przesądzać o niepewności w wydawanych sądach.

[36] Zawody zaufania publicznego były przedmiotem prac Zespołu Analiz i Opracowań Tematycznych w Kancelarii Senatu RP, patrz: A. Krasnowolski, *Zawody zaufania publicznego, zawody regulowane oraz wolne zawody. Geneza, funkcjonowanie i aktualne problemy*, Warszawa 2013, s. 3.

wynikają przede wszystkim z negatywnego postrzegania współczesnej polityki i tak zwanych „elit politycznych", a tego typu sądy o zewnętrznych kreatorach życia społecznego, mimo iż znaczące, nie będą przeszkodą w krystalizowaniu się u jednostek „umysłowości" nowoczesnej i prorozwojowej, zdolnej do uczestnictwa i zmiany w świecie.

Zamiast zakończenia – uczestnictwo i zaufanie społeczne jako wyzwanie dla edukacji

Przedstawione wyniki badań własnych oraz analiza danych zastanych pozwalają na optymistyczne wnioskowanie o kondycji współczesnej młodzieży. Jest to najbardziej aktywna grupa społeczna, nie tylko w sferze deklaratywnej, ale także w realnych działaniach, odzwierciedlających się w zaangażowaniu społecznym, filantropii, czy wolontariacie. Z drugiej zaś strony, zestawiając wyniki wszystkich badanych orientacji życiowych, orientacja na uczestnictwo nie jest dominującym kierunkiem działania młodego pokolenia. Młodzi przede wszystkim nastawieni są na indywidualny rozwój, własną karierę i rodzinę. Mimo że studenci i uczniowie stanowią najbardziej aktywne społecznie grupy, to dla pedagogów, wychowawców, nauczycieli oraz decydentów politycznych kształtowanie kompetencji społecznych pozostaje ciągle ważnym i aktualnym wyzwaniem edukacyjnym. Szczególnie niepokojący jest fakt, iż brak zaufania do instytucji życia publicznego czy polityków może blokować aktywność społeczną młodego pokolenia. Decydenci polityczni kształtując rekomendacje dla edukacji, zwracają uwagę na konieczność wspierania młodzieży, w szczególności w rozwijaniu własnych kompetencji społecznych poprzez kształtowanie postaw prospołecznych, zachęcanie do uczestnictwa w życiu publicznym, zachęcanie do aktywnego spędzania wolnego czasu, aktywności kulturalnej oraz fizycznej. W efekcie tych działań nastąpić ma nie tylko „zwiększenie świadomości wagi aktywności społecznej i wzrost kapitału społecznego, ale także poprawie ulegną szanse młodych ludzi na rynku pracy"[37]. Warto zatem zwrócić uwagę, że istotą działania w obszarze kształtowania aktywnego uczestnictwa młodych ma być nie tylko szkoła, ale także instytucje i podmioty zajmujące się edukacją nieformalną[38]. Odwołując się do uzyskanych wyników badań, można wnioskować, że wśród badanych studentów pedagogiki, którzy częściej niż inni studenci angażują się w działalność i uczest-

[37] *Rządowy Program Aktywności Społecznej Młodzieży na lata 2015-2016*.

[38] L. Lannegrand-Willems, B. Barbot, *Challenges of Adolescent Psychology in the European Identity Context*, New Directions for Child and Adolescent Development, 2015, 147, s. 73.

nictwo społeczne, efektywne dla kształtowania ich kompetencji społecznych są inicjatywy pozaformalne, takie jak: koła naukowe, samorząd studencki, wolontariat studencki, cykliczne imprezy o charakterze kulturalnym oraz wiele innych inicjatyw, które zwiększają szanse absolwentów na odnalezienie się na rynku pracy, ale także w niełatwej rzeczywistości społecznej. Szkoła – tu w znaczeniu młodzieży akademickiej – Uniwersytet powinny być miejscem warunkującym obszar społeczny, w którym się znajduje, jak i elementem społeczności lokalnej uwarunkowanej przez czynniki społeczne, tworząc tym samym przestrzeń dla rozwoju demokracji[39].

BIBLIOGRAFIA

Boni M., Szafraniec K. (red.), *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.

Cudowska A., *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Trans Humana, Białystok 1997.

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

Hejnicka-Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1991.

Hildebrandt-Wypych D., *Kapitał społeczny młodzieży jako podstawa socjalizacji politycznej oraz rozwoju społeczeństwa obywatelskiego – sprawozdanie z badań niemieckich,* Studia Edukacyjne, 2012, 22.

Jarosz E., *„Nic o was bez was". Obywatelstwo dzieci i młodzieży – rekomendacje globalne i rzeczywistość*, [w:] *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*, red. K. Segiet, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

Kanclerz B., *Młodzież wychodzi na ulice czyli pozytywny wymiar współczesnej orientacji socjocentrycznej*, [w:] *Funkcjonowanie współczesnych młodych ludzi w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.

Kanclerz B., *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

Krasnowolski A., *Zawody zaufania publicznego, zawody regulowane oraz wolne zawody. Geneza, funkcjonowanie i aktualne problemy*, Kancelaria Senatu, Warszawa 2013.

Lannegrand-Willems L., Barbot B., *Challenges of Adolescent Psychology in the European Identity Context*, New Directions for Child and Adolescent Development, 147, Wiley Periodicals 2015.

Mannheim K., *Problem młodzieży w nowoczesnym społeczeństwie*, [w:] *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności. Z prac Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS 2011* – tom II, red. K. Szafraniec, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

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

[39] Postulat ten wynika z optyki analizy edukacji z wykorzystaniem kapitału społecznego w perspektywie R.D. Putnama, zobacz: P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja. Badanie porównawcze pomiędzy Polską i Islandią. Raport podsumowujący*, Wrocław 2011, s. 29.

Melosik Z., *Kultura popularna, pedagogika i młodzież*, [w:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli*, red. J. Pyżalski, theQ studio, Łódź 2015.

Mikiewicz P., *Kapitał społeczny i edukacja. Badanie porównawcze pomiędzy Polską i Islandią. Raport podsumowujący*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2011.

Peret-Drążewska P., *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.

Putnam R. D., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Raport Stowarzyszenia Klon/Jawor ,,Wolontariat, filantropia, 1%", Warszawa 2014, dostęp ze strony internetowej http://fakty.ngo.pl/wolontariat z 20.12.2016.

Rządowy Program Aktywności Społecznej Młodzieży na lata 2015-2016 Aktywna Młodzież, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2014, dostęp ze strony internetowej http://prom.info.pl/wp-content/uploads/2014/03/PASM_19.05.2014.pdf z 20.12.2016.

Skrzypiec R., *Społeczna aktywność obywatelska a jakość życia mieszkańców. Przypadek gminy Lesznowola*, [w:] *Kapitał społeczny. Partycypacja obywatelska. Rozwój lokalny*, red. E. Psyk-Piotrowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.

Świda-Ziemba H., *Młodzież a wartości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979.

Świda-Ziemba H., *Młodzi w nowym świecie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.

Zysk T., *Orientacja prorozwojowa*, [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Wydawnictwo NAKOM, Poznań 1990.

PAULINA PERET-DRĄŻEWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

WOLNOŚĆ WYBORU W KREOWANIU WŁASNEGO STYLU ŻYCIA PRZEZ WSPÓŁCZESNĄ MŁODZIEŻ

ABSTRACT. Peret-Drążewska Paulina, *Wolność wyboru w kreowaniu własnego stylu życia przez współczesną młodzież* [Freedom of Choice in Creation of Your Own Life Style of Modern Youth]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 191-203. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.11

This article is dedicated to reflection on the lifestyle of contemporary young people, which is formed on the basis of freedom of choice. This is due to the specific nature of the globalized reality of socio-cultural, in particular popular culture and consumerism, which are the main element of youth lifestyle emphasizing the role of unlimited possibilities in shaping their own identity and way of life of the elements that once were dependent mainly on class membership.

Key words: lifestyle, youth, modernity, choice

Wprowadzenie

Rzeczywistość społeczno-kulturowa pozostaje areną permanentnych przemian dokonujących się na podłożu idei globalizacyjnych, które mają bezpośredni wpływ na jakość przeżywania codzienności przez jednostki egzystujące we współczesności. Postęp technologiczny, wpływ mass mediów, kultura konsumpcyjna, seksualizacja, orientacja na zmianę i wiele innych trendów ponowoczesności sprawiły, iż przekształcił się rys preferowanego stylu życia, co wymaga podjęcia ponownych analiz w ramach dyskursu na temat stylów życia w obecnych warunkach ponowoczesności, które nie pozostają bez znaczenia dla funkcjonowania jednostek i grup społecznych.

Współczesne warunki społeczno-kulturowe podlegające permanentnym przemianom, pozostające w procesie dookreślenia własnych ram definicyjnych, znacząco utrudniają sprecyzowanie istoty stylu życia jednostek egzystujących w niejednorodnej rzeczywistości. Preferowany we współczesności styl życia znajduje się ciągle na etapie konstytuowania, a co za tym idzie jest zmienny, niejednorodny, trudny do przedstawienia jako jedna zwarta całość. Specyfika kategorii „styl życia" w czasach szybko zachodzących przeobrażeń socjokulturowych została opisana przez Elżbietę Tarkowską, która wyjaśnia, iż:

> (…) styl życia należałoby zaliczyć do kategorii badawczych rodem z „socjologii okresu stabilizacji", niezbyt odpowiednich do chwytania szybko zachodzących zmian, sprawdzających się natomiast w badaniu zjawisk „długiego trwania[1].

Zatem, można stwierdzić, iż wyjaśnienie obecnie zachodzących przemian stylu życia stanowi wyzwanie, które wymaga podjęcia analiz oraz ujmowania niniejszej kategorii w kontekście kondycji współczesnego społeczeństwa.

Realia egzystencji znamionują codzienną rzeczywistość, zatem niejako kształtują preferowane style życia. Niniejszą zależność podkreśliła Mirosława Marody pisząc, iż:

> jest zatem styl życia – o czym czasami się zapomina – pojęciem nierozerwalnie złączonym z rozwojem nowoczesnego społeczeństwa. Nie tylko ze względu na to, iż jednym z jego elementów definicyjnych jest istnienie relatywnej swobody wyboru przez jednostki działań lokujących je w przestrzeni społecznej, a tym samym narzucających obserwatorowi ich identyfikację społeczną[2].

Swoboda wyboru stanowi prymarną cechę ponowoczesnego społeczeństwa charakteryzującego się relatywnością ujęć, wielością możliwości, jak również koniecznością autokreacji. Warunki społeczno-kulturowe tego typu sprawiają, iż termin „styl życia" znacznie wykracza poza sztywne ramy związane z klasycznym ujęciem socjologicznym, które postrzega styl życia jako kategorię dyferencjacji społecznej, wyznacznik pozycji społecznej oraz przynależności do danej grupy. Klasyczną tego typu teorią jest koncepcja Pierra Bourdieu[3], która opiera się na klasyfikacji stylów życia na podstawie

---

[1] E. Tarkowska, *Czas w życiu Polaków*, Warszawa 1992, s. 31-32.

[2] M. Marody, *Styl życia jako kategoria opisu socjologicznego*, [w:] *Wartości, praca, zakupy… O stylach życia Polaków*, red. M. Falkowska, Warszawa 1997, s. 9.

[3] Patrz: P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, przekł. P. Biłos, Warszawa 2005; P. Bourdieu, J-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Neyman, Warszawa 2006.

odrębności wobec innych stylów preferowanych przez różnorodne klasy społeczne. Również Thorsten Veblen[4] oraz Max Weber[5] ujmowali styl życia jako efekt ukazywania odrębności międzygrupowych czy międzyklasowych, co wiąże się ze znaczącą rolą przynależności społecznej jako czynnika konstytuującego preferowane style życia.

Jak wyjaśnia Zbyszko Melosik,

> w przeszłości miejsce różnych grup ludzi (czy różnych klas) w strukturze społecznej było jasno odróżnialne – na podstawie pochodzenia (urodzenia), poziomu życia i wykształcenia, pełnionych funkcji i ról zawodowych. Współcześnie (…) przynależność klasowa traci na znaczeniu, a główną płaszczyzną różnego typu klasyfikacji i zróżnicowań społecznych staje się styl życia. Żyjemy w coraz większym stopniu poprzez tymczasowe grupy zainteresowań i wspólnego spędzania wolnego czasu, grupy „life stylowe"[6].

Współcześnie zwiększyła się rola jednostki jako kreatora własnych losów oraz kształtowanego stylu życia. Wynika to z faktu, iż obecna rzeczywistość socjokulturowa dostarcza ludziom szerokiego wachlarza możliwości, dzięki czemu istotnego znaczenia nabiera pojęcie wolności wyboru, które zajęło miejsce przynależności społecznej jako wyznacznika pozycji społecznej. W związku z tym konieczna wydaje się ponowna analiza istoty stylu życia, który stanowi pokłosie jednostkowych preferencji, indywidualnych decyzji, poglądów, wartości.

Wolność wyboru jako wyznacznik kreowania stylu życia we współczesności

Wolność wyboru to jedna z podstawowych cech ponowoczesności, która niejako kształtuje pozostałe zasady funkcjonowania człowieka w obecnych realiach globalizacyjnych. To wolność wyboru determinuje nastawienie na karierę, indywidualizację, elastyczność, tendencję do permanentnej zmiany, relatywizm moralny, przeobrażenia w dziedzinie funkcjonowania współczesnych rodzin i wiele innych procesów, które łącznie tworzą ponowoczesny rys rzeczywistości społeczno-kulturowej. Niniejsze założenie stało się podstawą koncepcji *homo eligens* autorstwa Andrzeja Sicińskiego, który podkreślał, iż

---

[4] Patrz m.in.: T. Veblen, *Teoria klasy próżniaczej*, przekł. J.K. Zagórscy, Warszawa 1971.

[5] Patrz m.in.: M. Weber, *Szkice z socjologii religii*, przekł. J. Prokupiuk, H. Wandowski, Warszawa 1984.

[6] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 279.

człowiek jest niesprowadzalny do sumy reakcji na uwarunkowania, bodźce, że – przeciwnie – do jego „istoty" należy właśnie możliwość dokonywania wyborów, przekraczania własnych uwarunkowań[7].

Homo eligens, czyli człowiek wybierający projektuje własny styl życia poprzez swobodny dobór różnorodnych, nawet przeciwstawnych idei oraz aktywności z szerokiej puli dostępnych, nieograniczonych możliwości. Hasło: „możesz być kim tylko zechcesz" stało się współcześnie podstawą rozważań na temat kształtowania tożsamości czy kreacji stylu życia, co pociąga za sobą konieczność ujmowania owych kategorii przez pryzmat wolności wyboru jako czynnika go konstytuującego.

Styl życia zatem to efekt wyboru oraz indywidualnej decyzji jednostek, które kreują siebie oraz swoją codzienność na podstawie własnych preferencji. Ich dobór niezależny jest od czynników zewnętrznych, tylko stanowi oryginalną całość ukształtowaną na podstawie wewnętrznych motywów jednostkowych, która skonstruowana jest z szeregu wielu różnorodnych elementów stylu życia.

Warto zauważyć, iż współczesna rzeczywistość społeczno-kulturowa cechuje się szeregiem dychotomii, sprzeczności, niejednoznaczności i wielokontekstowości, co dotyczy również analiz na temat ujęć stylów życia we współczesności. Jednym z nich jest rozumienie stylu życia jako efektu wolności wyboru jednostki; z kolei na przeciwległym biegunie leży koncepcja podkreślająca jedynie pozorną dowolność w podejmowaniu decyzji z szeregu narzuconych odgórnie propozycji, która *de facto* stanowi niewolę, ograniczenia i brak dowolności w projektowaniu własnego stylu życia. Niniejsza dwoistość stała się przedmiotem refleksji naukowej Zbyszko Melosika, który wyjaśnił, iż:

współczesny człowiek, oczywiście także młody, żyje jednocześnie w dwóch rzeczywistościach. Pierwsza z nich działa na podstawie zasady wolności jednostki w kreowaniu własnej biografii, tożsamości oraz niekończących się (pozornie?) swobodnych wyborów dokonywanych na płaszczyźnie kultury popularnej i konsumpcji. Druga rzeczywistość działa jak gdyby odwrotnie: jej logika opiera się na potężnych regulatorach tożsamości i życia społecznego[8].

Również Zygmunt Bauman podkreślał ten fakt pisząc, iż:

niezależnie od stopnia wolności indywidualnych wyborów, sam nakaz dokonywania samodzielnych wyborów i uznawania każdego działania za skutek samodzielnego, swobodnego wyboru z całą pewnością nie jest już kwestią swobodnego wyboru[9].

---

[7] A. Siciński, *Styl życia, kultura, wybór: szkice*, Warszawa 2002, s. 81.
[8] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, s. 10.
[9] Z. Bauman, *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Kraków 2007, s. 36-37.

Wolność wyboru jako czynnik konstytuujący współczesne style życia stanowi równocześnie element wymagający dostosowania się jednostek do zaistniałych warunków, bowiem taki jest charakter aktualnych realiów społeczno-kulturowych. Ze względu na wiodący rys konstytuowania się stylów życia jako wyznaczników przynależności klasowej, wolność wyboru pozostaje kluczową kategorią, która określa aktualnie style życia we współczesności. Nie bez znaczenia jest rola czynnika wolicjonalnego oraz wartości wolności w procesie dokonywania znaczących planów życiowych oraz konstytuowania codzienności przez jednostki egzystujące w realiach płynnej nowoczesności. Fakt ten podkreśliła Lucyna Mac-Czarnik, która twierdzi, iż:

> świadomość bycia sprawcą własnych czynów, podejmowanie odpowiedzialności za kształt własnego życia, zdolność do planowania i dokonywania ważnych decyzji stanowią szansę na ocalenie wolności jako istotnego wymiaru człowieczeństwa[10].

Zatem, skoro wolność wyboru oraz poczucie sprawstwa stanowią tak istotną współcześnie wartość, to naturalnym tego efektem jest kreowanie stylu życia na podstawie własnych, nieograniczonych decyzji. Skutkiem tego jest również szeroka różnorodność preferowanych stylów życia, które stanowią wynik indywidualnych preferencji jednostkowych.

Współczesna rzeczywistość społeczno-kulturowa sprawiła, iż jednostka ma możliwość oraz zdolność kreowania własnej przestrzeni życiowej zgodnie z własnymi indywidualnymi preferencjami, a zatem ma moc sprawczą w określaniu swojego stylu życia. Co więcej, obecnie styl życia stał się kategorią, która w biegu życia jednostki może ulec nawet radykalnej zmianie. Zdolność do modyfikacji oraz dostosowania codzienności do zmieniających się warunków stały się podstawową kompetencją jednostek egzystujących w rzeczywistości permanentnej zmiany. W związku z tym nastąpiło duże zróżnicowanie stylów życia, stały się one wewnętrznie niespójne, niełatwa jest ich jednoznaczna klasyfikacja do określonego typu. Współcześnie kategoria styl życia przekształca się w hasło „style życia", co ma na celu podkreślenie jej dynamiki, zmienności i niejednoznaczności.

Mając na uwadze atrybuty nowej jakości stylu życia we współczesnych warunkach społeczno-kulturowych, należy ukazać esencję niniejszych przemian, które uwidaczniają się w szczególności w zakresie stylów życia preferowanych przez młodzież, co uczynione zostanie w dalszej części artykułu.

---

[10] L. Mac-Czarnik, *Procesy poznawcze w planowaniu własnego życia u młodzieży*, Rzeszów 2000, s. 9.

Młodzież jako grupa kreująca własny styl życia oparty na wolnym wyborze

Młodzież w ujęciu socjologicznym rozumiana jest jako znacząca część systemu społecznego, która swoją energią, witalnością oraz odwagą wnosi do społeczeństwa ożywczy oraz prorozwojowy dynamizm. Hartmut M. Griese podkreślał, że:

> młodość nie jest przede wszystkim fazą wiekową czy produktem natury, jak pokwitanie, lecz jest fenomenem społeczno-kulturowym, który w swoich przejawach podporządkowany jest czynnikom historyczno-społecznym[11].

W związku z tym analiza na temat współczesnych stylów życia powinna opierać się na refleksji na temat funkcjonowania pokolenia młodych, jak również specyfiki obecnie panujących warunków społeczno-kulturowych.

Młodzi są grupą społeczną, której istotnym obszarem funkcjonowania stały się aktualne trendy globalizacyjne, zatem można określić, iż style życia współczesnej młodzieży stanowią znakomitą egzemplifikację ujmowania niniejszej kategorii jako odzwierciedlenia wolnych, nieograniczonych wyborów w zakresie projektowania kształtu własnego życia.

Cechy konstytutywne okresu adolescencji, takie jak młodzieńczy entuzjazm, optymizm, odwaga, skłonność do dokonywania zmian, poszukiwanie nowych rozwiązań, jak również zadania rozwojowe przynależne do tego etapu życia sprawiają, iż młodzi bacznie obserwują otaczającą rzeczywistość społeczno-kulturową, co skutkuje zdolnością dostrzegania i rozumienia obecnych, szybko zachodzących przemian. To młodzi wyjaśniają dorosłym meandry trendów współczesności, bowiem też niejako je kreują. Przykładem może być sfera nowoczesnych technologii informacyjnych, moda, konsumpcjonizm, mass media – to właśnie w tych istotnych obszarach aktywności jednostek w obecnie panujących warunkach globalizacyjnych młodzi stanowią grupę, dla której niniejsze wymiary stały się codziennym elementem ich funkcjonowania oraz autokreacji.

Obszary działalności życiowej człowieka zawierają się w wymiarze czasu wolnego, który obok konsumpcjonizmu określony został jako:

> obszar, gdzie nie liczą się powinność czy obowiązek, lecz osobiste preferencje, przyjemność i wolny wybór – kategorie, z których kultura współczesna uczyniła podstawową potrzebę i wartość życiową ludzi. Można zaryzykować tezę, że w celu prowadzenia określonego stylu życia i zachowania pożądanego poziomu konsumpcji, dla

---

[11] H.M. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, przekł. J. Dąbrowski, Warszawa 1996, s. 19.

> przyjemności, których można doświadczać (zwłaszcza w czasie wolnym) młodzi ludzie inwestują w wykształcenie, karierę zawodową czy określone rozwiązania dotyczące życia prywatnego[12]

– wyjaśnia Krystyna Szafraniec. Zatem, współczesne pokolenie młodych jest szczególnie podatne na oddziaływania zglobalizowanych warunków społeczno-kulturowych, a więc niejako odzwierciedla społeczne tendencje przyszłych zmian. Wynika to między innymi z zakorzenienia młodzieży w kulturze popularnej, świecie wirtualnym, zjawisku konsumpcjonizmu, które to trendy kształtują rys codziennej egzystencji jednostek ponowoczesności.

Analiza stylów życia współczesnej młodzieży stanowi istotną podpowiedź na temat tego, jaki będzie kształt i kierunek rozwoju społeczeństw. Krystyna Szafraniec pisze, iż:

> młodzież jest bardzo dobrym punktem odniesienia do obserwacji tego, co dzieje się z całym społeczeństwem. Jest soczewką, w której skupiają się najróżniejsze problemy i napięcia systemu. Jest barometrem zmian i społecznych nastrojów. Sytuacja młodych, ich sposób postrzegania świata, ich aspiracje i dążenia życiowe są miarą zmian, które już się dokonały, i dystansu, jaki jest jeszcze do pokonania[13].

Styl życia pokolenia młodych ukazuje niejako obraz – widoczny efekt obserwacji aktualnych realiów społeczno-kulturowych, które młodzież trafnie interpretuje jako grupa wkraczająca w świat życia dorosłych.

Mając świadomość egzystencji w kulturze prefiguratywnej, która według koncepcji Margaret Mead[14] podkreśla znaczenie pokolenia młodych jako swoistych przewodników po świecie współcześnie zachodzących przemian społeczno-kulturowych, należy z uwagą obserwować poczynania młodych w obszarze ich stylu życia, ponieważ stanowi to swoisty wskaźnik przyszłych, ogólnospołecznych trendów w tym zakresie.

Adolescencja to etap życia człowieka, kiedy głównym zadaniem rozwojowym jest kształtowanie własnej tożsamości. Niniejsze wyzwanie określenia własnego „ja" tożsamościowego jest szczególnie trudne w obecnej rzeczywistości socjokulturowej, ponieważ pozbawia ona jednostek poczucia bezpieczeństwa, pewności, stabilności – oparta jest na dychotomii, zmianie oraz ryzyku jako podstawowych wyznacznikach współczesności. W takich warunkach preferowany styl życia stanowi wynik wolnego wyboru jednostki, co jest również znaczącą składową procesu nadawania kształtu własnej

---

[12] K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, s. 223.

[13] Tamże, s. 11.

[14] Patrz: M. Mead, *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*, przekł. J. Hołówka, Warszawa 2000.

tożsamości. Anthony Giddens podkreślił, iż „rośnie znaczenie wyboru stylu życia w konstruowaniu własnej tożsamości i organizowaniu codziennej aktywności”[15]. W świetle niniejszej koncepcji, współczesna młodzież powinna być nastawiona na indywidualistyczne cele, osobiste preferencje, które stają się coraz mniej zależne od czynników zewnętrznych.

Proces indywidualizacji współczesnego społeczeństwa również nie pozostaje bez znaczenia dla procesu kształtowania własnej tożsamości. Sławomir Krzychała dokonując analizy projektów życia oraz kształtowania tożsamości w czasach indywidualizacji podkreślił, iż:

> przemiany wywołane procesem indywidualizacji – zarówno w wymiarze strukturalno-społecznym, jak i biograficzno-indywidualnym – ogniskują się szczególnie w stylach życia oraz planach życiowych młodego pokolenia. Koncepcja tożsamości wymaga nowego odczytania i dookreślenia: wejście w społeczeństwo dorosłych nie jest tak istotne, jak indywidualna aranżacja własnego życia. Paradoksy (po?)nowoczesności dotykają samego rdzenia fazy młodości: tożsamość, ale jaka?; rodzina, ale jaka?; praca, ale jaka?; zaangażowanie społeczne, ale jakie?[16].

Niniejsza teza stanowi esencję uwikłania młodzieży w specyfikę współczesnych warunków społeczno-kulturowych opartych na zmianie, jak również podkreśla rolę indywidualnej kreacji własnego stylu życia zgodnie z osobistymi preferencjami, które stają się coraz mniej zależne od zewnętrznych uwarunkowań środowiskowych.

Popkultura oraz konsumpcjonizm jako znaczące elementy stylu życia współczesnej młodzieży

Współczesne pokolenie młodych charakteryzujące się silnym przywiązaniem do obecnych trendów globalizacyjnych, które dotyczą w szczególności kultury popularnej oraz konsumpcjonizmu, stanowi znaczącą reprezentację aktualnie preferowanych stylów życia opartych na wolnym wyborze jako kryterium ich doboru. Warto zatem postrzegać młodzież jako grupę społeczną stanowiącą zwierciadło rozwoju współczesnego społeczeństwa, zwłaszcza że w obecnie panującym kulcie młodości, zjawisku nastolatyzacji

---

[15] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Warszawa 2006, s. 9.

[16] S. Krzychała, *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*, Wrocław 2007, s. 13-14.

społeczeństwa[17], to młodzi wyznaczają kierunek zachodzących przemian społeczno-kulturowych[18].

Zasadność analizy dyskursu kultury popularnej wynika z jej podwójnego wiązania jednostek ze światem: przez jej pryzmat odbieramy rzeczywistość, która jest jednocześnie przez nią kreowana[19]. Kolejnym argumentem mówiącym o istotności niniejszego zagadnienia jest fakt, iż obecnie każda jednostka z krajów rozwiniętych bądź rozwijających się partycypuje w owej kulturze niezależnie od zajmowanego stanowiska (elit dominujących czy mas odbierających), bowiem elity nadające kształt popkulturze również stają się jej członkami i odbiorcami. Jedyną cechą różnicującą jest świadomość istnienia odmiennych form kulturowych[20]. Konieczność podejmowania prób zrozumienia zjawisk popkulturowych wynika również z faktu, iż wytwarzają one metakulturę, czyli „kulturę, która mówi o innej kulturze i nieustannie wytwarza warunki ku temu, aby komentować i projektować kolejne poziomy własnej ekspansji"[21].

Głównymi założeniami kultury popularnej, będącymi znacznikiem nadającym jej kształt jest prymat przyjemności, rozumianej jako uzyskiwanie przez wszystkich osobistej satysfakcji z przekazu kulturowego niezależnie od zróżnicowań indywidualnych, ponieważ konstrukcja przekazu jest wieloznaczna i uniwersalna. Kolejną kategorią popkultury jest kontrola interpretowana jako umiejętność podejmowania decyzji, kierowania i panowania nad biegiem wydarzeń życiowych. Jest to dość trudne zadanie z uwagi na rozbieżność między wymogiem sprawowania kontroli a współczesnymi warunkami społecznymi ku temu, które uniemożliwiają wywiązanie się z tego obowiązku współczesności[22].

Konsumpcjonizm opiera się na ciągłym, nieprzerwanym wytwarzaniu potrzeb konsumenckich (głównie przez media), których stopień realizacji świadczy o pozycji społecznej jednostek. Zaspokojenie tych potrzeb jest podstawą autokreacji, które pozwala oddać się iluzji określania siebie jako indywidualności oraz członka grup społecznych zarazem.

---

[17] W. Wrzesień, *Europejscy poszukiwacze. Impresja na temat współczesnego pokolenia polskiej młodzieży*, Warszawa 2009.

[18] Zawarte w niniejszej części artykułu rozważania teoretyczne stanowią fragment rozprawy doktorskiej zatytułowanej: *Obraz współczesnej młodzieży postrzegany z perspektywy rówieśników*, napisanej przez autorkę pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej. Skrócona jej wersja została opublikowana w: P. Peret-Drążewska, *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2014.

[19] M. Krajewski, *Kultury kultury popularnej*, Poznań 2003, s. 7.

[20] Tamże, s. 21.

[21] W.J. Burszta, W. Kuligowski, *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie*, Warszawa 2005, s. 17.

[22] M. Krajewski, *Kultury kultury popularnej*, s. 35-43 i 95-105.

W świecie płynnej nowoczesności potrzeby wyznaczające kierunek ludzkich działań „dojrzały" do miana pragnień. Jak tłumaczy Z. Bauman, jest to

> byt znacznie bardziej od potrzeb ulotny i efemeryczny, nieuchwytny, kapryśny i zasadniczo nie odnoszący się do niczego w szczególności; samorodny i samowystarczalny motyw, który nie potrzebuje uzasadnienia ani przyczyny[23].

Pragnienia, których immanentną cechą jest nietrwałość oraz zmienność doskonale wpisują się w płynnonowoczesną rzeczywistość społeczną, dlatego też stanowią przyczynę nadania teraźniejszości konsumpcyjnego kształtu, co określone jest mianem społeczeństwa konsumpcyjnego.

Kultura popularna oraz konsumpcjonizm jako wiodące trendy zglobalizowanej rzeczywistości nie pozostają bez znaczenia dla procesu konstruowania tożsamości przez współczesnych adolescentów, jak również dla preferencji związanych ze sposobem kreacji własnego stylu życia. Elementy stylu życia współczesnego pokolenia młodych oparte są w szczególności na zasadach promowanych przez współczesną kulturę konsumpcyjną, a zatem istotne są: przyjemność, ekstremalne doznania, natychmiastowość, nastawienie na teraźniejszość oraz konieczność szybkiej zmiany, elastyczność, czego następstwem jest kształtowanie tożsamości młodych również na takich zasadach. Jak pisze Zbyszko Melosik:

> prymat natychmiastowości i zmiany prowadzi do znaczących przekształceń w stylu życia współczesnych społeczeństw, i w tożsamości młodzieży. Powstają styl życia typu instant i tożsamość instant, płynna i niestabilna pop tożsamość[24].

Owa płynność oraz niestabilność znamionują posiadanie niemalże nieograniczonych możliwości nadawania kształtu własnemu życiu. Jednostka nie ma „barier" w kreowaniu siebie w postaci przynależności klasowej, kapitału kulturowego, poziomu wykształcenia, pochodzenia, które niegdyś determinowały w znaczącym stopniu stylu życia. Autor dookreśla, iż:

> w świecie kultury popularnej i konsumpcji jednostka ma możliwość niejako horyzontalnego kreowania swojej tożsamości z dostępnych źródeł kulturowych – może się przemieszczać przez różnorodne płaszczyzny i wybierać komponenty (lub nawet gadżety) do kreacji swojej tożsamości i stylu życia[25].

W świetle niniejszych rozważań można stwierdzić, iż kultura popularna, konsumpcjonizm, jak również pozostałe trendy współczesności określają

---

[23] Z. Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przekł. T. Kunz, Kraków 2006, s. 115.
[24] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, s. 170.
[25] Tamże, s. 319.

styl życia współczesnej młodzieży, który staje się coraz bardziej niestabilny, elastyczny, fragmentaryczny, zmienny, a zatem posiada atrybuty tożsame z cechami określającymi współczesną rzeczywistość społeczno-kulturową.

Eklektyczny charakter stylów życia młodzieży we współczesności

Kategorią, która stanowi niejako istotę stylu życia współczesnej młodzieży jest nie tylko wybór, ale również dobór. Właściwy dobór elementów stylu życia dokonywany był zazwyczaj na podstawie pewnego matrycowego wzoru, zatem wiadome było, iż niniejsze składowe stylu życia musiały zawierać się w pewnym obszarze, co łącznie tworzyło jedną zwartą całość, np. styl życia wielkomiejski. Współcześnie nie istnieją ograniczenia związane z doborem elementów stylu życia – stał się on dowolny, nieograniczony, przez co trudno dokonać charakterystyki czy klasyfikacji stylów życia młodych. Stały się one nieuchwytne, hybrydyczne, niedookreślone.

Zbyszko Melosik podkreśla, iż:

> styl życia w społeczeństwie konsumpcji opiera się na zasadzie: „żadnych zasad, jedynie wybory; każdy może być każdym". Konsumpcja nie represjonuje więc tożsamości, lecz dostarcza źródeł fascynacji możliwymi do przybrania tożsamościami (…) Współcześnie dyscyplinowanie tożsamości polega w coraz większym stopniu na narzucaniu „obowiązku bycia sfragmentaryzowanym". Dyscyplinowanie typu „musisz być taki a taki" zastąpione zostało dyscyplinowaniem odwołującym się do przekonania: „możesz (musisz) być każdym (jednocześnie)"[26].

Możliwość lub nawet konieczność „bycia każdym jednocześnie" oznacza permanentną zmienność indywidualnego rysu tożsamościowego (który *de facto* powinien być ostoją stałości i niezmienności), hybrydyczne łączenie często wręcz wykluczających się zgodnie z tradycyjnym podziałem elementów stylu życia. Znamionuje to ciągłe „dryfowanie po stylach" (Z. Melosik). Owa pozorna dwoistość, powierzchowna sprzeczność, która okazuje się niewykluczająca się wzajemnie to obecnie jedna z cech współczesnej zglobalizowanej rzeczywistości, którą młodzież (i nie tylko) włączyła również do kreacji własnego stylu życia. Jak pisze Z. Melosik:

> z perspektywy dawnych standardów taki młody człowiek jest powierzchowny; nie ma głębi i celów życiowych. Żyje zarówno w niewoli nieustannie przekształcającej się pop rzeczywistości, jak i w niewoli nieustannie relatywizującej się własnej pop

[26] Tamże, s. 178.

> tożsamości. Jest to istotą zniewalającej władzy kultury popularnej i zniewalającej jej wolności (…). Przymuszają one do dryfowania i dokonywania tysięcy wyborów, dając w zamian jedynie mozaikową przyjemność i nie zapewniając żadnego oparcia w jakkolwiek rozumianych „podstawach" czy „źródłach". Tak więc, o ile w przeszłości niewola dotyczyła zamknięcia we własnej przesocjalizowanej tożsamości, o tyle współcześnie polega ona na niemożności wyjścia poza „tożsamościowy dryf" i dryfujący styl życia oraz na braku stałego układu odniesienia[27].

W kontekście niniejszych rozważań warto podjąć refleksję na temat istoty stylu życia współczesnego pokolenia młodych, która być może doprowadzi do efektywniejszego zrozumienia, a nie tylko oceniania adolescentów w kontekście ich specyfiki egzystencji w obecnych realiach socjokulturowych. Tego typu analiza zdaje się konieczna w świetle prospektywnej roli, jaką mają do spełnienia w społeczeństwie młodzi.

Zakończenie

Przedstawione w niniejszym artykule rozważania teoretyczne na temat stylu życia współczesnej młodzieży ukazują istotność wolności wyboru jako kategorii konstytuującej preferowane style życia. Wynika to ze specyfiki zglobalizowanej rzeczywistości społeczno-kulturowej, która ukierunkowuje jednostkę na kult przyjemności, natychmiastowości, indywidualizm oraz poczucie sprawstwa i autokreacji, co z kolei determinuje przemiany w zakresie stylów życia we współczesności.

Obecnie coraz mniejsze znaczenie w preferencjach związanych z własnym stylem życia mają takie czynniki zewnętrzne, jak przynależność społeczna czy kapitał kulturowy. Zostały one zastąpione osobistą decyzją dotyczącą wyboru danego elementu stylu życia, który jest podyktowany aktualnym doznawaniem przyjemności. Teza ta dotyczy w szczególności stylu życia współczesnej młodzieży, ponieważ to ona stanowi grupę społeczną, która najszybciej dostosowuje kształt swojego życia do warunków społeczno-kulturowych, jak również rozumie zachodzące współcześnie przemiany. Wynika to z faktu, iż istotnym elementem stylu życia młodych jest popkultura, konsumpcjonizm, czas wolny, które to kategorie stanowią główny trzon obecnej rzeczywistości socjokulturowej.

Konkludując, warto podkreślić, iż analiza na temat stylu życia współczesnej młodzieży w kontekście wolności wyboru jako kategorii konstytutywnej powinna stanowić istotny komponent dyskusji na ten temat, ponieważ przybliża do zrozumienia sytuacji obecnego pokolenia młodych.

---

[27] Tamże, s. 448.

BIBLIOGRAFIA

Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
Bauman Z., *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, przekł. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
Bourdieu P., Passeron J-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
Burszta W.J., Kuligowski W., *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie*, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2005.
Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
Griese H.M., *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, przekł. J. Dąbrowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Warszawa 1996.
Krajewski M., *Kultury kultury popularnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.
Krzychała S., *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007.
Mac-Czarnik L., *Procesy poznawcze w planowaniu własnego życia u młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000.
Marody M., *Styl życia jako kategoria opisu socjologicznego*, [w:] *Wartości, praca, zakupy… O stylach życia Polaków*, red. M. Falkowska, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 1997.
Mead M., *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*, przekł. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
Peret-Drążewska P., *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
Siciński A., *Styl życia, kultura, wybór: szkice*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2002.
Szafraniec K., *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
Tarkowska E., *Czas w życiu Polaków*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1992.
Veblen T., *Teoria klasy próżniaczej*, przekł. J.K. Zagórscy, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
Weber M., *Szkice z socjologii religii*, przekł. J. Prokupiuk, H. Wandowski, Spółdzielnia Wydawniczo-Handlowa „Książka i Wiedza", Warszawa 1984.
Wrzesień W., *Europejscy poszukiwacze. Impresja na temat współczesnego pokolenia polskiej młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

MAŁGORZATA ROSALSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ROZWÓJ PROFESJONALNY DYREKTORA SZKOŁY – PRZESŁANKI DLA ROZWIĄZAŃ INSTYTUCJONALNYCH

ABSTRACT. Rosalska Małgorzata, *Rozwój profesjonalny dyrektora szkoły – przesłanki dla rozwiązań instytucjonalnych* [Professional Development of the School Principal – Premises for Institutional Solutions]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 205-216. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.12

The goal of this article is to reflect on the relationship between theoretical assertions of leadership in education and practical solutions for the education of human resources in the management of education. There are being analyzed proposals for institutional development opportunities that determine the effective performance of tasks, both managerial and leadership ones, assigned to the school principal. To this end, the current forms of professional development offered to school principals and the theoretical underpinnings of the system for promoting the professional development of school community leaders are presented.

Key words: educational leadership, professional development, school principal

Przywództwo w edukacji to temat często powiązany z zagadnieniem kształcenia kadr do zarządzania oświatą. Jest to jednak ujęcie wąskie i ograniczające możliwości analizowania przywództwa w kontekście innych, niż tylko menedżerskie, procesów. Jeśli przyjąć szeroką definicję przywództwa, rozumianego jako „skomplikowany proces społeczny, który sprzyja osiąganiu przez jednostki i grupy określonego celu”[1], to namysł nad preferowanym profilem kompetencyjnym dyrektora szkoły i edukacyjnymi możliwościami jego kształtowania, rozwijania i wzmacniania staje się zdecydowanie szerszy i ciekawszy niż w przypadku, gdy akcent położony jest głównie na kwestie związane z zarządzaniem placówkami edukacyjnymi.

[1] J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Łódź 2012, s. 65.

Tony Bush definiuje przywództwo na gruncie edukacji poprzez wskazanie trzech konstytutywnych dla niego wymiarów. W jego ujęciu stanowi ono proces wpływania, jest powiązane z wartościami oraz opiera się na wizji[2]. Wpływ oznacza, iż przywództwo występuje zawsze w relacji społecznej i może dotyczyć zarówno działań, jak i relacji. Wyraża, iż nie jest ono zależne od sprawowanej funkcji, ale też niezależne od formalnego autorytetu. Drugi aspekt to intencjonalność. Działania podejmowane przez przywódcę zawsze powinny być ukierunkowane na realizację uprzednio założonych celów. Trzecia wyróżniona przez Busha cecha wpływu to możliwość jego rozwijania zarówno przez jednostki, jak i grupy[3]. W kontekście podjętego w niniejszym opracowaniu tematu są to założenia istotne. Ukierunkowują one refleksję na poszukiwanie strategii i metod rozwijania tych kompetencji, które będą sprzyjały realizowaniu powyższych postulatów w szkolnej codzienności. Mając na uwadze, iż dyrektor szkoły to nie tylko osoba zarządzająca zasobami i procesami, można zastanawiać się nad rzeczywistymi możliwościami organizowania ofert edukacyjnych sprzyjających rozwijaniu tych kompetencji, które warunkują efektywne działania dyrektora także w rolach lidera, przywódcy, animatora czy facylitatora.

Rozważania podjęte w tym opracowaniu sytuuję w kontekście rozpoznawania ofert edukacyjnych proponowanych w ramach formalnych możliwości zdobywania kwalifikacji i rozwijania kompetencji do pełnienia roli dyrektora szkoły. Jednocześnie, chcę wyraźnie zaznaczyć, iż rozwój zawodowy, profesjonalny dyrektora szkoły postrzegam jako wypadkową dwóch aktywności. Pierwszą jest intencjonalnie planowana i realizowana aktywność edukacyjna, drugą – uważność i refleksyjność na temat własnej praktyki realizowanej w szkolnej codzienności.

Warto zauważyć, iż preferowane założenia co do roli dyrektora w szkole mają bezpośrednie przełożenie na praktykę edukacyjną przynajmniej w dwóch wymiarach. Pierwszym jest sposób formułowania kryteriów oceny kandydata na stanowisko dyrektora, a w dalszej perspektywie oceny sposobu jego pracy. Drugi to programy kształcenia adresowane do kandydatów na kierownicze stanowiska w placówkach edukacyjnych. Można przyjąć, iż programy te są egzemplifikacją uprzednio przyjętych założeń na temat wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych dyrektora. Analiza możliwości rozwoju profesjonalnego dyrektora szkoły zaproponowana w niniejszym artykule nawiązuje do drugiego ze wskazanych wymiarów. Refleksja dotyczyć będzie rozwiązań w zakresie instytucjonalnych propozycji rozwijania

[2] T. Bush, *Theories of Educational Leadership and Management*, London 2011, s. 5-7.

[3] T. Bush, *From management to leadership: semantic or meaningful chang*e? Educational Management, Administration and Leadership, 2008, 36(2), s. 277.

kompetencji warunkujących efektywne realizowanie zadań przypisanych dyrektorowi szkoły, zarówno w ramach funkcji menedżerskich, jak i przywódczych. W tym celu zaprezentowane zostaną zarówno aktualnie oferowane dyrektorom formy rozwoju zawodowego, jak i przesłanki teoretyczne leżące u podstaw systemu wspierania rozwoju zawodowego osób przewodzących szkolnym społecznościom.

Kształcenie liderów w zakresie zarządzania oświatą realizowane jest przede wszystkim poprzez studia podyplomowe i kursy kwalifikacyjne. Tę formę kształcenia reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 8 listopada 2011 roku[4].

Studia projektowane i adresowane są przede wszystkim do osób aspirujących do roli dyrektora szkoły. Układ treści oraz formy ich realizacji ukierunkowane są na budowanie kompetencji bazowych, podstawowych, zarówno w obszarze wiedzy jak i umiejętności. Jednocześnie warto odnotować, iż układ, jak i zakres treści wyraźnie warunkowane są specyfiką uczelni, która takie studia oferuje. Nawet pobieżna analiza programów studiów podyplomowych w dziedzinie zarządzania oświatą pozwala stwierdzić, że ich program jest warunkowany specjalizacją uczelni. Inne treści, a przynajmniej proporcje między nimi, proponowane są na wydziałach pedagogicznych, inne zaś na uczelniach ekonomicznych. Nieco odmiennie postrzegać można program kursów kwalifikacyjnych z zakresu zarządzania oświatą. Ta oferta realizowana jest przez placówki doskonalenia nauczycieli, a jej program zatwierdzany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. W świetle obecnie obowiązującego programu, kurs kwalifikacyjny z dziedziny zarządzania oświatą obejmuje sześć obszarów tematycznych, jak: przywództwo edukacyjne w szkole, przywództwo dla uczenia się i rozwoju indywidualnego, polityka oświatowa – dyrektor jako lider w środowisku, zarządzanie zasobami ludzkimi, zarządzanie strategiczne w kontekście prawnym, społecznym i finansowym oraz zarządzanie własnym rozwojem zawodowym[5].

W literaturze przedmiotu można spotkać krytykę dotychczasowych rozwiązań. Warto przywołać tu refleksje Szymona Więsława, który na podstawie analizy i oceny dostępnych ofert w zakresie kształcenia dyrektorów oraz w odniesieniu do danych empirycznych zaproponował rozwiązania

---

[4] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 listopada 2011 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek (DzU 2011, 254, 1526)

[5] Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Ramowy plan i program kursu kwalifikacyjnego z zakresu zarządzania oświatą*, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/11/zatwierdzona-ramowka-kursu-z-zarzadzania-oswiata-w-pdf.pdf [data dostępu: 02.01.2017].

dotyczące budowy nowego systemu kształcenia zawodowego dyrektorów oraz rozwiązań sprzyjających mobilności zawodowej. Ta rekomendacja wynika z rozpoznanej w badaniach zrealizowanych przez autora stabilności zatrudnienia dyrektorów i niewielkiego doświadczenia tej grupy zawodowej w pracy poza kierowaną placówką. Autor pisze wprost o naglącej potrzebie stworzenia rozwiązań sprzyjających mobilności zawodowej dyrektorów. Rozwiązania te proponuje w dwóch perspektywach. Pierwsza z nich to możliwości prawne, które mogłyby wzmacniać mobilność zawodową dyrektorów na przykład poprzez takie regulacje, jak ograniczenie czasu pełnienia funkcji dyrektora w danej placówce do dwóch kadencji lub zakaz pełnienia funkcji kierowniczej w placówce, w której uprzednio dyrektor pracował jako nauczyciel. Te, mocno dyskusyjne, rozwiązania łączą się z postulatem i potrzebą transferu wiedzy i doświadczeń. Druga perspektywa uwzględnia edukacyjne mechanizmy stymulowania kompetencji zawodowych związanych z realizacją funkcji i roli dyrektora szkoły. Z badań wynika, iż większość dyrektorów nie ma wcześniejszego doświadczenia w zakresie zarządzania. W związku z tym autor proponuje budowę nowego systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów, który byłby oparty na rozwiązaniach stosowanych w projektowaniu i organizacji studiów menedżerskich. Swoją propozycję postrzega jako rozwiązanie dwuetapowe. Pierwszy etap, teoretyczny, miałby być zbliżony do aktualnie proponowanych studiów podyplomowych z zakresu zarządzania oświatą. Byłaby to oferta obowiązkowa dla wszystkich, którzy chcą podjąć się zadań kierowania szkołą lub inną placówką edukacyjną. Drugi etap, praktyczny, to propozycja dedykowana wszystkim dyrektorom w okresie dwóch pierwszych lat od objęcia po raz pierwszy stanowiska. Wzorem dla tego rozwiązania są studia podyplomowe typu MBA, których celem jest wzmocnienie praktycznych kompetencji w dziedzinie realizacji zadań, wymiana doświadczeń i mocne powiązanie z praktyką[6].

Odnosząc się do tej propozycji, można jednak zauważyć, iż utrwala ona menedżerską perspektywę postrzegania kompetencji dyrektora szkoły, akcentując zarządczy aspekt jego roli. W odniesieniu do współczesnego dyskursu w obszarze przywództwa w edukacji warto zastanowić się nad przesłankami, które mogą inaczej ukierunkowywać aktualne dyskusje związane z kształceniem liderów procesów edukacyjnych. W dalszej części tego opracowania chcę odnieść się do trzech wybranych założeń, które mogą stać się podstawą do namysłu nad edukacyjnymi projektami kształcenia edukacyjnych lide-

[6] S. Więsław, *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych*, Warszawa 2012, s. 25.

rów. Założenia te dotyczą ewolucji postrzegania roli dyrektora szkoły, sfer rozwoju zawodowego oraz możliwości rozwijania kapitału profesjonalnego.

Koncepcje przywództwa kształtowały się i ewoluowały wraz ze zmianami społeczno-ekonomicznymi oraz rozwojem nauk o organizacji i zarządzaniu, psychologii społecznej oraz socjologii. Sposób definiowania ról i zadań dyrektora szkoły także uległ wyraźniej ewolucji. Podstawowym kierunkiem tych zmian jest, jak zauważa Zbyszko Melosik, wyraźne przejście od administracyjnego kierowania szkołą do modelu opartego na zarządzaniu oraz przywództwie edukacyjnym[7]. Philip Hallinger wskazał trzy główne fazy definiowania koncepcji sprawowania ról i zadań dyrektora szkoły. Podział ten nawiązuje to sytuacji dyrektorów szkół amerykańskich. Warto jednak go przywołać, ponieważ ukazuje relację pomiędzy dominującymi ideologiami a elementami zawodowego profilu preferowanego dyrektora. Pierwsza faza obejmuje lata 60. i 70. XX wieku. Dominowało wówczas menedżerskie postrzeganie roli dyrektora. Jego zadaniem było sprawne implementowanie zaprojektowanych w innych ośrodkach decyzyjnych założeń na temat priorytetów w edukacji i preferowanych form ich realizacji. W szkołach publicznych zadaniem dyrektora było takie administrowanie placówką, aby jak najlepiej wypełniać założenia polityki oświatowej. Dyrektor był urzędnikiem, administratorem, zarządcą[8]. Druga faza rozpoczęła się w połowie lat 80. XX wieku. Dominującą koncepcją stało się wówczas przywództwo instruktażowe (*instructional leadership*). Ta „nowa ortodoksja" przekierowała uwagę na rolę dyrektora już nie jako menedżera, ale także jako lidera[9]. Dyrektor zaczął być postrzegany jako podstawowe źródło wiedzy o możliwościach rozwijania szkolnej oferty i zapewnienia efektywności realizowanych w szkole programów. W jego profilu kompetencyjnym zaczęto wskazywać wiedzę i umiejętności związane z nauczaniem, wychowaniem i monitorowaniem zarówno działań nauczycieli, jak i wyników uczniów. Zadania dyrektora opisywano w kategoriach monitorowania, koordynowania, instruowania, nadzorowania. Trudności sprawiało jednak zaprojektowanie oferty edukacyjnej dla dyrektorów, która w swych założeniach ukierunkowana miała być na rozwijanie kompetencji w zakresie przywództwa instruktażowego. Jak zauważa Hallinger, w analizowanym okresie były opracowywane programy doskonalenia dla kadry kierowniczej szkół, jednak – jak podkreślali analitycy tych procesów – programy tych ofert były mocno zakotwi-

---

[7] Z. Melosik, *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2014, s. 6.

[8] P. Hallinger, *The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders*, Journal of Educational Administration, 1992, 30, 3.

[9] Tamże.

czone w indywidualnych preferencjach i doświadczeniach autorów. Poszukiwanie algorytmów działania skutecznego dyrektora okazywało się trudne do zrealizowania. Efektywność pracy szkoły nie była bowiem zależna wyłącznie od kompetencji dyrektora. Istotną rolę odgrywały także czynniki środowiskowe[10]. Trzecia z wyróżnionych faz to lata 90. i dominacja koncepcji przywództwa transformacyjnego. To podejście opierało się na założeniu, że szkoła jest przestrzenią inicjowania zmian, a nie tylko ich implementowania. Istotną przesłanką było tu także uznanie znaczenia decentralizacji i podmiotowości poszczególnych szkół. Te założenia doprowadziły do większego zabiegania przez dyrektorów o zaangażowanie nauczycieli i innych partnerów społecznych w procesy identyfikacji kluczowych problemów i działań ukierunkowanych na realizację celów zdefiniowanych jako priorytetowe[11].

Zaproponowany przez Hallingera podział pozwala stwierdzić, iż zasadniczymi czynnikami dynamizującymi ewolucję postrzegania roli dyrektora szkoły są dominujące ideologie edukacyjne oraz stopień centralizacji oświaty. Im bardziej jest ona scentralizowana, tym wyraźniej preferowany będzie menedżerski lub nawet administracyjny model pełnienia tej roli. Jacek Pyżalski zaznacza także, że sposób definiowana roli dyrektora zależy od tradycji i uwarunkowań społeczno-kulturowych w danym kraju[12]. Zależność ta dotyczy również polskiego systemu edukacji. Analizując kierunki zmian w zarządzaniu oświatą, Stefan M. Kwiatkowski wyróżnił dwa zjawiska, które w największym stopniu warunkowały ich charakter. Autor ten wskazał na decentralizację oraz na uspołecznienie procesu podejmowania decyzji[13]. Zmiany te wymusiły ewolucję postrzegania roli i zadań przypisanych dyrektorowi i potrzebę opracowywania nowych profili kompetencyjnych. Do tych czynników dynamizujących dyskusje nad profilem kompetencyjnym dyrektora polskiej szkoły można także dołączyć postulaty formułowane na poziomie polityki europejskiej.

Sposób definiowania roli dyrektora szkoły ujawnia się poprzez projekty profili kompetencyjnych i w dalszej konsekwencji poprzez modele kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów. Ten wątek w kontekście porównawczym w odniesieniu do makropolityki przeanalizował i opisał Zbyszko Melosik[14]. W odniesieniu do polskiej szkoły warto zaakcentować

---

[10] Tamże.

[11] Tamże.

[12] J. Pyżalski, *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2014, s. 11.

[13] S.M. Kwiatkowski, *Tendencje zmian w zarządzaniu oświatą w Polsce i innych krajach Unii Europejskiej*, [w:] *Menedżer i kreator edukacji*, red. Cz. Plewka, H. Bednarczyk, Radom 2008, s. 47.

[14] Zob. Z. Melosik, *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej*.

także znaczenie poziomu mezo. O ile programy studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych są projektowane przez ośrodki akademickie lub placówki kształcenia nauczycieli, o tyle rozwiązania ukierunkowane na doskonalenie aktywnych zawodowo dyrektorów to domena organów prowadzących. To na tym poziomie podejmowane są decyzje, w zakresie jakich kompetencji dyrektorzy mają poszerzać wiedzę i umiejętności. Tematyka oferty szkoleniowej projektowanej i finansowanej przez organy prowadzące może być interesującym wskaźnikiem preferowanego na tym poziomie sposobu pełnienia roli dyrektora.

Drugą wyodrębnioną przesłanką do namysłu nad projektami edukacyjnymi w zakresie rozwoju zawodowego dyrektora szkoły stanowią teoretyczne koncepcje rozwoju profesjonalnego. Pomocna może tu być, zaproponowana przez Davida Tuohy'ego, koncepcja podziału sfer rozwoju zawodowego nauczyciela na trzy poziomy – sferę ekstrapersonalną, sferę interpersonalną oraz sferę intrapersonalną[15]. Typologię tę można także z powodzeniem wykorzystać do projektu wspierania rozwoju zawodowego dyrektora szkoły.

Sfera ekstrapersonalna obejmuje aspekty techniczne, prawne i merytoryczne związane ze sprawowaniem funkcji. Każdy dyrektor powinien być ekspertem w zakresie stosowania prawa oświatowego oraz procedur obowiązujących w szkole. To właśnie sfery ekstrapersonalnej dotyczy większość szkoleń, kursów, warsztatów i konferencji dla dyrektorów. Szkolenia te odnoszą się najczęściej do zasad, procedur, systemów, programów i rozwiązań. Przykładem może tu być oferta edukacyjna odnośnie procedur egzaminów, zasad i technik ewaluacji, rozwiązań w zakresie budżetowania, programów informatycznych ułatwiających zarządzanie zasobami szkoły. Koresponduje ona najczęściej z menedżerskim aspektem pracy dyrektora. Sfera interpersonalna obejmuje kompetencje w obszarze interakcji społecznych. Są to przede wszystkim kompetencje dotyczące komunikowania się, motywowania, oceniania, mediowania, negocjowania, funkcjonowania w konfliktach. To one warunkują jakość realizowania zadań dyrektora i sprawność w zakresie budowania społeczności uczącej się. Są to kompetencje związane z realizacją roli przywódcy i lidera. Ta sfera objęta jest także ofertą szkoleniową, ale organizacja procesu rzeczywistego uczenia się i rozwoju w zakresie kompetencji społecznych jest trudna z przynajmniej dwóch powodów. Pierwszym jest kwestia definiowania i rozpoznawania kompetencji społecznych. Drugą kwestię stanowi problem poszukiwania propozycji rozwiązań metodycznych ukierunkowanych na rzeczywiste, a nie tylko

[15] D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002, s. 155.

deklaratywne, kształtowanie, rozwijanie i wzmacnianie kompetencji w omawianym zakresie. Trzecia sfera – intrapersonalna – obejmuje poczucie sensu wykonywanej pracy oraz odczuwanie wewnętrznej satysfakcji. Jest ona także mocno związana z indywidualnymi wartościami i priorytetami dyrektora. Poczucie spełnienia i zadowolenia z wykonywanej pracy związane jest nie tylko z wewnętrznym odczuwaniem misji, ale także z tym, w jakim zakresie podejmowane działania korespondują z innymi zadaniami i sferami życia. Trudno zaplanować w tym obszarze ofertę edukacyjną. Treści z nim związane powinny obejmować takie zagadnienia, jak postawy wobec pracy i osób, z którymi się współpracuje, postrzeganie własnej roli zawodowej, redukowanie stresu i profilaktyka wypalenia zawodowego. Trudno nadać im formę szkolenia. Są to kwestie, z którymi każdy dyrektor powinien się zmierzyć indywidualnie, a podstawową formą pracy nad rozwojem w tym zakresie może być refleksja i namysł nad własnymi przekonaniami.

Analizując przesłanki do projektów edukacyjnych dla dyrektorów szkół, można także odnieść się do koncepcji współcześnie rozumianego profesjonalizmu oraz wybranych teorii andragogicznych. Bogusława D. Gołębniak analizując koncepcje Erica Hoyla, Lawrence'a Stenhousa, Donalda Schöna, Johna Elliotta, czy Delli Fish, dokonała rekonstrukcji cech nowego podejścia do profesjonalizmu realizowanego w środowisku szkolnym[16]. Autorka zwraca uwagę między innymi na napięcie pomiędzy modelem kompetencyjnym a filozofią refleksyjnej praktyki[17]. Napięcie to można odczytać także w postrzeganiu profesjonalnego wizerunku dyrektora szkoły. Pierwsza perspektywa opisuje zakres wiedzy i umiejętności w kategoriach technicznych. Dotyczy zarówno kwalifikacji, jak i koniecznych kompetencji rozumianych właśnie jako wiedza i umiejętności. Model refleksyjnej praktyki opisuje sposób działania w szkolnej codzienności i zdolność do oceny oraz interpretacji podejmowanych działań, jak też decyzji, by w dalszej kolejności – poprzez refleksyjny namysł – dokonywać zmian w kierunku postrzeganym jako konstruktywny. Refleksyjny praktyk uczy się poprzez analizę własnych działań. W odniesieniu do projektów edukacyjnych adresowanych do dyrektorów szkół można zauważyć jak mocne jest nawiązanie do modelu kompetencyjnego. Analizując chociażby zagadnienia związane z metodologią badań edukacyjnych, można odnotować wyraźne zorientowanie na badania sondażowe i ewaluacyjne projektowane w logice nadzoru i kontroli.

---

[16] B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń – Poznań 1998.

[17] Tamże, s. 142.

Kompetencje w zakresie badań jakościowych, metodologii *action research* i ewaluacji formatywnej są marginalizowane.

Namysł nad problemem ofert edukacyjnych ukierunkowanych na rozwój kompetencji dyrektora szkoły może być także przeprowadzony w perspektywie kształtowania kapitału profesjonalnego. Pojęcie to zaproponowali Andy Hargeaves i Michael Fullan w pracy *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. W koncepcji tej kapitał profesjonalny jest funkcją kapitału ludzkiego, kapitału społecznego oraz kapitału decyzyjnego. Autorzy wskazują jednak na konieczność podkreślenia różnicy w zakresie interpretowania pojęcia kapitał ludzki w naukach ekonomicznych i w kontekście edukacyjnym. O ile na gruncie ekonomii jest on postrzegany jako „ekonomicznie wartościowa wiedza i kompetencje, które mogą być rozwijane w ludziach szczególnie poprzez edukację i szkolenia"[18], o tyle w perspektywie pedagogicznej kapitał ludzki odnosi się bardziej do wiedzy i umiejętności, które pozwalają uczestniczyć, współtworzyć, uczyć się. Kapitał ludzki w ujęciu edukacyjnym daje możliwość odczytywania, interpretowania, wartościowania spraw, wydarzeń i trendów ważnych w perspektywie recentywistycznej. Kapitał społeczny to w opinii autorów przede wszystkim zasoby społeczne. Są one konieczne w procesie realizacji wszystkich zadań dyrektora[19]. Umiejętności w zakresie networkingu i efektywnej pracy zespołowej to kompetencje transferowalne, określają one sprawność w zakresie nawiązywania i utrzymywania relacji zawodowych oraz korzystania z zasobów tkwiących w szeroko rozumianym otoczeniu społecznym. Cytowani autorzy wskazują także, poza kapitałem ludzkim i społecznym, na trzeci komponent kapitału profesjonalnego – kapitał decyzyjny. Jest on definiowany jako „zdolność do podejmowania samodzielnych osądów"[20]. Tak rozumiany kapitał związany jest z takimi kategoriami, jak: wewnątrzsterowność, proaktywność, refleksyjność, niezależność myślenia. Kapitał decyzyjny odnosi się zarówno do myślenia, jak i działania. Pozwala uniezależnić się od myślenia grupowego, sposobu interpretowania świata narzucanego przez media, grupy społeczne, ale także inne instytucje edukacyjne i rynek pracy.

Koncepcje współczesnego profesjonalizmu mogą być pomocne w namyśle nad projektami edukacyjnymi adresowanymi do dyrektorów. Poza wspomnianymi powyżej można także odwołać się do profili opracowywanych przez różne stowarzyszenia i organizacje oraz propozycji teorii wyjaśniających nie tylko rozwój profesjonalny, ale także aktywność edukacyjną

---

[18] A. Hargreaves, M. Fullan, *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*, New York 2012, s. 89.

[19] Tamże, s. 90.

[20] Tamże, s. 93.

uczących się dorosłych. Cechą wyróżniającą te ujęcia jest procesowe ujęcie rozwoju. Stąd można przyjąć założenie, że rozwój profesjonalny dyrektora szkoły także powinien mieć charakter procesowy i ustawiczny. Mając to na uwadze, warto zastanawiać się nad projektami ofert edukacyjnych dla dyrektorów szkół na trzech wskazanych poniżej poziomach. Pierwszy – podstawowy dotyczy kompetencji bazowych – społecznych i zawodowych. Można bowiem założyć, że – przynajmniej potencjalnie – każdy nauczyciel może w przyszłości zostać dyrektorem szkoły. Oznacza to, że w profesjonalnym kształceniu nauczycieli warto rozwijać postawy przywódcze, które w obszarze zachowań powinny obejmować przynajmniej katalog kompetencji związanych ze współpracą i rozwiązywaniem konfliktów, a w komponencie poznawczym uwzględniać takie zagadnienia, jak uwarunkowania realizowania polityki oświatowej na poziomie szkoły. Nawet jeśli dany nauczyciel nigdy nie podejmie zadań dyrektora, to można przyjąć, że ten podstawowy zestaw kompetencji ułatwi mu nawiązywanie współpracy z dyrektorem i rozumienie podejmowanych przez niego decyzji i działań. Drugi poziom to przygotowanie kandydatów do pracy na stanowisku dyrektora szkoły. Jest on w naszym systemie edukacyjnym rozwinięty najlepiej. Zadania w tym zakresie realizowane są poprzez wspomniane już kursy kwalifikacyjne i studia podyplomowe. Weryfikacji warto poddawać jednak proporcje między kształceniem do zadań menedżerskich a ofertą w zakresie kompetencji miękkich. Trzeci poziom to doskonalenie dyrektorów, którzy już tę funkcję pełnią. Program tej oferty edukacyjnej powinien wynikać z przyjętego i stale weryfikowanego profilu kompetencyjnego.

Opracowanie profilu kompetencyjnego stanowiącego podstawę do projektów rozwijających kompetencje czynnych zawodowo dyrektorów wymaga odniesienia się do aktualnych danych empirycznych, określających rzeczywiste zasoby kompetencyjne tej grupy. Dane te mogą w dalszej kolejności być konfrontowane z założeniami i postulatami teoretycznymi oraz oczekiwaniami innych podmiotów zaangażowanych – bezpośrednio lub pośrednio – w życie szkoły. Warto także zwrócić uwagę na formy doskonalenia dyrektorów szkół. Formuła studiów podyplomowych, głównie oparta na wykładach, wydaje się niewystarczająca. W odniesieniu do osób pełniących funkcję dyrektora ważne jest stworzenie bezpiecznej przestrzeni do ćwiczenia postulowanych zachowań oraz wymiany doświadczeń.

Podsumowując, chcę jeszcze raz zaakcentować, iż rozwoju w profesjonalnym wypełnianiu roli zawodowej nie utożsamiam z ideą rozwijania kompetencji przywódczych, ani tym bardziej z formalnymi wymogami dotyczącymi przygotowania do podjęcia funkcji dyrektora szkoły. Rozwój profesjonalny jest procesem, a punktem odniesienia do projektów edukacyjnych

wspierających ten rozwój powinny być – w mojej opinii – profile kompetencyjne negocjowane z różnymi podmiotami aktywnie zaangażowanymi w budowanie szkoły jako społeczności uczącej się. Dane empiryczne wskazują, iż grupy te mogą mieć odmienne (czasem sprzeczne) oczekiwania wobec dyrektorów i wyobrażenia dotyczące ich profesjonalizmu[21]. We współczesnych rozwiązaniach edukacyjnych wydają się jednak dominować teorie opisujące przywództwo oraz ideologie formułowane na poziomie makropolityki. W praktyce oznacza to, iż postulaty edukacyjne projektowane są w oderwaniu od lokalnych uwarunkowań pracy dyrektora i szkoły. W perspektywie makropolitycznej preferowany profil dyrektora będzie podkreślał znaczenie kompetencji umożliwiających skuteczne pełnienie zadań administratora i menedżera dbającego o sprawne i efektywne realizowanie założeń, celów, wskaźników. Jeśli natomiast uwzględni się zadania wynikające z cech środowiska, w którym (i na rzecz którego) pracuje dyrektor, na znaczeniu będą zyskiwać kompetencje związane z umiejętnościami motywowania, mediowania i urzeczywistniania kultury partycypacji. W sytuacji, kiedy profil kompetencyjny dyrektora będzie nie tylko ustalony, ale także zaakceptowany przez społeczność szkolną, pytanie o możliwie najlepsze formy wspierania profesjonalnego rozwoju dyrektora pozwoli na poszukiwanie odpowiedzi daleko wykraczających poza tradycyjne studia podyplomowe i kursy.

BIBLIOGRAFIA

Bush T., *From management to leadership: semantic or meaningful change?* Educational Management, Administration and Leadership, 2008, 36(2).

Bush T., *Theories of Educational Leadership and Management*, Sage, London 2011.

Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1998.

Hallinger P., *The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders*, Journal of Educational Administration, 1992, 30, 3.

Hargreaves A., Fullan M., *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*, Routledge, New York 2012.

Kwiatkowski S.M., *Tendencje zmian w zarządzaniu oświatą w Polsce i innych krajach Unii Europejskiej*, [w:] *Menedżer i kreator edukacji*, red. Cz. Plewka, H. Bednarczyk, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2008.

Madalińska-Michalak J., *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.

[21] Zob. M. Rosalska, *Dyrektor szkoły – administrator, menedżer, przywódca. Między szkolną codziennością a polityką oświatową*, Poznań 2016.

Melosik Z., *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Ramowy plan i program kursu kwalifikacyjnego z zakresu zarządzania oświatą*, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/11/zatwierdzona-ramowka-kursu-z-zarzadzania-oswiata-w-pdf.pdf [dostęp: 02.01.2017].

Pyżalski J., *Kompetencje przywódcze dyrektorów szkół i placówek w krajach Unii Europejskiej oraz w Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.

Rosalska M., *Dyrektor szkoły – administrator, menedżer, przywódca. Między szkolną codziennością a polityką oświatową*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 8 listopada 2011 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w poszczególnych typach publicznych szkół i rodzajach publicznych placówek, DzU 2011, 254, 1526.

Tuohy D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Więsław Sz., *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.

AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

NASTOLETNIE MACIERZYŃSTWO – SZANSA CZY OGRANICZENIE? DOŚWIADCZENIA MAŁOLETNICH MATEK Z GRUP DEFAWORYZOWANYCH

ABSTRACT. Skowrońska-Pućka Agnieszka, *Nastoletnie macierzyństwo – szansa czy ograniczenie? Doświadczenia małoletnich matek z grup defaworyzowanych* [Teenage Motherhood – Opportunity or Restriction? Experience Minor Mothers from Disadvantaged Groups]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 217-232. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.13

This article deals with the issues of early motherhood. Early parenting is a critical event in the life of teenage girls. Teens are mentally and socially immature and unprepared to fulfill the role of mother. Besides minor mothers usually come from poor families, are pupils in primary or secondary schools, do not work, do not have a steady income and own apartment, and in this case remain under the custody care and educational institution. The article is an attempt to answer the question, as teenagers from disadvantaged groups, pupil of childcare centers and describe the experience of motherhood. What is surprising, despite initial concerns and difficulties in retrospect evaluate them as a gift and a blessing, a source of valuable life experience and even a protective factor against the occurrence of other problems care and education.

Key words: adolescence, pregnancy, teenage mother, care and educational institution

Ciąża w wieku nastoletnim jako krytyczne wydarzenie życiowe

Dostępne weryfikacje empiryczne wskazują, iż optymalnym wiekiem kobiety dla prokreacji jest przedział 26-30 lat, natomiast w miarę korzystnym – 21-25 rok życia. Najmniej korzystny, jak wskazują znawcy problematyki, jest

wiek poniżej 20. roku życia, jak również okres powyżej 40. roku życia[1]. Obecnie stosunkowo niewielka liczba kobiet decyduje się na potomstwo przed ukończeniem 20. roku życia. W efekcie wydłużonego okresu edukacji, zwiększonych szans uzyskania dobrej, satysfakcjonującej pracy, a także dostępności nowoczesnej antykoncepcji obserwuje się tendencje do przesunięcia w czasie decyzji o urodzeniu pierwszego dziecka.

> Z tego powodu, w wielu krajach, zjawisko ciąży u młodocianych jest rzadkie. Nawet w krajach, gdzie częstość ciąż u młodych matek utrzymuje się na wysokim poziomie, jest to postrzegane jako zjawisko wyjątkowe wobec faktu, że wiek urodzenia pierwszego dziecka w tych krajach jest obecnie istotnie wyższy[2].

Należy jednak zauważyć, że mimo stale rosnącej społecznej akceptacji modelu życia, w którym najpierw zdobywa się wykształcenie, kwalifikacje zawodowe, niezależność finansową i mieszkaniową, a odsuwa w czasie decyzję o założeniu rodziny, mamy do czynienia z coraz wyraźniejszym obniżeniem wieku inicjacji seksualnej i w konsekwencji bardzo wczesnymi lub nawet, jak podkreślają badacze tej problematyki, (przed)wczesnymi ciążami w przypadku bardzo młodych dziewcząt – nastolatek.

Ciążę w wieku nastoletnim można zaliczyć do wydarzeń krytycznych. Wydarzenie życiowe, aby zyskało status wydarzenia krytycznego, musi wyodrębnić się w toku codziennych zdarzeń, ponieważ wiąże się z ważnymi wartościami, jest znaczące emocjonalnie i dotyka kluczowej dla jednostek sfery funkcjonowania. Daje się ono umieścić w konkretnym czasie i przestrzeni. Krytyczne wydarzenia życiowe należą do tych znaczących „kamieni milowych", w istotny sposób wpływających na kształt życia ludzkiego[3].

Kryzys nie jest sytuacją zwyczajną, lecz „zawiłą, trudną do zrozumienia, która opiera się prostym opisom przyczynowo-skutkowym"[4]. Istnieje wiele definicji kryzysu czy sytuacji kryzysowej. Caplan uważa, iż ludzie

> znajdują się w stanie kryzysu, kiedy napotykają przeszkodę w osiąganiu ważnych celów życiowych – przeszkodę, która w tym czasie jest nie do pokonania za pomocą

---

[1] U. Kempińska, *Małżeństwa młodocianych. Ciąża, ślub i co dalej…?* Toruń 2012, s. 70.

[2] Tamże, s. 70-71.

[3] Por. H. Sęk, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia*, [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2004, s. 50; K. Kuryś, *Urodzenie pierwszego dziecka jako wydarzenie krytyczne w życiu kobiet i mężczyzn*, Kraków 2010, s. 33; A. Skowrońska-Zbierzchowska, *Doświadczenia małoletnich rodziców. Aspekty socjopedagogiczne*, Gdańsk 2010, s. 39; E. Stanisławiak, *Psychologia kryzysu*, [w:] *Psychologia kryzysu i interwencji kryzysowej*, red. J. Plak, Warszawa 2012, s. 7.

[4] L. Brammer, *Konflikty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*, Warszawa 1985, s. 91.

zwyczajowych metod rozwiązywania problemów. Powoduje to stan dezorganizacji i zamieszania, w którym podejmowane są liczne próby nieudanych rozwiązań[5].

Z kolei Sugerman przez zdarzenie krytyczne rozumie wszystkie te wydarzenia, które występowały planowo, niespodziewanie lub losowo, a ich pojawienie się związane było z wystąpieniem silnego stresu[6]. Jak zauważa Alicja Skowrońska-Zbierzchowska, zgodnie z tym ujęciem, ciążę małoletniej dziewczyny lub narodziny dziecka w wieku nastoletnim można uznać za niespodziewane wydarzenie krytyczne[7].

W przypadku rodziców dorosłych narodziny dziecka można interpretować przez pryzmat kryzysu rozwojowego. To wydarzenie w ich życiu należy bowiem uznać za naturalny, kolejny etap, co zwiększa szansę na pozytywne rozwiązanie kryzysu, który staje się pomostem między kolejnymi fazami rozwoju. Warto jednak zaznaczyć, że narodziny dziecka w wieku nastoletnim mogą przyczynić się do wystąpienia kryzysu sytuacyjnego – nieoczekiwanego, nierozwojowego. Taka sytuacja ma miejsce, jeśli wydarzenie to wystąpi w nieodpowiednim czasie i towarzyszyć mu będą niesprzyjające okoliczności[8]. Tak zdarzenie krytyczne definiuje Anna Brzezińska (określając je mianem wydarzeń życiowych) i dzieli na punktualne oraz niepunktualne. Używając terminologii wspomnianej autorki, (przed)wczesna ciąża należy do zdarzeń krytycznych niepunktualnych. Są to bowiem wydarzenia, które występują zbyt wcześnie z punktu widzenia biologicznego, społecznego, emocjonalnego rozwoju[9].

Ciąża w wieku nastoletnim należy niewątpliwie do zdarzeń, które mogą zaburzać funkcjonowanie i prowadzić do załamania linii prawidłowego rozwoju człowieka. Dla młodych dziewcząt jest sytuacją nową, nagłą, zazwyczaj nieplanowaną, niewątpliwie trudną. Ciąża przez nastolatki może być odbierana jako zagrożenie (dla figury, urody, eliminacji z życia towarzyskiego). Zaistnienie ciąży w wieku nastoletnim może stanowić poważną przeszkodę w realizacji planów edukacyjnych, zawodowych i innych. Dlatego bez wątpienia możemy ją zaliczyć do wydarzeń krytycznych. Potwierdzeniem niech będzie jej wysoka, dwunasta, pozycja na liście zdarzeń ży-

---

[5] Caplan, 1961, s. 18 za: R.K James, B.E Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, przekł. A. Bidziński, Warszawa 2004, s. 25.

[6] Por. L Sugerman, *Life-span development. Concepts, theories and interventions*, London – New York 1986, s. 141, 152.

[7] Por. A. Skowrońska-Zbierzchowska, *Doświadczenia małoletnich rodziców*, s. 40.

[8] Por. tamże, s. 39, 41.

[9] Por. A. Brzezińska, *Wydarzenia punktualne i niepunktualne w okresie dzieciństwa i dorastania*, Remedium, 2003, 12(130), s. 47-48.

ciowych uporządkowanych według siły stresu im towarzyszących[10]. Należy również pamiętać, iż stan ciąży sprzyja występowaniu zmian przystosowawczych, szczególnie ze strony układu neurohormonalnego. Zmiany te często wywołują zakłócenia równowagi emocjonalnej, prowadząc do silnych, ambiwalentnych reakcji uczuciowych. Z powodu tych zmian nawet normalnie przebiegająca, planowana ciąża jest sytuacją trudną, stresującą, wymagającą od kobiety umiejętności radzenia sobie z nowymi, intensywnymi emocjami[11]. Wspomniane zaburzenia ze strony układu neurohormonalnego mogą utrudniać małoletnim matkom radzenie sobie w nowej sytuacji. Należy zwrócić uwagę na tragizm sytuacji, w której się znalazły, stojąc przed olbrzymim wyzwaniem, na które nie są przygotowane. Warto pamiętać, że pod adresem nastoletnich dziewcząt kierowane są określone oczekiwania społeczne. Dotyczą one (powinny dotyczyć) zadań rozwojowych charakterystycznych dla adolescenta. Wiążą się raczej z nabywaniem kompetencji człowieka dorosłego. Tymczasem,

> odkrycie przez dziewczynę faktu bycia w ciąży oznacza desynchronizację zegara społecznego z zegarem biologicznym i pojawienie się w ramach jednostkowych biografii wydarzeń niepunktualnych w stosunku do schematu rozwojowego i oczekiwań społecznych formułowanych dla poszczególnych etapów rozwojowych[12].

Nastoletnie matki z grup defaworyzowanych – współwystępowanie kryzysów normatywnych i nienormatywnych

W Polsce każdego roku na świat przychodzi od 14-16 tysięcy dzieci powitych przez nastolatki[13]. Zdarzają się sytuacje, w których młode matki nie mogąc liczyć na pomoc rodziny albo uzyskując z ich strony niewystarczające wsparcie, zmuszone są realizować obowiązki macierzyńskie w warunkach instytucjonalnych – najczęściej w placówkach opiekuńczo-wychowawczych,

---

[10] Por. M. Adamczak, *Krytyczne zdarzenia życiowe i radzenie sobie z nimi – wybrane zagadnienia*, [w:] *Elementy psychologii klinicznej*, t. II, red. B. Waligóra, Poznań 1992.

[11] Por. B. Bartosz, *Doświadczanie macierzyństwa. Analiza narracji autobiograficznych*, Wrocław 2002, s. 50.

[12] E. Włodarczyk, *Nastoletnie macierzyństwo jako problem indywidualny i społeczny*, [w:] *Kapitał społeczny. Kumulacja i redystrybucja*, red. K. Marzec-Holka, H. Guza-Steinke (red.), Bydgoszcz 2009.

[13] Por. P. Szukalski, *Nastoletnie macierzyństwo we współczesnej Polsce*, Polityka Społeczna, 2001, 1; Rocznik Demograficzny 2013, http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2014,3,8.html, [dostęp: 11.01.2015].

w których umieszczane są wraz z dziećmi na skutek dysfunkcjonalności rodzin pochodzenia. W takich okolicznościach współwystępują aż trzy wyjątkowo silnie obciążające kryzysy, spowodowane zazwyczaj nieplanowaną ciążą, umieszczeniem w placówce opiekuńczo-wychowawczej (a tym samym odseparowaniem od rodziny biologicznej, rodzeństwa, rówieśników i związane z koniecznością nawiązania nowych relacji w nieznanym instytucjonalnym środowisku placówki opiekuńczo-wychowawczej i koniecznością odnalezienia się w nowej szkole) oraz kryzysem normatywnym, jakim jest sam okres adolescencji. Obecnie pozytywne rozwiązanie kryzysu tożsamości należy do zadań zdecydowanie trudniejszych niż jeszcze kilkadziesiąt lat temu. Jak zauważa Agnieszka Cybal-Michalska, „jesteśmy świadkami przejścia od świata uporządkowanego do rzeczywistości różnorodnej, niepewnej wieloznacznej, w której fundamentalną zasadą staje się przeżywanie ambiwalencji", a radykalne przemiany społeczne prowadzą do permanentnej autokreacji. Wspomniana autorka podkreśla, iż „znalezienie odpowiedzi na pytania >Kim jestem?<, >Kim się staję?< nabierają szczególnego znaczenia i okazują się coraz trudniejsze do sprecyzowania"[14]. Mimo że dylematy tożsamościowe należą do naturalnych zjawisk związanych z okresem adolescencji, nie ulega wątpliwości, że pozytywne rozwiązanie tego kryzysu jest zdecydowanie trudniejsze dla małoletniej matki. Takie rozwiązanie utrudnia niezdolność młodej dziewczyny do refleksyjnej interpretacji własnego życia oraz pojawiający się w sytuacji nieplanowanej ciąży brak poczucia kontynuacji, co nieuchronnie prowadzi do dylematów tożsamościowych. Konflikt tożsamości, jakiego wielokrotnie doświadczają młode matki spowodowany jest współwystępowaniem w podmiocie wielości definicji siebie, niespójnych wewnętrznie, a nawet pozostających ze sobą w sprzeczności (matka *vs*. nastolatka, rówieśnicze życie towarzyskie *vs*. obowiązki rodzicielskie itp.)[15]. Trudno w przypadku nastoletnich matek mówić o poczuciu stałości własnego „Ja"; wielokrotnie doświadczają one uczucia, że poprzez zajście w ciążę, czy urodzenie dziecka stały się kimś innym, a ich życie różni się diametralnie od tego „sprzed ciąży". Istotnym wymiarem tożsamości staje się również poczucie odrębności własnego „Ja", które w przypadku małoletnich matek wielokrotnie przybiera skrajną postać – poczucia (negatywnej) odmienności, utrudniając zaspokojenie potrzeby afiliacji i przynależności, a tym samym zbudowanie tożsamości grupowej, społecznej czy kulturowej[16]. Powodem

---

[14] Por. A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006, s. 11-12 i 26.

[15] Por. tamże, s. 100.

[16] Por. tamże, s. 94.

utrudniającym pozytywne rozwiązanie kryzysu tożsamości może być ponadto

> trudna sytuacja rodzinna i powszechnie występujący wówczas brak poczucia bezpieczeństwa, miłości i przynależności (…) oraz wychowanie pozbawiające godności, szacunku dla siebie i możliwości kształtowania się postaw niezależności w okresie późniejszym[17].

Pozytywne rozwiązanie kryzysu zostaje utrudnione poprzez powszechnie występującą w przypadku (przed)wczesnego macierzyństwa utratę możliwości korzystania z przywilejów młodości. Nastolatka nie ma czasu na typowe dla tego okresu rodzaje aktywności, co spowodowane jest nadmiarem obowiązków wynikających z pełnienia roli matki. Prowadzi to do niepowodzenia w osiągnięciu poczucia mocnej, satysfakcjonującej i trwałej tożsamości, powodując rozproszenie ról albo poczucie dezorientacji co do tego, czym lub kim się jest. Nastolatka zostaje pozbawiona możliwości „eksperymentowania" tak charakterystycznego dla tego etapu rozwojowego (moratorium), a zmuszona zostaje do odgrywania „na serio" roli matki z pełnym zaangażowaniem, zanim zdążyła wypróbować inne role życiowe w celu ukształtowania trwałych postaw i wartości. Jak zauważa Grażyna Mikołajczyk-Lerman, „wyrwanie tego okresu z życia młodych to niepowetowana strata w zdobywaniu doświadczeń"[18].

Wszystko to sprawia, że nastoletnie dziewczęta narażone są na silne fizyczne i psychiczne zaburzenia o podłożu stresowym. Dodatkowym źródłem stresu jest często trudna sytuacja rodzinna, rówieśnicza, czy szkolna, co niewątpliwie wpływa na funkcjonowanie młodych matek i jakość sprawowanych przez nie zadań[19].

Nastoletnie macierzyństwo szansa czy ograniczenie – analiza literatury

Należy wskazać, że przeżywanie biograficznych wydarzeń krytycznych może być niebezpieczne lub stanowić zagrożenie, szczególnie w sytuacji,

---

[17] D. Kubacka-Jasiecka, *W poszukiwaniu tożsamości – od agresji potencjalnej do destruktywności*, Kraków 2001, s. 61.

[17] G. Mikołajczyk-Lerman, *Małoletnie rodzicielstwo jako problem psychospołeczny*, Polityka Społeczna, 2007, 8, s. 56.

[18] Tamże.

[19] Por. M. Bidzan, *Nastoletnie matki. Psychiczne aspekty ciąży, porodu i połogu*, Kraków 2007, s. 79.

kiedy człowiek nie posiada odpowiednich zasobów, aby sobie z nimi poradzić lub robi to w stopniu niewystarczającym (czemu może sprzyjać dorastanie w dysfunkcjonalnym środowisku). Może też być czynnikiem stymulującym dalszy rozwój

> kryzys może stać się również okazją, ponieważ związane z nim nierozerwalnie cierpienie i ból zmuszają człowieka do szukania wsparcia i pomocy oraz podejmowania nowych sposobów działania[20].

Coraz częściej znawcy problematyki zwracają uwagę, iż w polskich publikacjach naukowych wczesne rodzicielstwo zwykło się traktować jako zjawisko z zakresu patologii społecznej. Badacze zaliczają płodność nastolatek do kategorii problemów społecznych „wymagających szczególnego potraktowania i zbadania, który nie może być kwestią marginalną życia społecznego"[21]. Wiktoria Wróblewska i inni badacze wskazują na konieczność naukowego przyjrzenia się urodzeniom wśród nastolatek, z uwagi na liczne implikuje oraz negatywne konsekwencje wynikające z wczesnego macierzyństwa o charakterze zdrowotnym, społeczno-ekonomicznym, jak i demograficznym[22]. Z kolei Jan Kolbowski za następstwa małoletniego macierzyństwa uważa pojawienie się „nowego typu problemów społecznych", takich jak feminizacja ubóstwa, nadumieralność dzieci nastoletnich matek, częste maltretowanie dzieci przez młode matki, nadmierna emocjonalność dzieci nastolatek[23]. Mariola Bidzan sytuację małoletniej dziewczyny w ciąży określa mianem „ekstremalnej"[24]. Według wspomnianej autorki, nastoletnia ciąża stanowi „wydarzenie niezgodne z wiekiem rozwojowym, (...) stwarzające pewne zagrożenie w rozwiązywaniu konfliktów wiążących się z wiekiem i utrudnia zrealizowanie zadań rozwojowych"[25]. Wynika to z konieczności podejmowania ról niekorespondujących z możliwościami zarówno fizycznymi, jak i psychologicznymi oraz społecznymi adolescentów[26]. Zbigniew Izdebski, Krzysztof Wąż i Tomasz Niemiec nazywają nastoletnie ro-

---

[20] Por. R.K. James, B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, s. 26; H. Sęk, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania*, s. 51.

[21] P. Bunio-Mroczek, *Nastoletnie rodzicielstwo w łódzkich enklawach biedy*, 2015, s. 18, http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/12501/Bunio-Mroczek%20Paulina%20praca%20doktorska.pdf;sequence=12015, [dostęp: 5.01.2017].

[22] Por W. Wróblewska, *Nastoletnie matki w Polsce – studium demograficzne na podstawie badania „Analiza młodych matek" z 1988 r.*, Warszawa 1991.

[23] J. Kolbowski, *Nieletnie matki w Polsce*, Problemy Rodziny, 1988, 4(160), s. 27-31; P. Bunio-Mroczek, *Nastoletnie rodzicielstwo w łódzkich enklawach biedy*, s. 18.

[24] M. Bidzan, *Nastoletnie matki*, s. 46.

[25] Tamże, s. 25.

[26] Por. M. Bidzan, *Nastoletnie rodzicielstwo. Perspektywa psychologiczna*, Gdańsk 2013, s. 9.

dzicielstwo „przedwczesnym", a posiadających dzieci nastolatków „zbyt młodymi" rodzicami[27].

W literaturze anglosaskiej można dostrzec dwa nurty odmiennie oceniające konsekwencje wczesnego rodzicielstwa. Pierwszy nurt badań, wcześniejszy, traktuje wczesne macierzyństwo, czy szerzej rodzicielstwo, jako istotny czynnik w procesie dziedziczenia biedy i wykluczenia społecznego, utrwalający nierówności społeczne. Drugi z nich, późniejszy, stanowi krytyczną odpowiedź na przypisywanie wczesnemu rodzicielstwu wyłącznie negatywnego znaczenia, nie tylko przez badających to zjawisko naukowców, ale również przez mass media[28].

W ramach krytycznego nurtu badań nad nastoletnim rodzicielstwem wskazuje się na pozytywne konsekwencje nastoletniego rodzicielstwa dla nastoletnich rodziców i ich rodzin oraz dla społeczeństwa. Za pozytywne efekty wczesnego posiadania dziecka doświadczane przez samych nastoletnich rodziców i ich rodziny uważa się:

– przyrost kompetencji, umiejętności, poczucia sprawstwa, poczucia własnej wartości, wiary w siebie;

– doświadczenie pierwszego w życiu sukcesu (jakim jest urodzenie i wychowywanie dziecka);

– wyjście z uzależnień (lub przynajmniej rozpoczęcie terapii), odcięcie się od niekorzystnie oddziałującego środowiska rówieśniczego (zerwanie kontaktów towarzyskich z osobami prezentującymi zachowania ryzykowne);

– ponowne podjęcie i kontynuowanie edukacji, wzrost aspiracji, poszukiwanie możliwości podnoszenia kwalifikacji zawodowych, podjęcie pracy;

– poprawę relacji z członkami rodziny (przede wszystkim rodzicami, rodzeństwem, dziadkami);

– zdobycie poczucia sensu w życiu, dojrzałości, dorosłości, pozytywnej tożsamości[29].

Ciąża w wieku nastoletnim szansa czy ograniczenie – narracje małoletnich matek, wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych

Wyniki licznych weryfikacji naukowych oraz rezultaty prowadzonych przeze mnie badań empirycznych[30] wskazują, iż niezależnie od wieku, doj-

[27] Por. Z. Izdebski, T. Niemiec, K. Wąż, *(Zbyt)młodzi rodzice*, Warszawa 2011, s. 11.
[28] Por. P. Bunio-Mroczek, *Nastoletnie rodzicielstwo*, s. 38.
[29] Music 1993; Duncan 2007 za: P. Bunio-Mroczek, *Nastoletnie rodzicielstwo*, s. 26-27.

rzałości, punktualności, stopnia przygotowania, czy szerzej okoliczności – doświadczenia związane z macierzyństwem stają się istotnym elementem biografii kobiet.

Dziewczęta biorące udział w prezentowanych tu jedynie fragmentarycznie weryfikacjach empirycznych wskazały, że macierzyństwo nadało ich życiu nowy, „lepszy" kierunek. Mimo że dla większości z nich wiadomość o ciąży była zaskoczeniem, któremu towarzyszył ogromny stres, szok i w większości przypadków niesprzyjające okoliczności, dziewczęta decydowały się podjąć zadania wynikające z macierzyństwa, a z perspektywy czasu opisują macierzyństwo w kategoriach szansy i daru, choć należy zaznaczyć, że nie zawsze umiały, jak same wskazywały, ową szansę należycie wykorzystać.

Prezentowane tu, jedynie w niewielkim wycinku, wyniki weryfikacji empirycznych wykazały, że nastolatki charakteryzowały się silną tendencją do idealizowania zarówno własnej przyszłości, jak i partnera (ojca dziecka).

[Asia] (…) *wyglądało to troszeczkę inaczej niż sobie wyobrażałam. Wydawało mi się, że to łatwe… ale potem wiedziałam już, że nie jest to łatwe, nie no bardziej byłam nastawiona na coś takiego. Wiedziałam już po kilku dniach, że nie będzie lekko, że nie jest to takie piękne, jak to widać oczami. Było ciężej, no bo jednak czło-*

---

[30] Przedmiotem prezentowanych tu fragmentarycznie weryfikacji empirycznych, realizowanych w latach 2013-2014, uczyniłam doświadczenie (przed)wczesnego macierzyństwa, które wpisało się na stałe w biografie małoletnich dziewcząt, wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych. Będąc w bezpośrednim kontakcie z dziewczętami, które doświadczyły (przed)wczesnego macierzyństwa, a także w związku ze specyfiką i charakterem przedmiotu badań oraz podjętych problemów badawczych oscylujących wokół realizowanego w warunkach instytucjonalnych „trudnego macierzyństwa", jak również ze względów metodologicznych oraz humanistycznych, dla celów realizacji badania wybrałam jakościowy sposób prowadzenia weryfikacji empirycznych. Strategia ta pozwala ukazać trudne do zmierzenia, subiektywne zjawiska i problemy, poznać doświadczenia konkretnych osób (małoletnich matek) w ich środowisku życia (placówka opiekuńczo-wychowawcza, rodzina pochodzenia). Metoda biograficzna pozwoliła na poznanie swoistego rodzaju trajektorii życia dziewcząt, których wspólnym doświadczeniem stało się (przed)wczesne macierzyństwo. Techniką, jaką zastosowałam w trakcie prowadzenia weryfikacji empirycznych był wywiad pogłębiony. Celem zastosowania wywiadu było uchwycenie genezy zjawiska, sekwencji zdarzeń prowadzących do zaistnienia (przed)wczesnego obowiązku macierzyńskiego, unikalności problemu i implikacji z nim związanych, procesu rozwoju i dojrzewania małoletnich matek, kształtowania się poglądów na temat macierzyństwa i obowiązków z niego wynikających. Badania umożliwiły wgląd w życie nowo powstałej rodziny, obarczonej dużym stresem, poczuciem niepewności i zagubienia. O doborze próby badawczej zadecydowały względy poznawcze. Dokonano wyboru celowego. W przypadku omawianych badań kryterium doboru były płeć (kobiety) oraz fakt zaistnienia ciąży lub urodzenia dziecka przed osiągnięciem pełnoletności, a także pobyt w placówce opiekuńczo-wychowawczej.

wiek zmęczony, no nie ogarniałam tego wszystkiego, a jak jeszcze mnie jakiś wychowawca zdenerwował, to w ogóle furii szło dostać…

[Angelika] *Myślałam, że będzie łatwiej. A tu nie wszystko było takie łatwe, jak się wydawało. (…). Byłam zmęczona, bardzo zmęczona. Początki były masakryczne.*

[Ewa] *Nie no, mi się zdawało, że będzie dobrze jak urodzę. On (ojciec dziecka) był strasznie za mną. Myślałam, że z nim zamieszkam, jakąś pracę, ale to nie było tak wszystko wcale lekko, fajnie jak mi się wydawało.*

Idealizowanie swojej sytuacji to zjawisko szczególnie łatwe do zaobserwowania w przypadku dzieci i młodzieży przebywających w systemie opieki zastępczej. Mowa o tzw. „kompleksie Kopciuszka"

> tj. zahamowania wewnętrzne, spaczone postawy, które są wynikiem utrudnień napotykanych w normalnym zaspokajaniu potrzeb kontaktu emocjonalnego. „Kompleks Kopciuszka" stanowi jedną z odmian kompleksu różnicy. Dziecko wie, że jest w gorszej sytuacji, ale jest przekonane, że pewnego dnia wszystko się zmieni[31].

Badane dziewczęta, mimo że charakteryzowała je silna wiara w przyszłość związku, zmuszone były niejednokrotnie konfrontować wyidealizowane oczekiwania z bolesną rzeczywistością. Związek zazwyczaj rozpadał się, dzieci traciły kontakt z ojcami lub stawał się on coraz rzadszy, a negatywne konsekwencje związane z macierzyństwem ponosiły w znacznej mierze jedynie małoletnie wówczas dziewczęta i ich dzieci.

[Mirka] *Ja wiedziałam, że moje życie nastolatki się skończyło…*

[Daria] *Ja widziałam, jak ta moja kuzynka, co też tak wcześnie miała (dziecko). Wiedziałam, że to będzie bardziej na zasadzie, że będę siedzieć i nic nie będę mogła robić sama. Nie mogłam wychodzić z pokoju, bo dzieciaczek mały… Macierzyństwo było bardzo ograniczające, bo miałam obowiązki w placówce, a do tego jeszcze dziecko (…)*

Okres ten (przynajmniej na początku) nie był wcale przyjemnym, jak to sobie wyobrażały, doświadczeniem. Mówiąc o (przed)wczesnym macierzyństwie wspominały o lęku i obawach, których stopień, jak wskazuje ana-

---

[31] M. Prokosz, *Dziecko osamotnione i sieroce. Między rodziną pochodzenia a rodzinną formą opieki*, [w:] *Człowiek w sytuacji (bez)nadziei – konteksty teoretyczne i praktyczne*, red. R. Babik, A. Urbaniak, Legnica 2011, s. 12.

liza narracji, uzależniony był od udzielonego im wówczas wsparcia. A mimo to z perspektywy czasu macierzyństwo oceniają jako wartość i dar.

[Pola] *No, było ciężko, ale tak właśnie miało być. Na dobre mi to wyszło.*

Analiza narracji wskazuje, że

> ciąża może być postrzegana – w skrajnych postaciach – w kategoriach ciężaru (fizycznego, finansowego, ruchowego, psychicznego; waga każdego z nich jest inna) i stanu błogosławionego – jako dwa krańce jednego wymiaru (choć naturalnie między nimi znajduje się wiele pośrednich stanów)[32].

[Angelika] *Myślę, że ta ciąża to było coś dobrego. No wiadomo, że bycie w ośrodku nie jest niczym dobrym, fajnym, no wiadomo jakieś ograniczenie jest, no ale też sporo uczy…*

[Daria] *Myślę o tej ciąży jako o szansie, odkąd trafiłam do placówki zrobiłam się innym człowiekiem, inaczej się patrzy na świat… Dużo się nauczyłam… Z jednej strony jestem zła na mamę, że musiałam tam trafić, bo to przez nią… ale z drugiej strony dzięki temu, że ta ciąża … dziecko… dużo się nauczyłam, obowiązków, rozporządzenia czasu, naukę łączyć z obowiązkami i dorosłe decyzje podejmować.*

Dzięki ciąży w wieku nastoletnim możliwe stało się panowanie nad pokusami życia młodzieżowego oraz kontynuowanie nauki.

[Pola] *Ja wcześniej myślałam, że to było jakieś straszne ograniczenie dla mnie, ale teraz wiem, że jednak była to jakaś szansa na… No bo jak bym była tak naprawdę w domu, no to nie wiem, jakby to było… Co interesowałoby mnie bardziej? (Natalia czy znajomi). Znaczy bardziej Natalka... chyba… ona była upragnionym dzieckiem, ale jeszcze miałabym taki etap imprez, że miałabym, że mama zostanie czy babcia czy cokolwiek… A tak jednak musiałam i tak w to weszłam, że po prostu cieszę się, że tak się stało, a nie inaczej (…). Pozytywnie byłam nastawiona wtedy... Wiadomo wszystko ma plusy i minusy…*

[Ola] *Jak zaszłam w ciążę to tam już chodziłam do szkoły normalnie. Już tam mówię, że dzięki temu chociaż se szkołę skończę. Bo wiedziałam, że jakbym nie poszła… to bym tej szkoły w ogóle nie skończyła. No to już było pewne i wiedziałam na sto procent, nie? Uważam, że to była dla mnie szansa, że nawet z jednej strony*

---

[32] E. Włodarczyk, *O „rodzeniu się" macierzyństwa*, [w:] *Konteksty współczesnego macierzyństwa. Perspektywa młodych naukowców*, red. J. Deręgowska, M. Majorczyk, Poznań 2012, s. 103.

dobrze, że zaszłam (w ciążę), bo skończyłam sobie tą szkołę i tam trochę się nauczyłam, ale też trochę tam przeżyłam niepotrzebnie…

Mimo początkowych problemów i obaw, większość biorących udział w prezentowanych weryfikacjach empirycznych kobiet, byłych wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych uznała, że macierzyństwo, które zbiegło się z pobytem w placówce opiekuńczo-wychowawczej, było dla nich cennym źródłem życiowych doświadczeń. Sprawowanie matczynej opieki, oprócz oczywistych korzyści dla dziecka, wiązało się często z poczuciem zadowolenia i satysfakcji również u nastoletniej matki. Nowe doświadczenia wynikające z realizacji obowiązków macierzyńskich, czy szerzej rodzicielskich, sprzyjały odkrywaniu potencjału tkwiącego w młodych matkach. W następstwie sytuacji kryzysowych udało się dostrzec zwiększenie umiejętności rozwiązywania problemów i lepsze wykorzystanie potencjału rozwojowego. Można więc rozważać rolę krytycznych sytuacji w stymulowaniu aktywności życiowej[33].

(Nie)wykorzystana szansa?

Większość weryfikacji empirycznych wskazuje, że

> urodzenie dziecka w okresie adolescencji – bez znaczenia, czy matka jest mężatką, czy też nie – wiąże się z większą liczbą dzieci, niedużą różnicą wieku między nimi, skróconym okresem edukacji matki, gorszą karierą zawodową, niższymi dochodami i większym prawdopodobieństwem rozwodu. Takie zależności zauważono u nastolatek afroamerykańskich, latynoskich i anglosaskich, więc negatywne skutki dotyczą wszystkich, bez względu na pochodzenie etniczne[34].

Wyniki te, jak wskazywałam wyżej, potwierdzają także badacze zajmujący się zjawiskiem (przed)wczesnego macierzyństwa w Polsce.

Warto jednak zasygnalizować, że nie musi to być tak jednoznacznie smutny obraz. Jak trafnie wskazuje Kamila Burbicka, „nie należy wskazywać jedynie negatywnych aspektów nastoletniego rodzicielstwa, gdyż każda sytuacja, nawet ta najtrudniejsza, ma także swoje dobre strony"[35]. Badania na grun-

---

[33] Por. K. Wąż, *Społeczno-kulturowy kontekst zjawiska (przed)wczesnego rodzicielstwa*, [w:] *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne*, red. W. Jakubowski, S. Jaskulska, Kraków 2011.

[34] H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 1998, s. 338.

[35] K. Burbicka, *Oddziaływania profilaktyczne i wychowawczo-opiekuńcze wobec ciężarnych nastolatek*, [w:] *Współczesne determinanty profilaktyki i resocjalizacji nieletnich*, red. S. Bobas, Radom 2010, s. 307.

cie amerykańskim wskazują, że ponad połowie dziewcząt, które zaszły w ciążę przed osiemnastym rokiem życia, udaje się ukończyć szkołę średnią[36]. A wiele tych, które borykały się z problemami ekonomicznymi w pierwszych latach dorosłości, potrafi je przezwyciężyć około trzydziestego lub czterdziestego roku życia, zwłaszcza gdy ukończyły przynajmniej szkołę średnią[37]. Na gruncie polskim zdecydowanie trudniej o takie uogólnienie, co jest uwarunkowane brakiem badań poświęconych pozytywom wynikającym z (przed)wczesnego podjęcia przez adolescenta roli matki czy ojca[38].

Warto pamiętać, iż pomimo że wydaje się to niemożliwe, (przed)wczesne macierzyństwo, na co wskazują również prowadzone przeze mnie weryfikacje empiryczne,

> nie zawsze jest zaskakującym wynikiem nieprzemyślanych kontaktów seksualnych. Czasem jest to także owoc wielkiej miłości, świadomy i konsekwentny wybór młodych ludzi. Jego największą zaletą jest przyspieszony kurs dojrzewania dla nastoletnich matek oraz ojców, gdyż wiadomo doskonale, iż odpowiedzialność związana z utrzymaniem i wychowaniem dzieci to bardzo wymagające zadanie[39]

nawet jeśli młodzi rodzice wspierani są przez rodziców czy pracowników placówki opiekuńczo-wychowawczej. Liczne obowiązki, które determinowane są przez zaistnienie (przed)wczesnej ciąży oraz zobowiązanie wynikające z podjęcia się roli rodzica mogą sprawić, że młodzież zapomni o sobie i skoncentruje swoją uwagę oraz energię na nowym, całkowicie od nich zależnym, członku rodziny. Kamila Burbicka wskazuje, że wczesne rodzicielstwo to również

> szansa na poprawienie własnej samooceny. Jeśli młodzi rodzice, szczególnie matki, spostrzegają, iż opieka nad dzieckiem przychodzi im łatwo, sprawnie, z satysfakcją i przyjemnością, mogą zacząć budować własny obraz na podstawie postrzegania siebie jako dobrego opiekuna[40].

Może to mieć szczególne znaczenie dla tych wszystkich nastolatek,

> które w domu rodzinnym w związku partnerskim czuły się niekochane i niepotrzebne, wczesne rodzicielstwo może być również wspaniałą rekompensatą tych deficytów, ponieważ nagle pojawia się mała, bezbronna istota, całkowicie zależna od swoich rodziców, potrzebująca ich, kochająca, rozpoznająca ich w tłumie ludzi, do nich pierwszych wyciągająca rączki (…)[41].

---

[36] Por. H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 338-339.
[37] Tamże, s. 338-339.
[38] Por. A. Skowrońska-Zbierzchowska, *Doświadczenia małoletnich rodziców*.
[39] K. Burbicka, *Oddziaływania profilaktyczne*, s. 308.
[40] Tamże.
[41] Tamże.

(Przed)wczesne rodzicielstwo (czy macierzyństwo) może więc odegrać szczególną rolę w życiu (zbyt)młodych rodziców, wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych, dla których charakterystyczna jest opisana wyżej sytuacja. Wszystko to może sprawić, iż nieplanowana ciąża, która wydawała się ogromną tragedią przekreślającą wszystkie plany na przyszłość, będzie w konsekwencji życiową lekcją oraz cennym źródłem życiowych doświadczeń, a w przyszłości charakteryzowana będzie w kategoriach błogosławieństwa lub daru[42].

Z uwagi na niezwykle trudną sytuację charakteryzowanej kategorii młodzieży, wielorakie implikacje o charakterze indywidualnym, szczególnie psychologiczne, pedagogiczne, zdrowotne oraz te o charakterze społecznym związane z (przed)wczesną ciążą, problem ten powinien stać się przedmiotem dogłębnej analizy. Mała wiedza na temat specyfiki funkcjonowania małoletnich matek przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz etiologii i profilaktyki omawianego zjawiska powoduje, iż jest to grupa młodych ludzi, która boryka się z wieloma problemami. Rozpatrywanie krytycznych wydarzeń biograficznych z perspektywy indywidualnego rozwoju powinno zmienić sposób rozumienia interwencji kryzysowej. Z takiego punktu widzenia celowa wydaje się nie tylko prewencja zdarzeń krytycznych, co bardzo często nie jest po prostu możliwe, ile podwyższenie indywidualnych możliwości i kompetencji w rezultacie przeżywanego zdarzenia, co może odbywać się między innymi zaraz po umieszczeniu w placówce opiekuńczo-wychowawczej w trakcie procesu usamodzielniania wychowanków i stanowić istotny czynnik chroniący przed wystąpieniem kolejnych problemów opiekuńczo-wychowawczych (na co wskazywały w swoich narracjach kobiety biorące udział w prezentowanych tu weryfikacjach empirycznych).

BIBLIOGRAFIA

Adamczak M., *Krytyczne zdarzenia życiowe i radzenie sobie z nimi – wybrane zagadnienia*, [w:] *Elementy psychologii klinicznej*, t. II, red. B. Waligóra, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1992.

Bartosz B., *Doświadczanie macierzyństwa. Analiza narracji autobiograficznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.

Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.

Bidzan M., *Nastoletnie matki. Psychiczne aspekty ciąży, porodu i połogu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

[42] Por. tamże.

Bidzan M., *Nastoletnie rodzicielstwo. Perspektywa psychologiczna*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013.

Brammer L., *Konflikty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*, Studium Pomocy Psychologicznej PTP, Warszawa 1985.

Brzezińska A., *Wydarzenia punktualne i niepunktualne w okresie dzieciństwa i dorastania*, Remedium, 2003, 12(130).

Bunio-Mroczek P., *Nastoletnie rodzicielstwo w łódzkich enklawach biedy*, 2015, http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/12501/Bunio-Mroczek%20Paulina%20praca%20doktorska.pdf;sequence=12015, [dostęp: 5.01.2017].

Burbicka K., *Oddziaływania profilaktyczne i wychowawczo-opiekuńcze wobec ciężarnych nastolatek*, [w:] *Współczesne determinanty profilaktyki i resocjalizacji nieletnich*, red. S. Bobas, Wyższa Szkoła Handlowa, Radom 2010.

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

Duncan S., *What is the problem with parents? And what is the problem with policy?* Critical Social Policy, 2007, 27(3).

Izdebski Z., Niemiec T., Wąż K., *(Zbyt)młodzi rodzice*, Wydawnictwo TRIO, Warszawa 2011.

James R.K., Gilliland B.E., *Strategie interwencji kryzysowej*, przekł. A. Bidziński, Warszawa 2004.

Kempińska U., *Małżeństwa młodocianych. Ciąża, ślub i co dalej…?* Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2012.

Kolbowski J., *Nieletnie matki w Polsce*, Problemy Rodziny, 1998, 4(160).

Kubacka-Jasiecka D., *W poszukiwaniu tożsamości – od agresji potencjalnej do destruktywności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.

Kuryś K., *Urodzenie pierwszego dziecka jako wydarzenie krytyczne w życiu kobiet i mężczyzn*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Mikołajczyk-Lerman G., *Małoletnie rodzicielstwo jako problem psychospołeczny*, Polityka Społeczna, 2007, 8.

Music J.S., *Young, Poor and Pregnant. The Psychology of Teenage Motherhood*, Yale University, Yale 1993.

Prokosz M., *Dziecko osamotnione i sieroce. Między rodziną pochodzenia a rodzinną formą opieki*, [w:] *Człowiek w sytuacji (bez)nadziei – konteksty teoretyczne i praktyczne*, red. R. Babik, A. Urbaniak, Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy, Legnica 2011.

Rocznik Demograficzny 2013, http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2014,3,8.html, [dostęp: 11.01. 2015].

Szukalski P., *Nastoletnie macierzyństwo we współczesnej Polsce*, Polityka Społeczna, 2001, 1.

Sęk H., *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia*, [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Skowrońska-Zbierzchowska A., *Doświadczenia małoletnich rodziców. Aspekty socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010.

Stanisławiak E., *Psychologia kryzysu*, [w:] *Psychologia kryzysu i interwencji kryzysowej*, red. J. Plak, Kodruk, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2012.

Sugerman L., *Life-span development. Concepts, theories and interventions*, Methein, London – New York 1986.

Wąż K., *Społeczno-kulturowy kontekst zjawiska (przed)wczesnego rodzicielstwa*, [w:] *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne*, red. W. Jakubowski, S. Jaskulska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Włodarczyk E., *Nastoletnie macierzyństwo jako problem indywidualny i społeczny*, [w:] *Kapitał społeczny. Kumulacja i redystrybucja*, red. K. Marzec-Holka, H. Guza-Steinke, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009.

Włodarczyk E., *O „rodzeniu się" macierzyństwa*, [w:] *Konteksty współczesnego macierzyństwa. Perspektywa młodych naukowców*, red. J. Deręgowska, M. Majorczyk, Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Poznań 2012.

Wróblewska W., *Nastoletnie matki w Polsce – studium demograficzne na podstawie badania „Analiza młodych matek" z 1988 r.*, Szkoła Główna Handlowa – Oficyna Wydawnicza, Instytut Statystyki i Demografii, Warszawa 1991.

BEATA MARIA NOWAK

Pedagogium – Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

INTERDYSCYPLINARNE, SIECIOWO-SYSTEMOWE PODEJŚCIE DO PROCESU READAPTACJI I REINTEGRACJI SPOŁECZNEJ OSÓB SKAZANYCH I ICH RODZIN

ABSTRACT. Nowak Beata Maria, *Interdyscyplinarne, sieciowo-systemowe podejście do procesu readaptacji i reintegracji społecznej osób skazanych i ich rodzin* [Interdisciplinary, Network and Systemic Approach to the Social Readaptation and Reintegration Process of Convicts and Their Families]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 233-249. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.14

The author presents a holistic, network and systemic approach to the provision of assistance and support for individuals who are marginalised, at risk of exclusion and excluded. The author sees the adaptation of the clustering idea and theory and the compatible coopetition strategy as a real chance for a breakthrough in thinking about social re-adaptation and reintegration and for an effective modernisation of an inefficient prevention and social rehabilitation system.

Key words: social readaptation, the idea of clustering, network and system approach

Wprowadzenie

Wiele przemawia za tym, że polski system profilaktyki i resocjalizacji oraz sprzężony z nim (przynajmniej teoretycznie) system pomocy postpenitencjarnej wykazują znamiona znacznej dysfunkcji[1]. Po pierwsze, efekty resocjalizacji są mierzone za pomocą wskaźników negatywnych, no bo czym innym jest szacowanie wskaźnika recydywy? Po drugie, skazani opuszczający instytucje resocjalizacyjne nie są ani monitorowani, ani profesjonalnie

[1] Najwyższa Izba Kontroli, *Readaptacja społeczna skazanych na wieloletnie kary pozbawienia wolności*, Warszawa, listopad 2015.

zaopatrywani w informacje podstawowe i niezbędne dla ich pozytywnej readaptacji do życia na wolności. Wracają zwykle do swoich patogennych środowisk. A tam są stygmatyzowani[2], podobnie jak ich rodziny, z którymi najczęściej nikt nie pracuje. Pomoc społeczna uskutecznia rozdawnictwo środków pieniężnych, pracownicy socjalni w większości przypadków nie wykorzystują kontraktu socjalnego, uznanego za najbardziej efektywny w procesie readaptacji społecznej[3], a kuratorzy sądowi, przeciążeni czynnościami biurokratycznymi oraz liczbą dozorów i nadzorów, stają się niewydolni w wykonywaniu swoich obowiązków służbowych[4]. Tak można w największym skrócie scharakteryzować aktualne działania systemowe. Oczywiście są to jedynie ogólne tendencje, które dają obraz negatywny. Nie można jednak zapominać o działaniach podejmowanych przez społeczności lokalne i ludziach dobrej woli, którzy niosą efektywną pomoc wielu skazanym i skutecznie wspierają ich w trudnym procesie readaptacji, a także o różnorakich projektach finansowanych przez Unię Europejską. Projekty te mają jednak ograniczony czas trwania, zwykle niewielki zasięg oraz incydentalny charakter.

Na opisaną wyżej sytuację realnego wpływu nie ma rozprawianie o kryzysie, wskazywanie niedociągnięć, czy prowadzenie badań empirycznych, które są rozproszone, a w większości przypadków oparte na miałkich założeniach metodologicznych i nie dające podstaw do uogólniania uzyskanych wyników oraz *stricte* diagnostyczne, prowadzone na podstawie deklaratywnych sposobów pozyskiwania danych badawczych.

We współczesnych realiach społeczno-ekonomicznych konieczne jest projektowanie pomocy readaptacyjno-reintegracyjnej opartej na wynikach wielozakresowych badań ogólnopolskich oraz dorobku wielu dyscyplin naukowych. Skuteczna pomoc oraz wsparcie postpenitencjarne wymaga bowiem budowania koalicji przez instytucje i organizacje zajmujące się różnorodnymi aspektami funkcjonowania osobistego i społecznego osób skazanych oraz ich rodzin – zarówno na etapie ich pobytu w instytucji resocja-

---

[2] E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk 2007.

[3] M. Rymsza (red.), *Czy podejście aktywizujące ma szansę? Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce 20 lat po reformie systemu pomocy społecznej*, Warszawa 2011; tegoż, *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, Warszawa 2012.

[4] Najwyższa Izba Kontroli, *Wdrożenie i eksploatacja systemu dozoru elektronicznego oraz realizacja zadań przez sądowych kuratorów zawodowych w procesie wykonywania kary pozbawienia wolności w tym systemie*, Warszawa, lipiec 2014; W. Liszke, *Przygotowanie skazanego do życia po zwolnieniu z zakładu karnego przez kuratora sądowego*, Probacja, 2009; B.M. Nowak, *Skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych w percepcji kuratorów sądowych*, [w:] *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, red. A. Kieszkowska, Kraków 2011.

lizacyjnej, jak i na etapie zakończenia kary i włączania się w nurt życia społecznego.

Wnikliwa i krytyczna analiza funkcjonowania aktualnego systemu pomocy postpenitencjarnej skłania do postawienia tezy, że w wysiłkach ukierunkowanych na jego modernizację należy dążyć do opracowania takiego modelu organizacji działań społecznych, by uwzględniał on zarówno powiązania pionowe, wynikające z układu systemowego, jak i powiązania poziome, tworzone w ramach lokalnej sieci międzyinstytucjonalnego działania na rzecz osób zmarginalizowanych, zagrożonych wykluczeniem i wykluczonych społecznie. Jestem przekonana, że jedynie taki sposób myślenia o procesie (re)integracji społecznej daje szansę na osiągnięcie pełnego, oczekiwanego efektu finalnego. W wymiarze indywidualnym jest nim bowiem powrót skazanych do bezkolizyjnego, a co najistotniejsze – samodzielnego i godnego życia w społeczeństwie, natomiast w wymiarze społecznym – znaczące zmniejszenie społecznych i ekonomicznych kosztów wynikających z ponownego osadzenia oraz zwiększenie poczucia bezpieczeństwa obywateli.

Do podjęcia próby opracowania koncepcji dającej szansę na przełamanie dotychczasowej niesprawności systemowej zainspirowały mnie, a tym samym sprowokowały współczesne nurty w zakresie socjologii, pedagogiki resocjalizacyjnej, psychologii oraz co najbardziej istotne – teorii organizacji i zarządzania.

W niniejszym artykule przedstawiam jedynie zarys sieciowo-systemowej koncepcji (re)integracji społecznej. Pełna jej wersja zostanie opublikowana w odrębnym, monograficznym opracowaniu wraz z wynikami najnowszych badań przeprowadzonych na przełomie 2015 i 2016 roku, w ramach autorskiego projektu „Porażka readaptacyjna w ocenie recydywistów penitencjarnych".

Baza teoretyczna sieciowo-systemowej koncepcji (re)integracji społecznej

W konstruowaniu koncepcji i teorii odnoszących się do sytuacji społecznych najbardziej przydatna jest goffmanowska strategia interakcyjna. Goffman rozumie sytuację jako środowisko, w którym będący w interakcji aktorzy społeczni funkcjonują w bezpośrednim sąsiedztwie, a zasięg środowiska fizycznego wyznaczany jest przez percepcję jego elementów. Współobecność interakcyjną, czyli bezpośrednią styczność aktorów wyznaczają

reguły, zasady, czy też konwencje sankcjonowane kulturowo[5]. Zdaniem Goffmana, każda sytuacja społeczna jest nie tylko wyzwaniem – jest przede wszystkim

> wysiłkiem poznawczym, wydatkowaniem i inwestowaniem zasobów aktorów w imię jednoczesnego zestrojenia wymogów struktury, odciskających się przemożnie w sytuacyjnej konfiguracji, z przebiegiem nie tylko teraźniejszych, ale i przyszłych wydarzeń[6].

Sytuacja ma przy tym swój czas trwania: od momentu rozpoznania środowiska, czyli uświadomienia sobie obecności innych osób i rozpoczęcia rejestracji oraz wzajemnego monitorowania zachodzących wydarzeń, do momentu opuszczenia środowiska przez innych aktorów społecznych, czyli zakończenia interakcji.

Generalnie rzecz ujmując, zasadniczą presupozycję wizji goffmanowskiej stanowi systemowe postrzeganie świata społecznego w serii strukturalnie determinowanych „odsłon", będących podwaliną ładu interakcyjnego, czyli kreowania siatki jawnych i ukrytych reguł kierujących interakcjami.

Na gruncie dokonań Goffmana swoje koncepcje budowali inni interakcjoniści symboliczni, jak między innymi skrajni przedstawiciele socjologicznego strukturalizmu, a w zasadzie sytuacjonizmu: Peter Blau i Herbert Blumer.

Zdaniem Blaua[7], ułożenie elementów w każdej sytuacji jest niemal całkowicie determinowane przez strukturę społeczną i jej właściwości, co oznacza, że sytuacja społeczna staje się jedynie opisem przypadkowych i krótkotrwałych relacji między właściwościami określonej substancji społecznej, na które składają się cechy historyczne, genetyczne, czy psychiczne. Blumer[8] natomiast wskazywane przez Blaua właściwości otoczenia zastępuje linią działania wypracowaną przez aktorów sytuacji społecznej w toku podejmowanych interakcji i sprawnej komunikacji ukierunkowanej na udzielanie sobie odpowiednich wskazań.

Obie te skrajne teorie nie oddają jednak w pełni swoistości teorii goffmanowskiej. Świat społeczny w rozumieniu Goffmana nie jest bowiem „splotem determinacji, indeterminacji, pospolitej przygodności, racjonalnej kalku-

---

[5] E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2009.

[6] A. Manterys, *Sytuacje społeczne*, Kraków 2008, s. 13.

[7] Szerzej na temat teorii Blaua, m.in. w: P.M. Blau, *Structures of social positions and structures of social relations*, [w:] *Theory building in sociology: assessing theoretical cummulations*, red. J.H. Turner, Newbury Park 1989, s. 43-59.

[8] H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny: perspektywa i metoda*, przekł. G. Woroniecka, red. nauk. A. Manterys, Kraków 2007.

lacji…"[9], ale siatką współzależności, której zmienność wyznaczana jest liczbą i czasem trwania wzajemnych oddziaływań (osób, przedmiotów, zjawisk). Jest miejscem, obszarem lub przestrzenią, w której ujawniane są i doświadczane fundamentalne i uniwersalne uwarunkowania życia społecznego, stanowiące swoiste tworzywo porządku interakcyjnego. To systemowe ujęcie świata społecznego stanowi istotę goffmanowskiej narracji.

Jednakże, stałość i trwanie społeczeństwa oparte jest na wkraczaniu w sytuacje rutynowe. Pojawia się zatem pytanie: Co się dzieje w sytuacjach problematycznych lub nowych? Otóż, analizy P. Halla, J.P. Hewitta i R. Stokesa[10] wskazują, że sytuacje nowe lub problematyczne ewidentnie wymagają redefinicji znaczeń. Wynika to z faktu, że zawierają w sobie pewien element dezorganizacji, wstrząsający dotychczasowym ładem społecznym, który stanowi jednocześnie fundament, na którym można wyjaśniać problemy i konstruować nowy porządek. Chodzi bowiem o to, by przywrócić sprawną komunikację poprzez skonstruowanie koncepcji służącej zredefiniowaniu inkryminowanej sytuacji[11].

Zdaniem Hewitta[12], emergencja znaczeń (pojawianie się nowych jakości) sprowadza się do identyfikacji obecnych sytuacyjnie składników struktury społecznej oraz podejmowania kreatywnych działań, ukierunkowanych na umiejętne i sprawne wykorzystanie rutynowego tła społecznego. A zatem, nie rewolucja i burzenie zastanych elementów, ale ich modernizacja, czyli ulepszanie istniejącego systemu poprzez wprowadzanie nowych elementów oraz swoistą renowację tych, które nie funkcjonują prawidłowo.

Podejście Hewitta wzmacnia koncepcja Johna Loflanda, dookreślająca logikę analizy sytuacji społecznych. Lofland postrzega bowiem sytuację jako kontekst działania, określone miejsce dostępne aktorom społecznym w określonym czasie. Ważna dla niego jest skala sytuacji w czterech wymiarach: liczba ludzi zaangażowana w daną sytuację, obiekty fizyczne (wyposażenie), przestrzeń oraz czas. Dzięki ludzkiej skłonności do tworzenia wzorców wymiary te – pomimo możliwości zaistnienia nieskończonej liczby kombinacji – układają się w siedem zasymilowanych form, a są to: role, grupy, organizacje, światy, otoczenia i społeczeństwa. Takie ujmowanie sytuacji społecznych współgra z potrzebą działania lokalnego i znacząco uzasadnia sieciowo-systemowe ujmowanie procesu reintegracji społecznej.

---

[9] A. Manterys, *Sytuacje społeczne*, s. 21.

[10] P.M. Hall, J.P. Hewitt, *The quasi-theory of communication and the management of dissent*, Social Problems, 1970, 18, 1, s. 17-27.

[11] Właśnie ta teza stała się tezą wyjściową w moim dążeniu do zmodernizowania dotychczasowego układu systemowego.

[12] J. Lofland, *Doing social life: a qualitative study of human interaction In natural settings*, New York 1976.

Dla niniejszych rozważań istotne jest jednak podejście akcentujące negocjowany porządek interakcyjny, reprezentowane między innymi przez Beckera, Tuckera, Denzina, Wellmana i Straussa. Generalnie stanowisko to sprowadza się do stwierdzenia, że aktorzy społeczni będący podstawową siłą sprawczą są zdolni do autonomicznego działania w świecie ustrukturowanym, uporządkowanym społecznie i kulturowo. Świat ten i pojawiające się w nim sytuacje wymagają jednak podjęcia wysiłku ukierunkowanego na ich interpretację i dostosowanie się do określonych reguł, co jest możliwe dzięki zdolności i motywacji do tworzenia i przetwarzania znaczeń. Jednak, jak pisze Blumer, aktor społeczny „swoje zadanie konstruowania działania może wykonać byle jak, ale musi je wykonać"[13]. Podkreślona jest tu zatem aktywność podmiotu społecznego, który swoje miejsce negocjuje w splocie sytuacji pojawiających się w ustalonym porządku społecznym. Aktywność ta jest determinowana jego obecnością w sieci licznych interakcji wraz z innymi aktorami odgrywającymi swoje role w swoistych spektaklach na społecznej scenie. Co więcej, w toku transakcji dokonuje on ewaluacji siebie i własnych działań, a czyni to w perspektywie definicji sytuacji wypracowanych wspólnie z innymi podmiotami. W tym kontekście podejmuje role, wykonuje czynności społeczne, a w procesie komunikacji dokonuje samoregulacji.

Próbę połączenia współobecności kontekstów strukturalnego i negocjacyjnego, które określają logikę sytuacji społecznych podjął A.L. Strauss. Zdaniem tego Autora, dostępne sytuacyjnie są niemal wszystkie składniki strukturalne, które potencjalnie mogą być przedmiotem negocjacji. Interakcje traktuje Strauss *de facto* jako transakcje przebiegające w licznych, różnorodnych i złożonych kontekstach. Takie ujmowanie kontekstu strukturalnego i negocjacyjnego prowadzi do finalnej tezy, że struktura jest swoistą areną dla procesu negocjacji. Thompson i Fine[14] idą dalej i stwierdzają, że konsekwencje owych negocjacji przyczyniają się do wypracowania roboczego konsensusu, polegającego na rekonstrukcji dotychczasowego przebiegu działań.

Interakcjoniści stoją przy tym na stanowisku, że w rzeczywistości mamy do czynienia nie tylko z potencjałem dostępnym aktorom społecznym, na który składają się wszystkie składniki danej sytuacji, ale też z pewnym granicznym jej wycinkiem, który nie podlega negocjacji czy interpretacji. Co istotne, mechanizm akomodacji, który jest udziałem każdego podmiotu spo-

---

[13] H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny*, s. 15.

[14] L. Thompson, G.A. Fine, *Socially shared cognition, affect and behavior: a review and integration*, Personality and Social Psychology Review, 1999, 3, 4, s. 278-302.

łecznego, należy postrzegać dwuaspektowo[15]. Otóż, aktorzy społeczni są zwolnieni z konieczności interpretacji znaczeń w sytuacjach znanych, rozpoznawanych i oczekiwanych społecznie. Ważne są jednak dla nich spodziewane efekty w sytuacjach kiedy aktywnie w nich uczestniczą. Wówczas pozycjonują się w określonych zestawach interakcyjnych, postrzegając swój status poprzez pryzmat wrażenia, jakie wywierają na innych i na sobie samych.

Z uwagi na ograniczoną objętość artykułu zarówno rozwinięcie fundamentu interakcyjnego, jak i omówienie innych teorii (systemów, gier, sieci, kapitału społecznego i zachowania zasobów), przyjętych w holistycznej, sieciowo-systemowej koncepcji (re)integracji społecznej, zostanie wkrótce zaprezentowane w publikacji zwartej.

Wracając do meritum zagadnienia, jądrem zarówno analiz teoretycznych, jak i układu modelowego uczyniłam ideę i teorię klasteringu, spójną z przyjętymi teoriami socjologicznymi, ale lokującą się w obszarze nowoczesnego zarządzania i organizacji.

Klastering jako szczególna forma (re)integracji społecznej

Zastosowanie idei i teorii klasteringu w projektowaniu działań readaptacyjno-reintegracyjnych wiąże się z koniecznością zmiany dotychczasowego sposobu myślenia, świadomej rezygnacji z dotychczasowego, tunelowego modelu działania społecznego oraz przyjęcia podejścia holistycznego, sieciowo-systemowego. U jego podstaw leży budowanie – głównie na poziomie wsparcia lokalnego – sieci stałej współpracy międzyinstytucjonalnej (sformalizowanej i długotrwałej), wzmacnianej obywatelską działalnością akcyjną (spontaniczną i krótkotrwałą)[16]. Istotą strategii sieciowo-systemowej jest równoległe uruchamianie kooperacji pionowej (współpraca podejmowana przez instytucje społeczne tego samego typu, np. gminne ośrodki pomocy społecznej) i poziomej (współpraca różnorakich instytucji – formalnych, nieformalnych, ekonomicznych, religijnych, wychowawczych, kulturalnych

[15] A. Manterys, *Sytuacje społeczne*.

[16] Koncepcja sieciowo-systemowego działania społecznego nawiązuje do klasycznej oraz współczesnej pedagogiki społecznej i resocjalizacyjnej – koncepcji „sił społecznych" autorstwa H. Radlińskiej, „spirali życzliwości" S. Kawuli, „małych ojczyzn" propagowanych przez W. Theissa, koncepcji „uspołecznionego systemu profilaktyki i resocjalizacji" W. Ambrozika, „wielopasmowej teorii resocjalizacji z udziałem społeczeństwa" A. Bałandynowicza oraz „twórczej resocjalizacji" M. Konopczyńskiego.

i socjalnych, działających na rzecz tego samego beneficjenta, np. ekswięźniów i ich rodzin).

Struktura sieci kooperacyjnej zapewnia warunki do twórczego myślenia, daje poczucie więzi zespołowej oraz osłabia poczucie ryzyka. W tego typu działaniu społecznym uaktywniane są zróżnicowane potencjały, w tym postawy i zdolności intelektualne zarówno poszczególnych jednostek, jak i organizacji, niezbędne dla optymalizowania rozwiązań o wielokierunkowym zastosowaniu.

Sieć międzyinstytucjonalnej współpracy środowiskowej (horyzontalnej i wertykalnej) daje możliwość pojawienia się nowych właściwości bądź dodatkowych korzyści, co znacznie podnosi skuteczność i efektywność działania poprzez pojawienie się określonych cech, a raczej całej gamy efektów: synergii, kuli śniegowej, stymulacji, zwiększonego poczucia bezpieczeństwa oraz spontaniczności.

Generalnie rzecz ujmując, sieciowo-systemowe kreowanie działań społecznych umożliwia organizowanie pomocy i wsparcia readaptacyjnego o charakterze stabilizującym, terapeutycznym oraz resocjalizująco-destygmatyzującym i profilaktycznym zarazem. Jednoczesne, adekwatne do potrzeb i wielozakresowo prowadzone oddziaływania znacznie zwiększają szanse na wypracowanie u osób skazanych i ich rodzin zdolności do eksdewiacyjnej autokreacji, zwieńczonej pozytywną i trwałą reintegracją społeczną[17].

W polskiej rzeczywistości brakuje zarówno rozwiązań prawnych, jak i systemowych skutecznie wspierających rodziny z problemem przestępczości, które w większości przypadków stanowią patogenne środowisko życia. Nie są one dostatecznie objęte działaniami mającymi na celu stabilizację ich głęboko dysfunkcyjnych systemów. Praca w tym zakresie wymaga prowadzenia oddziaływań resocjalizująco-readaptacyjnych, ukierunkowanych na uzupełnianie deficytów oraz zaspokajanie potrzeb indywidualnych i grupowych, a także kształtowanie, rozwijanie i/lub podtrzymywanie cech strukturalnych i dyspozycji funkcjonalnych systemu rodzinnego oraz cech osobowych, kompetencji społecznych i umiejętności personalnych członków rodziny. Konsekwencją zaniedbań w tym obszarze pomocowym jest najczęściej powrót skazanych do przestępstwa. Należy przy tym podkreślić, że problem przestępczości może dotknąć wprawdzie każdą rodzinę, ale najczęściej dotyczy tych rodzin, w których spirala kryzysu nakręca się wokół jego pierwotnego źródła: bezrobocia, biedy, czy uzależnień. Co więcej, rodziny te

[17] Zob.: B.M. Nowak, *Kreowanie działań społecznych o charakterze resocjalizacyjno-readaptacyjnym. Podejście sieciowo-systemowe*, Resocjalizacja Polska, 2014, 7.

stanowią często źródło zapóźnień socjokulturowych. Z uwagi na negatywną percepcję otoczenia społecznego są one stygmatyzowane środowiskowo i lokowane w dyskredytowalnej kategorii – grupie rodzin upośledzonych społecznie[18].

Wydaje się, że przyjęcie omawianego podejścia i opartego na nim modelu działania podniosłoby znacznie efektywność pomocy i wsparcia organizowanego na rzecz osób skazanych i ich rodzin. Sieci społeczne są bowiem wspólnie użytkowanym kapitałem (dobrem publicznym) i stanowią cenne zasoby ludzkie. W ich ramach ma miejsce wpływ społeczny, który jest najważniejszym czynnikiem zmiany postaw, gdyż umożliwia krystalizację norm w grupach społecznych oraz formowanie się opinii publicznej (również – kształtowanie tej opinii).

Zagadnienie związku między strukturą sieci społecznych a współpracą podmiotów w nich ulokowanych jest przedmiotem wielu analiz teoretycznych i empirycznych. Interesujące badania w tym zakresie przeprowadzili między innymi D.J. Watts i S.H. Strogatz oraz B. Uzzi i J. Sapiro[19]. Wyniki ich badań dowiodły, że największy sukces odnoszą sieci najsilniej przejawiające cechy charakterystyczne dla „małego świata", w których uczestnicy wykazują się kreatywnością i elastycznością myślenia oraz wspólnym poszukiwaniem nowych, innowacyjnych rozwiązań. Moc sieci tkwi bowiem we wzajemnym wpływie, jaki w sprzężeniu zwrotnym wywierają na siebie uczestnicy sieciowej gry społecznej oraz w skłonności człowieka do naśladowania innych, co z kolei jest efektem normatywnego wpływu społecznego. Uczestnictwo w sieci, przejawiające się w podejmowaniu współpracy i współdziałania na rzecz osiągnięcia wspólnego celu, skutkuje pozyskaniem dużo większej zdolności oddziaływania na innych niż w przypadku indywidualnego działania.

W świetle powyższego, **w przyjętą podstawę teoretyczną wpisuje się idea i teoria klasteringu, której twórcą jest M. Porter, amerykański badacz struktur gospodarczych**. Zaproponował on zmianę dotychczas obowiązującego paradygmatu, czyli przejście z bezwzględnej rywalizacji i konkurencji do rozbudowanej współpracy oraz kooperacji, jak również wprowadził nowy termin, który zdefiniował jako klaster, czyli

---

[18] Więcej na ten temat w: B.M. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa 2011.

[19] D.J. Watts, S.H. Strogatz, *Collective dynamics of 'small-world' networks*, Nature, International Weekly Journal of Science, 1998, 393, s. 440-442; B. Uzzi, J. Sapiro, *Team Assembly Mechanisms Determine Collaboration Network Structure and Team Performance,* http://www.kellogg.northwestern.edu/faculty/uzzi/ftp/guimera_et_al_science_2-2005_final.pdf [dostęp: 06.06.2015].

(…) geograficzne skupisko wzajemnie powiązanych firm, wyspecjalizowanych dostawców, jednostek świadczących usługi, firm działających w pokrewnych sektorach i związanych z nimi instytucji (na przykład uniwersytetów, jednostek normalizacyjnych i stowarzyszeń branżowych) w poszczególnych dziedzinach, konkurujących między sobą, ale również współpracujących[20].

Klastry wyodrębniane są na podstawie dwóch mechanizmów: *buttom-up* (inicjatywy oddolne) oraz *top-down* (inicjatywy odgórne). Klastry stanowią ośrodki wiedzy, innowacji technologicznych oraz źródła nowych standardów zarządzania[21]. Cechuje je oparcie działań na wiedzy, łączenie współpracy z konkurencją, geograficzne skupienie w jednym lub kilku sąsiadujących regionach; jednoczesna, a zarazem wspólna ścieżka rozwoju oraz silne i trwałe interakcje między uczestnikami sieci, które są twórcze oraz ukierunkowane na wypracowanie i konsekwentne realizowanie konkretnego programu współpracy.

Wraz z pojawieniem się efektu synergii w postaci dostępu do nowych informacji, nowych umiejętności, optymalizacji metod działania itp., klastry przekształcają się w system nie tylko o charakterze ekonomiczno-gospodarczym, ale także społecznym, wyzwalającym innowacyjność, pobudzającym kreatywność i nowatorstwo[22]. Powiększając sukcesywnie swoje potencjały, klastry stają się nośnikami wyspecjalizowanych zasobów (wiedzy i informacji, kadr, instytucji, zaplecza rozwojowego). Kluczowym ogniwem systemów klastrowych jest animator – instytucja mająca za zadanie diagnozowanie potencjalnych obszarów współpracy, potrzeb i oczekiwań, gotowości do kooperacji podmiotów deklarujących przystąpienie do klastra oraz koordynowanie działań ukierunkowanych na osiągnięcie wspólnego celu, przyjętego przez wszystkich uczestników klastra.

Dla opisanej wyżej struktury charakterystyczna jest koopetycja, stanowiąca nowoczesną formę integracji społecznej, która łączy dwa przeciwstawne, ale równocześnie występujące działania: współpracę i konkurencję. Ta swoista fuzja pozwala na pojawienie się nowej perspektywy[23]. Współcześni ekonomiści (m.in. J. Moor, A. Lozano, K. Walley) są bowiem przekonani,

---

[20] M. Porter, *Porter o konkurencji*, Warszawa 2001, s. 246.

[21] Zasady tworzenia klastrów w Polsce oraz procedury udzielania wsparcia finansowego na ich rozwój opisuje §13 ust. 2 Rozporządzenia ministra gospodarki w sprawie udzielania przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości pomocy finansowej niezwiązanej z programami operacyjnymi (DzU z 2006 r. nr 226, poz. 1651 z późn. zm.).

[22] Potwierdzają to badania empiryczne: L. Palmen, M. Baron, *Przewodnik dla animatorów inicjatyw klastrowych w Polsce*, Warszawa 2008.

[23] G. Padula, G.B. Dagnino, *Untangling the rise of coopetition: the intrusion of competition in a cooperative game structure*, International Studies of Management & Organization, 2007, 37(2), s. 32-52.

że podejście koopetycyjne stwarza nowe pole eksploracji zarówno dla postępu badań, jak i praktyki w zakresie zarządzania strategicznego. Wprawdzie podejście to jest w fazie krystalizacji i wymaga opracowania odrębnego podejścia teoretycznego, ale już teraz dostrzegają oni jego wielką moc sprawczą.

Koopetycja jest rozumiana najczęściej jako „system aktorów działających na podstawie częściowej zgodności interesów i celów"[24], ale *de facto* termin ten nie jest jeszcze dookreślony – jest neologizmem. Z jednej strony bowiem koopetycja postrzegana jest jako swoista efemeryda – zjawisko hybrydowe lub fenomen gospodarczy, z drugiej natomiast – bardziej pragmatycznie – jako współzależność[25], strategia, czy forma dynamiki międzyorganizacyjnej. Większość prób zdefiniowania tego terminu uwzględnia jednak podstawowy rys, a jest nim zespalanie się konkurencji i kooperacji w jeden typ relacji i interakcji, w myśl neoplatońskiej *coincidentia oppositorum*, czyli zbieżności przeciwieństw. W ujęciu G.B. Dagnino, orientacja koopetycyjna jest ukierunkowaniem na współdziałanie[26] w ramach podejmowanych relacji poziomych i pionowych[27]. Z kolei Bengtson, Hinttu i Kock, nawiązując do teorii zasobów oraz teorii sieci, stoją na stanowisku, że koopetycja to jeden z typów relacji międzyorganizacyjnych[28].

Istotę koopetycji ukazuje jednak najpełniej teoria gier. Tradycyjnie postrzegana gra rynkowa bazująca na dwupodmiotowych interakcjach typu wygrany – przegrany (*win – lose*), w połowie lat 90. XX wieku ewoluowała do sytuacji wygrany – wygrany (*win – win*). Jednak gra toczy się dalej, bowiem okazało się, że można wygenerować wielostronną sytuację typu: wygrany – wygrany – wygrany (*win – win*)[29]. I właśnie w tym działaniu G.B. Dagnino lokuje istotę oraz wartość koopetycji. Aktorzy społeczni (instytucje, przedsiębiorstwa, organizacje, instytuty naukowe) wchodząc elastycznie i często naprzemiennie w role usługodawców, partnerów, klientów, czy konkurentów, realizują strategię wspólnego tworzenia wartości i ewoluują

---

[24] G.B. Dagnino i in., *Strategie koopetycji – nowa forma dynamiki międzyorganizacyjnej?* Przegląd Organizacji, 2008, 16.

[25] G.B. Dagnino, *Coopetition Strategy. A New Kind of Interfirm Dynamics for Value Creation*, [w:] *Coopetition Strategy. Theory, Experiments and Cases*, red. G.B. Dagnino, E. Rocco, London – New York 2009.

[26] Tamże.

[27] A.M. Brandenburger, B.J. Nalebuff, *Coopetition*, Doubleday, New York 1996.

[28] M. Bengtson, S. Hinttu, S. Kock, *Relationships of Cooperation and Competition Between Competitors*, Work-in-Progress Paper submitted to the 19 th Annual IMP Conference, September 2003 (4-6), Lugano Switzerland [online] http://www.impgroup.org/uploads/papers/4294.pdf [dostęp: 03.05.2015].

[29] K. Walley, *Coopetition. An Introduction to the Subject and Agenda for Research*, International Studies of Management & Organization, 2007, 37, 2, s. 16.

równocześnie w zakresie tej samej wizji – zawierania sojuszy, negocjacji, czy nawiązywania relacji w obszarze zarządzania i administrowania[30]. Powoduje to, że wszystkie podmioty interakcji lokowane są na pozycji wygranej. Co więcej, korzyści płynące ze zmiany postępowania poprzez przyjmowanie różnych ról w systemie klastrowym mogą być znacznie większe niż uzyskiwane w trakcie utrzymywania *status quo*[31].

Oprócz perspektywy wynikającej z teorii gier, z przeglądu różnych podejść badawczych w wyjaśnianiu zjawiska koopetycji, użyteczne dla niniejszych rozważań uznałam także perspektywy:

– **klastra** – koopetycja jako źródło dostępu do unikatowych zasobów i nośnik kreatywności organizacyjnej (Jankowska 2012)[32];

– **zasobowa** – koopetycja jako wartość powstała w wyniku połączenia wiedzy z innymi graczami (Levy, Loebbecke, Powell, 2003)[33] – źródłem przewagi konkurencyjnej mogą być unikalne zasoby (materialne i niematerialne), zwłaszcza w postaci zdolności i kompetencji, a podmioty działające zgodnie z zasadami koopetycji współewoluują zarówno w zakresie konkurencji, jak i współpracy;

– **sieci** – koopetycja w układach sieciowych jest nośnikiem zarówno autonomii, jak i zależności (Stańczyk-Hugiet 2012)[34].

Liczne korzyści osiągane ze stosowania strategii koopetycji, które stanowią podstawowe motywy do podejmowania działań o tym charakterze, odnoszą się przede wszystkim do[35]:

– wzajemnego uczenia się i pobudzania innowacyjności,
– doskonalenia i tworzenia nowych rozwiązań technologicznych,
– obniżania kosztów prac badawczo-rozwojowych,
– obniżenia kosztów transakcyjnych,
– osiągnięcia synergii,

---

[30] B. Jankowska, *Koopetycja w klastrach kreatywnych. Przyczynek do teorii regulacji w gospodarce rynkowej*, Poznań 2013, s. 5.

[31] A.M. Brandenburger, B.J. Nalebuff, *Coopetition*.

[32] B. Jankowska, *Koopetycja w klastrach kreatywnych*.

[33] M. Levy, C. Loebbecke, P. Powell, *SMEs, coopetition, and knowledge sharing: the role of information systems*, European Journal of Information Systems, 2003, 12, 1.

[34] E. Stańczyk-Hugiet, *Autonomia i zależność w układach koopetycyjnych*, Łódź 2012.

[35] D.R. Gnyawali, R. Park, *Coopetition and technological innovation in small and medium-sized enterprises: a multilevel conceptual model*, Journal of Small Business Management, 2009, 47, 3; B. Bigliardi, A.I. Dormio, F. Galati, *Successful coopetition strategy: evidence from an Italian consortium*, International Journal of Business, Management and Social Sciences, 2011, 2, 4; A. Nemeh, S. Yami, *Coopetition strategies and innovation in precompetitive R&D programs: the case of wireless telecommunication sector*, Druid, CBS, Copenhagen 2012, Denmark, http://druid8.sit.aau.dk/acc_papers/v9e0l8pfuphhurs9khda84edn30i.pdf [dostęp: 6.06.2015]; B. Jankowska, *Koopetycja w klastrach kreatywnych*; E. Stańczyk-Hugiet, *Autonomia i zależność*.

– wzrostu wartości firmy,
– dostępu do zasobów,
– wzmocnienia pozycji firmy wobec konkurentów nieobjętych układem koopetycyjnym,
– rozszerzenia skali działania.

Badania empiryczne wskazują na pozytywne skutki relacji kooperowania i konkurowania, jednak po pewnymi warunkami. Otóż, warunkiem koniecznym jest profesjonalne przygotowanie strategii koopetycji. Równie ważne jest przestrzeganie przez partnerów zasad kluczowych dla odniesienia sukcesu: poszanowania autonomii partnerów, uczciwości konkurencyjnej i koncentracji na współpracy w dążeniu realizacji wspólnie założonych celów. Pierwsze badania nad fenomenem koopetycji zostały przeprowadzone w 1996 roku przez A.M. Brandenburgera i B.J. Nalebuffa[36]. Na podstawie teorii gier próbowali wyjaśnić strategiczne współdziałanie między koopetytorami. Obecnie strategia koopetycji jest przedmiotem coraz większego zainteresowania naukowców, zwłaszcza badaczy francuskich, włoskich, szwedzkich i fińskich[37], którzy analizują i opisują to zjawisko na różnych poziomach[38]:
– mikro (jednostki organizacyjne w jednym podmiocie);
– mezo (np. podmioty w klastrach);
– makro (np. klastry);
– globalnym (np. gospodarki narodowe).

Na wszystkich poziomach koopetytorzy mogą nawiązywać relacje o charakterze pionowym (wchodzą wówczas w role dostawców, klientów, usługodawców), poziomym (stają się bezpośrednimi konkurentami) oraz sieciowym (są uwikłani w splot relacji pionowych i poziomych)[39]. Będące istotą koopetycji dwa paralelne procesy – współpraca i konkurencja – są

---

[36] A.M. Brandenburger, B.J. Nalebuff, *Co-Opetition: A Revolution Mindset That Combines Competition and Cooperation: The Game Theory Strategy That's Changing the Game of Business*, London 1996.

[37] M. Rogalski, *Strategia koopetycji – światowe trendy eksploracji*, Przegląd Organizacji, 2011, 9; tegoż, *Geograficzne aspekty badań nad koopetycją – dominujące ośrodki badawcze w ujęciu regionalnym*, Zarządzanie i Finanse, 2012, 1/2.

[38] G.B. Dagnino, G. Padula, *Coopetition strategy. A new kind of interfirm dynamics for value creation*, EURAM – The European Academy of Management Second Annual Conference – Innovative Research in Management", Stockholm, 9-11 May 200 [oneline]

http://www.researchgate.net/profile/Giovanni_Battista_Dagnino/publication/228605296_Coopetition_strategy_a_new_kind_of_interfirm_dynamics_for_value_creation/links/0912f511dacf4440c1000000.pdf [dostęp: 04.04.2015]; B. Jankowska, *Koopetycja w klastrach kreatywnych*, s. 59.

[39] H. Kotzab, Ch. Teller, *Value-adding partnerships and co-opetition models in the grocery industry*, International Journal of Physical Distribution and Logistics Management, 2003, 33, 3.

jednak przeciwstawne i mogą generować napięcia międzyorganizacyjne. Dlatego, konieczne jest wypracowanie takiego strategicznego balansu, aby oczekiwane korzyści przeważały nad ewentualnymi zagrożeniami, którymi mogą być między innymi: niska efektywność realizowanych celów i procesów, zachowania oportunistyczne koopetytorów, konflikty paraliżujące współpracę, znaczna utrata niezależności decyzyjnej i organizacyjnej.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, należy skonstatować, że idea i teoria klasteringu oraz strategia koopetycji mogą być wykorzystane w tworzeniu lokalnych sieci pomocy postpenitencjarnej, organizowanych w środowisku życia skazanych. Jednym z przykładów jednostki animującej i koordynującej działania podmiotów wchodzących w skład klastra reintegracyjnego mogłyby być Powiatowe Biura Wsparcia Readaptacyjnego (PBWR). W strukturze systemowej byłyby one podległe Readaptacyjnym Radom Terenowym zlokalizowanym w miastach wojewódzkich, kontrolowanym i nadzorowanym z kolei przez Radę Główną do spraw Społecznej Readaptacji i Pomocy Skazanym.

Główne działanie PBWR-ów, oparte na ścisłej współpracy z jednostkami samorządu terytorialnego oraz organizacjami pożytku publicznego, byłoby ukierunkowane na diagnozowanie potencjalnych obszarów współpracy, potrzeb i oczekiwań, jak też gotowości do kooperacji kolejnych podmiotów deklarujących przystąpienie do klastra. Kluczowym zadaniem Powiatowego Biura Wsparcia Readaptacyjnego byłoby stworzenie dwu baz informacyjnych:

– bazy danych pozyskiwanych z zakładów karnych odnośnie potrzeb skazanych powracających do miejsc stałego zamieszkania lub osiedlających się na terenie danego powiatu – w obu przypadkach niezbędne byłoby uruchomienie elektronicznego pomostu informacyjnego z zakładami karnymi, urzędami gmin i komisariatami policji;

– bazy danych o możliwościach otrzymania przez skazanych i ich rodziny realnego, lokalnego wsparcia readaptacyjnego.

Działalność koordynacyjna PBWR-ów obejmowałaby współpracę międzyinstytucjonalną w trzech strategicznych obszarach: edukacji – z Centrami Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego oraz uczelniami funkcjonującymi na danym terenie; zatrudnienia – z Powiatowymi Urzędami Pracy (wydzielona pula ofert pracy dla byłych więźniów oraz kwalifikacyjnych kursów zawodowych); pomocy socjalnej – współpraca z instytucjami pomocy społecznej. Skazani i ich rodziny otrzymywaliby w ten sposób skonsolidowaną, celową i niedublowaną pomoc w zakresie zabezpieczenia socjalnego, reedukacji i edukacji zawodowej oraz silne wsparcie organizacji pożytku publicznego w zakresie rozwoju potencjałów i włączania ich w życie społeczności

lokalnych. Należy w tym miejscu podkreślić, że projektowane, a następnie implementowane działania powinny uwzględniać predyspozycje osobowo-poznawcze oraz możliwości rozwojowe skazanych i członków ich rodzin.

Podsumowanie

Niesprawność współczesnego systemu pomocy postpenitencjarnej niejako wymusza konieczność zmiany dotychczasowego modelu organizacji pomocy i wsparcia na rzecz skazanych i ich rodzin. Podejście, które wychodzi naprzeciw temu wyzwaniu, leży u podstaw sieciowo-systemowej koncepcji (re)integracji społecznej. Opracowanie efektywnego modelu działań społecznych na rzecz osób skazanych i ich rodzin, a także innych podmiotów – zmarginalizowanych, zagrożonych wykluczeniem i wykluczonych społecznie – wymaga jednak przyjęcia szerokiej perspektywy interdyscyplinarnej, kreatywnej adaptacji idei i teorii klasteringu (nie ich kopiowania) oraz oparcia modelu na wynikach badań empirycznych nad osobowościowymi, a zwłaszcza środowiskowymi przyczynami powrotności do przestępstwa.

Należy podkreślić, że prace nad prezentowanymi w artykule zagadnieniami wciąż trwają, a wiele istotnych pytań nadal pozostaje bez odpowiedzi. Jestem jednak głęboko przekonana, że jedynie poszukiwania w dorobku innych dziedzin nauki dają szansę na dokonanie przełomu w sztampowym myśleniu o organizacji pomocy i wsparcia readaptacyjno-reintegracyjnego. Ujęcie interdyscyplinarne może dostarczyć kluczowych danych i wygenerować skuteczne rozwiązania, ale może też inspirować i pobudzać kreatywność badaczy tego bardzo trudnego obszaru działania społecznego.

BIBLIOGRAFIA

Bigliardi B., Dormio A.I., Galati F., *Successful coopetition strategy: evidence from an Italian consortium*, International Journal of Business, Management and Social Sciences, 2011, 2, 4.

Blau P.M., *Structures of social positions and structures of social relations*, [w:] *Theory building in sociology: assessing theoretical cumulations*, red. J.H. Turner, Sage Publications, Newbury Park, CA 1989.

Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny: perspektywa i metoda*, przekł. G. Woroniecka, red. nauk. A. Manterys, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2007.

Brandenburger A.M., Nalebuff B.J., *Coopetition*, Doubleday, New York 1996.

Brandenburger A.M., Nalebuff B.J., *Coopetition: A Revolution Mindset That Combines Competition and Cooperation: The Game Theory Strategy That's Changing the Game of Business*, Harper-Collins-Business, London 1996.

Dagnino G.B., *Coopetition Strategy. A New Kind of Interfirm Dynamics for Value Creation*, [w:] *Coopetition Strategy. Theory, Experiments and Cases*, red. G.B. Dagnino, E. Rocco, Routledge Taylor & Francis Group, London – New York 2009.

Dagnino G.B., Le Roy F., Yami S., Czakon W., *Strategie koopetycji – nowa forma dynamiki międzyorganizacyjnej?* Przegląd Organizacji, 2008, 16.

Gnyawali D.R., Park R., *Coopetition and technological innovation in small and medium-sized enterprises: a multilevel conceptual model*, Journal of Small Business Management, 2009, 47, 3.

Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.

Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2009.

Hall P.M., Hewitt J.P., *The quasi-theory of communication and the management of dissent*, Social Problems, 1970, 18, 1.

Jankowska B., *Koopetycja w klastrach kreatywnych. Przyczynek do teorii regulacji w gospodarce rynkowej*, Wydawnictwo UE w Poznaniu, Poznań 2013.

Kotzab H., Teller Ch., *Value-adding partnerships and co-opetition models in the grocery industry*, International Journal of Physical Distribution and Logistics Management, 2003, 33, 3.

Levy M., Loebbecke C., Powell P., *SMEs, coopetition, and knowledge sharing: the role of information systems*, European Journal of Information Systems, 2003, 12, 1.

Liszke W., *Przygotowanie skazanego do życia po zwolnieniu z zakładu karnego przez kuratora sądowego*, Probacja, 2009.

Lofland J., *Doing social life: a qualitative study of human interaction in natural settings*, Willey, New York 1976.

Manterys A., *Sytuacje społeczne*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008.

Najwyższa Izba Kontroli, *Wdrożenie i eksploatacja systemu dozoru elektronicznego oraz realizacja zadań przez sądowych kuratorów zawodowych w procesie wykonywania kary pozbawienia wolności w tym systemie*, Wydawnictwo Departamentu Porządku i Bezpieczeństwa Publicznego, Warszawa, lipiec 2014.

Najwyższa Izba Kontroli, *Readaptacja społeczna skazanych na wieloletnie kary pozbawienia wolności*, Wydawnictwo Departamentu Porządku i Bezpieczeństwa Publicznego, Warszawa, listopad 2015.

Nowak B.M., *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Nowak B.M., *Skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych w percepcji kuratorów sądowych*, [w:] *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, red. A. Kieszkowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Nowak B.M., *Kreowanie działań społecznych o charakterze resocjalizacyjno-readaptacyjnym. Podejście sieciowo-systemowe*, Resocjalizacja Polska, 2014, 7.

Padula G., Dagnino G.B., *Untangling the rise of coopetition: the intrusion of competition in a cooperative game structure*, International Studies of Management & Organization, 2007, 37(2).

Palmen L., Baron M., *Przewodnik dla animatorów inicjatyw klastrowych w Polsce*, PARP, Warszawa 2008.

Porter M., *Porter o konkurencji*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2001.
Rogalski M., *Strategia koopetycji – światowe trendy eksploracji*, Przegląd Organizacji, 2011, 9.
Rogalski M., *Geograficzne aspekty badań nad koopetycją – dominujące ośrodki badawcze w ujęciu regionalnym*, Zarządzanie i Finanse, 2012, 1/2.
Rymsza M. (red.), *Czy podejście aktywizujące ma szansę? Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce 20 lat po reformie systemu pomocy społecznej*, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa 2011.
Rymsza M., *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa 2012.
Stańczyk-Hugiet E., *Autonomia i zależność w układach koopetycyjnych*, Studia Ekonomiczne Regionu Łódzkiego, PTE Oddział w Łodzi, Łódź 2012.
Watts D.J., Strogatz S.H., *Collective dynamics of 'small-world' networks*, "Nature", International Weekly Journal of Science, 1998, 393.
Thompson L., Fine G.A., *Socially shared cognition, affect and behavior: a review and integration*, Personality and Social Psychology Review, 1999, 3, 4.
Walley K., *Coopetition. An Introduction to the Subject and Agenda for Research*, International Studies of Management & Organization, 2007, 37, 2.

Netografia

Bengtson M., Hinttu S., Kock S., *Relationships of Cooperation and Competition Between Competitors*, Work-in-Progress Paper submitted to the 19 th Annual IMP Conference, September 2003 (4-6), Lugano Switzerland [online]
http://www.impgroup.org/uploads/papers/4294.pdf [dostęp: 03.05.2015].
Dagnino G.B., Padula G., *Coopetition strategy. A new kind of interfirm dynamics for value creation*, EURAM – The European Academy of Management Second Annual Conference – „Innovative Research in Management", Stockholm, 9-11 May 2002 [online]
http://www.researchgate.net/profile/GiovanniBattistaDagnino/publication/228605296_Coopetition_strategy_a_new_kind_of_interfirm_dynamics_for_value_creation/links/0912f511dacf4440c1000000.pdf [dostęp: 04.04.2015].
Nemeh A., Yami S., *Coopetition strategies and innovation in precompetitive R&D programs: the case of wireless telecommunication sector*, Druid, CBS, Copenhagen, Denmark 2012 [online]
http://druid8.sit.aau.dk/acc_papers/v9e0l8pfuphhurs9khda84edn30i.pdf [dostęp: 06.06.2015].
Uzzi B., Sapiro J., *Team Assembly Mechanisms Determine Collaboration Network Structure and Team Performance* [online]
http://www.kellogg.northwestern.edu/faculty/uzzi/ftp/guimera_et_al_science_2-2005_final.pdf [dostęp: 06.06.2015].

KINGA MAJCHRZAK

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

MIEJSCA PAMIĘCI W EDUKACJI OBYWATELSKIEJ

ABSTRACT. Majchrzak Kinga, *Miejsca pamięci w edukacji obywatelskiej* [Memorial Sites in Civic Education]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 251-262. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.15

The text starts with a short introduction. Then the concept of place is defined and its inherent characteristics are described: its symbolism, multi-sided nature and multidisciplinary connotations. Afterwards the principles of place-based pedagogy are presented and it's eclectic character is pointed out. Then, attempt explain idea of the memorial sites from the standpoint of history and pedagogy. In the final part the author relates to educational potential of (national) memorial sites and takes a stance on the role of memorial sites in citizenship education.

Key words: place, pedagogy of place, memorial sites, civic education, civic competences, historical thinking

Człowiek epoki globalnej jest skoncentrowany na sobie. Uparcie poszukując własnej tożsamości, coraz częściej zapomina o wspólnotowości i daleki jest od kwestionowania dychotomii: państwowe – prywatne. Katalizatorami dla tego typu zachowań są atrybuty współczesności: „natychmiastowość", zmienność, czy też relatywizm[1], które prowadzą do „prywatyzacji życia"[2] oraz sprzyjają alienacji społecznej i indywidualizacji prowadzącej do egotycznej dbałości o własny komfort nawet kosztem innych. W tym kontekście ważne jest uświadomienie jednostce, że jest częścią demokratycznej społeczności, która wymaga od obywateli postawy zaangażowanej, dokonywa-

[1] Z. Melosik, *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001, s. 31-47.

[2] Z. Bauman, *Więc będzie wojna?* „Gazeta Wyborcza" z 14-15 kwietnia 2012, s. 17.

nia świadomych wyborów oraz generowania poczucia odpowiedzialności za dobro wspólne.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie możliwości wykorzystania miejsc pamięci w edukacji obywatelskiej, rozumianej jako proces dostarczania niezbędnej wiedzy, kształtowania wartościowych postaw i wyposażenia w umiejętności umożliwiające sprawne działanie w ramach demokratycznego społeczeństwa[3]. Tematyka ta wydaje się szczególnie istotna, biorąc pod uwagę problem deficytu obywatelskości w Polsce[4].

W tekście zaprezentowano definicje miejsca oraz odniesiono się do kategorii miejsca w rozważaniach pedagogicznych. Zajęto także stanowisko wobec kluczowych założeń pedagogiki miejsca, podkreślając przy tym jej multidyscyplinarność, empiryczność i eksperymentalność. Podjęto próbę wyjaśnienia terminu miejsce pamięci, a także ukazano konteksty edukacyjne, w jakich funkcjonują miejsca pamięci. W finalnej części artykułu poddano analizie tematykę potencjału edukacyjnego miejsc pamięci w kształtowaniu kompetencji obywatelskich.

Miejsce w pedagogice

Za aforystyczną definicję pojęcia miejsce, bazującą na opozycyjności względem przestrzeni, uznać można słowa Yi-Fu Tuana, utożsamiające miejsce z bezpieczeństwem, do którego jesteśmy przywiązani, a przestrzeń z utęsknioną wolnością[5]. Nawiązują do niej w swoich rozważaniach Maria Mendel[6] oraz Henryka Kwiatkowska, według której

> miejsce (…) jest uporządkowaną strukturą znaczeń. Mówiąc inaczej „miejsca nie są neutralnymi i obiektywnymi segmentami przestrzeni fizycznej, lecz terenem specyficznie ludzkiego zaangażowania". (…) Miejsca są darem, azylem zwłaszcza na trudny czas, są źródłem sensu[7].

---

[3] M. Simlat, *Edukacja obywatelska jako kształtowanie kompetencji obywatelskich*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości*, red. J. Żebrowski, Gdańsk 1996, s. 68.

[4] K. Przyszczypkowski, *Postawy obywatelskie Polaków. Studium empiryczne*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Toruń – Poznań 1998, s. 125; H. Solarczyk-Szwec, *Edukacja obywatelska młodzieży i dorosłych wobec przemocy politycznej – działania na pograniczu aktywności społecznej, oświatowej i kulturalnej*, Rocznik Andragogiczny, 2007, s. 185.

[5] Y. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa 1987, s. 13.

[6] M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 26.

[7] H. Kwiatkowska, *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001, s. 64.

Nie tylko dla H. Kwiatkowskiej miejsce jest fragmentem przestrzeni, z którym na drodze refleksyjnej interpretacji jednostka się utożsamia. Również Ewa Kurantowicz, według której miejsce to „ (…) przestrzeń uświadamiana i doświadczana"[8], dostrzega niniejszą prawidłowość.

Przywołane definicje oscylują wokół dwóch immanentnych właściwości miejsca pozostających ze sobą w nierozerwalnym związku: symboliczności oraz wzajemnym oddziaływaniu na siebie miejsc i jednostek, które nadają im znaczenie[9]. Podkreślają one również, iż czynnikiem decydującym o wyodrębnieniu danego miejsca z przestrzennego bezkresu jest jego wieloaspektowa istota. Miejsce nie jest bowiem wyłącznie materialnym składnikiem przestrzeni, ale przede wszystkim ma wymiar semiotyczny, który można rozpatrywać zarówno na poziomie jednostki, jak i społeczeństwa[10]. Wymienione cechy miejsca przemawiają na korzyść tezy, iż miejsce może „(…) pobudzić prawdziwą pasję pedagogicznego działania"[11].

Maria Mendel zauważa, iż

> pedagogikę miejsca tworzy wraz z ontologicznym myśleniem o miejscu bezmiar możliwości edukacyjnych. Możliwości oddziaływania nie tylko „bezpośrednio" na wychowanka, ale wchodzenie z nim w interakcje wychowawcze poprzez miejsca, w których one zachodzą[12].

Zdaniem badaczki, sam proces kreowania miejsca, w którym odbywa się akt edukacyjny, nosi znamiona wychowania. Twierdzi ona również, że miejsce można rozumieć w sposób podmiotowy, przypisać mu rolę wychowawcy „(…) i mówić o »miejscu wychowującym«"[13]. Parafrazowane słowa pokazują, iż miejsce może być aktywnym uczestnikiem, a nawet sprawcą wychowania. Jednostka, która znajdzie się w miejscu o określonych właściwościach może doznać swoistego *katharsis*, zweryfikować dotychczasowy system wartości lub utwierdzić się w nim. Dlatego, pedagogiczne rozważania na temat miejsca powinny wykraczać poza utożsamianie go z niemym świadkiem działań edukacyjnych.

---

[8] E. Kurantowicz, *Uczenie się dorosłych przez „biografię miejsca"*, Dyskursy Młodych Andragogów, 2003, 4, s. 96.

[9] E.T. Hall, *Ukryty wymiar*, Warszawa 1978, s. 148; M. Mendel, *Wstęp*, [w:] *Pedagogika miejsca*, s. 9-10; I. Sagan, *Ludzie i ich miejsca w geografii postmodernistycznej*, [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, red. T. Szkudlarek, Kraków 1995, s. 147.

[10] S.R. Jayanandhan, *John Dewey and a pedagogy of place*, Philosophical Studies in Education, 2009, 40, s. 104.

[11] M. Mendel, *Wstęp*, [w:] *Pedagogika miejsca*, s. 26.

[12] Tamże.

[13] Tamże.

Teoretycy pedagogiki miejsca podkreślają, iż rozumienie tej subdyscypliny pedagogiki wyłania się z poszczególnych atrybutów miejsca, zakotwiczonych m.in. w geografii, historii, socjologii, czy ekologii. Akcentują oni interdyscyplinarność, empiryczność i eksperymentalność omawianej dziedziny wiedzy, nie zapominając, iż odnosi się do problematyki wykraczającej poza edukację zorientowaną na rynek pracy[14]. Oznacza to, że pedagogika miejsca charakteryzuje się teoretycznym eklektyzmem i refleksyjnością. Cechy te umożliwiają jej wnikliwą analizę potencjału edukacyjnego miejsca, który został dostrzeżony przez Aleksandra Nalaskowskiego, utrzymującego, iż w rozważaniach nad procesem uczenia się nie należy pomijać miejsca, w którym się on odbywa[15] oraz Romana Schulza, stojącego na stanowisku, że „(…) analiza semiotyczna architektury obiektów szkolnych wniosłaby do naszej wiedzy o wychowaniu więcej niż niejeden współczesny podręcznik pedagogiki"[16].

Pedagogika miejsca jest stosunkowo nową subdyscypliną pedagogiczną. Jednakże tematyka miejsca była obecna w rozważaniach pedagogów od dawna, czego dowodzi fakt występowania jej założeń w innych koncepcjach edukacyjnych. Według Davida A. Grunewalda, cele i praktyka edukacji zorientowanej na miejsce mogą być powiązane z uczeniem się eksperymentalnym, uczeniem problemowym, edukacją pozaszkolną (poza murami szkoły), edukacją środowiskową i ekologiczną, uczeniem się kontekstualnym, edukacją bio-regionalną, edukacją demokratyczną, edukacją multikulturalną, edukacją zorientowaną na wspólnotę lokalną oraz z inni nurtami dotyczącymi kontekstu i wartości uczenia się specyficznych miejsc, a także pielęgnowania ich, tak jak i wspólnot lokalnych czy regionów[17]. W opinii Małgorzaty Zielińskiej, zaprezentowaną listę należy uzupełnić o „(…) uczenie się przez biografie miejsca Ewy Kurantowicz (2003), edukację regionalną czy wszelką edukację do lokalności"[18]. Analiza przytoczonych słów pozwala wnioskować, iż w przypadku pedagogiki miejsca, która zajmuje się bardzo szerokim i znaczącym obszarem badawczym, praktyka wyprzedziła teorię.

Podsumowując powyższe rozważania, należy zaakcentować wielowymiarowość miejsca, które dzięki swojej złożonej istocie może być zarówno

---

[14] D.A. Grunewald, *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*, Educational Researcher, 2003, 4(32), s. 7; C.L. Knapp, *Woodhouse*, http://www.ericdigests.org/2001-3/place.htm [dostęp: 19.11.2011].

[15] A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002, s. 9.

[16] R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Toruń 2003, s. 47.

[17] D.A. Grunewald, *The Best of Both Worlds*, s. 3.

[18] M. Zielińska, *Edukacja dorosłych imigrantów na Islandii w świetle pedagogiki miejsca*, Rocznik Andragogiczny, 2009, s. 360.

obszarem edukacji formalnej, jak i pozaformalnej, edukacji skierowanej nie tylko do dzieci, ale także do osób dorosłych. Przede wszystkim, symboliczna natura miejsca może stać się inspiracją do autorefleksji, impulsem do dalszych poszukiwań i samowychowania[19], które nabiera szczególnego znaczenia w warunkach demokratycznego społeczeństwa. Janice L. Woodhouse i Clifford L. Knapp zaznaczają, że powodem rozwijania perspektywy edukacji opartej na miejscu jest skuteczne dostarczenie za jej pomocą wiedzy i doświadczenia potrzebnego do aktywnego uczestnictwa w procesie demokratycznym, możliwość wykorzystania jej na potrzeby edukacji obywatelskiej i ekologicznej[20]. A zatem, pedagogika miejsca cechuje się także społecznym ukierunkowaniem.

Miejsce pamięci w historii

Literatura historyczna zawiera liczne próby zdefiniowania pojęcia miejsce pamięci, które wskazują na wieloaspektowość omawianej problematyki. Beata Pinkiewicz-Gara postrzega miejsce pamięci, jako

> (…) grób lub cmentarz wojenny, nieruchomość lub obiekt budowlany albo jego posiadłości, upamiętniające postaci lub wydarzenia znaczące dla narodu, w szczególności pomniki, krzyż przydrożny, kapliczka, kopiec, tablica pamiątkowa[21].

Inny od tradycyjnego pogląd wyraża Joanna Górska, powołując się na myśl Pierre'a Nora: „(…) miejsca pamięci to elementy obecne w pamięci zbiorowej, które fundują tożsamość grupy i są tym samym punktami krystalizacji grupowych autodefinicji"[22]. Za ideowe miejsce pamięci uznać można tradycję, rozumianą zarówno w kategoriach regionu, grupy zawodowej, rodziny, jak i „(…) drobnych często niezauważalnych wydarzeń, które z czasem nabierają jakiegoś znaczenia (...)"[23]. Cechą wspólną definicji miejsca pamięci w historii jest pojmowanie go jako symbolu utrwalonego w pamięci zbiorowej i kulturowej, jako spoiwa danej społeczności[24]. Tomasz Kranz podkreśla, że miejsca pamięci „pełnią (…) funkcję nośników przeszło-

---

[19] M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, s. 27-28.

[20] C.L. Knapp, *Woodhouse*, http://www.ericdigests.org/2001-3/place.htm, [dostęp: 19.11.2011].

[21] B. Pinkiewicz-Gara, *Twierdza kłodzka – miejsce pamięci*, [w:] *Miejsca pamięci w edukacji historycznej. Zbiór studiów*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruń 2009, s. 154.

[22] J. Górska, *Lenino – zapomniane miejsce pamięci narodowej*, [w:] tamże, s. 184.

[23] P. Unger, *Tradycja też jest miejscem pamięci*, [w:] tamże, s. 197.

[24] S. Roszak, *O miejscach pamięci*, [w:] tamże, s. 7.

ści, komponentów kultury pamięci, podmiotów komunikacji historycznej i ośrodków oddziaływania społecznego"[25].

Rozumienie miejsc pamięci w tym tekście wykracza poza wytwory kultury materialnej. Jego osnową są wartości transcendentalne, uniwersalne, które są przeciwwagą dla czynników zakłócających proces formowania się społeczeństwa demokratycznego, stanowiącego opozycję dla tzw. „cwaniactwa"[26]. Do zbioru miejsc pamięci można zaliczyć: miejsca geograficzne i architektoniczne, autentyczne i legendarne postaci, pieśni, hasła, symbole, dzieła literackie, święta, obrzędy, czy też wydarzenia[27]. Tak interpretowane miejsca pamięci są swoistymi magazynami pamięci, z których czerpać może koncepcja wychowania obywatelskiego, mająca za zadanie zachęcić jednostkę do podmiotowości polegającej na „(…) formułowaniu się dla czegoś, a nie przeciw czemuś"[28].

Miejsca pamięci nie tylko umożliwiają bezpośrednie odczuwanie i spotkanie z historią, kulturą i szeroko rozumianym Innym[29] – co uczy tolerancji i empatii, ale również pozwalają na odniesienia do rodzimego/lokalnego dziedzictwa, które parafrazując słowa Jana Pawła II nie musi ograniczać, ale może ułatwić rozumienie i akceptację innych, torować drogę do uczestnictwa „(…) w sytuacji wielkiej rodziny ludzkości"[30]. Miejsca pamięci mogą stanowić impuls do międzykulturowego dialogu wolnego od uprzedzeń i stereotypów etnicznych, opartego na zasadach wymiany wartości i gotowości do zaakceptowania odmienności[31]. Co ważne, miejsca pamięci umożliwiają podejmowanie prób wielopłaszczyznowego spojrzenia na fakt historyczny: z perspektywy osób, które dane miejsce upamiętnia; z punktu widzenia jednostek upamiętniających – odpowiedzialnych za formę i poniekąd treść miejsca oraz człowieka współczesnego – odbiorcy[32]. Miejsce pamięci jest mianownikiem, w którym spotykają się różnorodne interpretacje

---

[25] T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*, Lublin 2009, s. 38.

[26] B. Siemieniecki, *Wstęp do pedagogiki kognitywistycznej*, Toruń 2010, s. 27-28.

[27] J. Górska, *Lenino – zapomniane miejsce pamięci narodowej*, [w:] *Miejsca pamięci w edukacji historycznej*, s. 184.

[28] B. Wagner, *Przecież stamtąd wyszliście – to także element europejskiej tradycji*, [w:] tamże, s. 13.

[29] W. Panas, *Brama*, [w:] *Pamięć. Miejsce. Obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, red. J.P. Hudzik, J. Mizińska, Lublin 1997 s. 22.

[30] K. Maliszewski, *Z dziejów staropolskiej kultury i cywilizacji*, Fundacja "Servire Veritati", Lublin 2010, s. 24.

[31] T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci*, s. 62; W. Theiss, *Góra Kalwaria/Ger: pejzaż asocjacyjny (studium pamięci kulturowej miejsca)*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 71.

[32] A. Ziębińska-Witek, http://jazon.hist.uj.edu.pl/zjazd/materialy/ziebinska.pdf, [dostęp: 17.11.2011].

dokonywane przez ludzi z różnych grup społecznych, pokoleń, narodowości, co w konsekwencji może pomóc zrozumieć jednostce heterogeniczność i kontekstualność świata oraz konieczność weryfikacji docierających do niej informacji, które w umiejętny sposób należy pozyskiwać z różnych źródeł[33].

Miejsca pamięci poprzez zakorzenienie w przeszłości inicjują myślenie przyczynowo-skutkowe oraz uczą odpowiedzialności za własne czyny. Jest to bardzo ważne, ponieważ

> (…) człowiek pozbawiony zaplecza tradycji, bez reszty pogrążony w teraźniejszości, nastawiony wyłącznie aktualistycznie, nie będzie w stanie rozsądnie zaplanować (ani nawet wyobrazić sobie) przyszłości (…)[34].

Obcowanie z miejscem pamięci może zainspirować jednostkę do myślenia historycznego, które ułatwia analizowanie faktów historycznych, a także rozpatrywać współczesne wydarzania w szerszej perspektywie czasowej, z uwzględnieniem kontekstu dziejowego[35]. Gdyż, jak słusznie zauważa Norman Davies,

> (…) teraźniejszość jest wytworem przeszłości, a przeszłość stanie się kontynuacją teraźniejszości. (…) Nikt nie może zacząć rozważać spraw mających nadejść, jeśli żywo nie zachowa w pamięci spraw przeszłych[36].

Potencjał miejsc pamięci w edukacji obywatelskiej

Biorąc pod uwagę potencjał edukacyjny miejsca oraz fakt, iż może być ono rozpatrywane zarówno na poziomie sfery prywatnej, jak i publicznej, wnioskować można o możliwości wykorzystania założeń pedagogiki miejsca ze szczególnym uwzględnieniem miejsc pamięci – dotychczas wiązanych przede wszystkim z edukacją historyczną – w edukacji obywatelskiej, której zadaniem jest uświadomienie jednostce, iż „(…) nie żyje w izolacji, ma historyczną przeszłość oraz ma swoje prawa, jak i obowiązki"[37].

---

[33] D. Barwińska, *Kształcenie w miejscach pamięci a społeczeństwo wiedzy. Pedagogika miejsc pamięci (Gedenkstättenpädagogik)*, [w:] *Nauczyciel andragog w społeczeństwie wiedzy*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław2007, s. 261; A. Naumiuk, *Edukacja obywatelska*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 113.

[34] T. Szkołut, *Pamięć kultury a tożsamość człowieka ponowoczesnego*, [w:] *Pamięć. Miejsce. Obecność*, s. 4.

[35] T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci*, s. 62.

[36] N. Davies, *Boże igrzysko. Historia Polski*, Kraków 2006, s. 1140.

[37] M. Cylkowska-Nowak, *Edukacja obywatelska w szkołach Wielkiej Brytanii, Francji i Polski*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne*, s. 171.

Miejsca pamięci, które są znakomitymi impulsami multikulturowych dyskusji opartych na zasadach merytorycznego dialogu[38], mogą inspirować rozwój kompetencji obywatelskich. Mogą pomóc współczesnemu człowiekowi w wypracowaniu poczucia wspólnotowości. Stwarzają warunki do wyposażenia jednostki w zdolność krytycznej oceny natłoku docierających do niej informacji, bez której niemożliwe jest podejmowanie obiektywnych decyzji[39]. Miejsca pamięci sprzyjają także kształtowaniu odpowiedzialności za dobro wspólne i akceptacji szeroko rozumianej odmienności.

Edukacja obywatelska oparta na miejscu pamięci wpisuje się w postulowaną przez Zbyszko Melosika koncepcję wychowania obywatelskiego, która „(…) nie rezygnując z wartości narodowych i państwowych, potrafiłaby jednak umieścić je w kontekście (…) globalnych tendencji kulturowych"[40]. Może ona stymulować człowieka do efektywnego funkcjonowania w rzeczywistości przesyconej pluralizmem informacyjnym, w heterogenicznym świecie praktycznie bez granic, w którym zaobserwować można nasilające się procesy „(…) demontażu, destrukcji, rozbicia tradycyjnych, jednolitych kulturowo wzorów, zasad, orientacji aksjologicznych oraz stylów działania"[41].

Dorota Barwińska podkreśla, iż zajmowanie się problematyką edukacyjnego potencjału miejsc pamięci

> oznacza konieczność wiązania wiedzy historycznej, społecznej, etycznej dotyczącej tego, co było, jest i co może być, mówienia o świecie wartości i antywartości, refleksji nad przyszłością, z zarazem działaniem na rzecz przyszłości, zajmowania się przedstawicielami różnych narodów, religii i tradycji. Kształcenie w miejscach pamięci związane jest ściśle z przeszłością, od której nie sposób uciec, która okazać się może jednak pomocna. Ta pomoc wyjaśnia „skąd przychodzimy i dokąd zmierzamy", ale także mówi o tym jakie są bariery i przeszkody na tej drodze i co ułatwia ich pokonywanie[42].

---

[38] T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci*, s. 69.

[39] Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000, s. 23; M. Hoszowska, *Pamięć, historia i edukacja szkolna*, [w:] *Miejsca pamięci w edukacji historycznej*, s. 20; P. Kawiecki, *Postmodernizm jako element posymbolicznej „pauzy" kultury w fazie stabilizacji*, [w:] *Pamięć. Miejsce. Obecność*, s. 140; S. Morawski, *Parę refleksji o tradycji i mitologii*, [w:] *Pamięć. Miejsce. Obecność*, s. 29.

[40] Z. Melosik, *Obywatelstwo, czas (historia) i przestrzeń (geografia)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie*, s. 65.

[41] W. Dróżka, *Orientacje aksjologiczne i style działania nauczycieli. Między tradycją a nowymi wyzwaniami*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001, s. 183.

[42] D. Barwińska, *Kształcenie w miejscach pamięci a społeczeństwo wiedzy*, s. 267.

Miejsca pamięci mają zatem potencjał edukacyjny, którego nie należy zaprzepaścić, ale w umiejętny sposób wykorzystać w celu kształtowania kompetencji obywatelskich. Przede wszystkim są one punktem, w którym dochodzi do zetknięcia indywidualnych interpretacji ze znaczeniami wypracowanymi przez zbiorowość. Ukazana właściwość pozwala na realizację jednego z podstawowych celów edukacji obywatelskiej, którym jest „(…) pogodzenie rozwoju osobowego z kształceniem postaw pożądanych z punktu widzenia społeczeństwa"[43]. Miejsca pamięci są nośnikami pamięci kulturowej, która oscyluje wokół wartości uniwersalnych, przez co jest odpowiednim punktem wyjścia do prowadzenia dialogu pozbawionego agresji i zmierzającego do wypracowania wspólnych wniosków. A zatem, miejsca pamięci sprzyjają wymianie poglądów opartej na respektowaniu dziedzictwa innych kultur, empatii i kulturze wzajemnej akceptacji, która może pomóc w zachęceniu jednostki do działań o charakterze utylitarnym i uczestnictwa w życiu zbiorowości. Natomiast, rozumienie miejsc pamięci bazujące na wiedzy historycznej i związanie z poznaniem racjonalnym uczy szacunku do prawdy, który powinien stanowić fundamentalną wartość w procesie budowania społeczeństwa obywatelskiego[44].

Prawidłowo prowadzona edukacja obywatelska w miejscach pamięci, oparta na metodach aktywizujących i uczeniu się w działaniu, może zaowocować przygotowaniem jednostki do wydajnego funkcjonowania „w demokracji i dla demokracji"[45]. Jednakże osoby, które podejmą się tego zadania nie mogą zapominać, iż cechujący się epizodycznością i emocjonalnością proces edukacyjny w miejscach pamięci nastawiony na uczenie się może również przynieść odwrotny skutek od zamierzonego. Konsekwencją zetknięcia z miejscem pamięci może być zmiana lub wzmocnienie uczuć, wyobrażeń, doświadczeń i postaw o charakterze pozytywnym – powszechnie akceptowalnych społecznie, ale również „(…) może (…) dojść do wzmocnienia dotychczasowych uprzedzeń"[46]. Miejsca pamięci są nierozerwalnie związane z wiedzą faktograficzną, informacjami o charakterze racjonalistycznym, ale oddziałują także na sferę afektywną i nie sposób jednoznacznie przewidzieć, jakie uczucia i wrażenia wywołają w jednostkach obcujących z nimi.

---

[43] T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci*, s. 60.

[44] B. Siemieniecki, *Wstęp do pedagogiki kognitywistycznej*, s. 8.

[45] D. Kubiak-Pokrzywniak, *Model obywatela w wybranych koncepcjach zachodniej myśli pedagogicznej*, [w:] *Wychowanie obywatelskie*, s. 237.

[46] T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci*, s. 64-67.

BIBLIOGRAFIA

Barwińska D., *Kształcenie w miejscach pamięci a społeczeństwo wiedzy. Pedagogika miejsc pamięci (Gedenkstättenpädagogik)*, [w:] *Nauczyciel andragog w społeczeństwie wiedzy*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2007.

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

Bauman Z., *Tożsamość ze sklepu. Tożsamość ze spiżarni*, [w:] *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, red. A. Gromkowska-Melosik, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Poznań – Leszno 2007.

Bauman Z., *Więc będzie wojna?* „Gazeta Wyborcza" z 14-15 kwietnia 2012.

Cybal-Michalska A., *Ideologia konsumpcji, wirtualna rzeczywistość i społeczeństwo*, [w:] *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, red. A. Gromkowska-Melosik, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Poznań – Leszno 2007.

Cylkowska-Nowak M., *Edukacja obywatelska w szkołach Wielkiej Brytanii, Francji i Polski*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1998.

Davies N., *Boże igrzysko. Historia Polski*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.

Dróżka W., *Orientacje aksjologiczne i style działania nauczycieli. Między tradycją a nowymi wyzwaniami*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001.

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

Górska J., *Lenino – zapomniane miejsce pamięci narodowej*, [w:] *Miejsca pamięci w edukacji historycznej. Zbiór studiów*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Toruń 2009.

Grunewald D.A., *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*, Educational Researcher, 2003, 4(32).

Hall E.T., *Ukryty wymiar*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.

Hoszowska M., *Pamięć, historia i edukacja szkolna*, [w:] *Miejsca pamięci w edukacji historycznej. Zbiór studiów*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Toruń 2009.

Jaworski M., *Kultura popularna i refleksyjny projekt tożsamości*, [w:] *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, red. A. Gromkowska-Melosik, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Poznań – Leszno 2007.

Jayanandhan S.R., *John Dewey and a pedagogy of place*, Philosophical Studies in Education, 2009, 40.

Kawiecki P., *Postmodernizm jako element posymbolicznej „pauzy" kultury w fazie stabilizacji*, [w:] *Pamięć. Miejsce. Obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, red. J.P. Hudzik, J. Mizińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997.

Kranz T., *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*, Państwowe Muzeum na Majdanku, Lublin 2009.

Kubiak-Pokrzywniak D., *Model obywatela w wybranych koncepcjach zachodniej myśli pedagogicznej*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1998.

Kurantowicz E., *Uczenie się dorosłych przez „biografię miejsca"*, Dyskursy Młodych Andragogów, 2003, 4.

Kwiatkowska H., *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001.

Maliszewski K., *Z dziejów staropolskiej kultury i cywilizacji*, Fundacja "Servire Veritati", Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2010.

Melosik Z., *Różnica jako (kon)tekst pedagogiczny: ponowoczesne kontrowersje*, [w:] *Pamięć. Miejsce. Obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, red. J.P. Hudzik, J. Mizińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997.

Melosik Z., *Obywatelstwo, czas (historia) i przestrzeń (geografia)*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1998.

Melosik Z., *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001.

Mendel M., *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.

Mendel M., *Wstęp*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.

Morawski S., *Parę refleksji o tradycji i mitologii*, [w:] *Pamięć. Miejsce. Obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, red. J.P. Hudzik, J. Mizińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997.

Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

Naumiuk A., *Edukacja obywatelska*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.

Panas W., *Brama*, [w:] *Pamięć. Miejsce. Obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, red. J.P. Hudzik, J. Mizińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997.

Pinkiewicz-Gara B., *Twierdza kłodzka – miejsce pamięci*, [w:] *Miejsca pamięci w edukacji historycznej. Zbiór studiów*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Toruń 2009.

Przyszczypkowski K., *Postawy obywatelskie Polaków. Studium empiryczne*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1998.

Roszak S., *O miejscach pamięci*, [w:] *Miejsca pamięci w edukacji historycznej. Zbiór studiów*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Toruń 2009.

Sagan I., *Ludzie i ich miejsca w geografii postmodernistycznej*, [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, red. T. Szkudlarek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995.

Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.

Siemieniecki B., *Wstęp do pedagogiki kognitywistycznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

Simlat M., *Edukacja obywatelska jako kształtowanie kompetencji obywatelskich*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości*, red. J. Żebrowski, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 1996.

Solarczyk-Szwec H., *Edukacja obywatelska młodzieży i dorosłych wobec przemocy politycznej – działania na pograniczu aktywności społecznej, oświatowej i kulturalnej*, Rocznik Andragogiczny, 2007.

Szacki J., *Społeczeństwo obywatelskie*, *Przegląd Polityczny*, 1996, 31.

Szkołut T., *Pamięć kultury a tożsamość człowieka ponowoczesnego*, [w:] *Pamięć. Miejsce. Obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*, red. J.P. Hudzik, J. Mizińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997.

Theiss W., *Góra Kalwaria/Ger: pejzaż asocjacyjny (studium pamięci kulturowej miejsca)*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.

Tuan Y., *Przestrzeń i miejsce*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.

Unger P., *Tradycja też jest miejscem pamięci*, [w:] *Miejsca pamięci w edukacji historycznej. Zbiór studiów*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Toruń 2009.

Wagner B., *Przecież stamtąd wyszliście – to także element europejskiej tradycji*, [w:] *Miejsca pamięci w edukacji historycznej. Zbiór studiów*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Toruń 2009.

Zielińska M., *Edukacja dorosłych imigrantów na Islandii w świetle pedagogiki miejsca*, Rocznik Andragogiczny, 2009.

Netografia

Knapp C.L., Woodhouse J.L., *Place – Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches*, http://www.ericdigests.org/2001-3/place.htm [dostęp: 17.11.2011].

Ziębińska-Witek A., *Wizualizacje pamięci – upamiętnianie Zagłady w muzeach*, http://jazon.hist.uj.edu.pl/zjazd/materialy/ziebinska.pdf [dostęp: 19.11.2011].

NATALIA KŁYSZ-SOKALSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MUSIC EDUCATION AS A KEY FACTOR IN THE FULL DEVELOPMENT OF A CHILD[1]

ABSTRACT. Kłysz-Sokalska Natalia, *Music Education as a Key Factor in the Full Development of a Child* [Edukacja muzyczna jako kluczowy czynnik rozwoju dziecka]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 263-272. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.16

Music education is a field of pedagogy dedicated to the development of the individual through artistic action, which is manifested in various forms and activities. Properly conducted music education has a beneficial effect on the right development of child. Research shows that music education stimulates the competence of child's language and mathematical skills, affect the development of creative child's personality and its socialization. Neurodidactics points to the significance of playing the instruments to neurogenesis and the development of skills of concentration, memory and attention. Movement to music, however, is developing spatial and mobility coordination, involves sight and hearing, which has a beneficial effect on the mastery of the whole body – muscles and nervous system.
Unfortunately, despite the enormity of the positive aspects, music education is treated superficially, which shows a small amount of hours music lessons at school and inadequate preparation and attitude of teachers for music education. The difficulty with which collides every day music education is also a contemporary musical culture. The low level of the presented music content being the only "marketing product" makes that music education becoming too elitist activity, or is forced to follow along with system.

Key words: music education, music teacher, music and development of child, music education and pop-culture

Music education, also known as education through music or musical training, is a field dedicated to the development of an individual through

[1] This article were published in Polish in the book: N. Kłysz-Sokalska, *Edukacja muzyczna kluczem do pełnego rozwoju dziecka*, [in:] *Edukacja na rozdrożu*. Część 3 – *Dzieciństwo szans i zagrożeń*, ed. R. Bernatova, S. Kania, S. Śliwa, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2016, p. 156-163.

artistic activity. This process manifests itself in various forms and activities such as singing, playing instruments, movement with background music, dancing, creating music, improvisation, music perception, as well as the correlation of music and other fields of art or science. The versatility of techniques and methods available for selection allows the full development of an individual along with creating the possibility of meeting the needs of anyone this type of education concerns.

The problem of contemporary music education in Poland is the strikingly superficial treatment of this field of pedagogy. One hour of musical education in a weekly lesson system in primary schools, high flexibility in the implementation of such classes in junior high school and complete elimination of it in high school leads to reducing the cultural and aesthetic development of students. The system which so strongly limits the musical education, fails to provide the students and the teachers with a chance for educational activities of music as the link and as the foundation of education. The impact of musical activities on other aspects of human cognitive sphere has been examined repeatedly. The results indicated a strong interaction and correlation between music and other arts and sciences. The reference to these results through the implementation of specific concept of systemic changes would be an opportunity for the full development of young people.

Pedagogy of music in pop-culture

Analyzing the overall ease of access to music, we can say that the development of a child based on the pedagogy of music should be equally simple. Unfortunately, there is no question of any development, since the contemporary popular and widely available music does not give the student anything, except for a short-term feeling of pleasure. The diversity of channels and music services on television and the Internet provides a simple way of obtaining new Music Products. The use of the term "products" is not accidental. Currently, music is one of the parts of commerce, business and profit. Its egalitarianism is determined by the largest music industries. Access to popular music is broad and simple, its reception does not require higher levels of perception. According to Wieslawa Sacher,[2] music often acts as a servant to other arts and various social phenomena, sometimes of a ludic or marketing kind.

[2] W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków 2012, p. 11.

It is interesting that besides music educators, also the media notice the problem of the level of contemporary popular music. Robert Sankowski, a journalist who writes for „Gazeta Wyborcza", in his article *Polska krajem muzycznego obciachu. Co się stało z naszym popem?*[3] comments on the low format presented by the contemporary popular music in Poland. The author begins his discussion with an observation that the star status is more and more quickly given to any new "artist". "The title of the star is no longer reserved for an outstanding performer, having the great hits or even remarkably popular". According to Sankowski, anyone can become a star if they present their artistic achievements to the wider audience, are recognizable and can be called a "celebrity". The author "accuses" the media of the state of Polish music. Television and radio seem to promote „mass production on the borderline of marketing, not artistic events". Sankowski also refers to the problem of easy access to live music in free concerts of artists most popular on the radio and on the Internet. According to the author, free musical performances „accustomed the audience to the fact that the concert is an event for which they do not have to pay, and that it may actually be merely an addition to the broader entertainment". Another point which, according to Sankowski affects the level of Polish musical culture, is the lack of adequate legal regulations affecting the quality of the presented artistic forms and state institutions supporting the development of Polish popular music. The author notes that the problem of low-quality musical culture affects not only Poland, but also other European countries. The awareness of this dilemma affects the positive changes in countries such as the UK, France, Sweden, Norway, while Poland remains in the state of a stagnant musical mediocrity. Music critics, radio presenters, music journalists, as well as music educators note, that the problem of the low level of Polish music can stem from absurd insecurities of Polish artists. Absurd, because if we analyzed Polish musical culture over the ages, we would notice its rapid development, many changes of musical forms and genres, and often innovative approach to music. Moreover, the Polish folk music prides itself on its uniqueness and originality. Frequent references of great composers to the typically Polish rhythm, melody, harmony and instrumentation defined the Polish musical culture and made it stand out from other nations. Today's Polish popular music is not different from the foreign one, even the Polish language is used less frequently.

---

[3] R. Sankowski, *Polska krajem muzycznego obciachu. Co się stało z naszym popem?* http://wyborcza.pl/1,75475,16292879,Polska_krajem_muzycznego_obciachu__Co_sie_stalo_z.html, [access: 24.01.2016].

On such a music world a child builds its artistic value. Easy access to popular music makes it construct its artistic and aesthetic needs on these foundations. Therefore, it is important to the education through music to be justified by the real needs of a child, and not by the consequences of the „product" created by the media. Musical education is a field generating countless benefits in the personality, cognitive knowledge and social development of a child; it is natural and universal in reception. Unfortunately, the fact of music education being pushed out in the presence of widely accepted standards of media, puts the music pedagogy at the crossroads: to follow the contemporary trend, or to fight for the quality?

Musical education and overall development of child

In the following paragraph of the Article the results of various researches that show the influence of music and music education adequately focused on the comprehensive development of a child are presented. The author aims to note that music education focuses not only on developing musical aptitudes, talents and interests, but it can also affect other areas of art and science, as well as life in general.

Mirosław Kisiel[4] in his studies presents the results, which show a strong association between music education and the development of voice, speech and language of child. This mainly concerns the musical activities based on singing. Learning music has a positive effect on the speech acquisition by a child; the correct accent and articulation. „Speech and music have their common source, one and the other is in fact a set of sounds".[5] Kisiel, as well as many other music educators notes that singing as an extension of the speech is an additional way of expressing children's experiences, feelings and moods.

Beside the positive effect of music on the improvement of speech, its influence on the development of the nervous system is also noticeable. Brenda Hanna-Pladdy i Alicia MacKay in their article entitled *The relations between instrumental musical activity and cognitive aging*[6] present the results of studies conducted on seniors (60-83 years old), who learned music as children, as well as those who did not have such education. Studies have shown that

---

[4] M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2007, p. 57-71.

[5] W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki*, p. 207.

[6] B. Hanna-Pladdy, A. Mackay, *The relations between instrumental musical activity and cognitive aging*, Neuropsychology, 2011, 25(3), p. 378-386.

people whose duration of learning music in childhood came to at least 10 years, were characterized by a much higher mental fitness compared with people who were not involved in that kind of education. The authors emphasized the importance of learning to play the instrument (regardless of the type of instrument), which promotes the development of brain plasticity and the emergence of additional neurons. The recently popular field of neurodidactics also indicates the impact of the musical activities on brain development, including the aforementioned neurogenesis, and on eliminating developmental disorders affecting the brain area. An example confirming that can be found in the article of Elżbieta Pędraszewska-Iskrzak[7] showing, how the Shinichi Suzuki method of teaching music, can stimulate the development of a child with a multifactorial brain damage. The method based on learning to play the instrument resulted in a significant increase in language resources of the researched girl, even though the application of other activities has not produced any tangible results.

Subsequent research on the influence of music education on child relate to the development of abstract thinking. Karen C. Smith, Lola L. Cuddy and Rena Upitis[8] notes that a child through learning to write and read music, through overcoming difficulties with recognizing differences between sounds and their duration, think musically, which definitely is a kind of abstract thinking.

In addition to singing and playing instruments,[9] an important place in music education is occupied by music physical activity. It can be argued that this is the most natural form of musical education of a child. Popular in Poland Dalcroze Eurhythmics develops spatial and mobility coordination, engages the senses of sight and hearing, having a positive effect on the mastery of the whole body – muscles and nervous system.[10] Movement to music, often proceeding as a way of entertainment, supports the development of memory, concentration and attention.[11]

---

[7] E. Pędraszewska-Iskrzak, *Stymulowanie rozwoju dziecka z wieloczynnikowym uszkodzeniem mózgu za pomocą metody Suzuki*, [in:] *Edukacja i/a mózg, mózg a/i edukacja*, ed. M. Kowalski, I. Koszyk, S. Śliwa, Kraków 2016, p. 25-34.

[8] K.C. Smith, L.L. Cuddy, R. Upitis, *Figural and metric understanding of rhythm*, Psychology of Music, 1992, 22(2), p. 117-135.

[9] M. Forgeard et al., *Practicing a Musical Instrument in Childhood is Associated with Enhanced Verbal Ability and Nonverbal Reasoning*, PLoS One, 2008, 3(10), http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0003566, [access: 24.01.2016].

[10] K. Krasoń, *Ruch w przestrzeni. Kinestetyczne wspieranie rozwoju (analiza przypadku dziecka zahamowanego psychoruchowo)*, [in:] *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*, ed. E. Jutrzyna, Warszawa 2003, p. 179-191.

[11] J.A. Sloboda, B. Hermelin, N. O'Connor, *An Exceptional Musical Memory*, Music Perception, 1985, 3(2), p. 155-169.

The fact that the growth of musical talent is influenced by a properly conducted music education is not surprising. A child surrounded and activated by music has the opportunity both to improve the skills and competencies of music, as well as to develop natural aptitudes and abilities in this area. However, an interesting finding is the way music education can affect the development of mathematical skills. The previously mentioned language skills seem to be quite obvious due to the use the same executive apparatus for the production of sound (speaking – singing). Meanwhile, the issue of mathematics is primarily based on the thinking and imagination.[12] Anna Łuczak[13] in the results of research cited examples of correlation between the subjects Math – Music, such as presentation of spatial relations on the plane, differentiation and naming of geometric shapes, comparing the differences between the lengths of sounds, ordinal numbers (timing, counting according to the measures, songs referring to mathematics) and fractions.

Apart from the activation and psychophysical development, it is stated that music education affects the formation of one's personality.

> Musical activity of children, teenagers and adults in the system based on feedback relationship can form personality, understood as the brain structure arising in the course of action, and the traits of that personality will result initiating activity.[14]

Psychology of music and psychology of education are the main fields involved in studying the influence of music on a child. The scope of educational research involves the important for the child's development attitude of the teacher to the student in the activities referring to music education. Despite minimal research concerning these issues, observations and analysis reveal some facts:

– open attitude of the teacher during musical activities has a positive effect on the activation of the student,

– grading criticism and strengthening student motivation through of the verbal and non-verbal action can have a positive influence on student's self-esteem and self-confidence,

– creative attitude of the teacher enables the student's creative attitude to the issues of music.

---

[12] C. Zhan, *The Correlation Between Music and Math: A Neurobiology Perspective*, http://serendip.brynmawr.edu/exchange/node/1869, [access: 25.01.2015].

[13] A. Łuczak, *Między muzyką a matematyką. Wybrane zagadnienia z muzycznej edukacji wczesnoszkolnej*, [in:] *Treści, formy i metody przedmiotu „muzyka" w świetle reformy powszechnej edukacji: materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej*, ed. V. Przerembska, Łódź 2000, p. 47-61.

[14] M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa 1990, p. 136.

While analyzing the impact of music education on personality, the questions of aesthetic education in which musical training is included, cannot be ignored. According to the proponents of this trend, only education through art and to art enables the full development of student's personality. The pupil would base his aesthetic sensibility on progressive aesthetic perception acquired through his own creative activity.[15]

Emotionality is another area affected by music education. Emotions are an important area of the child's psyche in the educational and social process. It was observed that active musical activities benefit the feelings of joy, satisfaction and fulfilment.[16] Another studies showed that classes based on the perception of music may shape the emotionality of older students, resulting in a lot of different feelings, i.e. sadness, excitement, calmness, joy, euphoria, anger.[17]

Music is also an excellent education field for developing the creative processes of a child. Working with sound allows the students to develop their imagination, which is of particular importance in terms of creativity. Creating new sound structures, spatial structures and sound and spatial structures triggers the previously inactive imaginative areas. Creativity developed through musical activity is something natural and uninhibited for a child and it is compatible with its internal needs.

Classes based on music are also an important element in the development of social attitudes of the student. Therefore, many of the actions of music education are directed to the social aspect of education. Music teachers note that collaborative music-making is an opportunity for the development of such attitudes as the ability to work, care for common success and satisfaction from achieving it in a group. It is important to mention that that children are keen to take part in extra-curricular musical activities. Their participation in such classes affects both the satisfaction of aesthetic needs and the need for participation in musical activities together in a group.

The state of music education in Poland

The basis for the analysis of the situation of music education in relation to other European countries is the report: *Arts and Cultural Education at School in Europe* published by the Education, Audiovisual and Culture Ex-

---

[15] M. Nowak, *Wychowawcze wartości sztuki sakralnej*, [in:] *Sacrum – sztuka – wychowanie*, ed. W.A. Sacher, Kraków 2006, p. 11-25.

[16] M. Kędzia, *Radość z muzyki – praktyczne spojrzenie na edukację muzyczną w klasach I-III szkoły podstawowej*, [in:] *Filozofia i etyka w szkole. Edukacja artystyczna – wyzwania*, ed. D.A. Michałowska, J. Ryczek, L. Suchanek, Poznań 2015, p. 225-231.

[17] N. Kłysz-Sokalska, *Sztuka a wartość i przeżycie estetyczne*, [in:] ibidem, p. 233-240.

ecutive Agency.[18] It shows that despite the fact that many actions are taken at the international level by UNESCO and even though there are activities of the European institutions such as the Council of Europe and the European Parliament, the position of artistic subjects in the curricula in Europe is still unsatisfactory and there is a high degree of variation in different EU countries.

A scarce amount of the aforementioned subject at schools has an adverse impact on the situation of music education in the Polish system. Poland is among the countries in which the number of hours of art classes is extremely low. For example: on the second stage of education (classes 4 – 6) there are only 107 hours per year, while in Estonia it is 240 hours in Germany – 330, Austria – 510, Denmark – 670 and in Liechtenstein until – 902. This is the most important concern, because the lack of frequent contact with the music makes it impossible to achieve the objectives described in the previous paragraph of this article. One hour of music classes per week places the music in the group of the less important areas of children's activities. Music is not treated as a natural component of a general education or a means to acquire knowledge and skills, but merely an insignificant school subject.

In public schools not enough time is spent on the use of the talents and commitment of students in music. Despite the knowledge about the influence of music education on a lot of factors influencing a child, singing, playing instruments and movement with background music are rarely present in the schedule of the school day. Limited contact with music is also due the poor musical preparation of teachers. This applies mainly to the teachers of early education, where only one teacher is responsible for all the areas of science and arts, including music. The lack of basic teaching skills in the field of singing, playing instruments and moving to music does not allow the transfer of skills to the children, or involvement in musical activities together in a group. Teachers' fear of failure leads to the withdrawal of a child from all kinds of musical activity. A student of early school associates the music education only with the recording on the CD. The teacher's level of personal music culture, which is based on the popular music provided by the media and the Internet, is also of great importance.

Positive aspect of current music education is its condition in kindergarten's education. This is influenced by Eurhythmics, which is present in the nursery schools and is the basic classes of music conducted by qualified professionals. The knowledge and skills possessed by Eurhythmics' teachers

[18] EACEA, *Arts and Cultural Education at School in Europe*, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113en.pdf, [access: 25.01.2016].

influence the effectiveness of music education and the objectives concerning: the development of talents, interests, aesthetic needs, emotionality and socialization. Music education organised in a way that is compatible with the age of a child in preschool gives an excellent start to face challenges in school education. Properly conducted music training on the first stage of education could be one of the building blocks of the full personality of child. Hopefully, the current situation will change in favour of the musical education, and thus for the benefit of the student.

BIBLIOGRAPHY

EACEA, *Arts and Cultural Education at School in Europe*, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113en.pdf (access: 25.01.2016).

Forgeard M., Winner E., Norton A., Schlaug G., *Practicing a Musical Instrument in Childhood is Associated with Enhanced Verbal Ability and Nonverbal Reasoning*, „PLoS One", 2008, nr 3(10), http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0003566, [access: 24.01.2016].

Hanna-Pladdy B., Mackay A., *The relations between instrumental musical activity and cognitive aging*, Neuropsychology, 2011, 25(3).

Kędzia M., *Radość z muzyki – praktyczne spojrzenie na edukację muzyczną w klasach I-III szkoły podstawowej*, [in:] *Filozofia i etyka w szkole. Edukacja artystyczna – wyzwania*, ed. D.A. Michałowska, J. Ryczek, L. Suchanek, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych, Poznań 2015.

Kisiel M., *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2007.

Kłysz-Sokalska N., *Sztuka a wartość i przeżycie estetyczne*, [in:] *Filozofia i etyka w szkole. Edukacja artystyczna – wyzwania*, red. D.A. Michałowska, J. Ryczek, L. Suchanek, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych, Poznań 2015.

Kłysz-Sokalska N., *Edukacja muzyczna kluczem do pełnego rozwoju dziecka*, [in:] *Edukacja na rozdrożu.* Część 3 – *Dzieciństwo szans i zagrożeń*, ed. R. Bernatova, S. Kania, S. Śliwa, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2016.

Krasoń K., *Ruch w przestrzeni. Kinestetyczne wspieranie rozwoju (analiza przypadku dziecka zahamowanego psychoruchowo)*, [in:] *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*, ed. E. Jutrzyna, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2003.

Łuczak A., *Między muzyką a matematyką. Wybrane zagadnienia z muzycznej edukacji wczesnoszkolnej*, [in:] *Treści, formy i metody przedmiotu „muzyka" w świetle reformy powszechnej edukacji: materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej*, ed. V. Przerembska, Zakład Pedagogiki Muzycznej Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000.

Nowak M., *Wychowawcze wartości sztuki sakralnej*, [in:] *Sacrum – sztuka – wychowanie*, ed. W.A. Sacher, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

Pędraszewska-Iskrzak E., *Stymulowanie rozwoju dziecka z wieloczynnikowym uszkodzeniem mózgu za pomocą metody Suzuki*, [in:] *Edukacja i/a mózg, mózg a/i edukacja*, ed. M. Kowalski, I. Koszyk, S. Śliwa, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016.

Sacher W.A., *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Sankowski R., *Polska krajem muzycznego obciachu. Co się stało z naszym popem?* http://wyborcza.pl/1,75475,16292879,Polska_krajem_muzycznego_obciachu__Co_sie_stalo_z.html, [access: 24.01.2016].

Sloboda J.A., Hermelin B., O'Connor N., *An Exceptional Musical Memory*, Music Perception, 1985, 3(2).

Smith K.C., Cuddy L.L., Upitis R., *Figural and metric understanding of rhythm*, Psychology of Music, 1992, 22(2).

Tyszkowa M., *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, PWN, Warszawa 1990.

Zhan C., *The Correlation Between Music and Math: A Neurobiology Perspective*, http://serendip.brynmawr.edu/exchange/node/1869, [access: 25.01.2015].

MICHAŁ NOWICKI, KLAUDIA KOWALSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

UCZENIE SIĘ W PERSPEKTYWIE ŚW. TOMASZA Z AKWINU I NEUROBIOLOGII – DYSHARMONICZNIE CZY UNISONO?

ABSTRACT. Nowicki Michał, Kowalska Klaudia, *Uczenie się w perspektywie św. Tomasza z Akwinu i neurobiologii – dysharmonicznie czy unisono?* [Learning in the Perspective of St. Thomas Aquinas and Neurobiology – Out of Synch or in Unison?]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 273-288. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.17

In this article, we review the pedagogical ideas of St. Thomas Aquinas, as well as the assumptions of neurogenesis, synapsogenesis and mindfulness and their utility in educational directives. Our aim is to verify whether these both positions are consistent. The end result is to specify the character of teacher, which will consent with St. Thomas' and neurobiologists ideas.

Key words: Thomas Aquinas, neurobiology, self-learning, teacher

Wprowadzenie

Zagadnienia związane z edukacją i wychowaniem zyskały na popularności. Wyraz temu zainteresowaniu daje się na wielu płaszczyznach, a szczególnie widoczne jest ono w Internecie. Według statystyk, od roku 2006 do 2010, pięciokrotnie wzrosła liczba blogów poświęconych tematyce dziecięcej[1], a liczba czytelników witryn tego typu wzrosła siedmiokrotnie (od 659 322 w 2006 roku, do 5 012 171 w roku 2010)[2]. Otwarty dostęp do publikowania treści wiąże się naturalnie z pojawianiem niezliczonej ilości

[1] W. Baranowska, *Internet jako źródło porad wychowawczych dla rodziców*, [w:] *Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości*, red. R. Welskop, Łódź 2014, s. 319.

[2] H. Świerczewska, S. Pliszka, *Serwisy parentingowe w Polsce: zawartość serwisów, popularność wśród internautów, profil użytkowników*, Polskie Badania Internetu (PBI), 2011, s. 12.

narracji związanych z edukacją i wychowaniem oraz, w naturalnej konsekwencji, lansowaniem nowości i ustalaniem trendów. W obliczu zaistniałej sytuacji wydaje się konieczne naukowe weryfikowanie owych treści. W tym celu warto sięgać do klasycznych opracowań pedagogicznych, które często zostają zagłuszane przez krzykliwe sugestie nowych dyrektyw dydaktycznych i wychowawczych. Właśnie ten zabieg (konfrontowania nowości z klasyczną myślą pedagogiczną) przeprowadzony został w ramach niniejszego artykułu. Z perspektywy pedagogicznych poglądów św. Tomasza z Akwinu przyjrzano się neurobiologicznym zagadnieniom związanym z neuro- i synaptogenezą oraz kategorią *mindfulness*. Czy te dwa dyskursy, traktujące o roli nauczyciela i procesie uczenia się, mają szansę zabrzmieć unisono czy być może dysharmonicznie wykluczają się?

Myśl św. Tomasza z Akwinu a edukacja

Od najdawniejszych czasów rozmaici myśliciele zabierali głos w zakresie pedagogiki, ponieważ realizacja zakładanych przez nich celów filozoficzno-teologicznych miała się odbywać poprzez edukację ludzkości. Bez realizacji w praktyce wszelakie teorie pozostawały bezużyteczne. Bardzo wcześnie więc w traktatach filozoficznych zaczęto uwzględniać zagadnienia wychowawcze (Platon, Arystoteles itd.), które nawet po upływie ponad dwóch tysiącleci są wysoko oceniane. Nieco inaczej sytuacja wygląda w odniesieniu do czasów średniowiecznych. Często spotykamy się z negatywnymi ocenami ówczesnej myśli pedagogicznej, za co winą obarcza się głównie Kościół katolicki.

Tomasz z Akwinu, trzynastowieczny dominikanin, może posłużyć za doskonały materiał do zbadania, czy pedagogika średniowieczna ma coś ciekawego do zaoferowania we współczesnym świecie. Przede wszystkim, jest on niepodważalnym autorytetem w zakresie głoszonych tez, stawianych ocen i wyjaśnianych dogmatów. Ponadto, nie odcina się od tradycji chrześcijańskiej, powołując się na autorytet Pisma Świętego czy pism Ojców i Doktorów Kościoła. Dzięki temu staje się jednym z najbardziej reprezentatywnych przykładów tejże myśli. Warto dodać na samym początku, że kwestie nauczania nie były traktowane przez tzw. Doktora Anielskiego pobocznie, ale poświęcił im odrębny traktat, zatytułowany *De magistro* (*O nauczycielu*), stanowiący niejako kontynuację i rozwinięcie traktatu o tym samym tytule autorstwa Augustyna z Hippony. Dla należytego zrozumienia zagadnień edukacyjnych nie można jednak poprzestać na tej rozprawie. Należy odnieść się także do innych zagadnień w obrębie *Kwestii dyskutowanych o prawdzie* czy

sławnej *Sumy teologicznej*. Tomasz z Akwinu sprawy nauczania stawiał bardzo wysoko w hierarchii podejmowanych problemów badawczych. Na przykład, podczas omawiania kwestii dotyczącej zakresu działania człowieka, na pierwszym miejscu podejmował problem uczenia jednego człowieka przez drugiego[3].

Tomasz wychodzi z powszechnego w średniowieczu założenia, że żadnego człowieka nie można nazwać nauczycielem, ponieważ żaden człowiek nie może sprawić w innym wiedzy[4]. Podejście to, trzeba przyznać, jest zdecydowanie zdroworozsądkowe:

> Ponieważ wiedza jest poznaniem pewnym, przyjmuje się ją od tego, kogo słowa upewniają nas. Nikogo jednak nie upewnia to, że słyszy mówiącego coś człowieka, gdyż wówczas należałoby przyjąć, że wszystko, co ktoś mówi, upewnia go. Pewności nabieramy jedynie dzięki temu, że słyszymy przemawiającą w nas prawdę, do której odwołujemy się także po to, aby upewnić się co do tego, co słyszymy od innych ludzi[5].

Obszerny dowód tego twierdzenia przeprowadził we wczesnym średniowieczu Augustyn, dochodząc do wniosku, że tylko Chrystusa nazwać można prawdziwym nauczycielem. Nie należy jednak pochopnie odrzucać koncepcji tzw. Doktora Łaski, ponieważ pod religijnym pojęciem Chrystusa ukrył on po prostu rozum[6]. Dowodził, że człowiek, posługując się w nauczaniu jedynie znakami, nie ma możliwości sprawienia w kimś wiedzy[7]. Do tego niezbędne jest bezpośrednie poznanie, dokonane za sprawą rozumu[8]. Słowa, w ujęciu Augustyna, bez wcześniejszej znajomości ich znaczenia są bezwartościowe.

Skoro czołowi przedstawiciele średniowiecznego świata nauki uznali, że prawdziwym nauczycielem może być tylko Bóg, warto zatem przyjrzeć się bliżej temu pojęciu i odmitologizować je na potrzeby bieżącej analizy. Przede wszystkim dlatego, że coraz częściej pojęcie to wywołuje uprzedze-

---

[3] Tomasz z Akwinu, *Rządy Boże*, przekł. P.M. Bełch, London 1981, *Suma teologiczna*, t. 8, s. 117 i n.

[4] Stanowisko to przeciwstawiano np. znanym praktykom sofistów, por. H. Majkrzak, *Filozofia wychowania w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, Człowiek w Kulturze, 2005, 17: Praca, s. 201.

[5] *O nauczycielu*, [w:] Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane o prawdzie,* t. 1, red. M. Olszewski, przekł. A. Aduszkiewicz, J. Ruszczyński, L. Kuczyński, Poznań 1998, s. 508.

[6] Augustyn z Hippony, *De magistro*, [w:] *Dialogi filozoficzne*, przekł. J. Modrzejewski, Warszawa 1953, s. 62 i n.: „A ten, kogo się radzimy, jest nauczycielem: jest to Chrystus, o którym powiedziano, że mieszka w wewnętrznym człowieku".

[7] Tamże, s. 58 i n.

[8] Tamże, s. 62 i n.

nia i rodzi błędne skojarzenia. Tomasz z Akwinu uznaje Boga za byt[9], pierwszego poruszyciela nieporuszonego, ale przede wszystkim za „samą rzeczywistość, czyli najczystszą aktualność"[10]. Wskazuje on, że byt odpowiada intelektowi, a odpowiedniość tę wyraża słowo „prawda"[11]. Przydatnym uzupełnieniem będzie jeszcze stwierdzenie, że Bóg nie tyle jest „swoją istotą", ale „samym istnieniem"[12], „istnieniem w teraźniejszości", dlatego też przypisuje mu się imię „Jestem"[13].

Dzięki takiej perspektywie zagadnienie edukacji nabiera bardzo ciekawych barw, zwłaszcza pojęcie nauczania. Skoro bowiem słowa w procesie edukacji mają bardzo ograniczoną wartość, natomiast sukces uzależniony jest od samodzielnego poznania prawdy przez ucznia, wskutek uruchomienia wewnętrznych procesów poznawczych[14], nauczanie trzeba uznać za bardzo trudną sztukę, a nauczyciela za pośrednika prowadzącego ucznia do prawdy[15]. Nie wystarczy bowiem przekazać werbalnie posiadaną wiedzę, trzeba za pośrednictwem określonej metody poprowadzić uczniów przez proces poznawczy tak, aby sami mogli osiągnąć określone poznanie. Poprzestawanie na przekazie określonych znaków Tomasz zwał za Augustynem łatwowiernością[16].

> Człowiek rzeczywiście może być nazwany prawdziwym nauczycielem oraz uczącym prawdy i oświecającym umysł nie jako ktoś, kto wlewa światło rozumu, lecz jako

---

[9] Tomasz z Akwinu, *O Bogu,* cz. 1, przekł. P.M. Bełch, London 1975, *Suma teologiczna*, t. 1, s. 30, zagadnienie 1, art. 1.

[10] Tamże, s. 51, zagadnienie 3, art. 1. Por. P.S. Mazur, *Realistyczny depozyt cywilizacji łacińskiej*, Człowiek w Kulturze, 2004, 16: Jaka Europa? s. 116 i n.

[11] Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane o prawdzie,* t. 1, s. 16 i n., kwestia 1: O prawdzie, art. 1.

[12] Tomasz z Akwinu, *O Bogu,* cz. 1, s. 55, zagadnienie 3, art. 4.

[13] Tomasz z Akwinu, *O Bogu,* cz. 2, przekł. P.M. Bełch, London 1977, *Suma teologiczna*, t. 2, s. 15, zagadnienie 13, art. 11. Por. S. Świeżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Poznań 2002, s. 47-53.

[14] Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane o prawdzie,* t. 1, s. 510, kwestia 11: O nauczycielu, „Mówimy zatem, że ktoś uczy kogoś, gdy ten proces, przez który przechodzi rozum naturalny, przedstawia mu poprzez znaki. Wówczas rozum naturalny ucznia za pomocą tego, co mu przedstawiono, jakby za pomocą jakiegoś narzędzia dochodzi do poznania tego, co nieznane. Jak więc mówimy, że lekarz powoduje uzdrowienie dzięki działaniu natury chorego, tak samo człowiek sprawia wiedzę w drugim przez działanie rozumu naturalnego tego drugiego i na tym polega nauczanie".

[15] M. Szymonik, *Ideał nauczyciela w traktacie De magistro św. Tomasza z Akwinu*, Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne, 2005, 38, 1, s. 159.

[16] Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane o prawdzie,* t. 1, s. 507 kwestia 11: O nauczycielu, art. 1. Co ciekawe, takie stanowisko miał także w kwestiach religijnych, sugerując samodzielne odkrywanie prawdy o bycie.

ktoś, kto przez to, co przedstawia z zewnątrz, wspomaga światło rozumu w osiąganiu wiedzy[17].

Sprawą zasadniczą jest odpowiednie przygotowanie nauczyciela do pracy[18]. Nauczyciel w świetle poglądów Tomasza powinien posiadać doskonałą i wyraźną wiedzę, wiedzę będącą w akcie[19]. Oczywiste jest więc, że nauczyciel musi najpierw uzyskać poznanie w drodze życia kontemplacyjnego, by następnie wykorzystać je w życiu czynnym. Nauczanie bowiem według klasyfikacji Doktora Anielskiego należy, ze względu na swój cel, do życia czynnego i przyrównane zostało do jałmużny duchowej[20]. Ponadto warto stwierdzić, że jest ono procesem pożądanym, ponieważ dzięki temu że nauczyciel ma wyraźną wiedzę, może szybciej doprowadzić kogoś do poznania, niż ten zdołałby osiągnąć to samodzielnie, korzystając tylko z ogólnych zasad wiedzy[21]. Istotnym elementem sztuki nauczania jest pomaganie głównej przyczynie sprawczej, tj. czynnikowi wewnętrznemu ucznia, poprzez wzmacnianie go i dostarczanie mu narzędzi i pomocy, które mogą zostać wykorzystane przez „siły natury" do osiągnięcia zamierzonego skutku poznawczego[22]. Trzeba pamiętać jednak, że prowadzenie do wiedzy odbywa się zawsze „z wiadomości już znanych do poznawania nieznanych".

Zauważamy więc dokładnie, że dla Akwinaty nie ma znaczenia wiek, doświadczenie, czy pochodzenie człowieka – każdy ma takie same możliwości poznawcze, jednak nie każdy posiada takie same umiejętności, np. w zakresie wnioskowania. Czasami może potrzebować pomocy kogoś z zewnątrz, kto mógłby pobudzić jego umysł do poznania. Arystoteles, niewątpliwy autorytet dla Tomasza z Akwinu, dowodził, iż każdy człowiek ze swojej natury dąży do poznania. Nie inaczej sądzi Doktor Anielski. Dla niego poznanie prawdy jest najwyższym dobrem i prowadzi do szczęścia, jako celu ludzkiego życia[23]. Co interesujące, konstatacja ta odnosi się do wszystkich ludzi, bez względu na faktycznie obrany kierunek drogi życiowej czy

---

[17] Tamże, s. 513, kwestia 11: O nauczycielu, art. 1.

[18] Na ten temat zob. A. Szudra-Barszcz, *Elementy pedeutologii scholastycznej czyli o Tomasza z Akwinu rozumieniu nauczyciela i nauczania*, Lublin 2011.

[19] Tamże, s. 517 kwestia 11: O nauczycielu, art. 2.

[20] Tamże, s. 526 i n. kwestia 11: O nauczycielu, art. 4.

[21] Tamże, s. 517, kwestia 11: O nauczycielu, art. 2.

[22] Tomasz z Akwinu, *Rządy Boże*, s. 114 i n., zagadnienie 117, art. 1. Podano tutaj dwie konkretne metody nauczania: 1) poprzez wykorzystanie pomocy i narzędzi możliwych do wykorzystania przez myśl ucznia, np. przesłanki, przykłady ze świata postrzegalnego albo inne metody prowadzące do poznania nieznanej prawdy; 2) przez wyjaśnianie związku zachodzącego pomiędzy wnioskami a zasadami.

[23] Ostatnio na ten temat: M. Sieńkowski, *Cel nauczania według Tomasza z Akwinu*, Scripta Philosophica. Zeszyty Naukowe Doktorantów Wydziału Filozofii KUL, 2013, 2, s. 97 i n.

postępowanie moralne. Życie człowieka więc może być uznane za edukacyjne *continuum*, polegające na samopoznaniu. Pamiętać bowiem należy, że edukacja ukierunkowana być może na świat zewnętrzny, ale także wewnętrzny człowieka, kiedy to dąży on do poznania samego siebie (albo: swojego bytu). Tomasz z Akwinu w kontekście tego podkreślał, że im doskonalszy jest przedmiot poznania, tym większe dobro z tego płynie dla człowieka, a tym samym i większa szczęśliwość.

Konieczne jest w odniesieniu do tego podjęcie tematu poznania najwyższego, a mianowicie poznania Bytu, czyli Boga w Jego istocie. Zagadnienie to może wydawać się wielce kontrowersyjne w swoim brzmieniu, jednak po dokładniejszej analizie okazuje się, że niewiele w tym jest mistyki – powinniśmy mówić raczej o samopoznaniu[24]. O ile bowiem wiele osób odrzuca istnienie osobowego bóstwa, tak większość zapewne zgodzi się z pojęciem bytu jako istnienia, aktualności, czy rzeczywistości bytującej w wiecznej teraźniejszości.

Poznanie siebie jest tematem przewodnim filozofii od czasów starożytnych i zwykle uznawane jest za środek do osiągnięcia upragnionego przez ludzi celu – szczęścia. Nie inaczej jest w przypadku filozofii Tomasza z Akwinu. Szczęście uznaje on bezwzględnie za cel ludzkiego życia, a upatruje go w osiągnięciu dobra, chociaż to jest różnie postrzegane przez ludzi, jak słusznie zauważa Akwinata:

> Niektórzy bowiem pożądają bogactw jako dobra ostatecznego, inni rozkoszy, a inni jeszcze innych rzeczy. Podobnie jak słodycz dla każdego smaku jest miłą: niektórym jednak najbardziej smakuje słodycz wina, innym słodycz miodu lub czegoś w tym rodzaju[25].

Bezpośrednio z tym problemem wiąże się kolejne ważne zadanie edukacji – uczynić człowieka „prawdziwym człowiekiem". Chodzi tutaj mianowicie o odróżnienie człowieka od zwierząt poprzez zapanowanie nad wszystkimi własnymi czynnościami za pomocą woli i rozumu. Za czynności w ścisłym znaczeniu „ludzkie" uznaje on tylko te, które uczyniono z „rozważnej woli". Przedmiotem natomiast tejże jest cel i dobro, a skuteczna realizacja tego zapewnić ma szczęście człowieka[26]. Celem bezwzględnie jest

---

[24] Por. S. Świeżawski, *Święty Tomasz na nowo odczytany*, s. 33-39.

[25] Tomasz z Akwinu, *Cel ostateczny czyli Szczęście oraz uczynki ludzkie*, przekł. F.W. Bednarski, London 1963, *Suma teologiczna*, t. 9, s. 16, zagadnienie 1: O ostatecznym celu człowieka, art. 7. Zob. też J.-P. Torrell, *Święty Tomasz z Akwinu mistrz duchowy*, przekł. A. Kuryś, Poznań – Warszawa 2003, s. 469-508.

[26] Tamże, s. 7, zagadnienie 1: O ostatecznym celu człowieka, art. 1; Tomasz z Akwinu, *O poznaniu Boga: wydanie łacińsko-polskie*, przekł. P. Lichacz, M. Przanowski, M. Olszewski, Kraków 2005, s. 155.

doskonałe dobro, gdyż tylko jego osiągnięcie zapewnić może umysłowi ludzkiemu spokój i w konsekwencji szczęście[27].

Dopóki człowiekowi pozostaje coś do pragnienia i szukania nie może on osiągnąć doskonałej szczęśliwości. Problem ten dotyczy także poznania, dokonywanego przez umysł.

> Przedmiotem zaś umysłu jest to, czym rzecz jest, czyli istota rzeczy, jak poucza Filozof [tj. Arystoteles – M.N.]. W tej więc mierze umysł posiada właściwą sobie doskonałość, w jakiej poznaje istotę rzeczy. Gdy więc umysł poznaje istotę jakiegoś skutku w ten sposób, że nie poznaje istoty jego przyczyny tak, by wiedzieć, czym jest ta przyczyna, wówczas umysł nie dosięga zasadniczo do samej przyczyny, chociaż za pośrednictwem skutku może poznać to, czy przyczyna ta istnieje. Dlatego pozostaje człowiekowi naturalne pragnienie, by poznając skutek i wiedząc, że ów skutek ma przyczynę, poznać także, czym jest ta przyczyna[28].

Oczywiście, nietrudno się domyślić, że w odniesieniu do umysłu kres pożądania poznawczego przynieść może jedynie poznanie samego bytu. Dopiero to może zapewnić umysłowi spokój i szczęście (na wzór epikurejskiego pojęcia *ataraxia*). Tomasz z Akwinu bardzo zdecydowanie i kategorycznie rozwiewa wszelakie wątpliwości dotyczące możliwości poznawczych człowieka. Doskonałe poznanie Boga w Jego istocie jest możliwe dla człowieka i bardzo pożądane, aczkolwiek nie jest zadaniem prostym, ze względu na zaabsorbowanie ludzi sprawami doczesnymi, odrywającymi ich umysły od głównego przedmiotu poznania („liczne troski, którymi człowiek musi się trapić"[29]). Główną przeszkodą, jak zauważa Tomasz, są tutaj zmysły, od władzy których umysł musi się wyswobodzić[30]. Umysł ze swojej natury jest czysty, ulega zbrukaniu poprzez połączenie z ciałem, światło intelektu zostaje zaciemnione, moc osłabiona, „a ruch ku rzeczom najwznioślejszym ulega spowolnieniu"[31]. Widzimy zatem, że umysł ludzki ma naturalną sprawność poznawczą, którą owe zmysły upośledzają. Wolny umysł uświadamia sobie, że istnieje i co się w nim dzieje poprzez poznawanie intelektualne. Najpierw, jak pokazuje Tomasz za Arystotelesem, człowiek coś poznaje, dopiero później może dojść do poznania na temat własnego poznawania, czyli dostrzec swoje istnienie wskutek aktu intelektu[32].

---

[27] Tomasz z Akwinu, *Cel ostateczny czyli Szczęście oraz uczynki ludzkie*, s. 55 i n., zagadnienie 5: O osiągnięciu szczęśliwości, art. 1.

[28] Tamże, s. 42, zagadnienie 3: Co to jest szczęśliwość? art. 8.

[29] Tomasz z Akwinu, *O poznaniu Boga*, s. 155.

[30] Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane o prawdzie,* t. 1, s. 489 i n., kwestia 10: O umyśle, art. 11.

[31] Tomasz z Akwinu, *O poznaniu Boga*, s. 63.

[32] Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane o prawdzie,* t. 1, s. 469 i n., kwestia 10: O umyśle, art. 8.

Niestety, Tomasz z Akwinu nie rozwija wątku metod pracy nad sobą, by opanować własne zmysły, ostateczny efekt poznawczy kładąc na karb łaski bożej[33]. Podkreśla jednak, że zasłona, utrudniająca człowiekowi poznawanie Boga, a której przyczyna tkwi w świecie zewnętrznym, nie ma wielkiej mocy, gdyż byt rozpoznaje się we własnym wnętrzu[34]. Akwinata zauważa jednak, że ludzie mają umiejętności poznawcze (czystość światła intelektualnego) rozwinięte w różnym stopniu[35]. Może się zatem okazać konieczne z początku zawierzenie poznaniu innych osób, gdyż intelekt osiąga doskonałość dopiero na końcu swojej pracy, a do jego wydoskonalenia drogą rozumowego poznania bytu potrzebna jest znajomość „wielkiej ilości zagadnień" o materii bardzo subtelnej[36]. Poprzestawanie na tym jednak, co na temat bytu przekazują nam inni, jest „dla człowieka bardziej szkodliwe, niż użyteczne". Przyjmowanie bowiem jakichś treści poznania bez ich osądu jest najłatwiejszą drogą do błędu[37].

Stwierdzenie to przywodzi nas z powrotem do wątku nauczyciela, którego zadaniem nie jest przekazywanie uczniom gotowej wiedzy – gdyż w świetle powyższych stwierdzeń musieliby oni zadowolić się wiarą w miejsce wiedzy, płynącej z pewnego poznania. Poznania, które leży w zasięgu możliwości każdego człowieka. Zadaniem nauczyciela, jak to zostało wyżej ukazane, jest prowadzenie ucznia do poznania i wspomaganie go w tym procesie. Za ważkie należy uznać także stwierdzenie, że procesy poznawcze nierozerwalnie powiązane są z wolą, dążącą do realizacji dobra (różnorako rozumianego) i osiągnięcia szczęścia. Wynika stąd bezsprzecznie, że jeśli uczeń nie rozpozna celu edukacji jako zgodnego ze swoją wolą, tj. jako elementu wiodącego do szczęścia, nie ma możliwości osiągnięcia sukcesu w tym zakresie. Jak widzimy, trzon myśli Tomasza z Akwinu pozostaje nadal aktualny i realizowany jest w wielu współczesnych nurtach.

W odróżnieniu od wspomnianych na wstępie myślicieli, współcześni naukowcy wypowiadają się w ramach pedagogiki od niedawna. Nie oznacza to jednak, że nie mają wiele do powiedzenia. Wręcz przeciwnie – dydaktyczne postulaty psychologów, kognitywistów, a przede wszystkim neurologów i biologów głośno wybrzmiewają w świecie edukacji, wychowania i nauki. Oczywiście, nie przechodzą bez echa. W powstającej polifonii głosów giną te, które poprzez upływ czasu zostały pozbawione mocy i dźwię-

[33] Warto zaznaczyć, że kwestia opanowania własnych zmysłów jest powszechna w innych filozofiach i ma służyć właśnie poznaniu bytu. Szczególnie metodologia taka została rozwinięta w Indiach w czasach tradycji upaniszadowej.

[34] Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane o prawdzie,* t. 1, s. 487, kwestia 10: O umyśle, art. 8.

[35] Tomasz z Akwinu, *O poznaniu Boga*, s. 79.

[36] Tamże, s. 155.

[37] Tamże, s. 151.

ku. Warto jednak wsłuchać się w zamierzchłe, zdaje się, rozważania. Czy można odnaleźć wspólny rytm dla słów św. Tomasza z Akwinu i neurobiologów XXI wieku?

Głos neurobiologów a edukacja

Druga część artykułu poświęcona jest refleksji nad miejscem neurologii i biologii w pedagogice. Przede wszystkim skupia się na dwóch zagadnieniach: neurogenezie (wraz z synaptogenezą) jako celowi i efektowi uczenia się oraz założeniom *mindfulness* jako właściwemu sposobowi uczenia się. Z refleksji nad tymi dwoma tematami wyłoni się sylwetka nauczyciela, która będzie zgodna z najnowszymi naukowymi dyrektywami dotyczącymi zdobywania wiedzy. Istnieją niemałe szanse, że w ostatniej, trzeciej części artykułu głosy św. Tomasza i neuronaukowców, jeśli nie *unisono*, to przynajmniej w zgodnej harmonii, zdadzą relację z tego, co w praktyce pedagogicznej istotne.

Ruchome granice nauki cechuje ekspansjonizm od środka – pod naukową metodę poddane zostają coraz to nowsze zjawiska[38]. Przejawem tego są m.in. prowadzone obecnie na szeroką skalę badania nad mózgiem. Neuronauka (czy: neurobiologia) jako dziedzina narodziła się pod koniec XX wieku[39]. Jej celem jest, jak mówi Michael Gazzaniga (profesor psychologii w University of California, kierownik Center for the Study of the Mind), poznanie tego, „w jaki sposób mózg tworzy umysł"[40]. I choć wielu sceptycznie stwierdziło, że powodzenie w tej dziedzinie nie jest możliwe (np. Immanuel Kant, który uważał, iż nie sposób dotrzeć do rzeczy samych w sobie, czy Albert Einstein, dla którego możliwość uporządkowania doznań zmysłowych poprzez myślenie była faktem nie do pojęcia, nad którym można jedynie zdumiewać się) zainteresowanie tą dziedziną nieustannie rośnie.

Rozszerzające się granice poznania naukowego pozwalają na przyglądanie się coraz to mniejszym jednostkom. Nie inaczej rzecz się miała z mózgiem. W początkowych fazach badań mówiono o jego hemisferyczności[41]. Za wyróżnienie i funkcjonalny opis dwóch półkul mózgowych, prawej oraz

---

[38] M. Heller, *Granice nauki*, Kraków 2014, s. 6.

[39] C. Grzywniak, *Podstawy neurobiologii w uczeniu się u dzieci młodszych*, Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych, 2011, LXIV, s. 99.

[40] P. Jaśkowski, *Neuronauka poznawcza. Jak mózg tworzy umysł?* Warszawa 2009, passim.

[41] M.A. Gulpinar, *The Principles of Brain-Based Learning and Constructivist Models in Education*, Educational Sciences: Theory and Practice, 2005, 5(2), s. 300.

lewej, Roger Sperry w 1981 roku odebrał Nagrodę Nobla[42]. Asymetria funkcjonalna mózgu, czyli zróżnicowanie funkcji pełnionych przez półkulę prawą i półkulę lewą została z entuzjazmem przyjęta przez naukowców. Półkulę prawą, nazywaną również sekwencyjno-analityczną (lub półkulą gestalt), zaczęto utożsamiać z językową aktywnością człowieka. Półkula lewa (półkula logiczna) miała natomiast być odpowiedzialna za działania wzrokowo-przestrzenne[43]. Nie trzeba dodawać, że takowe rozróżnienie skutkowało odpowiednimi dyrektywami dydaktycznymi. Z czasem dostrzeżono jednak, że ów podział stanowi zbyt duże uproszczenie i nie wyczerpuje charakterystyki pracy mózgu[44].

Z upływem czasu dokonano jeszcze dokładniejszego podziału mózgu, pozwalającego badać mniejsze obszary. Niemiecki neurolog Korbinian Brodmann wyróżnił 52 pola – tzw. pola Brodmanna. W każdym takim polu zlokalizowane są wyszczególnione funkcje[45], każde z nich skupia ośrodki odpowiedzialne za realizację określonych zadań. Do najbardziej znanych należą: pole 22, czyli ośrodek Wernickego, oraz pola 44 i 45, nazwane ośrodkiem Brocki. Ta swoista topograficzna mapa mózgu stanowiła cenne źródło informacji, jednak czy wystarczające?

Dostrzeżono, że pomiędzy polami istnieje gęsta sieć połączeń. Badania mózgu od dwóch półkul i pól Brodmanna doprowadziły do refleksji nad neuronami, pojedynczymi komórkami nerwowymi oraz synapsami – połączeniami międzyneuronalnymi. Liczbę neuronów szacuje się na około 100 miliardów do 1 tryliona, a każdy z nich może zawiązać nawet 10 tysięcy synaps z innymi komórkami nerwowymi[46]. Długo panowało przekonanie o ograniczonych możliwościach neurogenezy. Sądzono, że człowiek rodzi się z określoną liczbą neuronów, które wraz z wiekiem obumierają. Przekonanie to nie może być dłużej utrzymywane w obliczu dowiedzionej neuroplastyczności mózgu.

Terminem neuroplastyczność określa się morfologiczne zmiany w mózgu – zmiany sieci neuronalnych powodowane powstawaniem nowych neuronów (neurogenezą) oraz zmianami w połączeniach między nimi – zawiązywanie nowych połączeń (synaptogeneza) oraz umacnianie już ist-

---

[42] J. Skibska, *Asymetria funkcjonalna mózgu a wykorzystanie mnemotechnik w procesie dydaktycznym*, [w:] *Oblicza edukacji*, red. J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger, Sosnowiec 2010, s. 390-398.

43 K. Kucharska-Pietrucha, M. Klimkowski, *Asymetria funkcjonalna mózgu a procesy emocjonalne*, Postępy Psychiatrii i Neurologii, 1991, 8, s. 88.

[44] M. Senderecka, *Różne punkty widzenia prawej i lewej półkuli mózgu*, Przegląd Psychologiczny, 2007, 50(2), s. 150.

[45] R. Orly, D.D. Haines, *NEUROwords Korbinian Brodmann: The Victor Hugo of Cytoarchitectonic Brain Maps*, Journal of the History of the Neurosciences, 2010, 19(2), s. 195-198.

[46] P.G. Zimbardo, R.J. Gerrig, *Psychologia i życie*, Warszawa 2006, s. 80.

niejących[47]. Warto spojrzeć na proces zdobywania wiedzy przez pryzmat neuro- i synaptogenezy. W rozumieniu neurobiologicznym bowiem coś takiego jak „przekazywanie wiedzy" w ogóle nie istnieje, tym samym rola nauczyciela zdaje się zbędna.

Każde doświadczenie człowieka zapisuje się w postaci połączenia neuronalnego[48]. W toku życia w ludzkim mózgu powstają nowe połączenia, umacniają się już istniejące lub również – zanikają te nieużywane. Wiedza, zachowanie, przyzwyczajenia są więc pochodną indywidualnej dla każdego sieci neuronów i synaps. Prosto rzecz ujmując: uczenie się wiersza na pamięć polega na tworzeniu określonego połączenia neuronalnego. Tekst przykładowego „Katechizmu polskiego dziecka" („Kto ty jesteś? – Polak mały" itd.) nie jest zawieszony w bliżej nieokreślonych odmętach systemu poznawczego. To konkretny zapis neuronalny. Odpamiętywanie wiersza stanowi nic innego, jak przebywanie tej drogi jeszcze raz. Im częściej owa ścieżka będzie aktywowana, tym wyraźniej wiersz będzie funkcjonował w pamięci. Fakt, iż niemal każdy potrafi wyrecytować „Katechizm polskiego dziecka" z pamięci wiąże się zapewne z dużą częstotliwością aktywowania reprezentacji umysłowej wiersza w wieku dziecięcym, co działo się na prośby nauczycieli, rodziców, dziadków, a spotykało zawsze z entuzjastycznym odbiorem. Bardzo plastyczny w tym wieku mózg na skutek częstego przetwarzania i dodatkowo – komponentu emocjonalnego – wyrył neuronalną ścieżkę nie do zapomnienia.

Wiele intuicji miał w sobie Jean Piaget mówiąc o procesie „interioryzacji wiedzy"[49]. W kontekście edukacyjnym bowiem nikt nie może wykonać pracy za ucznia. To w jego głowie zachodzą procesy związane z tworzeniem reprezentacji nowej wiedzy, połączeń skojarzeniowych, schematów zachowań, czy reakcji. Mózg nie jest przystosowany do zapisywania informacji z zewnątrz. Specyfika jego pracy polega na doświadczaniu, przetwarzaniu informacji, analizowaniu, wyciąganiu wniosków i tworzeniu reguł[50]. Budowa neuronalnych połączeń to bezwzględnie zindywidualizowany mechanizm wymagający osobistego zaangażowania.

Naukowcy są w stanie udowodnić istnienie indywidualnego, właściwego jednej konkretnej osobie systemu połączeń neuronalnych. Obrazowanie metodą rezonansu magnetycznego (ang. MRI) umożliwia graficzne odwzo-

---

[47] E. Fuchs, G. Flugge, *Adult Neuroplasticity: More Than 40 Years of Research*, Neural Plasticyty, 2014, s. 1.

[48] M. Kossut, *Synapsy i plastyczność mózgu*, [w:] *Nauka światowa i polska. Nauki biologiczne*, oprac. zbiorowe, Gliwice 2010, s. 286.

[49] J. Piaget, *Jak dziecko wyobraża sobie świat*, Warszawa 2006, passim.

[50] M. Spitzer, *Jak uczy się mózg?* Warszawa 2007, s. 68.

rowanie sieci połączeń neuronalnych w mózgu konkretnej osoby. Podobnie jak genom jest zapisem całego materiału genetycznego danego człowieka, tak konektom stanowi strukturalny opis ludzkiego mózgu. Odkrycie to może udzielać odpowiedzi na pytania dotyczące kształtu ludzkiej wiedzy. Jednocześnie, skłania neuronaukowców do stawiania wielkich filozoficznych pytań – „jestem tym, czym jest mój konektom?"[51].

Staje się jasne, że w procesie uczenia się, rozumianym jako neuro- i synaptogeneza, niezbędna jest wola. Nawet zintensyfikowane wysiłki doskonałego nauczyciela spełzną na niczym w konfrontacji z brakiem nieprzymuszonego, szczerego zaangażowania wewnętrznych procesów poznawczych ucznia. Na gruncie neuronauk mówi się o sile przetwarzania informacji, czy stopniu przetwarzania informacji. Inny ślad neuronalny pozostawi informacja „wpuszczona jednym, a wypuszczona drugim uchem", zupełnie inny studiowana z „wypiekami na twarzy" i „błyszczącymi oczami". Istotny czynnik stanowi tu, oczywiście, zaangażowanie emocjonalne, jednak jest to jedynie składowa większego komponentu.

Konstatacja ta prowadzi do podjęcia drugiego, równie obszernego jak neuroplastyczność i synaptogeneza, zagadnienia. Siła przetwarzania informacji, podatność na przyswajanie nowej wiedzy łączone jest przez naukowców z pojęciem *mindfulness*. W myśl definicji, jest to szczególny rodzaj uwagi – „świadomej, skierowanej na obecną chwilę i nieosądzającej"[52]. *Mindfulness* nazywane bywa również „poznawczą skłonnością" lub „celowym wyborem"[53]. Opisuje zdolność do skupienia i utrzymania uwagi na danym temacie[54]. Tego rodzaju „pełna obecność" oraz celowość pozytywnie wpływa na zdolność uczenia się[55] oraz dodatkowo – redukuje stres[56] i wpływa pozytywnie na ogólny stan funkcjonowania.

Pojęcie *mindfulness* wywołuje szereg dyskusji, nierzadko budzi kontrowersje. Bywa mylnie postrzegane jako pustka, wyzbycie się emocji i myśli. Mające swe korzenie w filozofii Wschodu, w kontekście neuronauk jest jednak rozpatrywane jako pojęcie świeckie, niezwiązane z żadnymi praktykami

---

[51] S. Seung, *Mój konektom to ja*, TedGlobal, 2010.

[52] J. Kabat-Zinn, *Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future*, Clinical Psychology: Science and Practice, 2003, 10(2), s. 144-156.

[53] M. Napoli, P.R. Krech, L.C. Holley, *Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy*, Journal of Applied School Psychology, 2005, 21(1), s. 101.

[54] T. Hyland, *On the Contemporary Applications of Mindfulness: Some Implications for Education*, Journal of Philosophy of Education, 2015, 49(2), s. 117.

[55] R. Richart, D.N. Perkins, *Life in the mindful classroom: Nurturing the disposition of mindfulness*, Journal of Social Issues, 2000, 56(1), s. 29.

[56] J.M. Williams i in., *The Mindful Way Through Depression*, London 2007, s. 5.

religijnymi czy światopoglądem[57]. *Mindfulness* nie jest też traktowane jako kolejna metoda, złoty środek do osiągnięcia pełni umysłowych możliwości. Jest rozpatrywane jako kondycja, zdolność poznawcza, która (jak wiele innych) musi być ćwiczona. Neurobiologiczne badania pokazują, że *mindfulness* nie pozostaje jedynie efemeryczną praktyką czy tajemnym stanem umysłu. Wręcz przeciwnie, to określone zmiany funkcjonalne mózgu, które mają niebagatelne odzwierciedlenie w procesie uczenia się.

Rola, jaką *mindfulness* odgrywa w kontekście uczenia się została zbadana między innymi przez Brittę Hölzel i jej zespół[58]. Badania przeprowadzone na grupie 33 osób, poprzedzone treningiem *mindfulness*, wykazały znaczne zagęszczenie istoty szarej (skupisko neuronów budujące ośrodkowy układ nerwowy) w lewym hipokampie (strukturze mózgu odpowiedzialnej głównie za konsolidację pamięci). Podobne wyniki uzyskano podczas szeregu innych tego typu badań[59].

Badacze zgodnie podsumowują, iż strukturalne zmiany w mózgu zachodzące w wyniku *mindfulness* znacznie ułatwiają proces zapamiętywania, przyczyniając się tym samym do wzrostu wydajności uczenia się. Zwraca się tutaj uwagę na fakt, iż pełna, świadoma uważność daje uczącemu się przewagę nie tylko w postaci większej ilości usłyszanych i zakodowanych informacji – to skutek o wiele ważniejszego procesu. *Mindfulness* prowadzi do funkcjonalnych zmian w mózgu, które w jeszcze większym stopniu czynią z niego organ predestynowany do poznawczego funkcjonowania.

Św. Tomasz i neurobiolodzy – *unisono* o roli nauczyciela i procesie uczenia się

W pierwszej części artykułu przybliżono poglądy św. Tomasza na temat uczenia się. Wyraźnie wybrzmiewają w nich dwie kwestie: „działanie umysłu naturalnego" oraz „czystość światła intelektualnego". Czym jest neuro- i synaptogeneza jeśli nie właśnie działaniem umysłu naturalnego? Neurobiologia pokazuje, że wszelakie procesy uczenia się wymagają aktywności umysłowej uczącego się i znów – nie tylko samego faktu pochylenia się nad

[57] B.K. Hölzel i in., *Mindfulness Practice Leads to Increases in Regional Brain Gray Matter Density*, Psychiatry Research, 2010, 191(1), s. 36-46.

[58] Tamże.

[59] Por. S.W. Lazar i in., *Meditation experience is associated with increased cortical thickness*, Neuroraport, 2005, 16, s. 1893-1897; E. Luders i in., *The underlying anatomical correlates of long-term meditation: larger hippocampal and frontal volumnes of gray matter*, Neuroimage, 2009, 45, s. 672-678; J.A. Grant i in., *Cortical thickness and pain sensitivity in zen meditators*, Emotion, 2010, 10, s. 43-53.

książką, czy dekodowania zasłyszanych informacji. Podczas tych zadań mózg działa – aktywuje stare połączenia synaptyczne, zawiązuje nowe, a nawet – przeprowadza proces neurogenezy. Jak zauważył św. Tomasz, konieczne jest uruchomienie wewnętrznych procesów poznawczych, a sam fakt werbalnego przekazywania informacji nie może zakładać aprioryczne-go zaistnienia wiedzy w umyśle ucznia.

Podobnie, możemy odważyć się na utożsamienie Tomaszowej „czystości światła intelektualnego" z neurobiologicznym *mindfulness.* W obu paradygmatach chodzi o pełną, świadomą obecność umysłową, o zaangażowany udział w procesie uczenia się i wykorzystanie pełni ludzkiego potencjału poznawczego. Podkreślona zostaje tutaj celowość procesu uczenia się i wolna wola. Św. Tomasz zaznacza, że naturalną tendencją człowieka jest dążenie do poznania. Neurobiologia pokazuje, że ludzki mózg jest stworzony do tego, aby się uczyć (właśnie „uczyć się", a nie: „być nauczanym").

Rolą nauczyciela więc (zarówno w perspektywie Tomaszowej, jak i neurobiologicznej) będzie wspomaganie, towarzyszenie, wspieranie ucznia w procesie uczenia się. Warto zauważyć, że w świetle założeń obu przywołanych perspektyw proces nauczania nie ma racji bytu. Zadaniem nauczyciela nie jest nauczanie, lecz pomaganie uczniowi w procesie uczenia się. Nauczyciel może wskazywać, prowadzić do samodzielnego poznania, kierować procesem zdobywania wiedzy, lecz nigdy – tej wiedzy budować. Zasób wiadomości gromadzi się w wyniku działania podmiotu poznawczego i w samym podmiocie poznawczym. Nauczyciel zawsze pozostaje na zewnątrz tego procesu. To istotne stwierdzenie zgrabnie ubiera w słowa św. Tomasz – żadnego człowieka nie można nazwać nauczycielem, ponieważ nikt nie może sprawić wiedzy w drugim.

Św. Tomasz tłumaczył to niełatwą, średniowieczną łaciną. Dziś neurobiolodzy mówią to samo, często równie enigmatycznym naukowym językiem. Wydaje się, że podobnie jak deprecjonowano pedagogiczną myśl średniowiecza, w margines teorii wpisuje się neurobiologiczne postulaty. I jedne, i drugie skazane pozostają na pragmatyczny niebyt. Czy słusznie?

BIBLIOGRAFIA

Augustyn z Hippony, *De magistro*, [w:] *Dialogi filozoficzne*, przekł. J. Modrzejewski, Warszawa 1953.

Baranowska W., *Internet jako źródło porad wychowawczych dla rodziców*, [w:] *Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości*, red. R. Welskop, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi, Łódź 2014.

Fuchs E., Flugge G., *Adult Neuroplasticity: More Than 40 Years of Research,* Neural Plasticyty 2014.

Grant J.A. i in., *Cortical thickness and pain sensitivity in zen meditators*, Emotion, 2010, 10.

Grzywniak C., *Podstawy neurobiologii w uczeniu się u dzieci młodszych*, Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych, 2011, LXIV.

Gulpinar M.A., *The Principles of Brain-Based Learning and Constructivist Models in Education,* Educational Sciences: Theory and Practice, 2005, 5(2).

Heller M., *Granice nauki*, Copernicus Center Press, Kraków 2014.

Hölzel B.K. i in., *Mindfulness Practice Leads to Increases in Regional Brain Gray Matter Density,* Psychiatry Research, 2010, 191(1).

Hyland T., *On the Contemporary Applications of Mindfulness: Some Implications for Education*, Journal of Philosophy of Education, 2015, 49(2).

Jaśkowski P., *Neuronauka poznawcza. Jak mózg tworzy umysł?* Vizja Press and IT, Warszawa 2009.

Kabat-Zinn J., *Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future*, Clinical Psychology: Science and Practice, 2003, 10(2).

Kossut M., *Synapsy i plastyczność mózgu*, [w:] *Polskie i światowe osiągnięcia nauki. Nauki biologiczne*, oprac. zbiorowe, Fundacja im. Wojciecha Świętosławskiego na rzecz Wspierania Nauki i Rozwoju Potencjału Naukowego w Polsce, Gliwice 2010.

Kucharska-Pietrucha K., Klimkowski M., *Asymetria funkcjonalna mózgu a procesy emocjonalne*, Postępy Psychiatrii i Neurologii, 1991, 8.

Lazar S.W. i in., *IMeditation experience is associated with increased cortical thickness*, Neuroraport, 2005, 16.

Luders E. i in., *The underlying anatomical correlates of long-term meditation: larger hippocampal and frontal volumnes of gray matter*, Neuroimage, 2009, 45.

Majkrzak H., *Filozofia wychowania w ujęciu św. Tomasza z Akwinu*, Człowiek w Kulturze, 2005, 17: Praca.

Mazur P.S., *Realistyczny depozyt cywilizacji łacińskiej*, Człowiek w Kulturze, 2004, 16: Jaka Europa?

Napoli M., Krech P.R., Holler L.C., *Mindfulness Training for Elementary School Students: The Attention Academy*, Journal of Applied School Psychology, 2005, 21(1).

Orly R., Haines D.D., *NEUROwords Korbinian Brodmann: The Victor Hugo of Cytoarchitectonic Brain Maps*, Journal of the History of the Neurosciences, 2010, 19(2).

Piaget J., *Jak dziecko wyobraża sobie świat*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Richart R., Perkins D.N., *Life in the mindful classroom: Nurturing the disposition of mindfulness*, Journal of Social Issues, 2000, 56(1).

Senderecka M., *Różne punkty widzenia prawej i lewej półkuli mózgu*, Przegląd Psychologiczny, 2007, 50(2).

Sieńkowski M., *Cel nauczania według Tomasza z Akwinu*, Scripta Philosophica. Zeszyty Naukowe Doktorantów Wydziału Filozofii KUL, 2013, 2.

Skibska J., *Asymetria funkcjonalna mózgu a wykorzystanie mnemotechnik w procesie dydaktycznym*, [w:] *Oblicza edukacji*, red. J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2010.

Spitzer M., *Jak uczy się mózg?* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Sporns O., Tononi G., Kotter R., *The Human Connectome: A Structural Description of the Human Brain*, PLoS Comput Biol, 2005, 1(4).

Szudra-Barszcz A., *Elementy pedeutologii scholastycznej, czyli o Tomasza z Akwinu rozumieniu nauczyciela i nauczania*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011.

Szymonik M., *Ideał nauczyciela w traktacie De magistro św. Tomasza z Akwinu*, Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne, 2005, 38, 1.

Świerczewska H., Pliszka S., *Serwisy parentingowe w Polsce: zawartość serwisów, popularność wśród internautów, profil użytkowników*, Polskie Badannia Internetu (PBI), 2011.

Świeżawski S., *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Wydawnictwo W drodze, Poznań 2002.

Tomasz z Akwinu, *Cel ostateczny czyli Szczęście oraz uczynki ludzkie*, przekł. F.W. Bednarski, London 1963, *Suma teologiczna*, t. 9.

Tomasz z Akwinu, *O Bogu,* cz. 1, przekł. P.M. Bełch, London 1975, *Suma teologiczna*, t. 1.

Tomasz z Akwinu, *O Bogu,* cz. 2, przekł. P.M. Bełch, London 1977, *Suma teologiczna*, t. 2.

Tomasz z Akwinu, *Rządy Boże*, przekł. P.M. Bełch, London 1981, *Suma teologiczna*, t. 8.

Tomasz z Akwinu, *Kwestie dyskutowane o prawdzie,* t. 1, red. M. Olszewski, przekł. A. Aduszkiewicz, J. Ruszczyński, L. Kuczyński, Antyk, Poznań 1998.

Tomasz z Akwinu, *O poznaniu Boga: wydanie łacińsko-polskie*, przekł. P. Lichacz, M. Przanowski, M. Olszewski, Kraków 2005.

Torrell J.-P., *Święty Tomasz z Akwinu mistrz duchowy*, przekł. A. Kuryś, Wydawnictwo W drodze, Instytut Tomistyczny, Poznań – Warszawa 2003.

Williams J.M. i in., *The Mindful Way Through Depression*, The Guilford Press, London 2007.

Zimbardo P.G., Gerrig R.J., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

AGNIESZKA WARTECKA-WAŻYŃSKA

Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu

EDUKACYJNA ROLA SZKOŁY I NAUCZYCIELA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W KSZTAŁTOWANIU AKTYWNOŚCI FIZYCZNEJ MŁODZIEŻY

ABSTRACT. Wartecka-Ważyńska Agnieszka, *Edukacyjna rola szkoły i nauczyciela wychowania fizycznego w kształtowaniu aktywności fizycznej młodzieży* [Educational Role of School and Physical Education Teacher in Stimulating Physical Activity Among Young People]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 289-308. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.18

Physical activity is an important element in psychophysical development of any human, including children and young people. Rational and regular participation in vigorous physical activity contributes to improvement and maintaining good health status. It also affects mood of a person and determines the quality of his or her life.
The aim of the paper is to determine the role of school in the context of the factors that stimulate physical activity among young people at the age of 16 to 20 years. The paper has a literature-based and empirical character. The basic research methodologies adopted in the study included analysis of subject literature, diagnostic survey using questionnaire technique, and a statistical method. The questionnaire survey was carried out in 2012-2013 in secondary schools in the region of the Greater Poland Voivodeship in Poland in a group of 850 students.
The study demonstrated that young people are physically active and participate in different forms of sport and recreation. However, one third of the young people studied spend their leisure time in a passive manner. They are not involved in any physical activity and spend their leisure time playing computer games, watching the TV, socializing, reading books and magazines and listening to the music. It should be noted that, in this context, the role of physical education teachers and school is critical.

Key words: young people, physical activity, secondary schools.

Wprowadzenie

W społeczeństwie postindustrialnym opartym na wiedzy dostrzegalny jest wzrost czasu wolnego. Od sposobu jego wykorzystania zależy egzysten-

cja człowieka, jego samopoczucie i zdrowie[1]. Istotny staje się więc problem jego racjonalnego zagospodarowania, szczególnie przez młodzież. Wartościową formą spędzania czasu wolnego przez młodzież jest aktywność fizyczna, w tym wychowanie fizyczne, sport, turystyka i rekreacja, która obejmuje wszelkie formy ruchu ludzkiego ciała – od czynności życia codziennego, przez sporty amatorskie, do sportów wyczynowych[2]. Motywowanie młodych ludzi do aktywności fizycznej to obecnie jeden z istotnych obszarów edukacyjnych. Problematyka aktywności fizycznej młodzieży jest ważnym przedmiotem zainteresowań nauk społecznych. Aktywność fizyczna, w tym turystyka i rekreacja, stanowią jeden z najbardziej rozpowszechnionych sposobów spędzania czasu wolnego przez różne kategorie społeczne, w tym młodzież. Duże zróżnicowanie tej formy aktywności, związane z faktem ruchów migracyjnych oraz uzewnętrznieniem potrzeb społecznych ludzi młodych, rodzi interesujące pole badawcze dla polityki edukacyjnej i społecznej.

Ważne są zatem wszystkie aspekty sprawności fizycznej, jak: wychowawcze, społeczne i zdrowotne, które należy rozwijać szczególnie wśród dzieci i młodzieży[3]. Państwa członkowskie UE sporządzają krajowe plany wspierające aktywność fizyczną oraz tworzą wytyczne pomagające instytucjom rządowym i samorządowym, podmiotom prywatnym promować świadomość dotyczącą korzyści wynikających z systematycznego wysiłku i zmiany niezdrowych nawyków[4]. Świadomość skuteczności wysiłku fizycznego istotna jest w profilaktyce i leczeniu wielu chorób cywilizacyjnych oraz daje szansę większego zainteresowania aktywnością fizyczną[5].

Z punktu widzenia polityki edukacyjnej państwa pożądane jest jak najszersze podejmowanie przez społeczeństwo aktywności fizycznej (w dowolnej formie), ponieważ pełni ona wiele funkcji społecznych i ekonomicznych. Podstawowe z nich – zdrowotne, wypoczynkowe, wychowawcze, poznawcze – decydują o tym, że w większości krajów aktywność fizyczna przestała być indywidualną sprawą człowieka, a stała się ważną kwestią społeczną. Również w naszym kraju jest to problem wymagający stałego monitoringu i diagnozy. Tym bardziej istotny, że niski poziom (niedosta-

---

[1] J. Drabik, *Promotion of physical activity*, Part III, Gdańsk 1997.

[2] A. Zalewska-Nowak, *Candidates for the First Year of Studies at the University Level Institution of Physical Education and Their Physical Activity*, Baltic Journal of Health and Physical Activity, 2011, 3(3), s. 193-201; K. Denek, *On tourist routes in Poland*, Toruń 1996.

[3] *EU Youth Report, European Communities,* 2009, s. 77-76.

[4] Wytyczne UE dotyczące aktywności fizycznej, 2008 oraz European Commission, Special Eurobarometr 2007, s. 278.

[5] E. Biernat, *Sport and other motor activities of Warsaw students*, Biomedical Human Kinetics, 2014, 3, s. 10-13.

teczna dawka lub brak jakiegokolwiek wysiłku fizycznego) stwierdzono u prawie 1/3 badanej warszawskiej młodzieży. W dodatku, zauważono tendencję spadku poziomu aktywności w miarę przechodzenia na wyższy stopień edukacji[6].

Zatem, jednostka ludzka w toku swego rozwoju nieustannie nabywa wiedzę i umiejętności oraz przyjmuje coraz to nowe role uczestnika aktywności fizycznej, niejako będące w zgodzie z innymi rolami społecznymi wynikającymi z płci, wieku, wykształcenia, sprawności fizycznej, zamożności, miejsca zamieszkania[7].

Przyswajanie aktywności fizycznej dokonuje się w określonym środowisku wychowawczym, z którego najważniejszymi są: rodzina; grupy rówieśnicze; otoczenie sąsiedzkie; instytucje wychowawcze, w tym przede wszystkim szkoła. W takim przypadku należałoby zauważyć, że odpowiedzialność za podnoszenie poziomu świadomości korzyści z uczestnictwa w aktywności fizycznej spoczywa na instytucjach edukacyjnych, a zwłaszcza na szkole, w której prowadzony jest świadomy, celowy i planowy proces edukacji fizycznej[8].

Interesujące jest zatem poznanie roli nauczyciela wychowania fizycznego i szkoły w przysposobieniu młodzieży do aktywności fizycznej oraz warunków wpływających na jej rozwój. Jeżeli sport (w naszym przypadku aktywność fizyczna) ma się przyczyniać do kształtowania podmiotowości jednostki i służyć samorealizacji, czyli jeśli ma pełnić funkcję rozwojową, niezbędne jest kształtowanie w wychowankach zdolności do autorefleksji oraz woli wykorzystywania tej zdolności[9].

Szkoła jest instytucją społeczną, która trwale wpisuje się w życie każdego człowieka. Łączymy z nią nie tylko różne wspomnienia – zarówno dobre jak i złe. Jest jednak instytucją, podobnie jak rodzina, kształtującą system wartości, postawy, orientacje życiowe[10]. Nie ulega wątpliwości, iż szkoła jest instytucją społeczną, która funkcjonuje i rozwija się wszędzie tam, gdzie społeczeństwo jest zorganizowane. Instytucją działającą przez wieki na rzecz wspólnego dobra, jakim jest między innymi indywidualny rozwój jej członków, a także rozwój społeczny[11].

Historia szkoły jako instytucji społecznej dowodzi, że funkcję adaptacyjną, niezależnie od tego za pomocą jakiej teorii dokonamy jej eksplikacji,

---

[6] E. Biernat, *Determining Factor in the Level of Physical Activity among Warsav Institutes Employees*, Baltie Journal of Health and Physical Activity, 2012, s. 116-123.

[7] Z. Dziubiński, Z. Krawczyk (red.), *Socjologia kultury fizycznej*, Warszawa 2011, s. 205.

[8] Tamże, s. 214.

[9] P. Błajet, *Od edukacji sportowej do olimpijskiej*, Kraków 2012, s. 197.

[10] A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski (red.), *Szkoła a rynek pracy*, Warszawa 2006, s. 18-19.

[11] Tamże, s. 19.

uznawano „od zawsze" za pierwszą i główną. Szkoły ukonstytuowane zostały w takiej fazie rozwoju cywilizacyjnego społeczeństw nowoczesnych, kiedy okazało się, że pełnienie w nim różnych ról wymaga umiejętności, które trudno nabyć w warunkach naturalnych, naśladując czynności dorosłych krewnych, czy też przebywając w „domu obcym" – na dworze czy w warsztacie rzemieślniczym[12].

Szkoły służyły też interesowi indywidualnemu, czyli mówiąc językiem pedagogiki emancypacyjnej – pełniły funkcję wyzwalającą. Osoby uczęszczające i/lub posyłające do nich własne dzieci oczekiwały od realizowanego w jej murach procesu edukacyjnego wsparcia w przygotowaniu się do dorosłości, polegającego nie tylko na nabywaniu kompetencji naukowych, społecznych, obywatelskich, ale też ujawnianiu oraz rozwijaniu potencjału rozwojowego[13]. Szkoła na wszystkich etapach edukacji, od przedszkola po uniwersytet, może i powinna stać się najważniejszą, bo najpowszechniejszą i planowo organizowaną instytucją wychowania do aktywności fizycznej. Edukacja taka łączy się z uczeniem się przez całe życie, które pozwala na osobistą samorealizację jednostki, rozwijanie edukacyjnego stylu życia oraz ułatwia rozwój systemów kształcenia i szkoleń w instytucjach edukacyjnych pod kątem wieloaspektowych obszarów edukacji dorosłych[14].

Celem artykułu jest określenie roli szkoły, w tym nauczyciela wychowania fizycznego w kształtowaniu form i poziomu aktywności fizycznej młodzieży w wieku 16-20 lat oraz poznanie czynników wpływających na jej rozwój. Artykuł ma charakter literaturowo-empiryczny. Napisany został na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz wyników badań ankietowych przeprowadzonych wśród młodzieży szkół ponadgimnazjalnych w województwie wielkopolskim.

Metody badawcze

W przeprowadzonych badaniach, których wyniki posłużyły do napisania niniejszego artykułu zastosowano metody: analizę literatury, sondaż diagnostyczny z wykorzystaniem techniki badań ankietowych i metodę statystyczną. W ramach metody statystycznej posłużono się testem chi-kwadrat Pearsona. Test niezależności chi-kwadrat zastosowano do wnioskowania o istnieniu istotnej statystycznej zależności między badanymi

---

[12] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Warszawa 2003, s. 99-100.

[13] Tamże.

[14] E. Solarczyk-Ambrozik, *Od uspołecznienia „mas" do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie*, Edukacja Dorosłych, 2013, 1, s. 35.

zmiennymi. Obliczenia statyczne zebranego materiału ankietowego dokonano za pomocą programu komputerowego STATISTICA. Badania przeprowadzono na homogenicznej pod względem wieku (16-20 lat) kategorii młodzieży. Zbiorowością badaną była młodzież szkół ponadgimnazjalnych (liceów ogólnokształcących, profilowanych, uzupełniających oraz techników i zasadniczych szkół zawodowych) województwa wielkopolskiego. Ankietą objęto próbę liczącą 850 osób. Stwierdzono wysoce istotną zależność (chi^2 = 40,84, df = 4, p < 0,0001) typu szkoły i wieku ankietowanych. W grupie techników i szkół zawodowych generalnie ankietowani byli starsi niż w grupie liceów. Relacja między tymi zmiennymi jest jednak niska (V-Cramera = 0,2192). Charakterystykę badanej zbiorowości zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1

Charakterystyka badanej zbiorowości z podziałem na wiek i typ szkoły

Wiek badanych	Typ szkoły			
	Liceum ogólnokształcące, profilowane i uzupełniające		Technikum, zasadnicza szkoła zawodowa	
	N	%	N	%
16 lat	52	11,79	78	19,09
17 lat	162	36,73	77	18,82
18 lat	120	27,21	129	31,54
19 lat	90	20,40	90	22,00
20 lat	17	3,85	35	8,55
Razem	441	51,88	409	48,12

Wartość testu chi-kwadrat = 40,84, df = 4, p < 0,0001.
V-Cramera = 0,2192.
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Badania zostały przeprowadzone w szkołach ponadgimnazjalnych znajdujących się w miastach powiatowych województwa wielkopolskiego w latach 2012-2013. Populację generalną stanowiło 145 709 uczniów szkół ponadgimnazjalnych, w tym liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i uzupełniających – 68 752 oraz techników i techników uzupełniających – 52 985 i zasadniczych szkół zawodowych – 23 972. Próba jest reprezentatywna ze względu na wiek, typ szkoły i powiat przy założeniu n = 850. W celu weryfikacji reprezentatywności próby badawczej dokonano obliczeń, przyrównując populację wszystkich uczniów wybranych typów szkół ponadgimnazjalnych województwa wielkopolskiego do wybranej próby młodzieży, uczniów tychże typów szkół ponadgimnazjalnych w latach 2012-2013, uwzględniając wiek, typ szkoły i powiat.

Zależności między zmiennymi analizowano testem zależności chi^2 oraz szacując współczynnik V-Cramera. Za istotne przyjęto prawdopodobieństwo testowe na poziomie $p < 0,05$, a za wysoce istotne – prawdopodobieństwo testowe na poziomie $p < 0,01$.

Czynne i bierne formy aktywności fizycznej młodzieży

Wyniki badań wskazały, że młodzież spędzała czas wolny w sposób zróżnicowany, uczestnicząc w czynnych i biernych formach aktywności fizycznej. Do czynnych form aktywności fizycznej najczęściej zaliczała: zajęcia w klubach fitness i siłowniach (30,59%), jazdę na rowerze (23,41%), jazdę na rolkach (20,0%), pływanie (11,53%), spacer (5,53%), gry zespołowe (6,12%) oraz jazdę konną (2,82%) – tabela 2.

Tabela 2

Czynne formy aktywności ruchowej badanych z podziałem na płeć

Płeć	Jazda na rowerze		Jazda na rolkach		Kluby fitness i siłownia		Pływanie		Spacer		Gry zespołowe		Jazda konna	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mężczyźni	100	50,25	95	55,88	112	43,07	54	55,10	14	29,79	34	65,38	17	70,08
Kobiety	99	49,74	75	44,17	148	56,92	44	44,89	33	70,21	18	34,61	7	29,02
Razem	199	23,41	170	20,00	260	30,59	98	11,53	47	5,53	52	6,12	24	2,82

Wartość testu chi-kwadrat = 25,13, df = 6, p = 0,0003.
V-Cramera = 0,1719.
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Uwzględniając analizę statystyczną, stwierdzono wysoce istotną zależność (chi^2 = 25,13, df = 6, p = 0,003) odpowiedzi na temat najczęściej wskazywanej czynnej formy aktywności fizycznej a płcią ankietowanych. Spacery, zajęcia w klubach fitness i siłowni częściej wskazywały kobiety, natomiast pozostałe formy aktywności częściej wybierali mężczyźni, szczególnie w przypadku gier zespołowych i jazdy konnej. Ogólnie, częściej aktywność ruchową podejmowali chłopcy (58,95%) niż kobiety (41,05%). Znaczna część młodzieży (29,26%) stwierdziła, że nie uczestniczyła w czynnych formach aktywności fizycznej. Czas wolny spędzała zatem w sposób bierny (tab. 3).

Do biernych form aktywności fizycznej należały: siedzenie przed komputerem (28,17%) i telewizorem (23,53%), słuchanie muzyki (12,33%), odrabianie lekcji (8,23%), uczestniczenie w spotkaniach towarzyskich (8,0%),

czytanie książek i czasopism (7,64%), przebywanie w pubie (7,05%) i kinie (5,05%). Stwierdzono wysoce istotną statystycznie zależność (chi^2 = 41,44, df = 7, p < 0,001) odpowiedzi na temat najczęstszych form biernego spędzania wolnego czasu a płcią ankietowanych. Mężczyźni częściej niż kobiety wskazywali na czytanie książek i czasopism, przebywanie w kinie, pubie i słuchanie muzyki. Natomiast kobiety częściej aniżeli mężczyźni wskazywały na siedzenie przed komputerem, telewizorem, odrabianie lekcji i spotkania towarzyskie. Relacja między tymi zmiennymi jest jednak niska (V-Cramera = 0,2208) – tabela 3.

Tabela 3

Bierne formy aktywności młodzieży z podziałem na płeć

Płeć	Bierne formy spędzania czasu wolnego															
	Komputer		Telewizor		Odrabianie lekcji		Czytanie książek i czasopism		Spotkanie towarzyskie		Kino		Pub		Słuchanie muzyki	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mężczyźni	110	46,03	90	45,00	25	35,71	41	63,08	24	35,30	26	60,47	44	73,34	66	62,86
Kobiety	129	53,97	110	55,00	45	64,29	24	36,92	44	64,70	17	39,53	16	26,66	39	37,14
Razem	239	28,17	200	23,53	70	8,23	65	7,64	68	8,00	43	5,05	60	7,05	105	12,33

Wartość chi-kwadrat = 41,44, df = 7, p = 0,0001.
V-Cramera = 0,2208.
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Z badań dotyczących samoświadomości młodzieży na temat poziomu własnej aktywności fizycznej wynika, że młodzież w swojej opinii wysoko oceniła własną aktywność fizyczną, bowiem 45,06% respondentów uważało, że jest bardzo aktywna, a 31,65%, że jest aktywna ruchowo. Tylko 15,29% badanych oceniło swój poziom aktywności fizycznej jako przeciętny, a 8,0% deklarowało, że jest nieaktywna fizycznie (tab. 4).

Poziom aktywności fizycznej młodzieży malał ze wzrostem ich wieku, czucia się dorosłym. W wieku 17 lat 60,90% badanych uważało się za bardzo aktywnych i aktywnych fizycznie; w wieku 18 lat – 53,58%; w wieku 19 lat – 45,11%, natomiast w wieku 20 lat poziom bardzo aktywny i aktywny fizycznie wyraziło 12,84% młodzieży – tabela 4.

Przedstawione wyniki badań pokazują, że pomimo wysokiej samooceny poziomu aktywności fizycznej i tak około 24% badanej młodzieży w niej nie uczestniczyło. Młodzież ta przeznaczała swój wolny czas przede wszystkim na zajęcia niewymagające aktywności ruchowej, tj. siedzenie przed komputerem i przed telewizorem. Biernej aktywności fizycznej sprzyjają zarówno zafascynowanie nowymi mediami cyfrowymi, Internetem, grami kompute-

rowymi, upodobaniem do biesiadnych spotkań towarzyskich, jak i brak odpowiedniej infrastruktury sportowo-rekreacyjnej w miejscu zamieszkania. Problem ostatni potwierdzają inne badania empiryczne.

Tabela 4

Poziom aktywności fizycznej badanej młodzieży a wiek

Wiek	Poziom aktywności fizycznej							
	Bardzo aktywny		Aktywny		Przeciętnie aktywny		Nieaktywny	
	N	%	N	%	N	%	N	%
16 lat	57	14,88	34	12,64	27	20,76	12	17,64
17 lat	108	28,19	88	32,71	25	19,23	18	26,47
18 lat	107	27,93	69	25,65	47	36,15	26	38,23
19 lat	76	19,84	68	25,27	24	18,46	12	17,64
20 lat	35	9,13	10	3,71	7	5,38	0	0,00
Razem	383	45,06	269	31,65	130	15,29	68	8,00

Wartość testu chi-kwadrat = 31,05, df = 12, p = 0,0019.
V-Cramera = 0,1103.
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

W badaniach Eurobarometru z 2009 roku na temat oceny lokalnej oferty sportowo-rekreacyjnej Polska zajęła w grupie państw Unii Europejskiej trzecie miejsce od końca. Natomiast w ocenie zaangażowania władz lokalnych miejscowości w stwarzaniu warunków dla aktywności fizycznej mieszkańców Polska zajęła ostatnie miejsce[15].

Międzynarodowe badania przeprowadzone w krajach europejskich i w Polsce także wskazują na spadek uczestnictwa młodzieży w rekreacyjnych formach aktywności fizycznej w czasie wolnym (przynajmniej 4 razy na tydzień) oraz na zmniejszanie jej uczestnictwa wraz ze wzrostem wieku[16]. Tymczasem, bierne formy aktywności fizycznej, siedzący tryb wypoczynku stanowią czynnik ryzyka dla rozwoju wielu schorzeń, w tym chorób sercowo-naczyniowych[17]. Hipokinezja (brak lub mało ruchu) jest jedną ze źródeł wzrastającej liczby przypadków nadwagi i otyłości wśród młodzieży. Kobie-

[15] *Konsumpcja, czas wolny, nowe media* – raport. M. Boni (red.), Warszawa 2011.

[16] E. Chabros i in., *Mała aktywność fizyczna młodzieży w wieku pokwitania sprzyja rozwojowi otyłości*, Problemy Higieny i Epidemiologii, 2008, 89(1), s. 58-61.

[17] T. Lisicki, *General physical fitness and affitudes to health prophylaxis and motor activity of first – year students on the example of university level institutions in Tricity*, Gdańsk 2002; Z. Cordero-MacIntyre i in., *Obesity a worldwide problem*, [w:] *New Horizons*, 24th International Council for Physical Activity and Fitness Research Symposium, red. S. Czyż, F. Viviani, Wrocław 2006, s. 61-71.

ty nieuprawiające żadnej formy ruchu mogą w wieku 18-19 lat odczuwać regres swoich możliwości wysiłkowych, gdyż po pokwitaniu oraz skoku wysokości ciała następuje bardzo szybki przyrost jego masy (głównie tkanki tłuszczowej)[18].

Zalecenia zespołu ekspertów dotyczące aktywności fizycznej dzieci i młodzieży określają, że pożądany umiarkowanie i duży wysiłek fizyczny powinien być wykonywany codziennie przez godzinę, natomiast minimalny poziom aktywności jako wysiłek wykonywany powinien być co najmniej pół godziny dziennie[19].

Osoby prowadzące aktywny tryb życia, zainteresowane aktywnością fizyczną charakteryzują się nie tylko lepszym samopoczuciem z punktu widzenia fizycznego, lecz również psychicznego. Czynna aktywność fizyczna wpływa na lepszą jakość życia, przynosi wiele korzyści psychologicznych i społecznych. Autoteliczne uczestnictwo w wybranych formach aktywności ruchowej może dostarczać przyjemnych wrażeń i emocji, wspomagających rozwiązywanie problemów zdrowia psychicznego[20]. Natomiast, przynależność do grupy osób aktywnych fizycznie, zainteresowanych wspólnym uprawianiem wybranej formy aktywności ruchowej może dawać zadowolenie, prestiż, przynosić znajomości, poszerzać krąg osób o podobnych zainteresowaniach, być źródłem oczekiwanego sukcesu[21]. Na przykład, w Danii wśród młodzieży jeżdżącej do szkoły na rowerze (ta forma transportu wykorzystywana jest przez blisko dwie trzecie młodych ludzi) wykryto nie tylko stopień sprawności fizycznej wyższy o 8% niż w innych krajach Unii Europejskiej, lecz również dostrzeżono wśród dojeżdżającej młodzieży szerzej rozwinięte między nimi więzi przyjaźni, wzajemnego zainteresowania[22].

Szkoła i nauczyciel wychowania fizycznego w kształtowaniu aktywności fizycznej młodzieży

Aktywność ruchową młodzieży kształtują różne czynniki, jak rodzina, grupy rówieśnicze, organizacje sportowe, szkoła.

---

[18] W. Osiński, *Antropomotoryka*, Poznań 2003.

[19] W.B. Strong, R. Malina, C. Blinke, *Evidence based physical activity for school-age youth*, Journal of Pediatrics, 2006, 146, s. 732-737.

[20] K.R. Fox, *The influence of physical activity on mental well-being*, Public Health Nurition, 1999, 2, s. 411-418.

[21] P.F. Nowak, *Związki deklarowanej aktywności i sprawności fizycznej z samooceną dobrostanu psychicznego u maturzystów*, Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu, 2012, 18(4), s. 361-365.

[22] *EU Jouth Report, European Communities*, 2009, s. 76-77.

Tabela 5

Czynniki wpływające na aktywność fizyczną młodzieży a wiek

Wiek	Czynniki wpływające na aktywność fizyczną							
	Sytuacja materialna rodziny*		Zainteresowanie rodziców aktywnością dziecka**		Aktywność fizyczna kolegów i przyjaciół młodzieży***		Nauczyciel wychowania fizycznego****	
	N	%	N	%	N	%	N	%
16 lat	75	16,30	30	15,38	11	9,56	14	17,50
17 lat	105	22,82	65	33,33	40	34,78	29	36,25
18 lat	119	25,87	63	32,30	39	33,91	28	55,00
19 lat	135	29,34	25	12,82	15	13,04	5	6,25
20 lat	26	5,62	12	6,15	10	8,69	4	5,00
Razem	460	54,11	195	22,94	115	13,52	80	9,41

* Wartość testu chi-kwadrat = 46,63, df = 4, p = 0,0001, V-Cramera = 0,2342.
** Wartość testu chi-kwadrat = 11,58, df = 4, p = 0,0208, V-Cramera = 0,1167.
*** Wartość testu chi-kwadrat = 11,52, df = 4, p = 0,0213, V-Cramera = 0,1164.
**** Wartość testu chi-kwadrat = 12,81, df = 4, p = 0,0122, V-Cramera = 0,1228.
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych.

Wśród czynników wpływających na zainteresowania młodzieży aktywnymi formami rekreacji ruchowej nie bez znaczenia jest szkoła, a szczególnie postawa nauczyciela wychowania fizycznego. Z badań wynika, iż nie jest ona znacząca, bowiem na rolę nauczyciela wychowania fizycznego w krzewieniu kultury fizycznej wskazało zaledwie 9,41% badanej młodzieży (tab. 5). Największy był on w grupie 17-latków (36,25%) oraz 18-latków (55,0%). Wraz ze wzrostem wieku badanych wpływ ten jednak zdecydowanie obniżał się i w grupie 20-latków wynosił tylko 5%.

Nauczyciele, w tym nauczyciele wychowania fizycznego w szkole są pierwszoplanowymi osobami promującymi aktywność fizyczną wśród młodzieży. Rola tegoż nauczyciela w kształtowaniu zainteresowań aktywnością ruchową młodzieży ma szczególne znaczenie, z jednej strony, w kontekście wzrostu tendencji do prowadzenia biernego trybu życia, a tym samym powstawania otyłości i nadwagi. Z drugiej strony, w kontekście kultury ponowoczesnej, w której, jak zauważa Z. Melosik, młodzież coraz częściej żyje schizofrenicznie: przed południem odsiaduje swoje godziny w klasie szkolnej; po południu jak najszybciej odrabia (lub nie) lekcje, po czym z zapałem oddaje się zajęciom uważanym przez nią za sensowne: lekturze „Elle", dryfowaniu przez internetową „wirtualną rzeczywistość", śledzeniu przebiegu meczu koszykarskiego i amerykańskiej ligi NBA, słuchaniu muzyki hard-

rockowej „Metaliki", czy popowej „Britney Spears"[23]. Uwzględnienie przemian kultury współczesnej, w której żyje młodzież, zdaniem Z. Melosika, łączy się z przyjęciem przez szkołę i nauczyciela poglądów tworzonych przez pedagogikę ponowoczesną[24].

W wychowaniu fizycznym istotne staje się umożliwienie jednostce ludzkiej dogłębne i wszechstronne poznawanie innych osób, wytwarzanie więzi społecznych między ludźmi, grupami społecznymi, orientowanie działań pedagogicznych na człowieka, głównie przez umacnianie podmiotowej roli wychowanka oraz ukazywanie znaczenia wartości ciała[25].

Wartość ciała w wychowaniu fizycznym nabiera szczególnego znaczenia. A. Pawłucki zauważa, że

> Nie wystarczy rozumieć człowieka i wiedzieć, od czego zależą zmiany jego osoby, żeby go zmieniać samemu. Przyszłym wychowawcom trzeba jeszcze wiedzy innego rodzaju, wiedzy praktycznej o wychowywanym człowieku. Jej źródłem jest w szczególności pedagogika wartości ciała[26].

Zatem, zainteresowanie aktywnością fizyczną młodzieży można postrzegać przez pryzmat swoistego zakresu i poziomu kompetencji nauczyciela wychowania fizycznego oraz roli szkoły w ich wykorzystaniu. Kompetencje nauczyciela wychowania fizycznego powinny zawierać się między dwoma biegunami kultury fizycznej, tj. między kształtowaniem wartości ciała wychowanka a rozwojem jego osobowości. Należy pamiętać, że wartość ciała i osobowość jako wartości człowieka są zdeterminowane czynnikami kulturowo-społecznymi i działaniami pedagogicznymi[27].

Najogólniej ujmując, nauczyciel wychowania fizycznego musi być pedagogiem o nastawieniu sportowym zarówno w sensie sportu rekreacyjnego, jak również sportu kwalifikowanego, dostrzegającego dwie podstawowe wartości człowieka: ciało i osobowość, tworzące dla niego wartość najwyższą, jaką jest zdrowie. Nauczyciel wychowania fizycznego, uważa R. Cieśliński, powinien mieć:

---

[23] Z. Melosik, *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Dzieciństwo i młodość. Standaryzacja socjalizacji inkluzywnej*, red. D. Sipińska, J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, Leszno 2010, s. 155.

[24] Tamże, s. 171.

[25] Zob. Z. Melosik (red.), *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, Toruń – Poznań 1999.

[26] A. Pawłucki, *Rozważania o wychowaniu. Wykłady z teorii wychowania fizycznego*, Gdańsk 1994, s. 31.

[27] H. Grabowski, *Teoria wychowania fizycznego a pedagogika: przyczyny dezintegracji i możliwości reintegracji*, [w:] *Perspektywy poznawcze i praktyczne nauk o kulturze fizycznej*, red. H. Grabowski, Kraków 2002.

– wysokie kompetencje merytoryczne z dziedziny nauk o kulturze fizycznej, przyrodniczych, biomedycznych, społecznych, pedagogicznych, psychologicznych;

– odpowiednie kompetencje pedagogiczno-metodyczne umożliwiające atrakcyjne prowadzenie lekcji wychowania fizycznego na każdym szczeblu i w każdym typie szkoły;

– kompetencje wychowawcze pozwalające na umiejętne organizowanie pracy wychowawczej w szkole oraz kompetentne oddziaływanie na organizm i osobowość wychowanka w celu zaspokojenia jego doraźnych potrzeb somatyczno-motorycznych i psychospołecznych oraz przygotowania go do dalszego rozwoju dbałości o zdrowie, sprawność fizyczną i psychiczną po zakończeniu edukacji;

- odpowiednią orientację aksjologiczną umożliwiającą kształtowanie postaw i wprowadzenia uczniów w świat wartości instrumentalnych i autotelicznych kultury fizycznej;

– kompetencje diagnostyczne polegające na samoocenie umiejętności i potrzeb w zakresie poznawania ucznia i jego środowiska;

– kompetencje modyfikacyjne umożliwiające samoocenę umiejętności i potrzeb w zakresie oceny własnej pracy, zdolności modyfikowania własnego działania w zależności od zaistniałej sytuacji pedagogicznej;

– kompetencje organizatorskie polegające na umiejętnym organizowaniu wszelkich form zajęć sportowych, rekreacyjnych, turystycznych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych;

– kompetencje sportowe umożliwiające jemu jako kwalifikowanemu instruktorowi lub trenerowi prowadzenie treningów i szkoleń w klubach sportowych;

– kompetencje społeczne pozwalające na inicjowanie i prowadzenie działalności w dziedzinie kultury fizycznej w środowisku społecznym[28].

Przedstawione kompetencje nauczyciela wychowania fizycznego tworzą wzór, który w praktyce pedagogicznej trudny jest do uchwycenia i zrealizowania. Trudny do uchwycenia z tego powodu, iż aktualna strategia edukacyjna kształcenia nauczycieli na potrzeby kultury fizycznej jest niedoskonała, niekonkurencyjna, odbiegająca od potrzeb krajowego i międzynarodowego rynku pracy. Z badań autorki wynika, iż w obecnym systemie kształcenia nauczycieli wychowania fizycznego, tworzącym zawodową sylwetkę absolwenta kierunku wychowanie fizyczne, wyraźnie brakuje kompetencji skierowanych na orientację aksjologiczną kultury fizycznej, szczególnie

[28] R. Cieśliński, *Co powinniśmy wiedzieć o nauczycielach wychowania fizycznego?* Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 2007, 5, s. 7; H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Kraków 2005.

w zakresie jej wartości autotelicznych, kompetencji społecznych oraz organizatorskich. Kompetencje te stanowią istotne elementy kwalifikacji nauczycieli wychowania fizycznego, które z kolei wpływają na kształtowanie satysfakcji uczniów z lekcji wychowania fizycznego[29].

Natomiast, przedstawiony wzór kompetencji zawodowych nauczyciela wychowania fizycznego jest trudny do zrealizowania ze względu na jego rolę społeczno-zawodową zdeterminowaną uwarunkowaniami wewnętrznymi i zewnętrznymi szkoły oraz miejscem kultury fizycznej w społeczeństwie. Odnosząc się do pierwszego uwarunkowania, charakterystyczne jest przede wszystkim poczucie niższości nauczycieli wychowania fizycznego w stosunku do nauczycieli innych specjalności w szkole. Źródeł tego poczucia niższości, zauważa R. Cieśliński, można upatrywać w:

– niższym społecznym wartościowaniu efektów pracy nauczyciela wychowania fizycznego w porównaniu z nauczycielami innych przedmiotów;

– preferowaniu w szkole wychowania umysłowego i tych przedmiotów, które decydują o dalszej karierze szkolnej uczniów;

– nikłych możliwościach integrowania przez szkołę działań odnoszących się do kultury fizycznej ze względu na brak w kraju systemu jej upowszechniania;

– niekorzystnej różnicy, jaka istnieje w warunkach pracy nauczycieli wychowania fizycznego w stosunku do nauczycieli innych przedmiotów[30].

Na przykład, porównując rolę społeczno-zawodową nauczyciela wychowania fizycznego w Polsce i Niemczech okazuje się, iż w Niemczech nauczyciel wychowania fizycznego ma o wiele większe pole działania zawodowego w stosunku do innych nauczycieli przedmiotów teoretycznych koncentrujących się głównie na czynnościach nauczania. Oprócz nauczania treści programowych przedmiotu wychowania fizycznego, do jego obowiązków należy również praca wychowawcza z uczniami, której najważniejszymi elementami są: wychowanie młodzieży szkolnej przez wdrażanie do samodzielnej aktywności fizycznej, kształtowanie zainteresowań sportowych, uświadamianie korzyści zdrowotnych płynących z aktywności fizycznej, kształtowanie umiejętności racjonalnego wykorzystania czasu wolnego oraz kształtowanie pozytywnych postaw do środowiska. Stąd, biorąc pod uwagę specyfikę pracy nauczyciela wychowania fizycznego, zwłaszcza nie tylko w zakresie wychowania młodzieży, lecz także w zakresie kształtowania pozytywnych postaw prozdrowotnych i proekologicznych, należy stwierdzić, że jego rola w szkolnym procesie edukacyjnym jest wyjątkowo

---

[29] A. Wartecka-Ważyńska, *Absolwenci uczelni wychowania fizycznego na rynku pracy w Polsce*, Poznań 2014, s. 199.

[30] R. Cieśliński, *Co powinniśmy wiedzieć o nauczycielach wychowania fizycznego?* s. 6.

odpowiedzialna, a tym samym znacznie większa w porównaniu z innymi nauczycielami[31].

Zawód nauczyciela ogólnie jest sfeminizowany[32]. Przyczyniło się to do utraty jego atrakcyjności, zmniejszenia prestiżu z powodów społecznych i ekonomicznych. Znacząca przewaga liczbowa kobiet w sektorze szkolnictwa oraz wynikająca stąd specyficzna kultura pracy i klimat szkoły zdominowanej przez kobiety, jak podkreśla A. Gromkowska-Melosik[33], rzutuje na kłopoty szkolne i porażki edukacyjne szkoły. Stąd, instytucjonalnie poprzez nauczycieli w rozwijaniu m.in. aktywności fizycznej swoich wychowanków nie bez znaczenia jest udział szkoły. Właściwe połączenie kwalifikacji zawodowych nauczyciela wychowania fizycznego, jego poziomu przygotowania profesjonalnego, kultury i osobowości, chęci do pracy, statusu zawodowego z warunkami pracy w szkole decyduje o efektach dydaktycznych i wychowawczych szkoły.

Szkoła jest szczególnie zobligowana do wprowadzania uczniów w system wartości kultury fizycznej, wartości zdrowotnych i osobowościowych. Mają one stanowić filar postaw uczniów wobec zdrowia, aktywności fizycznej i sportu oraz stylu życia w życiu dorosłym. Istotą współczesnego wychowania jest wspomaganie wychowanka w jego rozwoju w kierunku coraz głębszej personalizacji[34], wyboru własnego systemu wartości oraz rozwijania podmiotowości w wychowaniu fizycznym. Osiąganie podmiotowości w wychowaniu fizycznym łączy się nie tylko z procesem edukacyjnym szkoły. Skuteczność zainteresowania młodzieży aktywnością fizyczną uzależniona jest również od równorzędnej roli i współdziałania ze szkołą samej młodzieży i rodziców.

Wyniki badań autorki zawarte w tabeli 5 wskazują, że właśnie „triada", tj. współdziałanie trzech podmiotów: uczniów, nauczycieli i rodziców determinują aktywność fizyczną młodzieży. Chodziłoby o to, aby między tymi podmiotami występowały wzajemny dialog, szacunek i zaufanie w przygotowaniu młodzieży do uczestnictwa w kulturze fizycznej, kształtowaniu postaw z uwzględnieniem ich trzech komponentów: poznawczego, emocjo-

---

[31] Z. Sawicki, *Rola nauczyciela wychowania fizycznego w procesie edukacyjnym szkolnictwa ogólnokształcącego Bawarii*, Rozprawy Naukowe AWF we Wrocławiu, 2009, 28, s. 246.

[32] W zawodzie nauczyciela wychowania fizycznego nie jest jeszcze daleko posunięta feminizacja, bowiem w szkolnictwie średnim wśród nauczycieli wychowania fizycznego pracuje około 50% mężczyzn i 50% kobiet. Zob. *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, IBE, Warszawa 2014.

[33] A. Gromkowska-Melosik, *Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kołnierzyki" i paradoksy rynku pracy*, Studia Edukacyjne 2013, 25, s. 94.

[34] J. Nowocień, M. Czechowski, *Kompetencje nauczyciela wf w realizacji nowej podstawy programowej*, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 2011, 5, s. 10.

nalnego i behawioralnego. Wyniki badawcze przedstawione w tabeli 5 ukazują znaczącą rozbieżność między rolą rodziców, uczniów i nauczycieli w kształtowaniu aktywności fizycznej młodzieży. Okazuje się, że na aktywność ruchową młodzieży największy wpływ ma rodzina (77,05%), w tym szczególnie jej sytuacja materialna (54,11%) oraz zainteresowania rodziców aktywnością dziecka (22,94%). Uwzględniając wiek badanych, znaczenie sytuacji materialnej rodziny wyraźnie wskazywane było w grupie 17-19-latków, a słabiej w grupie 20-latków. Z kolei, zainteresowania rodziców aktywnością dziecka szczególnie dawały o sobie znać w grupie 17-18-letniej młodzieży. Niskie było w grupie 20-latków (6,15%).

Zainteresowanie rodziny aktywnością fizyczną swoich dzieci kształtowało się przez tradycję w tym zakresie, kulturę rodziny, jej wychowanie w „duchu" aktywności ruchowej. Istotną rolę w aktywności fizycznej młodzieży pełnią grupy odniesienia, tj. przyjaciele, rówieśnicy uprawiający aktywność ruchową (13,52%). Wpływ ten łączy się z naśladownictwem oraz wspólnymi lub podobnymi zainteresowaniami uprawiania form aktywności fizycznej. Czynnik ten najczęściej występuje wśród młodzieży w wieku 17 i 18 lat (34,78% i 33,91%), a najrzadziej w wieku 20 lat (8,69%).

Wpływ nauczyciela wychowania fizycznego na kształtowanie zainteresowań aktywnością fizyczną badana młodzież wskazała na końcu. W opinii młodzieży, jest on słaby (9,41% wskazań). Rola nauczyciela wychowania fizycznego w rozwoju zainteresowań kulturą fizyczną szczególnie słaba była wśród młodzieży w wieku 19 i 20 lat (6,25% i 5,0%).

Jak zaznaczono wcześniej, nauczyciel wychowania fizycznego w porównaniu z innymi nauczycielami w szkole i poza nią ma szersze możliwości kształtowania osobowości i zainteresowań uczniów. Bowiem, oprócz realizacji swojego szkolnego programu nauczania wychowania fizycznego może on odegrać znaczącą rolę w procesie propagowania aktywnego dojazdu do szkoły (np. rowerem), uprawiania aktywności fizycznej w przerwach międzylekcyjnych, zachęcania do korzystania ze szkolnych obiektów sportowych po lekcjach oraz do indywidualnego planowania aktywności fizycznej[35].

Tak więc nauczyciele wychowania fizycznego i szkoła w której pracują powinny uczyć swoich wychowanków wyboru aktywnych form zachowań w kulturze fizycznej (uczestnictwa w turystyce, sporcie, rekreacji). Prowadzone badania wskazują jednak na różne bariery tkwiące przed nimi, na które oni sami nie mają wpływu, a które zniechęcają ich do wykonywania swojego zawodu[36]. Są to następujące czynniki:

---

[35] *EU Jouth Report, European Communities*, 2009.

[36] W. Niegowska, *Przyczyny zniechęcające nauczycieli wf do wykonywania zawodu*, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 2009, 8, s. 35.

– związane z organizacją szkoły i warunkami pracy nauczyciela wf takie, jak: niskie zarobki, konieczność podejmowania dodatkowej pracy, brak odpowiedniego zaplecza materialnego do realizacji programu, wysoka liczba uczniów w klasie;

– determinujące efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli wychowania fizycznego, związane ze stosunkami międzyludzkimi w szkole i relacjach ze społecznością rodziców, np.: atmosfera w gronie pedagogicznym, stosunek dyrekcji szkoły i innych osób nadzorujących pracę nauczyciela, niechęć rodziców do współpracy ze szkołą, niesprawiedliwy podział nagród, brak zrozumienia ze strony nadzoru pedagogicznego;

– determinujące pracę nauczycieli wychowania fizycznego związane z ich osobistym dobrostanem psychicznym, np. brak motywacji do pracy, przemęczenie psychiczne i fizyczne, wypalenie zawodowe[37].

Z innych trudności w wykonywaniu pracy współczesnego nauczyciela wychowania fizycznego można wymienić wzrastający zanik aktywności ruchowej w życiu codziennym młodzieży powodowany rezultatami postępu cywilizacyjnego. Okazuje się, że każdy dzień przynosi nowe udogodnienia pogłębiające deficyt ruchu. Wzrasta bowiem oferta konkurencyjnych wobec aktywności fizycznej biernych form spędzania czasu wolnego przez młodzież (Internet). Rozwój aktywnych form spędzania czasu wolnego hamowany jest również przez nasilanie się różnorodnych przejawów zachowań patologicznych wśród młodzieży[38].

W świetle przedstawionych wyników badań empirycznych oraz stwierdzonych w literaturze przedmiotu faktów, wydaje się konieczna potrzeba współpracy nauczyciela wychowania fizycznego i szkoły z rodzicami wychowanków oraz z ich grupami rówieśniczymi, grupami społecznymi odniesienia. Słusznie zauważa K. Rubacha, że procesy edukacyjne, szczególnie oddziaływania dydaktyczne i wychowawcze należą do czynności złożonych, skomplikowanych strukturalnie. Dlatego, wymagają zaangażowania wielu zasobów osobistych nauczycieli i rodziców, wychowawców[39].

Nie bez znaczenia jest również wpływ grup rówieśniczych na kształtowanie zainteresowań aktywnością fizyczną młodzieży. Słusznie bowiem stwierdza S. Banaszak, że sukces jest traktowany wielowymiarowo, z uwzględnieniem rozmaitych płaszczyzn, wśród których eksponowane miejsce przypada młodzieży jako grupie społecznej, w której ogniskują się

---

[37] Tamże, s. 35.

[38] H. Grabowski, *Studia wychowania fizycznego wczoraj i dziś*, Rozprawy Naukowe AWF we Wrocławiu, 2009, 28, s. 241.

[39] K. Rubacha, *Uogólnienie poczucia skuteczności a poczucie skuteczności wychowawczej rodziców i nauczycieli. Hipoteza sytuacyjnej zmienności*, Studia Edukacyjne, 2013, 25, s. 75.

społeczne wzory definiowania i osiągania sukcesu[40]. Żaden bowiem, po stronie szkoły, program kształcenia wychowania fizycznego bez zainteresowania rodziców nie jest w stanie przygotować nauczyciela i szkołę do prowadzenia lekcji wychowania fizycznego w taki sposób, aby mogły one, w realnym wymiarze czasu, wyrównać deficyt ruchu w życiu współczesnej młodzieży i zainteresować ją aktywnością fizyczną[41].

Zakończenie

Aktywność fizyczna młodzieży jako przejaw kultury fizycznej jest istotnym elementem ich stylu życia. Posiada w sobie doniosłą wartość wychowawczą w systemie edukacji szkoły, bowiem kształtuje właściwe wartości autoteliczne i instrumentalne związane z ludzkim ciałem, zdrowiem, samopoczuciem i osobowością. Realizacja tych wartości jest najlepszą inwestycją edukacyjną, społeczną i ekonomiczną młodzieży w walce z zagrożeniami współczesnej cywilizacji.

Przeprowadzone przez autorkę badania empiryczne oraz analiza literatury przedmiotu upoważniają do sformułowania podstawowych wniosków.

– Jedna trzecia badanej młodzieży spędzała swój czas wolny biernie. Nie podejmowała w tym czasie aktywności fizycznej, przeznaczając go na gry komputerowe, Internet, oglądanie telewizji, spotkania towarzyskie, czytanie książek i czasopism, słuchanie muzyki.

– Stwierdzono zależność aktywności fizycznej od płci, wieku i sytuacji materialnej w rodzinie. Wśród obu płci aktywność fizyczna zmniejszała się wraz ze wzrostem wieku. W wieku 17 lat aktywność fizyczną na poziomie bardzo aktywnym i aktywnym uprawiało 60,9% badanych. Natomiast w wieku 20 lat aktywnych ruchowo na poziomie bardzo aktywnym i aktywnym było 12,84% młodzieży. Aktywnością fizyczną częściej byli zainteresowani mężczyźni niż kobiety. Sytuacja materialna rodziny wśród czynników wpływających na aktywność fizyczną badanych miała największy wpływ. Zainteresowania rodziców sprawnością fizyczną dziecka oraz rola przyjaciół były znacznie mniejsze.

– Aktywność fizyczna przynosi młodym ludziom szereg korzyści. Wpływ na lepsze poczucie fizyczne i psychiczne, daje zadowolenie, prestiż, poszerza krąg osób o podobnych zainteresowaniach, rozwija więzi przyjaźni.

---

[40] S. Banaszak, *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2011, s. 162.

[41] H. Grabowski, *Studia wychowania fizycznego wczoraj i dziś*, s. 241.

– Rola nauczyciela wychowania fizycznego i szkoły miała najmniejszy wpływ na rozwijanie aktywności ruchowej młodzieży. Dlatego, szkoła nie była preferowanym miejscem spędzania czasu wolnego przez młodzież. Respondenci organizowali go we własnym zakresie poza szkołą.

– Pomimo że wzór kompetencji nauczyciela wychowania fizycznego jest bardzo szeroki (merytoryczne, pedagogiczno-metodyczne, wychowawcze, aksjologiczne, diagnostyczne, organizatorskie, sportowe, społeczne), to jego realizacja zdeterminowana uwarunkowaniami wewnętrznymi i zewnętrznymi szkoły, miejscem kultury fizycznej w społeczeństwie jest trudna. Łączy się z tym m.in. poczucie niższości nauczycieli wychowania fizycznego w stosunku do nauczycieli innych specjalności.

– Biorąc pod uwagę specyfikę pracy nauczyciela wychowania fizycznego, szczególnie w zakresie wprowadzania uczniów w system wartości kultury fizycznej, wartości zdrowotnych, osobowościowych, należałoby podkreślić, iż jego rola w procesie edukacyjnym szkoły jest jednak wyjątkowo odpowiedzialna.

– Niedocenianie wartości aktywności ruchowej w rozwoju i życiu młodzieży, w jej przygotowaniu do życia dorosłego, niestety, jest dość powszechnym zjawiskiem w środowisku szkolnym i rodzinnym. Szkoła i nauczyciele wychowania fizycznego oraz rodzina winny uczyć aktywnego wypoczynku oraz współpracować na rzecz intencjonalnego wychowania do i przez kulturę fizyczną.

BIBLIOGRAFIA

Banaszak S., *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 162.

Biernat E., *Determining Factor on the Level of Physical Activity among Warsaw Institutes Employees*, Baltic Journal of Health and Physical Activity, 2012.

Biernat E., *Sport and other motor activities of Warsaw Students*, Biomedical Human Kinetics, 2014, 3.

Błajet P., *Od edukacji sportowej do olimpijskiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Bogaj A., Kwiatkowski S.M. (red.), *Szkoła a rynek pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Chabros E., Charzewska J., Rogalska-Niedźwiedź M., Wojszczyk B., Chwojnowska Z., Fabiszewska J., *Mała aktywność fizyczna młodzieży w wieku pokwitania sprzyja rozwojowi otyłości*, Problemy Higieny i Epidemiologii, 2008, 89(1).

Cieśliński R., *Co powinniśmy wiedzieć o nauczycielach wychowania fizycznego?* Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 2007, 5.

Cordero-MacIntyre Z., Peterson R., Fukuda D., Gungur S., *Obesity a worldwide problem*, [w:] *New Horizons*, 24th International Council for Physical Activity and Fitness Research Symposium, red. S. Czyż, F. Viviani, Elsevier Urban and Partner, Wrocław 2006.

Denek K., *On tourist routes in Poland*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996.
Drabik J., *Promotion of physical activity*, Part III, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, Gdańsk 1997.
Dziubiński Z., Krawczyk Z. (red.), *Socjologia kultury fizycznej*, Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Warszawa 2011.
EU Youth Report, European Communities, 2009.
European Commission, Special Eurobarometr 2007.
Fox K.R., *The influence of physical activity on mental well-being*, Public Health Nurition, 1999, 2.
Grabowski H., *Teoria wychowania fizycznego a pedagogika: przyczyny dezintegracji i możliwości reintegracji*, [w:] *Perspektywy poznawcze i praktyczne nauk o kulturze fizycznej*, red. H. Grabowski, Studia i Monografie AWF w Krakowie, 18, Kraków 2002.
Grabowski H., *Studia wychowania fizycznego wczoraj i dziś*, Rozprawy Naukowe AWF we Wrocławiu, 2009, 28.
Gromkowska-Melosik A., *Feminizacja zawodu nauczycielskiego, „różowe kołnierzyki" i paradoksy rynku pracy*, Studia Edukacyjne 2013, 25.
Konsumpcja, czas wolny, nowe media – raport, M. Boni (red.) KPRM, Warszawa 2011.
Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013, IBE, Warszawa 2014.
Lisicki T., *General physical fitness and attitudes to health prophylaxis and motor activity of first-year students on the example of university level institutions in Trivity*, Akademia Wychowania Fizycznego i Sportu, Gdańsk 2002.
Melosik Z. (red.), *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1999.
Melosik Z., *Młodzież a przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Dzieciństwo i młodość. Standaryzacja socjalizacji inkluzywnej*, red. D. Sipińska, J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, PWSZ im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie, Leszno 2010.
Moroz H. (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
Niegowska W., *Przyczyny zniechęcające nauczycieli wf do wykonywania zawodu*, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 2009, 8.
Nowak P.F., *Związki deklarowanej aktywności i sprawności fizycznej z samooceną dobrostanu psychicznego u maturzystów*, Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu, 2012, 18(4).
Nowocień J., Czechowski M., *Kompetencje nauczyciela wf w realizacji nowej podstawy programowej*, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 2011, 5.
Osiński W., *Antropomotoryka*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, Poznań 2003.
Pawłucki A., *Rozważania o wychowaniu. Wykłady z teorii wychowania fizycznego*, Akademia Wychowania Fizycznego, Gdańsk 1994.
Rubacha K., *Uogólnione poczucie skuteczności a poczucie skuteczności wychowawczej rodziców i nauczycieli. Hipoteza sytuacyjnej zmienności*, Studia Edukacyjne, 2013, 25.
Sawicki Z., *Rola nauczyciela wychowania fizycznego w procesie edukacyjnym szkolnictwa ogólnokształcącego Bawarii*, Rozprawy Naukowe AWF we Wrocławiu, 2009, 28.
Solarczyk-Ambrozik E., *Od uspołecznienia „mas" do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie*, Edukacja Dorosłych, 2013, 1.
Strong W.B., Malina B., Blinke C., *Evidence based physical activity for school-age youth*, Journal of Pediatrics, 2006, 146.

Wartecka-Ważyńska A., *Absolwenci uczelni wychowania fizycznego na rynku pracy w Polsce*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego, Poznań 2014.

Wytyczne UE dotyczące aktywności fizycznej, 2008.

Zalewska-Nowak Z., *Candidates for the First Year of Studies at the University Level Institution of Physical Education and Thein Physical Activity*, Baltic Journal of Health and Physical Activity, 2011, 3.

TOMASZ ZAJĄC, AGATA KOMENDANT-BRODOWSKA

Uniwersytet Warszawski

WSZĘDZIE DOBRZE, ALE W DOMU NAJLEPIEJ. ANALIZA DECYZJI DOTYCZĄCYCH KONTYNUACJI NAUKI NA STUDIACH DRUGIEGO STOPNIA NA PODSTAWIE DANYCH REJESTROWYCH UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO

ABSTRACT. Zając Tomasz, Komendant-Brodowska Agata, *Wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej. Analiza decyzji dotyczących kontynuacji nauki na studiach drugiego stopnia na podstawie danych rejestrowych Uniwersytetu Warszawskiego* [There is no Place Like Home. Analysis of the Decisions of First-Degree Graduates Concerning Continuing Education Based on Registers of the University of Warsaw]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 309-332. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.19

The aim of the paper is to analyse decisions of first degree graduates concerning continuation of their education on second-degree programmes. One of the changes introduced by the Bologna process was a division of university programmes for the first-degree (bachelor's degree) and second-degree (master's degree) programmes. As a result, a new educational threshold has appeared in the course of higher education and at that threshold students decide whether to continue education and if so, which university and programme to choose. All choices involve various costs and benefits, both to be experienced immediately, as well as those that students plan to achieve or incur in the future. The article presents data on the decisions regarding the continuation of studies in the context of the assumptions of rational choice theory: methodological individualism and rationality of actors. The analysed data come from registers of the University of Warsaw. The most common decision of first-degree graduates at the University is not to change anything: either the programme or mode of study. This result will be explained in the context of assumptions about the preferences of the students.

Key words: second degree studies, sociology of education, educational choices, rational choice theory, register data analysis

Wprowadzenie

Podział studiów na pierwszego i drugiego stopnia, kończących się odpowiednio uzyskaniem dyplomu licencjata i magistra, wprowadzony

w wyniku procesu bolońskiego, daje studentom szansę na podjęcie różnych decyzji dotyczących studiowania po ukończeniu studiów pierwszego stopnia. Młodzi ludzie z dyplomem licencjata mają cały szereg możliwości do wyboru: mogą przede wszystkim zdecydować się na zakończenie edukacji na tym etapie, przerwać naukę z zamiarem powrotu w późniejszym czasie, kontynuować edukację w ramach studiów drugiego stopnia. Nie ma przy tym obowiązku realizacji nauki na tym samym kierunku. Osoby pragnące ją kontynuować mogą zmienić uczelnię, kierunek oraz tryb studiów. Formalnie, absolwent studiów pierwszego stopnia może ubiegać się o przyjęcie na dowolne studia drugiego stopnia, jednak musi spełnić wymagania stawiane przez jednostkę dydaktyczną, w której zamierza podjąć studia, np. zdać odpowiednie egzaminy wstępne. Warto podkreślić, że problem wyboru dalszej ścieżki kształcenia dotyczy znacznej liczby osób. Na przykład, w Polsce w roku akademickim 2012/2013 dyplom studiów pierwszego stopnia uzyskało 256 tysięcy osób[1]. Ich wybory są istotne w kontekście dyskusji o budowaniu kapitału ludzkiego, efektywności polityki edukacyjnej, nierówności edukacyjnych, czy też mobilności edukacyjnej[2].

Celem niniejszego artykułu jest analiza decyzji absolwentów studiów licencjackich dotyczących kontynuacji nauki na drugim stopniu studiów. Została ona przeprowadzona na podstawie danych pochodzących z rejestrów administracyjnych Uniwersytetu Warszawskiego. Na przykładzie tej uczelni prześledzimy decyzje absolwentów, opierając się przy tym na założeniach teorii racjonalnego wyboru. Analiza zachowań absolwentów studiów pierwszego stopnia posłuży do odpowiedzi na następujące pytania:

– Jaka część absolwentów studiów pierwszego stopnia na UW bierze udział w rekrutacji na studia II stopnia na UW?

– Jaka część ubiegających się o przyjęcie na studia chciała rozpocząć studia w tej samej jednostce dydaktycznej, a jaka część zmienia jednostkę?

– Jaka część absolwentów zmienia tryb studiów?

– Czy osoby pragnące podjąć studia na UW zostają zakwalifikowane i przyjęte na studia?

Odpowiadając na każde powyższe pytanie przeanalizujemy, jak zmieniały się decyzje absolwentów w latach 2010-2014.

---

[1] GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 roku*, Warszawa 2014.

[2] M.in. S. Reichert, C. Tauch, *Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area*, http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf [dostęp: 10.09.2012].

Perspektywa teoretyczna: decyzje absolwentów w kontekście teorii racjonalnego wyboru

Teoria racjonalnego wyboru opiera się na dwóch głównych założeniach: indywidualizmu metodologicznego i racjonalności działania[3]. Pierwsze z tych założeń oznacza konieczność odwołania się do decyzji jednostek w analizie zjawisk społecznych[4]. Przyjmujemy więc, że w analizie problemu o charakterze społecznym konieczne jest odwołanie się do decyzji indywidualnych, które z jednej strony zależą od kontekstu społecznego, natomiast z drugiej – prowadzą do pewnych rezultatów na poziomie społecznym[5].

Przyjmujemy również, że aktorzy zachowują się racjonalnie[6]. Oceniając dostępne alternatywy (opcje) przed wybraniem najkorzystniejszego dla siebie rozwiązania – maksymalizującego ich użyteczność – dokonują kalkulacji kosztów i korzyści. Należy przy tym zastrzec, że sposób w jaki ludzie postrzegają koszty i korzyści daleki jest od ich czysto pieniężnego wymiaru. W przypadku decyzji edukacyjnych nie zawsze pod uwagę brane są przyszłe zarobki, na które można liczyć po zakończeniu edukacji. Niejednokrotnie ważniejsze są: rozwój intelektualny, zdobyta wiedza, czy prestiż związany z osiągnięciem pewnego poziomu wykształcenia, a także zgodność z zainteresowaniami ucznia lub studenta. Co więcej, wszystkie te decyzje zasadzają się na wiedzy, jaką jednostki dysponują i są uzależnione od zasobów, jakimi one rozporządzają[7].

---

[3] M.in. G. Lissowski, *Teoria racjonalnego wyboru*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Wydanie 4, Warszawa 2002, s. 194-198.

[4] J.S. Coleman, *Social theory, social research, and a theory of action*, American Journal of Sociology, 1986, 91, 6, s. 1309-1335.

[5] A. Komendant-Brodowska, A. Baczko-Dombi, *Lokalne uwarunkowania decyzji edukacyjnych w perspektywie teorii racjonalnego wyboru. Koncepcja teoretyczno-metodologiczna*, Analizy IBE, 2015, 4.

[6] Wyjaśnienia może wymagać założenie o racjonalności, tym bardziej że w języku polskim słowo to ma mocny, wartościujący wydźwięk, chociażby poprzez odróżnienie zachowań racjonalnych od tych emocjonalnych. W teorii racjonalnego wyboru założenie to nie ma nic wspólnego z wartościowaniem. „Racjonalność to tutaj w zasadzie tyle co działanie nastawione na realizację celu, dążenie do osiągnięcia go przez stosowanie najlepiej do tego dobranych środków" (J. Haman, *Gry wokół nas. Socjolog i teoria gier*, Warszawa 2014, s. 72). Zakładamy zatem, że aktorzy „dokonują celowych wyborów w oparciu o swoje preferencje (…). Zakłada się, że jednostka jest w stanie uszeregować alternatywy od najlepszej do najgorszej", a także że aktorzy „wybierają w zgodzie z tym, co jest dla nich najlepsze ze względu na ich indywidualne preferencje lub gusta" (D. Lalman, J. Oppenheimer, P. Świstak, *Formalna teoria wyboru racjonalnego. Kumulatywne nauki polityczne*, Studia Socjologiczne, 1994, 3-4(134-135), s. 19-20). Zakłada się jedynie, że aby uznać preferencje za racjonalne, muszą one spełniać warunki spójności, zwrotności i przechodniości (G. Lissowski, *Zasady sprawiedliwego podziału dóbr*, Warszawa 2008, s. 57).

[7] Takie podejście do decyzji edukacyjnych szerzej opisane jest w: A. Komendant-Brodowska, A. Baczko-Dombi, *Lokalne uwarunkowania decyzji edukacyjnych*, natomiast przykład

Analiza oparta na założeniach teorii racjonalnego wyboru umożliwia wyjście poza prosty opis obserwowanych zachowań. Uzyskane wyniki pozwalają na próbę – na podstawie przyjętych założeń i wiedzy na temat kontekstu podejmowanych decyzji – odtworzenia procesu i postaw, które doprowadziły do rezultatu na poziomie makro. Badając wybory dokonywane przez absolwentów, będziemy starać się na odtworzenie procesu podejmowania decyzji i wyciągnięcie wniosków na temat czynników mogących doprowadzić do danego rezultatu, analizując przede wszystkim możliwe koszty i korzyści, jakie mogą wiązać się z wybieranymi przez absolwentów opcjami.

Z punktu widzenia wnioskowania o postawach absolwentów studiów pierwszego stopnia na podstawie ich decyzji, bardzo istotna jest obserwacja, że na studiach drugiego stopnia konkurencja między kandydatami jest niewielka. Na taki stan rzeczy wpływają, po pierwsze, procesy demograficzne i zmniejszająca się w ostatnich latach liczba studentów[8]. Drugim czynnikiem prowadzącym do tego stanu rzeczy jest to, że niemała część osób rozpoczynających naukę na studiach pierwszego stopnia nie kończy studiów, a liczba miejsc oferowanych na studiach drugiego stopnia często jest podobna do liczby miejsc oferowanych na pierwszym stopniu. Niewielka konkurencja lub jej brak upraszcza analizę. Na studiach pierwszego stopnia i jednolitych magisterskich, na które liczba chętnych przewyższa liczbę miejsc, można obserwować zachowania autoselekcyjne. Kandydaci niekoniecznie wybierają kierunki najbardziej przez siebie preferowane[9]. Na studiach II stopnia podobne zachowania strategiczne nie są konieczne. Można zatem przyjąć, że wybory dokonywane przez osoby ubiegające się o przyjęcie na studia II stopnia, w większym stopniu niż wybory kandydatów na studia I stopnia, odzwierciedlają preferencje kandydatów na zbiorze kierunków studiów.

Podejście metodologiczne i źródła danych

Zgodnie z założeniem metodologicznego indywidualizmu, jakkolwiek interesuje nas skala zjawisk i trendy na poziomie makro, do ich rozpoznania

---

modelu opierającego się na teorii racjonalnego wyboru dla decyzji edukacyjnych w: R. Breen, J.H. Goldthorpe, *Wyjaśnianie zróżnicowań edukacyjnych: w kierunku formalnej teorii racjonalnego działania*, [w:] *O socjologii. Integracja badań i teorii*, red. J.H. Goldthorpe, Warszawa 2012.

[8] M.in. IBE, *Raport o stanie edukacji 2012. Liczą się efekty*, Warszawa 2012; A. Baczko-Dombi, T. Żółtak, *Edukacja*, [w:] *Współczesne społeczeństwo polskie. Podręcznik akademicki*, red. A. Giza, M. Sikorska, Warszawa 2012.

[9] T. Zając, *Jak kandydaci starają się dostać na studia? Analiza strategii kandydatów na wybrane kierunki studiów na Uniwersytecie Warszawskim*, Decyzje, 2011, 16, s. 73-104.

i zrozumienia potrzebne jest jednak odwołanie się do tego, co dzieje się na poziomie jednostek. Do analizy zachowań absolwentów wykorzystaliśmy indywidualne dane rejestrowe zgromadzone w Uniwersyteckim Systemie Obsługi Studiów (USOS) oraz Internetowej Rejestracji Kandydatów (IRK). Podstawową zaletą wykorzystania danych administracyjnych jest możliwość prowadzenia badania całej populacji, a także analiz na wąskich podpopulacjach populacji, co dla socjologa jest nie do przecenienia, tym bardziej w dobie spadających stóp realizacji badań sondażowych. Ponadto, badania tego rodzaju pozwalają na śledzenie dynamiki zjawisk, przy czym dostrzegalne mogą być nawet trendy o na tyle niedużej skali, że w przypadku badań sondażowych można by ich nie dostrzec, a co najmniej mieć wątpliwości co do istotności różnic między kolejnymi punktami w czasie. Nie sposób też nie wspomnieć, że badania na podstawie rejestrów mogą być prowadzone przy stosunkowo niewielkich kosztach[10].

Z rejestrów USOS zostały wyeksportowane listy dyplomów z kolejnych lat. Jednostką obserwacji w analizie jest zatem nie tyle absolwent, co absolwent kończący konkretny program studiów. Jeśli student uzyskał więcej niż jeden dyplom, to w zbiorze występuje kilkakrotnie. Takie sytuacje należą jednak do rzadkości – jedynie 3,6% badanych uzyskało więcej niż jeden dyplom. Dlatego, dla uproszczenia w dalszej części artykułu będziemy mówić o absolwentach, a nie dyplomach. Wraz z informacjami o uzyskaniu dyplomu eksportowane były dane na temat kierunku studiów, jednostki dydaktycznej, daty uzyskania dyplomu oraz uzyskanych ocen. W celu zbadania, którzy absolwenci zdecydowali się na kontynuację studiów na UW, na jakim kierunku i w jakim trybie, wykorzystane zostały indywidualne dane pochodzące z systemu IRK. Na ich podstawie możliwe jest określenie, na jakie kierunki studiów i z jakim skutkiem próbowali się dostać poszczególni absolwenci. Dane z obydwu rejestrów zostały wyeksportowane w październiku 2014 roku.

Wyeksportowane dane zawierały dane dotyczące liczącej 22 699 obserwacji **populacji** absolwentów UW z lat 2010-2014, którzy łącznie uzyskali 23 555 dyplomów. Największa liczba dyplomów przypada na 2012 rok – 4 988, natomiast najniższa na 2014 rok – 4 262, co wynika po części z faktu, że nie zostały uwzględnione dyplomy z listopada i grudnia roku 2014. Analiza dotyczy więc ogółu absolwentów największej uczelni w kraju, na której obecnie studiuje 44 700 osób.

---

[10] M.in. M. Jasiński, *Dokładniej, rzetelniej, taniej. Badania oparte na rejestrach publicznych jako szansa dla badań społecznych w Polsce*, Studia Socjologiczne, 2015, 1(216); A. Wallgren, W. Britt, *Register-based Statistics. Administrative Data for Statistical Purposes*, West Sussex 2007.

Absolwenci UW – opis badanej zbiorowości

Poniżej przedstawimy, istotne z punktu widzenia dalszych analiz, cechy charakteryzujące populację objętą badaniem. Wśród badanych absolwentów dominują osoby, które ukończyły studia stacjonarne. Dyplomy studiów stacjonarnych wśród ogółu dyplomów stanowią od 72% w roku 2010 do 80% w roku 2014. Niewielka liczba dyplomów studiów niestacjonarnych wynika z dwóch powodów. Po pierwsze, na studiach stacjonarnych oferowanych jest najwięcej miejsc i cieszą się one największym zainteresowaniem kandydatów. Po drugie, na studiach stacjonarnych wyższy jest odsetek osób uzyskujących dyplom[11].

Tabela 1

Informacje na temat dyplomów w kolejnych latach

Rok	Liczba dyplomów	Tryb ukończonych studiów		
		stacjonarne	niestacjonarne wieczorowe	niestacjonarne zaoczne
2010	4 562	72%	14%	14%
2011	4 770	74%	15%	11%
2012	4 988	73%	15%	11%
2013	4 973	77%	12%	11%
2014	4 262	80%	10%	10%

Czynnikiem wpływającym na możliwości kontynuacji studiów jest termin obrony. Obrona może nastąpić po zamknięciu rekrutacji na interesujące absolwenta kierunki studiów. Pierwsza tura naboru na studia drugiego stopnia ma miejsce w lipcu. Na większości kierunków rekrutacja kończy się przed październikiem. Osoby, które uzyskały dyplom później niż we wrześniu stanowią około jednej dziesiątej absolwentów z kolejnych lat. Specyficzną grupę stanowią także osoby, które dyplom uzyskały na początku roku. Mogą to być studenci, którzy wcześniej spełniali wszystkie wymagania na swoim programie studiów i dlatego mogą bronić pracę dyplomową kilka miesięcy przed terminem. Bardziej prawdopodobne wydaje się jednak, że są to osoby, które powinny obronić prace dyplomowe w poprzednim roku.

[11] M. Bożykowski i in., *Ścieżki edukacyjne i zawodowe absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego*, Edukacja, 2014, 3(128), s. 5-21.

Tabela 2

Informacje na temat terminu uzyskania dyplomu w kolejnych latach

Rok	Liczba dyplomów	Miesiąc uzyskania dyplomu			
		I-III	IV-VI	VII-IX	X-XII
2010	4 562	2%	32%	57%	9%
2011	4 770	3%	31%	57%	9%
2012	4 988	3%	24%	63%	11%
2013	4 973	4%	20%	67%	10%
2014	4 262	5%	17%	76%	2%

Przypuszczenia te potwierdza analiza wyników na studiach w zależności od terminu obrony dyplomu. Osoby, które zdobyły dyplom w terminie (od IV do IX) osiągają wyraźnie lepsze wyniki na studiach niż te, które uzyskały dyplom w terminach późniejszych (tab. 3). Może to wynikać nie tylko z różnic w kompetencjach, ale także z poziomu zaangażowania w studiowanie.

Tabela 3

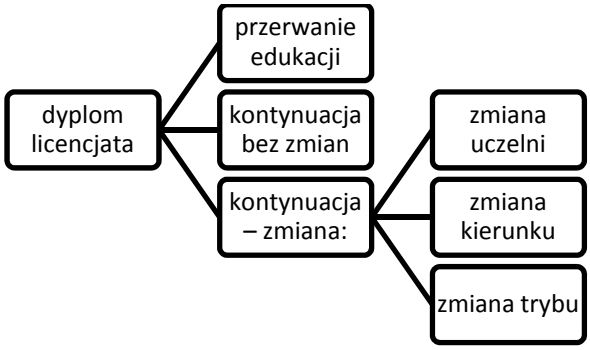
Ogólny wynik studiów mierzony za pomocą średniej ocen ze studiów a termin obrony dyplomu

Rok	Miesiąc uzyskania dyplomu			
	I-III	IV-VI	VII-IX	X-XII
2010	3,99	4,31	4,17	3,94
2011	3,91	4,29	4,17	3,92
2012	3,95	4,29	4,17	3,91
2013	3,95	4,24	4,20	3,96
2014	3,98	4,27	4,19	3,99

Ze względu na odmienność sytuacji osób kończących studia w poszczególnych kwartałach, analizy dotyczące kontynuacji studiów prowadzone będą osobno dla każdego kwartału. Warto jednak podkreślić, że osoby uzyskujące dyplom w terminie (II i III kwartał) stanowią dla poszczególnych roczników od 86% do 93% całej analizowanej populacji, a więc zdecydowaną jej większość, a zatem skoncentrujemy się na analizie zachowań tejże grupy.

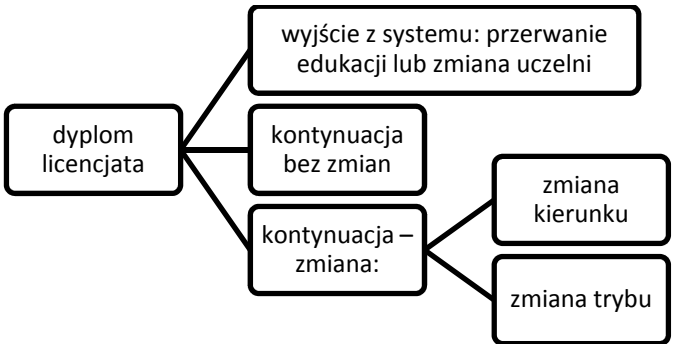
Kontynuacja studiów – analiza zachowań absolwentów

Analizę rozpoczynamy od opisu sytuacji wyboru, przed którym stoi absolwent studiów licencjackich (ryc. 1). Główne opcje, na jakie może się zdecydować, to kontynuacja nauki na studiach drugiego stopnia lub zakończenie edukacji na tym etapie, być może z zamiarem powrotu na studia w przyszłości. Jeśli absolwent decyduje się na kontynuację nauki, może zmienić uczelnię, kierunek studiów bądź tryb studiowania, lub dokonać kilku zmian jednocześnie. Świeżo upieczony absolwent studiów pierwszego stopnia ma więc przed sobą niemal nieograniczoną liczbę dostępnych opcji, wynikającą z kombinacji uczelni, kierunków i trybów studiowania. Należy jednak pamiętać, że ma on za sobą co najmniej trzy lata studiów na konkretnym kierunku, konkretnej uczelni i danym trybie studiowania, co stanowi bardzo istotne doświadczenie z punktu widzenia dalszej edukacji. Dlatego, sytuację wyboru absolwenta opiszemy syntetycznie jako ograniczoną do trzech opcji: kontynuacji nauki na tej samej uczelni, na tym samym kierunku oraz w tym samym trybie; kontynuacji nauki ze zmianą uczelni, kierunku lub trybu studiów; przerwania edukacji.



Ryc. 1. Schemat decyzyjny

Na podstawie danych rejestrowych Uniwersytetu Warszawskiego niemożliwe jest rozróżnienie zmiany uczelni i zakończenia edukacji. Z punktu widzenia dostępnych rejestrów obydwa przypadki są wyjściem z UW. Schemat decyzyjny oparty na danych przedstawiony jest na rycinie 2.



Ryc. 2. Schemat decyzyjny oparty na danych rejestrowych[12]

W tym miejscu przyjrzymy się dwóm opcjom obecnym na rycinie 1, których z punktu widzenia rejestrów UW nie możemy rozróżnić, a więc przerwaniu edukacji oraz zmianie uczelni. Zasygnalizujemy tu jedynie pewne kwestie, które warto byłoby zbadać w przyszłości. Podobnie jak w przypadku dalszych analiz, postaramy się wskazać koszty i korzyści powiązane z opcjami, na które może zdecydować się absolwent studiów pierwszego stopnia.

Korzyści płynące z kontynuacji nauki to nabywanie kompetencji, a jeśli studia zakończone są obroną dyplomu – również certyfikatu, który może być w przyszłości doceniony na rynku pracy. Pracodawcy mogą przy tym mniej lub bardziej zwracać uwagę na te dwa typy efektów, do jakich prowadzi ukończenie studiów. Obecnie w analizach decyzji edukacyjnych zwraca się na ogół uwagę na oba te aspekty, tj. opiera się je nie tylko na teoriach dotyczących kapitału ludzkiego, ale też wzbogaca o koncepcje związane z teorią sygnalizacji, według której dyplom uczelni jest istotny nie tylko jako informacja o wiedzy czy umiejętnościach, ale także o innych cechach, które mogą wyróżniać absolwenta na rynku pracy[13]. Jest to zgodne z postrzeganiem decyzji edukacyjnych jako inwestycji, która może się w przyszłości zwrócić, ale wiąże się jednak z pewnymi kosztami[14]. Kontynuacja nauki, szczególnie na studiach stacjonarnych, oznacza zazwyczaj opóźnienie wej-

[12] Ze względów technicznych (m.in. w niektórych przypadkach nie jest możliwe dokładne dopasowanie programów studiów I i II stopnia) zamiast samego kierunku studiów wykorzystano dane o pozostaniu w tej samej jednostce dydaktycznej. Rozpoczęcie studiów w tej samej jednostce dydaktycznej będziemy zatem traktować jako kontynuację studiów na tym samym kierunku.

[13] O różnicach między teoriami np. A. Weiss, *Human capital vs. signalling explanations of wages*, The Journal of Economic Perspectives, 1995, 9, 4, s. 133-154.

[14] M.in. R. Breen, J.H. Goldthorpe, *Wyjaśnianie zróżnicowań edukacyjnych*.

ścia na rynek pracy. Biorąc pod uwagę jedynie te dwa czynniki, absolwent studiów pierwszego stopnia musi rozważyć, czy przyszłe korzyści płynące ze studiowania zrekompensują utracone korzyści płynące z wcześniejszego podjęcia pracy w pełnym wymiarze godzin. W skali makro wyniki takich porównań obrazują współczynniki zwrotu z edukacji, których wartość bardzo silnie zależy od kontekstu społeczno-ekonomicznego[15].

Przy okazji warto zwrócić uwagę również na czynniki kulturowe. Dla absolwenta studiów licencjackich mogą liczyć się przecież opinie rodziny, przyjaciół oraz innych grup odniesienia. Należy tu pamiętać, że studia licencjackie to w Polsce zjawisko nadal dość nowe i spora część przedstawicieli starszych pokoleń może traktować dyplom licencjata jako stopień przejściowy, a nie docelowy w drodze do uzyskania wykształcenia wyższego. Na relację preferencji między kontynuacją a wyjściem z systemu edukacji mają zatem wpływ: nie tylko sytuacja na rynku pracy, postawy pracodawców wobec absolwentów studiów pierwszego i drugiego stopnia, kulturowa akceptacja studiów pierwszego stopnia, ale także rozmaite cechy indywidualne absolwenta. Na przykład, większe zasoby ekonomiczne rodziny absolwenta mogą pozwolić mu na poniesienie kosztów opóźnienia wejścia na rynek pracy, podczas gdy w przypadku absolwentów z uboższych środowisk, koszty te musiałby ponieść samodzielnie.

Odnośnie zmiany uczelni, może ona wiązać się z rozmaitymi kosztami, jak na przykład konieczność aklimatyzacji w nowym środowisku, a jeśli nowa uczelnia znajduje się w innym mieście – również zmianą miejsca zamieszkania. Tymczasem, młodzi ludzie w Polsce są mało mobilni i na przykład na etapie rekrutacji na studia pierwszego stopnia rozważają raczej więcej różnych kierunków studiów niż miast, w których mogliby studiować[16]. Zmiana taka może też wiązać się z korzyściami. Na przykład, jeśli absolwent studiów pierwszego stopnia uzyskał dyplom na mniej preferowanej przez siebie uczelni, ponieważ na tę bardziej preferowaną się nie dostał, rekrutacja na studia drugiego stopnia może stanowić okazję do zmiany uczelni właśnie na tę bardziej preferowaną już na etapie wyboru studiów pierwszego stopnia. Warto pamiętać, że pewne kierunki studiów oferowane są tylko na niektórych uczelniach. Zmiana uczelni nie musi być wyrazem preferowania jej nad inne, ale koniecznością wynikającą z wyboru przez daną osobę konkretnego kierunku studiów.

---

[15] M.in. OECD, *Education at a Glance: OECD Indicators*, 2014.

[16] M. Herbst, A. Sobotka, *Mobilność społeczna i przestrzenna w kontekście wyborów edukacyjnych. Raport z badania*, Warszawa 2014.

Kontynuacja nauki na UW

Na początku postaramy się odpowiedzieć na pytanie, czy absolwenci są w ogóle zainteresowani studiami drugiego stopnia na UW, tj. czy biorą udział w rekrutacji. W kolejnych latach można zauważyć podobną zależność odsetka absolwentów biorących udział w rekrutacji na studia drugiego stopnia od okresu, w którym dyplom uzyskano. Osoby, które otrzymały dyplom w pierwszym i ostatnim kwartale znacznie rzadziej niż pozostali absolwenci ubiegały się o przyjęcie na studia drugiego stopnia. Z punktu widzenia uczelni zdecydowanie bardziej interesujące są decyzje osób, które ukończyły studia w drugim i trzecim kwartale. Stanowią one bowiem zdecydowaną większość absolwentów studiów pierwszego stopnia. Wśród otrzymujących dyplom w okresie od kwietnia do września zdecydowanie dominują osoby zainteresowane kontynuacją nauki na Uniwersytecie Warszawskim. W kolejnych latach widoczny jest jednak systematyczny spadek zainteresowania podjęciem studiów drugiego stopnia, choć nadal utrzymuje się ono na wysokim poziomie. Wśród osób broniących się w drugim kwartale 2010 roku 86% wzięło udział w rekrutacji na studia drugiego stopnia. Wśród broniących się w tym samym okresie w roku 2014 analogiczny odsetek wynosił 71%. Wśród osób broniących się w trzecim kwartale, procent absolwentów pragnących kontynuować naukę na UW spadł z 83% w 2010 roku do 73% w roku 2014.

Tabela 4

Procent absolwentów ubiegających się o przyjęcie na studia w roku uzyskania dyplomu oraz liczba absolwentów według roku i kwartału uzyskania dyplomu (n = 23 884)

Kwartał uzyskania dyplomu	Rok uzyskania dyplomu									
	2010		2011		2012		2013		2014	
	odsetek	liczba absolwentów	odsetek	liczba absolwentów	odsetek	liczba absolwentów	odsetek	liczba absolwentów	odsetek	liczba absolwentów
I kwartał	34%	96	35%	144	40%	152	37%	185	34%	203
II kwartał	86%	1 477	82%	1 507	80%	1 186	75%	987	71%	767
III kwartał	83%	2 605	80%	2 739	78%	3 159	74%	3 353	73%	3 391
IV kwartał	33%	400	33%	410	36%	530	33%	502	41%	91

Niepodjęcie studiów drugiego stopnia bezpośrednio po ukończeniu studiów pierwszego stopnia może być celową strategią. Część absolwentów stara się podjąć studia w roku innym niż rok ukończenia studiów. Zjawisko to dotyczy przede wszystkim osób, które uzyskały dyplom w pierwszym lub ostatnim kwartale. W grupach tych odsetek ubiegających się o przyjęcie na studia drugiego stopnia wzrastał nawet o 25 punktów procentowych, jeśli były uwzględnione także rejestracje z lat późniejszych. Nadal były to jednak odsetki znacznie niższe aniżeli wśród osób, które kończyły studia w drugim i trzecim kwartale. Natomiast, wśród osób kończących studia w drugim i trzecim kwartale zaledwie kilka procent brało udział w rekrutacji na studia drugiego stopnia w roku innym niż rok ukończenia studiów.

Tabela 5

Procent absolwentów ubiegających się o przyjęcie na studia w dowolnym momencie po uzyskaniu dyplomu oraz liczba absolwentów według roku i kwartału uzyskania dyplomu (n = 23 884)

Kwartał uzyskania dyplomu	Rok uzyskania dyplomu									
	2010		2011		2012		2013		2014	
	odsetek	liczba absolwentów	odsetek	liczba absolwentów	odsetek	liczba absolwentów	odsetek	liczba absolwentów	odsetek	liczba absolwentów
I kwartał	43%	96	57%	144	60%	152	57%	185	50%	203
II kwartał	88%	1 477	86%	1 507	84%	1 186	80%	987	75%	767
III kwartał	88%	2 605	85%	2 739	84%	3 159	81%	3 353	75%	3 391
IV kwartał	56%	400	58%	410	57%	530	55%	502	45%	91

Jak już wspomniano, na UW liczba kandydatów na studia drugiego stopnia rzadko przewyższa znacznie liczbę oferowanych miejsc. Z reguły większość kandydatów zostaje zakwalifikowanych, czyli uzyskuje możliwość podjęcia studiów. Wśród absolwentów studiów pierwszego stopnia, którzy zdecydowali się ubiegać o przyjęcie na studia drugiego stopnia na UW niemal wszyscy zostali zakwalifikowani.

Nie wszyscy zakwalifikowani decydują się jednak na podjęcie studiów. Mimo zakwalifikowania na UW mogą na przykład podjąć studia na innej uczelni. Odsetek rezygnacji jest jednak niewielki. W efekcie, przyjętych na studia zostało w zależności od roku od 87% do 93% absolwentów, którzy wzięli udział w rekrutacji. Oznacza to, że wśród wszystkich absolwentów z lat 2010-2014 studia drugiego stopnia na UW bezpośrednio po uzyskaniu

dyplomu licencjata podjęło 65%. Udział osób przyjętych na studia wśród absolwentów był zróżnicowany w zależności od momentu ukończenia studiów. W kolejnych latach największy był wśród absolwentów, którzy dyplom uzyskali w II i III kwartale.

Tabela 6

Procent absolwentów przyjętych na studia II stopnia oraz liczba absolwentów według roku i kwartału uzyskania dyplomu (n = 23 884)

Kwartał uzyskania dyplomu	Rok uzyskania dyplomu									
	2010		2011		2012		2013		2014	
	odsetek	liczba absolwentów	odsetek	liczba absolwentów	odsetek	liczba absolwentów	odsetek	liczba absolwentów	odsetek	liczba absolwentów
I kwartał	30%	96	29%	144	36%	152	32%	185	31%	203
II kwartał	80%	1 477	77%	1 507	75%	1 186	70%	987	67%	767
III kwartał	75%	2 605	69%	2 739	69%	3 159	67%	3 353	68%	3 391
IV kwartał	6%	400	15%	410	11%	530	15%	502	30%	91

Wśród absolwentów studiów licencjackich na UW dominuje kontynuacja nauki na tej samej uczelni – niemal dwie trzecie absolwentów bezpośrednio po studiach pierwszego stopnia kontynuuje naukę na tej samej uczelni na studiach magisterskich (w najliczniejszej grupie absolwentów uzyskujących dyplom w typowych terminach, czyli w II i III kwartale odsetek kontynuujących przekracza dla każdego analizowanego rocznika 70%). Jak już wspomniano, decyzja o niekontynuowaniu nauki na UW może oznaczać zarówno zakończenie edukacji na tym etapie, jak też zmianę uczelni. Prezentowane dane wskazują, że zdecydowana większość absolwentów UW preferuje jednak studia na tej uczelni nad inne opcje. Może to oznaczać z jednej strony preferowanie UW nad inne uczelnie, ale także wynikać z faktu, że część kierunków jest oferowana jedynie na tej uczelni. Wybór uczelni byłby w takim układzie sprawą niejako drugorzędną wobec wyboru kierunku studiów.

Rosnący odsetek osób nie decydujących się na kontynuację nauki na UW może świadczyć o zmianach dotyczących dwóch wymiarów decyzji podejmowanych przez absolwentów: kwestii kontynuacji nauki w ogóle oraz kwestii wyboru uczelni. Jako że dostępne dane rejestrowe dają nam możliwość określenia jedynie tego, czy absolwent wyszedł z systemu UW, tutaj jedynie sygnalizujemy to zjawisko. Zestawiając wyniki z założeniami teore-

tycznymi przedstawionymi wcześniej, można wysunąć kilka hipotez na temat czynników, które mogły przyczynić się do pojawienia się obserwowanego trendu. Być może zmienia się postrzeganie dyplomu licencjata przez pracodawców, co daje szansę na znalezienie pełnowartościowego zatrudnienia bez konieczności kończenia studiów II stopnia. Być może spada atrakcyjność studiów na UW w porównaniu z pozostałymi uczelniami, przy jednoczesnym zmniejszeniu w oczach absolwentów kosztów zmiany uczelni. Być może także zwiększający się odsetek osób przerywających naukę wynika z rosnących kosztów związanych ze studiami (w tym utrzymania). Na tym etapie są to jednak tylko przypuszczenia, do weryfikacji których konieczne jest przeprowadzenie badań dodatkowych. Z pewnością, warto byłoby przeanalizować skalę i trendy dotyczące wyjść z systemu oraz zmian uczelni, a także kierunki przepływów między uczelniami, dysponując szerszymi danymi umożliwiającymi rozróżnienie dwóch omawianych wyżej, a jakościowo różnych sytuacji.

Widoczna jest też ogromna różnica między wyborami dokonywanymi przez absolwentów, którzy uzyskali dyplom w terminie (w zależności od rocznika grupa ta, jak już wspomniano, stanowi 86-93% badanej populacji) a tymi, którzy uzyskali dyplom w pierwszym lub ostatnim kwartale. Porównanie średnich ocen tych dwóch grup prowadziło do wniosku, że występują albo różnice w kompetencjach, albo w zaangażowaniu w studiowanie między tymi dwoma grupami absolwentów, albo też mamy do czynienia z kombinacją różnic dotyczących obu cech. Jeśli osoby broniące się z opóźnieniem są mniej zmotywowane do nauki, to w ich przypadku opóźnienie mogło być nie tyle przyczyną, co skutkiem decyzji o niekontynuowaniu nauki. Innymi słowy, osoby takie mogły już wcześniej podjąć decyzję, że nie będą kontynuowały nauki i nie podjęły w związku z tym wysiłku w celu zdobycia dyplomu w terminie.

Kontynuacja studiów w tej samej jednostce

Przyjrzyjmy się teraz decyzji o wyborze kierunku oraz trybu studiów. W obydwu przypadkach, żeby absolwent zdecydował się na zmianę, korzyści z niej płynące powinny przewyższać koszty. W pierwszej kolejności przeanalizujemy, jak często absolwenci studiów pierwszego stopnia korzystają z danej im przez proces boloński możliwości zmiany kierunku studiów po uzyskaniu dyplomu licencjata. Z tej części analizy zostali wyłączeni absolwenci jednostek, które nie oferują studiów drugiego stopnia, takich jak

Uniwersyteckie Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Niemieckiego. Oznacza to wykluczenie 1 212 obserwacji.

W zdecydowanej większości przypadków objęci analizą absolwenci rejestrując się na studia drugiego stopnia, wybierali studia w tej samej jednostce dydaktycznej. Spośród absolwentów kończących studia w drugim oraz trzecim kwartale i planujących kontynuację nauki na UW, 90% wybiera studia oferowane przez jednostkę dydaktyczną, w której wcześniej studiowali. W obserwowanym okresie widać jednak powolny spadek odsetka osób zainteresowanych kontynuacją studiów w tej samej jednostce (niezależny od spadku zainteresowania kontynuacją studiów na UW). Osoby, które kończyły studia w nietypowych terminach (pierwszym i ostatnim kwartale), w mniejszym stopniu niż pozostali absolwenci są zainteresowane studiami w tej samej jednostce.

Tabela 7

Procent absolwentów ubiegających się o przyjęcie na studia w tej samej jednostce dydaktycznej w roku uzyskania dyplomu wśród osób, które ubiegały się o przyjęcie na studia II stopnia na UW oraz liczba osób ubiegających się o przyjęcie na studia II stopnia na UW według roku i kwartału uzyskania dyplomu (n = 18 103)

Kwartał uzyskania dyplomu	Rok uzyskania dyplomu									
	2010		2011		2012		2013		2014	
	odsetek	liczba ubiegających się o przyjęcia na studia II s.	odsetek	liczba ubiegających się o przyjęcia na studia II s.	odsetek	liczba ubiegających się o przyjęcia na studia II s.	odsetek	liczba ubiegających się o przyjęcia na studia II s.	odsetek	liczba ubiegających się o przyjęcia na studia II s.
I kwartał	67%	33	70%	73	76%	86	71%	91	67%	96
II kwartał	93%	1 249	93%	1 206	91%	923	88%	790	86%	492
III kwartał	93%	2 225	92%	2 268	90%	2 538	88%	2 586	88%	2 418
IV kwartał	76%	196	75%	225	76%	295	81%	272	93%	41

Na początku zastanówmy się, co może sprawiać, że zdecydowana większość osób planujących kontynuację nauki na UW nie chce zmieniać kierunku studiów. Wydaje się, że decydujące mogą być dwa czynniki: szeroko

rozumiana atrakcyjność dotychczasowego kierunku studiów oraz wysokie koszty zmiany kierunku.

Na atrakcyjność kierunku mogą się składać zgodność przedmiotów z zainteresowaniami, przekonanie, że po takim kierunku łatwo znaleźć pracę, a nawet tak z pozoru błahe kwestie jak dogodny plan zajęć, przyzwyczajenia, czy położenie jednostki dydaktycznej. Należy w tym miejscu podkreślić, że mamy do czynienia z absolwentami, a nie kimś, kto wybiera swój pierwszy kierunek studiów. Dyplom licencjata oznacza, że dana osoba nie tylko wybrała dany kierunek ze względu na jego atrakcyjność, ale też przeszła przez wszystkie etapy selekcji na studiach. Ponadto, absolwent miał już wiele okazji, żeby kierunek zmienić lub porzucić, a tego nie zrobił. Wyniki ankiet prowadzonych regularnie wśród studentów UW wskazują natomiast na wysoki poziom zadowolenia ze studiów[17].

Drugim czynnikiem zniechęcającym do zmiany kierunku może być bariera w postaci wysokich kosztów zmiany kierunku. Wynika ona ze struktury programów studiów obowiązującej w polskim systemie edukacji na poziomie wyższym. Na pierwszym stopniu studiów nie ma programów o charakterze ogólnym. Już od samego początku studia są bardzo wyspecjalizowane i występują bardzo duże różnice pomiędzy pokrewnymi kierunkami studiów. Koszt zmiany kierunku wynika w efekcie przede wszystkim z konieczności zmierzenia się z nowymi przedmiotami bez posiadania bazy wiedzy i umiejętności, jaką dysponują studenci kontynuujący naukę na swoim kierunku studiów. Nawet jeśli formalnie nie jest konieczne uzupełnianie wiedzy bazowej, to jednak np. przedmiot „Programowanie współbieżne i rozproszone" – obowiązkowy na pierwszym roku informatyki na studiach drugiego stopnia – może być znacznie trudniejszy dla kogoś, kto na studiach pierwszego stopnia nie miał zbyt wiele do czynienia z programowaniem, niż dla kogoś kto uzyskał licencjat z informatyki. Z jednej strony, koszty związane z koniecznością nadrabiania pewnych zaległości czy uzupełniania braków w wiedzy są tym większe, im bardziej różnią się kierunek ukończony i docelowy, a więc im mniejszy jest ich wspólny „rdzeń". Z drugiej strony, minimalizacja kosztu zmiany kierunku prowadzi do wyboru kierunku pokrewnego. W takim wypadku trudno spodziewać się, że będzie on znacząco bardziej dopasowany do zainteresowań absolwenta lub będzie dawać dużo lepszą pozycję na rynku pracy, co istotnie zmniejsza korzyści ze zmiany kierunku.

---

[17] A. Izdebski i in., *Ogólnouniwersytecka Ankieta Oceniająca Jakość Kształcenia. IV edycja. Raport z badania*, Warszawa 2012.

Rosnący odsetek osób zmieniających kierunek można interpretować jako wynik zmian w postrzeganiu kosztów i korzyści. Z jednej strony, w ostatnich latach faktycznie mogły zmniejszyć się bariery, np. zmieniło się podejście jednostek dydaktycznych do osób niebędących ich absolwentami. Z drugiej strony, mogła zmienić się percepcja barier. Na przykład, zachęceni doświadczeniami osób, które zmieniły kierunek studiów, absolwenci mogą obecnie postrzegać koszty zmiany kierunku jako niższe aniżeli jeszcze kilka lat temu.

Kontynuacja nauki a tryb studiów

Tryb studiów stanowi istotny czynnik różnicujący przebieg ścieżek edukacyjnych. Jak już pisaliśmy, w kolejnych latach zmniejsza się udział absolwentów studiów niestacjonarnych, co po części wynika z większego odpadu (ang. *dropout*) w trakcie studiów. Ponadto, absolwenci studiów niestacjonarnych wyraźnie częściej występują wśród osób kończących studia w nietypowych terminach, czyli w pierwszym i ostatnim kwartale roku. Z trybem studiów powiązane są także decyzje dotyczące kontynuacji studiów. W kolejnych latach najwyższy odsetek osób ubiegających się o przyjęcie na studia widać wśród osób, które ukończyły studia stacjonarne, a najniższy – wśród absolwentów studiów niestacjonarnych zaocznych.

Tabela 8

Procent absolwentów, którzy ubiegali się o przyjęcie na studia w roku uzyskania dyplomu oraz liczba absolwentów według roku uzyskania dyplomu i trybu studiów pierwszego stopnia (n = 22 527)

Tryb studiów pierwszego stopnia	Rok uzyskania dyplomu									
	2010		2011		2012		2013		2014	
	odsetek	liczba absolwentów	odsetek	liczba absolwentów	odsetek	liczba absolwentów	odsetek	liczba absolwentów	odsetek	liczba absolwentów
Stacjonarne	85%	3 107	80%	3 323	76%	3 489	72%	3 726	73%	3 261
Niestacjonarne wieczorowe	78%	633	75%	697	70%	743	65%	562	63%	429
Niestacjonarne zaoczne	59%	601	59%	504	61%	514	54%	536	60%	402

Tabela 9

Procent absolwentów studiów I stopnia ubiegających się o przyjęcie na studia II stopnia, którzy dokonali rejestracji na studia w poszczególnych trybach według roku uzyskania dyplomu oraz trybu ukończonych studiów (n = 22 527)

Rok ukończenia studiów	Tryb ukończonych studiów	Liczba absolwentów	Rejestracja – tryb studiów		
			stacjonarne	niestacjonarne wieczorowe	niestacjonarne zaoczne
2010	stacjonarne	3 107	97%	8%	9%
	niestacjonarne wieczorowe	633	67%	49%	44%
	niestacjonarne zaoczne	601	13%	3%	96%
2011	stacjonarne	3 323	97%	6%	8%
	niestacjonarne wieczorowe	697	72%	46%	34%
	niestacjonarne zaoczne	504	14%	3%	91%
2012	stacjonarne	3 489	96%	4%	8%
	niestacjonarne wieczorowe	743	66%	32%	44%
	niestacjonarne zaoczne	514	8%	2%	95%
2013	stacjonarne	3 726	96%	4%	10%
	niestacjonarne wieczorowe	562	71%	36%	42%
	niestacjonarne zaoczne	536	10%	1%	94%
2014	stacjonarne	3 261	96%	3%	9%
	niestacjonarne wieczorowe	429	74%	26%	40%
	niestacjonarne zaoczne	402	12%	2%	94%

Uwaga: absolwenci mogli ubiegać się o przyjęcie na więcej niż jeden kierunek, dlatego odsetki nie sumują się do 100%.

Od trybu ukończonych studiów w dużym stopniu zależy również wybór trybu studiów drugiego stopnia. W poszczególnych latach niemal wszystkie osoby, które ukończyły studia stacjonarne lub niestacjonarne zaoczne i zdecydowały się wziąć udział w rekrutacji na studia drugiego stopnia na Uniwersytecie Warszawskim wybierały w czasie rejestracji studia w tym samym trybie co ukończone studia pierwszego stopnia. Studia w innych trybach wybierało do kilkunastu procent absolwentów z opisanej powyżej grupy.

Dla osób, które ukończyły studia niestacjonarne wieczorowe rekrutacja na studia drugiego stopnia jest okazją do zmiany trybu studiów. We wszystkich latach objętych analizą absolwenci studiów niestacjonarnych wieczorowych zdecydowanie częściej wybierali w czasie rekrutacji studia stacjonarne niż studia wieczorowe.

Uwzględniając tryb studiów, to preferencje kandydatów na studia w dużej mierze mogą zależeć od planów dotyczących łączenia studiów z pracą zawodową, szczególnie pracą w pełnym wymiarze godzin. Odsetek osób pracujących jest znacznie wyższy wśród studentów studiów niestacjonarnych zaocznych[18]. Dla studentów pracujących pełnoetatowo (lub w formie zajmującej równie dużo czasu) najbardziej preferowanym trybem ze względu na organizację zajęć są studia zaoczne. Dla pozostałych studentów korzystniejsze są studia dzienne lub wieczorowe, przy czym – co dość oczywiste – studia dzienne mają tę przewagę nad wieczorowymi, że są bezpłatne.

Korzyść płynąca ze studiów dziennych to większy prestiż takich studiów i brak opłat. Studia wieczorowe może cechować większy prestiż niż zaoczne, ale wiążą się z nimi opłaty, a łączenie ich z pracą pełnoetatową może być równie trudne, jak w przypadku dziennych. Biorąc to pod uwagę, można analizować przepływy między trybami studiów pod względem możliwych korzyści i kosztów wynikających ze zmian trybu. Ilustruje to tabela 10. Zaprezentowane koszty i korzyści odpowiadają następującym założeniom:

– pod względem postrzegania jakości i prestiżu studiów najbardziej cenione są studia stacjonarne, następnie wieczorowe, a w dalszej kolejności zaoczne;

– główną korzyścią płynącą ze studiowania w trybie zaocznym jest możliwość łączenia studiów z pracą;

– studia stacjonarne mają tę przewagę nad niestacjonarnymi, że są bezpłatne.

Tabela 10

Korzyści i koszty związane ze zmianą trybu studiów

		Zmiana trybu na:		
		stacjonarne	niestacjonarne wieczorowe	niestacjonarne zaoczne
Tryb ukończonych studiów	stacjonarne	b.z.	- niższy prestiż, opłaty	+ większa łatwość godzenia z pracą

[18] M. Jasiński i in., *Ogólnouniwersytecka ankieta oceniająca jakość kształcenia. Trzecia edycja. Raport*, Warszawa 2010.

		Zmiana trybu na:		
		stacjonarne	niestacjonarne wieczorowe	niestacjonarne zaoczne
				- niższa jakość, niższy prestiż, opłaty
	niestacjonarne wieczorowe	+ brak opłat, większy prestiż	b.z.	+ większa łatwość godzenia z pracą - niższa jakość, (być może) niższy prestiż
	niestacjonarne zaoczne	+ brak opłat, lepsza jakość, wyższy prestiż - większa trudność godzenia nauki z pracą	+ wyższa jakość, (być może) wyższy prestiż - większa trudność godzenia nauki z pracą	b.z.

Dane na temat wyborów dokonywanych przez absolwentów wyraźnie wskazują, że najmniej preferowany jest tryb wieczorowy. Przejście na tryb wieczorowy nie wydaje się opłacalne ani dla osób, które studiowały w trybie stacjonarnym, ani dla absolwentów studiów zaocznych. Dla tych pierwszych nie wiąże się z żadnymi korzyściami, a dla drugich – i to mówią nam wybory dokonywane przez absolwentów studiów zaocznych – z mniejszymi korzyściami niż w przypadku studiów stacjonarnych. W tabeli 11 zaprezentowano zbiorcze zestawienie danych z tabeli 9.

Tabela 11

Procent absolwentów studiów I stopnia ubiegających się o przyjęcie na studia II stopnia, którzy dokonali rejestracji na studia w poszczególnych trybach według trybu ukończonych studiów (n = 22 527)

		Rejestracja na:		
		stacjonarne	niestacjonarne wieczorowe	niestacjonarne zaoczne
Tryb ukończonych studiów	stacjonarne	**96-97%**	3-8%	8-10%
	niestacjonarne wieczorowe	**66-74%**	26-49%	34-44%
	niestacjonarne zaoczne	8-14%	1-3%	**91-96%**

Uwaga: w tabeli podano zakres odsetków dla wszystkich analizowanych roczników.

W przypadku absolwentów studiów stacjonarnych i zaocznych najczęściej wybierany jest ten sam tryb studiów, podczas gdy absolwenci studiów wieczorowych wykorzystują okazję do zmiany trybu studiowania. Część z nich rejestruje się wprawdzie na studia prowadzone w trybie zaocznym, co może wynikać ze stosowania strategii asekuracyjnej, to znaczy – osoby te rejestrują się na studia wieczorowe na wypadek niedostania się na studia stacjonarne.

Analiza przyjęć na studia drugiego stopnia, a więc nie samej rejestracji na dany kierunek, ale podjęcia na nim studiów, jeszcze wyraźniej ilustruje zależność opisaną już wcześniej (tab. 12).

Tabela 12

Procent absolwentów studiów I stopnia przyjętych na studia II stopnia wśród tych, którzy dokonali rejestracji na studia w poszczególnych trybach według trybu ukończonych studiów (n = 22 527)

		Odsetek przyjętych na studia…		
		stacjonarne	niestacjonarne wieczorowe	niestacjonarne zaoczne
Tryb ukończonych studiów	stacjonarne	**95-96%**	1%	4-6%
	niestacjonarne wieczorowe	**54-64%**	10-20%	24-29%
	niestacjonarne zaoczne	5-13%	0-1%	**87-94%**

Uwaga: w tabeli podano zakres odsetków dla wszystkich analizowanych roczników.

Przejście na studia drugiego stopnia jest okazją dla absolwentów studiów wieczorowych na zmianę trybu nauki. Ponad połowa (w różnych latach 54-64%) wybiera studia stacjonarne wiążące się z większym prestiżem, a przede wszystkim pozbawione opłat, natomiast około jedna czwarta (24-29%) wybiera studia zaoczne, które umożliwiają łatwiejsze łączenie nauki z pracą zawodową. Wśród absolwentów studiów wieczorowych na studia w tym samym trybie decydowało się w ostatnich latach 10-20% osób. Choć, jak podkreślaliśmy, tryb ten wydaje się mało korzystny, to podjęcie takich studiów może być rozwiązaniem dla osób, które spóźniły się z terminem obrony na rekrutację na studia stacjonarne. Absolwenci studiów stacjonarnych oraz zaocznych w zdecydowanej większości pozostają przy dotychczasowym trybie studiów (odpowiednio: 95-96% i 87-94% absolwentów).

Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu była analiza decyzji absolwentów studiów pierwszego stopnia dotyczących kontynuacji nauki na drugim stopniu studiów na przykładzie danych z Uniwersytetu Warszawskiego. Przeanalizowaliśmy zapisy pochodzące z systemów administracyjnych dotyczące decyzji podjętych przez populację osób kończących studia na tej uczelni w latach 2010-2014. Skorzystaliśmy przy tym z założeń teorii racjonalnego wyboru: metodologicznego indywidualizmu i racjonalności aktorów. Na podstawie wyborów dokonywanych przez osoby, które ukończyły studia pierwszego stopnia na UW staraliśmy się odtworzyć preferencje absolwentów oraz zwrócić uwagę na koszty i korzyści, które mogły w istotnym stopniu wpływać na ich decyzje.

Okazało się, że absolwenci UW najczęściej kontynuują naukę na tej samej uczelni. Niemal dwie trzecie absolwentów UW z lat 2010-2014 podjęło studia drugiego stopnia na UW bezpośrednio po uzyskaniu dyplomu licencjata. Najczęstszą decyzją absolwentów studiów pierwszego stopnia na UW jest kontynuacja nauki na tym samym kierunku i na ogół w tym samym trybie co dopiero ukończony (wyjątkiem są absolwenci studiów wieczorowych). Absolwenci kończący studia w terminie i decydujący się na kontynuację nauki na UW rejestrując się na studia drugiego stopnia, w blisko 90% wybierają studia oferowane przez jednostkę dydaktyczną, w której wcześniej studiowali. Świadczy to z jednej strony o atrakcyjności dotychczasowych studiów, ale też o barierach zniechęcających do zmiany kierunku. Należy pamiętać, że osoby z różnych względów uważające swoje studia za niewystarczająco atrakcyjne lub zbyt trudne, często nie uzyskują dyplomu, toteż zmiany kierunku dokonują nie tyle na progu edukacyjnym, jakim jest koniec studiów pierwszego stopnia, ale jeszcze przed nim. Moment ten jest natomiast wykorzystywany do zmiany trybu studiów przez osoby, które ukończyły studia wieczorowe, z różnych względów mniej korzystne niż studia stacjonarne i zaoczne.

Uwzględniając trendy obserwowane w ostatnich latach, zauważa się powolny, choć systematyczny spadek zainteresowania absolwentów podjęciem studiów drugiego stopnia. Nadal jednak utrzymuje się ono na wysokim poziomie. W obserwowanym okresie widać również powolny spadek odsetka osób zainteresowanych kontynuacją studiów w tej samej jednostce, niezależny od spadku zainteresowania kontynuacją studiów na UW. Dane rejestrowe nie zawierają informacji odnośnie motywacji absolwentów – można jednak pokusić się o pewne hipotezy. Skoro sam system rekrutacji na studia drugiego stopnia nie zmieniał się znacząco w latach objętych obser-

wacją, zmiany w zachowaniach kandydatów wynikają zapewne ze zmian ich preferencji. Na preferencje te mogą natomiast wpływać na przykład większa akceptacja dla licencjatu jako dyplomu ukończenia studiów, a nie tylko stanu przejściowego, przyzwyczajanie pracodawców do tego rodzaju dyplomu oraz obniżanie barier dotyczących zmiany kierunku studiów.

Rozważając ograniczenia prezentowanych wyników, należy przede wszystkim podkreślić, że na podstawie dostępnych danych możliwe było przeprowadzenie analizy wyłącznie dla Uniwersytetu Warszawskiego. Nie można odpowiedzieć na pytanie, czy rezygnacja z dalszej nauki na UW jest jednoznaczna z rezygnacją ze studiów w ogóle. Odpowiedź na pytanie dotyczące przepływu studentów między uczelniami wymagałaby albo wymiany informacji między uczelniami, albo wykorzystania scentralizowanego rejestru studentów, jakim jest POL-on. Dysponując danymi ze wszystkich uczelni w Polsce można by (i z pewnością warto by było) przeprowadzić analogiczne analizy dla innych uczelni, a przede wszystkim – analizując zachowania absolwentów na podstawie zaprezentowanego schematu decyzyjnego – obserwować skalę i trendy dotyczące mobilności międzyuczelnianej.

BIBLIOGRAFIA

Baczko-Dombi A., Żółtak T., *Edukacja*, [w:] *Współczesne społeczeństwo polskie. Podręcznik akademicki*, red. A. Giza, M. Sikorska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Baczko-Dombi A., Komendant-Brodowska A., *Teoria racjonalnego wyboru – integracja nauk społecznych. Zastosowanie diagramu Jamesa Colemana w analizie zjawisk społecznych*, [w:] *Podejścia badawcze i metodologiczne w nauce o polityce*, red. P. Ścigaj, B. Krauz-Mozer, Księgarnia Akademicka, Kraków 2013.

Bożykowski M., Izdebski A., Jasiński M., Konieczna-Sałamatin J., Styczeń M., Zając T., *Ścieżki edukacyjne i zawodowe absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego*, Edukacja, 2014, 3(128).

Breen R., Goldthorpe J.H., *Wyjaśnianie zróżnicowań edukacyjnych: w kierunku formalnej teorii racjonalnego działania*, [w:] *O socjologii. Integracja badań i teorii*, red. J. Goldthorpe, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2012 [zmodyfikowana wersja artykułu: R. Breen, J.H. Goldthorpe, *Explaining educational differentials: towards a formal rational choice theory*, Rationality and Society, 1997, 9, s. 275-305].

Coleman J.S., *Social theory, social research, and a theory of action*, American Journal of Sociology, 1986, 91, 6.

GUS, *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 roku*, Warszawa 2014.

Haman J., *Gry wokół nas. Socjolog i teoria gier*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.

Herbst M., Sobotka A., *Mobilność społeczna i przestrzenna w kontekście wyborów edukacyjnych. Raport z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

IBE, *Raport o stanie edukacji 2012. Liczą się efekty*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.

Izdebski A., Jasiński M., Zając T., Konieczna-Sałamatin J., *Ogólnouniwersytecka Ankieta Oceniająca Jakość Kształcenia. IV edycja. Raport z badania*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2012.

Jasiński M. i in. *Ogólnouniwersytecka ankieta oceniająca jakość kształcenia. Trzecia edycja. Raport*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2010.

Jasiński M., Bożykowski M., Zając T., Styczeń M., Izdebski A., *Dokładniej, rzetelniej, taniej. Badania oparte na rejestrach publicznych jako szansa dla badań społecznych w Polsce*, Studia Socjologiczne, 2015, 1(216).

Komendant-Brodowska A., Baczko-Dombi A., *Lokalne uwarunkowania decyzji edukacyjnych w perspektywie teorii racjonalnego wyboru. Koncepcja teoretyczno-metodologiczna*, Analizy IBE, 2015, 4.

Lalman D., Oppenheimer J., Świstak P., *Formalna teoria wyboru racjonalnego. Kumulatywne nauki polityczne*, Studia Socjologiczne, 1994, 3-4(134-135).

Lissowski G., *Teoria racjonalnego wyboru*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Wydanie 4, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.

Lissowski G., *Zasady sprawiedliwego podziału dóbr*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.

OECD, *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing, 2014.

Reichert S., Tauch C., *Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area*, http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003final.1065011164859.pdf [dostęp: 10.09.2012].

Wallgren A., Britt W., *Register-based Statistics. Administrative Data for Statistical Purposes*, John Wiley & Sons, West Sussex 2007.

Weiss A., *Human capital vs. signalling explanations of wages*, The Journal of Economic Perspectives, 1995, 9, 4.

Zając T., *Jak kandydaci starają się dostać na studia? Analiza strategii kandydatów na wybrane kierunki studiów na Uniwersytecie Warszawskim*, Decyzje, 2011, 16.

MAŁGORZATA OLCZAK

Politechnika Łódzka

T3/ZOOM W EDUKACJI AKADEMICKIEJ (POSZUKIWANIE TEMATÓW PRAC DYPLOMOWYCH PRZEZ STUDENTÓW)

ABSTRACT. Olczak Małgorzata, *T3/ZOOM w edukacji akademickiej (poszukiwanie tematów prac dyplomowych przez studentów)* [T3/ZOOM in Academic Education (Students' Search for The Diploma Theses' Topics)]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 333-355. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.20

Problem finding is described as behaviours, attitudes and cognitive processes that are responsible for creating a vision, posing and formulating problems. Problem finding is an alternative towards behaviours, attitudes and processes participating in solving problems (Jay, Perkins 1997). Problem finding constitutes a significant part of problem-based thinking related to the processes of discovering, formulating and reformulating problems (Szmidt 2003). It is active in "the first phase of solving problems when becoming curious about a situation we try to realise the difficulty and formulate a question that would adequately reflect the situation we find ourselves in as well as the goal we strive for" (Szmidt 2003, 23 [own transl.]). Hence, the question becomes the main element of the process of searching for the problem because it satisfies the cognitive anxiety, while the answer is the central element of the process of solving problems (Arlin 1990).
The author analyzed problem finding in the area of polytechnic education. She proposed employing her original T3/ZOOM technique of finding problems and cognitive tasks for the search for Bachelor's thesis topics by the students.

Key words: pedagogy of creativity, problem finding, diploma thesis

Wprowadzenie

Problem finding opisywany jest jako zachowania, postawy i procesy poznawcze kierujące tworzeniem wizji, stawianiem i formułowaniem problemów. Pozostaje on w opozycji wobec zachowań, postaw i procesów uczest-

niczących w rozwiązywaniu problemów[1], stanowiąc istotną część myślenia problemowego, związanego z procesami odkrywania, formułowania i reformułowania problemów[2]. Czynne

> jest w pierwszej fazie rozwiązywania problemów, kiedy to zaciekawieni jakąś sytuacją próbujemy uświadomić sobie trudność i sformułować pytanie, które oddawało by dobrze sytuację, w której się znaleźliśmy i cel, do którego dążymy[3].

Pytanie staje się więc głównym elementem procesu poszukiwania problemu, gdyż wieńczy niepokój poznawczy, gdy tymczasem odpowiedź jest centralnym elementem procesu rozwiązywania problemów[4].

Problem finding autorka analizowała w obszarze edukacji politechnicznej. Zaproponowała zastosowanie autorskiej techniki dostrzegania problemów i zadań poznawczych T3/ZOOM do poszukiwania tematów prac licencjackich przez studentów.

Problem finding

Poznawcze koncepcje twórczości traktują ją jako proces twórczego rozwiązywania problemów (*Creative Problem Solving* – CPS). W modelach CPS punktem wyjścia czyni się model rozwiazywania problemów J. Deweya i badania E.P. Torrance`a.

J. Dewey[5] wskazał pięć etapów twórczego rozwiązywania problemów: 1) odczucie trudności, 2) wykrycie jej i określenie, 3) nasuwanie się możliwego rozwiązania, 4) wyprowadzenie przez rozumowanie wniosków z przypuszczalnego rozwiązania, 5) dalsze obserwacje i eksperymenty prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia przypuszczenia, czyli do wniosku zawierającego przeświadczenie pozytywne lub negatywne, zaś sam proces twórczy – na trzy zasadnicze fazy: uświadomienie sobie problemu oraz potrzeby jego rozwiązania, projektowanie hipotez (pomysłów rozwiązania problemu twórczego), rozwiązanie i weryfikacja założonych hipotez.

---

[1] E.S. Jay, D.N. Perkins, *Problem finding: the Search for Mechanism*, [w:] *The Creativity Research Handbook*, red. M.A. Runco, New Jersey 1997.

[2] K.J. Szmidt, *Szkoła przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązania*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2003, 2.

[3] Tamże, s. 23.

[4] P.K. Arlin, *Wisdom: the art. Of problem finding*, [w:] *Wisdom: Its nature, origins and development*, red. R.J. Sternberg, New York 1990.

[5] J. Dewey, *Jak myślimy?* Warszawa 1988.

J.D. Bransford[6] stworzył model usprawniający rozwiązywanie problemów. Opiera się on na badaniach prowadzonych przez M. Wertheimera[7], G. Poly`a[8], A. Newella i H.A. Simona[9]. Elementy składowe modelu przedstawia skrót, w którym:

I oznacza identyfikację problemów i możliwości,

D – definiowanie celów,

E – ekspozycję możliwych strategii działania,

A – antycypację wyników i podjęcie działań,

L – lustrację i wyciąganie wniosków.

J. Kozielecki[10] wyszczególnia cztery etapy w twórczym rozwiązywaniu problemów:

– dostrzeganie problemu,

– analizę sytuacji problemowej,

– rozwiązywanie problemu: stawianie hipotez, wytwarzanie pomysłów,

– weryfikowanie hipotez, weryfikowanie pomysłów.

Etap dostrzegania problemu rozpoczyna się w chwili uświadomienia sobie jego pojawienia. W etapie analizy sytuacji problemowej analizowane są informacje zawarte w sytuacji problemowej, badane rozbieżności i luki między tym, co jest dane a tym, co jest pożądane. Po etapie wnikliwej analizy sytuacji problemowej rozpoczyna się zasadniczy akt rozwiązywania problemu, który powoduje konieczność stosowania całego systemu operacji intelektualnych, które mają doprowadzić do osiągnięcia postawionego celu, jakim jest pokonanie sformułowanej trudności (etap stawiania hipotez lub wytwarzania pomysłów). Mając pewne pomysły na rozwiązanie problemu, sprawdzane są te z nich, które wydają się słuszne – temu służy etap weryfikowania hipotez (weryfikowania pomysłów).

Przykładem CPS jest model procesu rozwiązywania problemów S.G. Isaksena, K.B. Dorvala, D.J. Treffingera[11]. Autorzy dzielą proces twórczego rozwiazywania problemów na trzy podstawowe fazy: zrozumienie problemu, gromadzenie pomysłów, planowanie działania. Każdą fazę budują nadto etapy szczegółowe, w których ważną rolę odgrywa zarówno myślenie dywergencyjne, jak i konwergencyjne.

---

[6] J.D. Bransford, B.S. Stein, *The Ideal Problem Solver*, New York 1993.

[7] M. Wertheimer, *Productive Thinking*, New York 1945.

[8] G. Polya, *Jak to rozwiązać?*, Warszawa 1993.

[9] A. Newell, H.A. Simon, *Human Problem Solving*, New York 1972.

[10] J. Kozielecki, *Twórczość i rozwiązywanie problemów*, [w:] *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska, T. Tyszka, Warszawa 1992.

[11] S.G. Isaksen, K.B. Dorval, D.J. Treffinger, *Creative approaches to problem solving*, Dubuque 1994.

I tak, faza rozumienia problemu przebiega przez etap 1: „Chaos", w którym dzięki myśleniu dywergencyjnemu poszukiwane są możliwości rozwiązań, a dzięki myśleniu konwergencyjnemu określony zostaje cel ogólny rozwiązywania problemu. W etapie 2: „Analiza danych" myślenie dywergencyjne pozwala na spojrzenie na problem z różnych punktów widzenia, wynajdywanie szczegółów związanych z sytuacją problemową, zaś myślenie konwergencyjne – na ustalenie najważniejszych z posiadanych informacji. Etap 3: „Formułowanie problemu" pozwala na wykorzystanie myślenia dywergencyjnego do rozpatrzenia wielu możliwości sformułowanego problemu; dzięki myśleniu konwergencyjnemu dokonywany jest wybór konkretnego pytania problemowego.

W fazie gromadzenia pomysłów występuje etap 4: „Wytwarzanie pomysłów". Myślenie dywergencyjne pozwala na stworzenie wielu różnorodnych i nietypowych pomysłów, myślenie konwergencyjne – na identyfikację najbardziej obiecujących pomysłów.

Faza planowania działania przebiega przez etap 5: „Selekcję rozwiązań", w którym myślenie dywergencyjne służy ustaleniu kryteriów analizy i sposobów ulepszenia obiecujących pomysłów, myślenie konwergencyjne odpowiada za wybór tych kryteriów i zastosowanie ich do selekcji rozwiązań. Etap 6: „Akceptacja rozwiązań" angażuje myślenie dywergencyjne do identyfikacji potencjalnych przeszkód i znalezienia sposobu ich pokonania; myślenie konwergencyjne odpowiada za sformułowanie szczegółowego planu działania.

Etapowość procesu twórczego oraz koncepcje postaciowe ze swym zasadniczym motywem przekonstruowywania wewnętrznej struktury dały impuls do poszukiwania nowego, głębszego i pełniejszego zrozumienia natury procesu twórczego. Zwolennicy tych poszukiwań łączyli proces twórczy z operacjami przetwarzania informacji, uznając wgląd" za centralny moment procesu twórczego i przyjmując jego określenie jako nagłą, nieoczekiwaną zmianę percepcji problemu[12].

Współczesne koncepcje procesu twórczego odchodzą od schematu etapów, będącego zbyt sztywną i statyczną konstrukcją, bądź próbują przynajmniej uzupełnić go wiedzą dotyczącą konkretnych operacji intelektualnych, występujących w każdej fazie.

Podejście typu „nic specjalnego" charakteryzuje koncepcję D. Perkinsa i R.W. Weisberga[13]. D. Perkins uznał, że proces twórczy składa się z takich samych operacji umysłowych, jak każdy inny proces poznawczy. Różnicy

---

[12] H.A. Simon, A. Newell, J. Dawidson, R. Sternberg, P. Langley, R. Jones, za: E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1999, s. 28.

[13] E. Nęcka, *Twórczość*, [w:] *Psychologia*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 789.

zaś upatrywał w specyfice celu procesu twórczego i jego wyniku. Cel polegał na wykryciu lub wytworzeniu nowej wiedzy lub na modyfikacji istniejących rozwiązań; wynik – na osiągnięciu rezultatów w postaci nowych i wartościowych idei. Specyfika celu i rezultatu procesu twórczego zależna jest natomiast od sposobu funkcjonowania pamięci, od sposobu zapamiętywania, a zwłaszcza odpamiętywania informacji.

Koncepcja R.W. Weisberga, zwana teorią „stopniowego przyrostu", proces twórczy czyni normalnym i żmudnym; normalnym, bo pozbawionym specjalnych, specjalistycznych, czy specyficznych dla twórców zabiegów; żmudnym, bo charakteryzuje się systematyczną pracą, budowaniem dzieła „krok po kroku". Proces twórczy nie musi zawierać przejść fazowych, jeśli osoba ma szansę odpowiednio długo analizować problem, kiedy otrzyma wskazówki naprowadzające[14].

Dość liczną grupę modeli twórczości, określanych mianem „integracyjnych" lub „interakcyjnych"[15], reprezentuje koncepcja interakcji twórczej E. Nęcki.

Koncepcja interakcji twórczej E. Nęcki[16] powstała jako reakcja na fazowe traktowanie procesu twórczego, sztywność co do kolejności tych faz i ich nieprzenikalność. Dzielenie procesu twórczego na etapy – według autora – nie jest wcale konieczne; podział taki może raczej prowadzić do fałszywych wniosków, nie oddawać prawdziwego charakteru procesu. Specyfika procesu twórczego polega bowiem na tym, iż ma on i elementy powrotu do wcześniejszych momentów, i elementy „wybiegające myślą naprzód"; na domiar tego – elementy te pojawiają się nieustannie w czasie całego procesu twórczego.

Element ciągłości procesu twórczego, powtarzalności pewnych jego fragmentów stanowi również osnowę modelu genploracji, zaproponowanego przez R.A. Finkego, T.B. Warda i S.M. Smitha[17].

Odmienne spojrzenie na proces twórczy prezentuje M.A. Runco[18]. W swoim modelu twórczości, nazwanym przez autora *The Two-Tiered Model of Creative Process* (Dwuwarstwowy Model Procesu Twórczego), M.A. Runco uwzględnia zdolności i cechy poznawcze, które ujawniają się i rozwijają z jednej strony dzięki specjalnym zadaniom o charakterze dywergencyjnym,

---

[14] Tamże, s. 790.

[15] M. Stasiakiewicz, *Interakcyjne podejście do badania zachowań twórczych*, [w:] *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*, red. J. Brzeziński, Poznań 1993.

[16] E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1987.

[17] E. Nęcka, *Twórczość*, s. 790-792.

[18] M.A. Runco, *Creativity as optimal human functioning*, [w:] *Promoting creativity across the life span*, red. M. Bloom, T.M. Gullotta, Washington 2001.

z drugiej strony – pod wpływem sprzyjających twórczości warunków społecznych.

Jak widać z powyższego, różni autorzy wymieniają odmienną liczbę etapów (faz) procesu twórczego, wskazują odmienne ich zakresy oraz odmiennie je interpretują. Współczesna szkoła zakłada, że proces twórczego rozwiązywania problemów obejmuje sześć etapów, z tym że nie zawsze wszystkie muszą być realizowane[19]: (1) poszukiwanie celu, (2) ustalenie faktów, (3) znalezienie problemu, (4) ustalenie koncepcji, (5) znalezienie rozwiązania, (6) znalezienie akceptacji. W skład każdego etapu wchodzą zarówno czynności myślenia zbieżnego (konwergencyjnego), jak i rozbieżnego (dywergencyjnego). Myślenie rozbieżne rozwija i poszerza proces myślenia. Myślenie tego typu rozpoczyna się od określonego problemu lub koncepcji i tworzy różne punkty widzenia. Chodzi o pozbycie się wszelkich ograniczeń i rozważenie wszelkich możliwości. Myślenie zbieżne jako naturalne przedłużenie myślenia rozbieżnego stosowane jest w celu ograniczenia dostępnych opcji i uzyskania wielu zadowalających rozwiązań danego problemu lub decyzji. Myślenie w sposób zbieżny rozpoczyna się od szerokiego spojrzenia na problem, po czym koncentruje na poszczególnych zagadnieniach lub opcjach.

Mimo widocznych różnic w koncepcjach etapów twórczego rozwiązywania problemów, daje się wyodrębnić dwie podstawowe fazy tego procesu, a mianowicie: pierwszą – nastawioną na wytwarzanie czegoś nowego, i drugą – polegającą na weryfikacji, czyli wyborze i ocenie, pomysłów rozwiązania. Wydzielenie dwóch faz procesu twórczego rozwiązywania problemów jest nader trafne – zbiega się bowiem z ideą etapów czynności myślenia:

> Wytwarzanie i weryfikacja to dwa względnie odrębne procesy myślowe (…). Pierwszy z nich jest systemem wytwarzającym różnorodne pomysły rozwiązania, drugim zaś – systemem weryfikującym te pomysły (…)[20].

Bliższa analiza klasycznych już dziś koncepcji etapów procesu twórczego pozwala dostrzec i ten wspólny (a ważny z punktu widzenia tej wypowiedzi) motyw, iż zaczyn procesu twórczego rozwiązywania problemów tkwi w odkryciu problemu. Wyjątkową uwagą otoczony jest proces dostrzegania problemu w nurcie poznawczym. Dostrzeganie problemu jawi się więc jako proces dobierania danych, jako proces ich porównywania, łączenia

---

[19] T. Proctor, *Twórcze zarządzanie*, Warszawa 1998.

[20] J. Kozielecki, *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa 1968, s. 24-25.

na zasadzie analogii. Sytuacja posiadania wiedzy w obrębie danej dziedziny ujawnia jej problem.

Czynności przygotowawcze, takie jak dostrzeganie i określanie problemu, mają charakter priorytetowy dla M. Csikszenmihalyi, decydują bowiem o jakości twórczości, innowacji, czy działania wynalazczego. To, w jakim obszarze problem jest zauważony, jaki zakres tego obszaru problem podejmuje, ilość i jakość wiedzy zgromadzonej na temat danego problemu stanowi zasadniczo o stopniu oryginalności samego rozwiązania, a także jego efektywnym funkcjonowaniu wśród innych zdobyczy techniczno-naukowych. Niemal tożsame stanowisko reprezentuje J.W. Getzels[21]. Według autora, twórczy ludzie aktywnie angażują się w procesy identyfikowania problemów, ich zachowania eksploracyjne wiodą wprost do problemów oczekujących rozwiązania, wysoce subiektywne oceny przestrzeni problemów pozwalają im na odkrycia *online*.

Przykładem podobnej wizji i znaczenia etapu dostrzegania problemu jest koncepcja inwestycyjna. Dostrzeżenie problemu na polu „zaniedbanym", „zapomnianym", „nie urabianym" przez twórców – „na ugorze" – jest, mówiąc żargonem giełdowym, dobrą inwestycją. Rozwiązanie podjętego z obszarów zaniedbanych problemu ma szansę stać się wysoko cenionym, odkrywczym i zaskakująco potrzebnym.

W modelu genploracji etap dostrzegania problemu stoi na drugim miejscu. Nie znaczy to, iż jest mniej ważny. Znaczy tylko tyle, że w strukturze procesu twórczego dostrzeganie problemu poprzedzone jest tworzeniem tzw. struktury przedtwórczej. Strukturę przedtwórczą, będącą „produktem" nowym, choć nie do końca określonym, a więc dwuznacznym, „wprowadza się" kolejno w różne konteksty, w różne obszary i tym sposobem szuka dla niej eksploatacji[22]. Dostrzeganie problemu sprowadzone zostało więc do czynności szukania zastosowania dla struktury przedtwórczej.

T3/ZOOM – prezentacja techniki dostrzegania problemów i zadań poznawczych

T3/ZOOM jest techniką dostrzegania problemów i zadań poznawczych. Należy do procesu twórczego rozwiązywania problemów.

---

[21] J.W. Getzels, M. Csikszenmihalyi, *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*, New York 1976.

[22] M. Olczak, *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Kraków 2009.

Wzorem procesu twórczego rozwiązywania problemów jest system TRoP, który zaproponowała E. Nęcka[23]. Składa się on z trzech etapów w fazie pierwszej, polegającej na opracowaniu samego problemu, a następnie – z trzech etapów w fazie drugiej, polegającej na wytwarzaniu rozwiązań problemu. Etapy i zabiegi fazy pierwszej nazwane zostały przez autora „przestrzenią problemu", zaś etapy i zabiegi fazy drugiej – „przestrzenią rozwiązań". Podział na tzw. przestrzeń problemu i przestrzeń rozwiązań jest zgodny z podejściem fazowym w psychologii myślenia. Toteż, idea dzielenia procesu rozwiązywania problemów na kolejne fazy nie jest odkrywcza, bowiem jest oczywiste, z czym autor systemu się zgadza, iż chcąc rozwiązać problem, trzeba go najpierw wykryć, potem sformułować, wytworzyć pomysły rozwiązań, a dalej je zweryfikować i ewentualnie wdrożyć.

T3/ZOOM ma służyć wykrywaniu problemów i zadań poznawczych, czyli należy do pierwszej fazy systemu TRoP („przestrzeni problemu"), w której dochodzi do identyfikowania i formułowania problemu. T3/ZOOM polega na doszukiwaniu się problemów i zadań poznawczych sytuacji wyjściowej:

– w dwóch przeciwstawnych kierunkach widzenia tejże sytuacji. Kierunek polegający na uszczegółowianiu, wyszczególnieniu pojedynczego elementu danej sytuacji wyznaczony jest przez „szkło powiększające". Kierunek ujmujący sytuację w szerokiej perspektywie, by nie rzec globalnie, wyznacza „obiektyw szerokokątny";

– w trzech wglądach, w każdym z kierunków. Wglądy „stopniują" doszukiwanie się problemów i zadań poznawczych. Mamy więc pierwsze spojrzenie na sytuację: „to, co widać na pierwszy rzut oka", mamy i drugą odsłonę sytuacji: „to, co mniej widoczne", a także trzeci wgląd w sytuację: „to, czego nie widać, a na pewno jest".

Dzięki zarówno obu kierunkom penetracji sytuacji, jak i trzem wglądom możemy odnaleźć osobiście sześć problemów danej sytuacji lub wielokrotność tej liczby, zwłaszcza gdy pracuje się zespołowo.

Obraz graficzny techniki T3/ZOOM prezentuje się następująco:

	A. „to, co widać na pierwszy rzut oka"	**B.** „to, co mniej widoczne"	**C.** „to, czego nie widać, a na pewno jest"
1. „szkło powiększające"	**1 A**	**1 B**	**1 C**
2. „obiektyw szerokokątny"	**2 A**	**2 B**	**2 C**

[23] E. Nęcka, *TRoP. Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków 1994.

Prezentując T3/ZZOM należy przede wszystkim wskazać jej zastosowanie, przebieg oraz wykorzystanie.

T3/ZOOM

STATUS	Technika
ZASTOSOWANIE	Etap dostrzegania problemów i zadań poznawczych w CPS
PRZEBIEG	1. Wybrać sytuację wyjściową, która jest w obszarze naszych zainteresowań, ciekawi nas poznawczo (bądź ustalić w grupie lub mieć daną wskazaną). 2. Przejść do obserwacji wybranej sytuacji w kierunku „szkło powiększające" (przybliżać wybraną sytuację wyjściową jakby była preparatem obserwowanym przez coraz bardziej powiększający mikroskop): a) zaobserwować nurtujący element sytuacji wyjściowej i zapisać go hasłowo w: „to, co widać na pierwszy rzut oka" (1A); b) 1A potraktować jako sytuację początkową do dalszej obserwacji; c) przyjrzeć się zaobserwowanemu elementowi sytuacji 1A i odnaleźć w niej nurtujący nas szczegół, zapisać go hasłowo w: „to, co mniej widoczne" (1B); d) 1B potraktować po raz kolejny jako sytuację początkową do dalszej obserwacji; e) przyjrzeć się zaobserwowanemu elementowi sytuacji 1B i odnaleźć w niej nurtujący nas szczegół, zapisać go hasłowo w: „to, czego nie widać, a na pewno jest" (1C). 3. Przystąpić do obserwacji sytuacji wyjściowej w kierunku „obiektyw szerokokątny" (oddalać się w swej obserwacji od sytuacji wyjściowej z każdym wglądem, obserwować sytuację wyjściową w coraz to szerszej perspektywie): a) zaobserwować sytuację wyjściową w szerszej perspektywie, z adekwatnymi do tej sytuacji wyjściowej i przyległymi do niej innymi sytuacjami, zjawiskami, zapisać ją hasłowo w: „to, co widać na pierwszy rzut oka" (2A); b) 2A potraktować jako sytuację początkową do dalszej obserwacji; c) zaobserwować sytuację 2A w szerszej perspektywie, z adekwatnymi i przyległymi do niej innymi sytuacjami, zjawiskami, zapisać ją hasłowo w: „to, co mniej widoczne" (2B); d) 2B potraktować po raz kolejny jako sytuację początkową do dalszej obserwacji; e) zaobserwować sytuację 2B w szerszej perspektywie, z adekwatnymi i przyległymi do niej innymi sytuacjami, zjawiskami, w perspektywie „globalnego" zjawiska, procesu itp., zapisać ją hasłowo w: „to, czego nie widać, a na pewno jest" (2C).

STATUS	Technika
	4. Przyjrzeć się wszystkim zapisanym sytuacjom (1A, 1B, 1C, 2A, 2B, 2C), wybrać najbardziej interesującą, będącą od tej chwili problemem (zadaniem poznawczym) gotową do wprowadzenia do CPS.
REGUŁY	– Zapisywać propozycje dostrzeganych problemów (zadań poznawczych) hasłowo. – Nie przerywać raz rozpoczętej obserwacji i toku myślowego. – Podczas doszukiwania się szczegółów sytuacji w kierunku „szkło powiększające" starać się zachować między wglądami równe odstępy przybliżania. – Podczas oddalania się od sytuacji wyjściowej, obserwowania jej w perspektywie szerszych zjawisk, procesów w kierunku „obiektyw szerokokątny" starać się zachować między wglądami równe odstępy oddalania. Podczas pracy grupowej: – unikać krytyki, nie oceniać proponowanych pomysłów problemów (zadań poznawczych), – dyskutować i wybierać do zapisu tylko te problemy (zadania poznawcze), które grupie wydały się wyjątkowo ciekawe poznawczo bądź na które zwrócili uwagę wszyscy członkowie grupy – dali bowiem tym sposobem dowód ważkości, powszechności danego problemu (zadania poznawczego), – wybrać osobę zapisującą, – ustalać wspólnie zapis hasłowy pomysłów problemów (zadań poznawczych), – udostępnić każdorazowo wszystkim członkom grupy pracę do odczytu.
ORGANIZACJA	1. Zaprosić uczestników do sali, w której będą pracować. 2. Przedstawić uczestnikom technikę i obowiązujące reguły. 3. Utworzyć grupy 5-6-osobowe, gdy przewidujemy pracę zespołową. 4. Przygotować środki pomocnicze. 5. Przewidzieć czas na prezentację pomysłów problemów (zadań poznawczych).
ŚRODKI	– Pomieszczenie i stanowisko do pracy indywidualnej lub zespołowej. – Kartki z rozrysowanym szablonem techniki lub tablica, na której rozrysowano schemat techniki, kartki, narzędzia pisarskie.
WYKORZYSTANIE	Poszukiwanie pomysłów problemów/zadań poznawczych dla wybranej, danej lub ustalonej w grupie sytuacji wyjściowej, by dalej sformułować problem/zadanie poznawcze w postaci pytania heurystycznego, a w konsekwencji go rozwiązać. Poszukiwanie pomysłów problemów/zadań poznawczych z kręgu zadań pragmatycznych.

Zastosowanie T3/ZOOM do poszukiwania tematu pracy dyplomowej – eksperyment

Eksperyment[24] objął zbiorowość kształcących się dorosłych. Badanymi byli studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych Politechniki Łódzkiej. Przyjęto w perspektywie licznych raportów, iż istnieje konieczność kształcenia ludzi kreatywnych, mobilnych do wszelkich przyszłych, jeszcze bliżej nieokreślonych zmian gospodarczo-ekonomicznych. Należy więc przyjąć, iż badani to ogół dorosłych kształcących się i sposobiących do pełnego wykorzystania potencjału twórczego w środowisku zawodowym[25].

W eksperymencie posłużono się techniką T3/ZOOM do poszukiwania zadania, będącego nicią przewodnią – tematem pracy dyplomowej studentów. Poszukiwanie zadania za pośrednictwem T3/ZOOM odbywało się w sytuacji niedostateczności sposobów i pozwalało zadośćuczynić potrzebie osiągania wartości (nowe i cenne dla jednostki zadanie kontynuowane w pracy licencjackiej). Odszukane zadanie poznawcze było wartościowane indywidualnie (zadanie nowe i cenne dla jednostki) oraz przez promotora pracy dyplomowej (zadanie poznawcze dopuszczone do rozwinięcia w pracy licencjackiej) i przez jurorów (oceniających stopień wykorzystania zadania poznawczego w pracy dyplomowej na podstawie określonych wskaźników jakościowych).

Względem eksperymentu przeprowadzono badania ilościowe i jakościowe[26]. W badaniu posłużono się m.in. miniwywiadem. Zastosowano go w stosunku do promotorów prac dyplomowych. Zawierał pytanie: czy wskazana przez studenta tematyka pracy licencjackiej zbieżna jest z dostrzeżonym zadaniem poznawczym, odszukanym z użyciem T3/ZOOM? Promotorzy odpowiadając na pytanie wywiadu, mogli wskazać jedną z trzech odpowiedzi:

– odszukane przez studenta zadanie poznawcze realizowane jest w pracy licencjackiej *w pełni*;

– wskazane zadanie poznawcze znajduje realizację w pracy dyplomowej pośrednio, *częściowo*;

---

[24] M. Olczak, *Jakość dostrzegania problemów i zadań poznawczych – istotny czynnik wychowania do twórczości. T3/ZOOM techniką wspomagania rozwoju myślenia twórczego uczących się*, Łódź 2013.

[25] G.R. Oldham, A. Cummings, *Employee Creativity: Personal and Contextual Factors at Work*, The Academy of Management Journal, 1996, 39, 3, p. 607-634; R. Florida, *The Rise of the Creative Class and How It`s Transforming Work. Leisure, Community and Everyday Life*, New York 2002.

[26] M. Olczak, *Jakość dostrzegania problemów i zadań poznawczych*.

– *nie*, tematyka pracy licencjackiej nie pokrywa się z zadaniem poznawczym uchwyconym i wskazanym przez studenta.

W badaniu użyto ponadto analizy według wskaźników jakościowych, opracowanych na podstawie poziomów twórczości technicznej G.S. Altszullera[27]:

– zadanie poznawcze, odszukane techniką T3/ZOOM, jest jedynie impulsem dla pracy licencjackiej – praca licencjacka przebiega dalej niezależnie od wytypowanego do rozwinięcia w pracy zadania poznawczego – ***I stopień*** (wykorzystania zadania poznawczego w pracy licencjackiej);

– zadanie poznawcze jest detalem pracy licencjackiej – ***II stopień*** (wykorzystania zadania poznawczego w pracy licencjackiej);

– zadanie poznawcze zostało połączone z innym zadaniem, zagadnieniem, stanowiąc istotny fragment pracy licencjackiej – ***III stopień*** (wykorzystania zadania poznawczego w pracy licencjackiej);

– praca licencjacka jest rozprawą wokół zadania poznawczego, odszukanego za pośrednictwem T3/ZOOM – ***IV stopień*** (wykorzystania zadania poznawczego w pracy licencjackiej).

Niezależni jurorzy oceniali: w jakim stopniu zadanie poznawcze dostrzeżone dzięki użyciu techniki T3/ZOOM zostało urzeczywistnione w pracy dyplomowej?

Wybrane realizacje dyplomowe

PRZYKŁAD 1

Zadanie poznawcze rozwinięte w pracy dyplomowej:

– odpowiedź badanego na pytanie: czy któreś z zadań poznawczych nowych i cennych, odszukanych za pośrednictwem T3/ZOOM, znalazło swoje rozwinięcie w pracy licencjackiej – *tak*;

– opinia promotora: odszukane przez studenta zadanie poznawcze zrealizowane jest w pracy licencjackiej – *w pełni*;

– ocena jurorów: praca licencjacka jest rozprawą wokół zadania poznawczego, odszukanego za pośrednictwem T3/ZOOM – *IV stopień* (wykorzystania zadania poznawczego w pracy licencjackiej).

[27] G.S. Altszuller, *Algorytm wynalazku*, Warszawa 1972.

Hasło wyjściowe: komunikacja społeczna

	to, co widać na pierwszy rzut oka	to, co mniej widoczne	to, czego nie widać, a na pewno jest
„szkło powiększające"	porozumiewanie się	***specyfika porozumiewania się w miejscu pracy***	trudności jednostki w porozumiewaniu się ze względu na sytuacje w miejscu pracy
„obiektyw szerokokątny"	zestaw znaków i symboli dostępnych ludziom do porozumiewania się	specyfika zestawu znaków i symboli w zależności od społeczności	zróżnicowanie kulturowe znaków i symboli służących porozumiewaniu się
		warianty językowe	trudności w ich interpretacji na poziomie kulturowym

Anna K.

Temat pracy: Komunikacja interpersonalna w organizacji

Fragment spisu treści:

I. Proces komunikacji

I.1. Pojęcie komunikacji
I.2. Znaczenie i cele komunikacji
I.3. Schemat i modele procesu komunikacji
I.4. Zasady skutecznej komunikacji
I.5. Rodzaje komunikacji
I.6. Typy komunikowania się
I.7. Formy komunikowania się
I.8. Style komunikowania się
I.9. Bariery i zakłócenia procesu komunikacyjnego
Podsumowanie

II. Specyfika komunikacji interpersonalnej w organizacji

II.1. Znaczenie i cele komunikacji w organizacji
II.2. Style komunikowania się w organizacji
II.3. Formy komunikowania się w organizacji
II.4. Kierunki sieci przepływu informacji
II.5. Wymogi i zasady sprawnego komunikowania się w organizacji

II.6. Błędy w komunikowaniu się w organizacji
II.7. Sposoby przezwyciężania problemów komunikacyjnych – wybrane metody racjonalizacji systemów komunikowania się
II.7.1. KSS – metoda analizy i projektowania systemu komunikacji
II.7.2. KIWA – analiza wartości informacji i komunikowania się
II.8. Grupowe komunikowanie się w organizacji
II.9. Techniczne instrumenty wspomagania procesów komunikacyjnych w organizacji
Podsumowanie

Badania własne: polegały na zdiagnozowaniu wiedzy na temat procesu komunikacyjnego i umiejętności skutecznego komunikowania się w firmie *X*. Do badań posłużyła ankieta i test wiadomości.

PRZYKŁAD 2

Zadanie poznawcze rozwinięte w pracy dyplomowej:
– odpowiedź badanego na pytanie: czy któreś z zadań poznawczych nowych i cennych, odszukanych za pośrednictwem T3/ZOOM znalazło swoje rozwinięcie w pracy licencjackiej – *tak*;
– opinia promotora: wskazane zadanie poznawcze znajduje realizację w pracy dyplomowej pośrednio – *tak, ale częściowo*;
– ocena jurorów: zadanie poznawcze jest detalem pracy licencjackiej – *II stopień* (wykorzystania zadania poznawczego w pracy licencjackiej.

Hasło wyjściowe: praca

	to, co widać na pierwszy rzut oka	to, co mniej widoczne	to, czego nie widać, a na pewno jest
„szkło powiększające”	zawód	ranking zawodów (zawody o wysokim i niskim statusie społecznym)	***uwarunkowania wyboru zawodu (zwł. tego o niskim statusie społecznym)***
„obiektyw szerokokątny”	wysiłek, trud, obowiązek	wykształcenie, kwalifikacje, kompetencje, umiejętności	samorealizacja
			indywidualna ścieżka kariery
			„wyścig szczurów”

Marta K.

Temat pracy: Zawody o niskim prestiżu społecznym na przykładzie firmy *X*

Fragment spisu treści:

I. Praca i jej uwarunkowania

I.1. Praca jako wartość i obszar samorealizacji
I.2. Zakresy pojęć: wykształcenie, zawód, praca
I.3. Wybór zawodu a samoocena i predyspozycje do jego wykonywania
I.4. Zakład pracy – charakterystyka i funkcje
I.5. Zawody o niskim prestiżu społecznym – uwarunkowania opinii społecznej i wyboru przez ludzi takich zawodów
Podsumowanie

Badania własne: polegały na wyłonieniu czynników mających znaczenie dla wyboru zawodu o niskim statusie społecznym na przykładzie pracowników z firmy *X*. Do badań posłużyły: kwestionariusz wywiadu, kwestionariusz osobowy oraz załączone wnioski, np. o udzielenie pomocy z ZFRON, ZFSŚ.

PRZYKŁAD 3

Zadanie poznawcze rozwinięte w pracy dyplomowej:
– odpowiedź badanego na pytanie: czy któreś z zadań poznawczych nowych i cennych, odszukanych za pośrednictwem T3/ZOOM znalazło swoje rozwinięcie w pracy licencjackiej – *tak*;
– opinia promotora: wskazane zadanie poznawcze znajduje realizację w pracy dyplomowej pośrednio – *tak, ale częściowo*;
– ocena jurorów: zadanie poznawcze jest detalem pracy licencjackiej – *II stopień* (wykorzystania zadania poznawczego w pracy licencjackiej.

Hasło wyjściowe: menedżer

	to, co widać na pierwszy rzut oka	to, co mniej widoczne	to, czego nie widać, a na pewno jest
„szkło powiększające”	profesja	zasób koniecznych umiejętności	faktycznie posiadane umiejętności

„obiektyw szerokokątny”	***role w pracy menedżerskiej, m.in. reprezentanta, łącznika, rzecznika, przywódcy, coacha***	wywieranie wpływu na zespół pracowników	budowanie organizacji
		metody i techniki oddziaływania na pracowników ze względu na kreowane przez menedżera role	styl organizacji

Adriana J.

Temat pracy: Rola menedżera jako coacha w rozwoju zawodowym pracowników

Fragment spisu treści:

I. Środowisko pracy

I.1. Praca i środowisko pracy
I.2. Rozwój zawodowy
I.3. Menedżer – kierowanie ludźmi w organizacji
Podsumowanie

II. Coaching

II.1. Profesjonalizacja coachingu
II.2. Umiejętności coacha
II.3. Zasady prowadzenia coachingu
II.4. Zadania coachingu
II.5. Funkcje coachingu w organizacji
Podsumowanie

Badania własne: polegały na ocenie efektywności pracy menedżera występującego w roli coacha we wspieraniu rozwoju zawodowego pracowników firmy *X*. Badania miały charakter porównawczy – wywiady przeprowadzono wśród pracowników i menedżerów.

PRZYKŁAD 4

Zadanie poznawcze rozwinięte w pracy dyplomowej:
– odpowiedź badanego na pytanie: czy któreś z zadań poznawczych nowych i cennych, odszukanych za pośrednictwem T3/ZOOM znalazło swoje rozwinięcie w pracy licencjackiej – *tak;*

– opinia promotora: odszukane przez studenta zadanie poznawcze zrealizowane jest w pracy licencjackiej – *w pełni*;

– ocena jurorów: praca licencjacka jest rozprawą wokół zadania poznawczego, odszukanego za pośrednictwem T3/ZOOM – *IV stopień* (wykorzystania zadania poznawczego w pracy licencjackiej.

Hasło wyjściowe: pracownik

	to, co widać na pierwszy rzut oka	to, co mniej widoczne	to, czego nie widać, a na pewno jest
„szkło powiększające"	zadania i obowiązki związane ze stanowiskiem	atmosfera w środowisku pracy	odczucia związane z pracą, np. poziom satysfakcji z pracy
„obiektyw szerokokątny"	stanowisko w hierarchii organizacji	***doskonalenie się w zawodzie***	drabina kariery
	dobór jednostki do stanowiska pracy	system naboru w organizacji	

Kamila J.

Temat pracy: Doskonalenie zawodowe pracowników firmy *X*

Fragment spisu treści:

I. Doskonalenie zawodowe pracowników

I.1. Doskonalenie zawodowe, dokształcanie – próba zdefiniowania pojęć
I.2. Szkolenia mające wpływ na rozwój zawodowy pracownika
I.3. Szkolenia mające wpływ na rozwój osobowości
I.4. Programy rozwojowe
Podsumowanie

Badania własne: polegały na zdiagnozowaniu rozwoju zawodowego pracowników firmy *X* osiąganego na drodze szkoleń i kursów. W badaniach wykorzystano technikę wywiadu.

PRZYKŁAD 5

Zadanie poznawcze rozwinięte w pracy dyplomowej:

– odpowiedź badanego na pytanie: czy któreś z zadań poznawczych nowych i cennych, odszukanych za pośrednictwem T3/ZOOM znalazło swoje rozwinięcie w pracy licencjackiej – *tak*;

– opinia promotora: wskazane zadanie poznawcze znajduje realizację w pracy dyplomowej pośrednio – *tak, ale częściowo*;

– ocena jurorów: zadanie poznawcze jest detalem pracy licencjackiej – *II stopień* (wykorzystania zadania poznawczego w pracy licencjackiej.

Hasło wyjściowe: bezrobocie

<table>
<tr><th></th><th>to, co widać
na pierwszy rzut oka</th><th>to, co mniej widoczne</th><th>to, czego nie widać,
a na pewno jest</th></tr>
<tr><td>„szkło powiększające”</td><td>brak pracy zgodnej z kwalifikacjami zawodowymi</td><td>brak pracy zgodnej z potrzebami wewnętrznymi, aspiracjami</td><td>decyzja o porzuceniu (lub nie porzucaniu) miejsca pracy</td></tr>
<tr><td rowspan="3">„obiektyw szerokokątny”</td><td rowspan="3">bezrobocie a wakaty</td><td>potrzeba przygotowania wszechstronnego zawodowego</td><td rowspan="3">płynność rynku pracy</td></tr>
<tr><td>konieczność zmiany zawodów</td></tr>
<tr><td>konieczność zmiany pracy</td></tr>
</table>

Agnieszka K.

Temat pracy: Rezygnacja z pracy

Fragment spisu treści:

I. Praca i jej środowisko

I.1. Praca jako wyznacznik statusu wartości
I.2. Aktywność zawodowa
I.3. Orientacja i wybór zawodu
I.4. Zmiana środowiska pracy i aktywności zawodowej
I.4.1. Decyzja o porzuceniu pracy

I.4.2. Bezrobocie
I.4.3. Planowanie i podjęcie pracy

Podsumowanie

Badania własne: polegały na zweryfikowaniu czynników, z powodu których ludzie w wieku produkcyjnym porzucają miejsce pracy. Badania przeprowadzono wśród pracowników firmy X, będących w wieku produkcyjnym (20-40 lat), którzy w swym doświadczeniu osobistym mieli decyzję o rezygnacji z pracy.

Podsumowanie

Eksperyment dotyczył T3/ZOOM – techniki dostrzegania zadań poznawczych. Zgromadzony materiał empiryczny pozwolił wskazać konkretne zależności między T3/ZOOM, jej użyciem do poszukiwania zadań poznawczych a następstwami wynikającymi z korzystania z techniki.

T3/ZOOM ***dyscyplinuje poznawczo***, co wyraża się w tym, że odkrywane są podmiotowo nowe i cenne zadania poznawcze.

T3/ZOOM przynosi ***wyraźnie określone skutki***. Następstwem doszukania się nowych i cennych dla jednostki zadań poznawczych jest rozwinięcie zadania w pracy licencjackiej.

Część odszukanych przez studentów zadań poznawczych, uznanych przez nich za nowe i cenne, nie została jednak podjęta w pracach dyplomowych. Można sądzić, iż powodem tego stanu rzeczy może być:

– niedobór lub nieodpowiedniość argumentacji na rzecz przekonania promotora o cenności tematu;

– niepewność w prowadzeniu negocjacji na rzecz uczynienia zadania poznawczego tematem pracy licencjackiej;

– trwoga przed autorytetem promotora;

– uznanie przez promotora zadania poznawczego za mało ważne.

Znaczną trudność w przeforsowaniu przez studenta zadania poznawczego, mającego być jego tematem pracy dyplomowej, jest gotowa lista tematów prac licencjackich przedstawiona przez promotora studentom. Przyjęło się bowiem, iż na uczelniach wyższych powszechnie stosowany jest „kanon" stanowienia prac dyplomowych (lista tematów prac dyplomowych przedstawiana przez promotora studentom). Nadto, na uczelniach wyższych brakuje tradycji stanowienia tematów i zagadnień prac dyplomowych na podstawie zadań poznawczych odszukanych za pośrednictwem technik twórczego dostrzegania problemów i zadań poznawczych.

Kanon stanowienia tematów prac dyplomowych nie jest oceniany przez autorkę negatywnie – stanowi on bowiem: po pierwsze – podstawę dla studentów, dla których odszukanie cennych zadań poznawczych, będących nicią przewodnią pracy dyplomowej, jest trudnym zabiegiem, po drugie – punkt odniesienia, jakie zadania (tematy prac dyplomowych) są znaczące poznawczo.

Niemniej należy podkreślić, iż łatwiej przychodzi kadrze dydaktycznej zdać się na swobodę myślenia i zaufać twórczości studentów, kiedy przedsięwzięcie ma charakter cząstkowy. Praca dyplomowa stanowi zaś podstawę weryfikacji wiedzy, jest uwieńczeniem procesu kształcenia na uczelni. Kadrze dydaktycznej trudniej w tym przypadku przełamać nawyki.

T3/ZOOM nakłania do ***aktywności indywidualnej***. Każdy z badanych sam pokonywał, krok po kroku, procedurę techniki. Indywidualnej aktywności twórczej sprzyjały pewne warunki „zewnętrzne" i „wewnętrzne". Zapewniono atmosferę wolności, porozumienia i akceptacji środowiska. Aktywność twórcza może się w pełni urzeczywistniać w otwartym i swobodnym klimacie porozumienia z drugim człowiekiem.

Niewątpliwie „wewnętrznymi" warunkami zaistnienia aktywności twórczej są uruchomione pewne funkcje psychiczne i operacje intelektualne.

Technika T3/ZOOM jest techniką dostrzegania problemów i zadań poznawczych. Szukając problemów i zadań poznawczych za pośrednictwem T3/ZOOM uruchamiane jest myślenie twórcze. Myślimy dywergencyjnie – rozbieżnie. Wielość odpowiedzi (wielość dostrzeżonych problemów i zadań) spełnia warunki techniki heurystycznej. Elastyczne myślenie ułatwia rozważenie licznych możliwości. Umożliwia dotarcie do istoty rzeczy, rozpoznanie tego co ważne dla danej sytuacji i jednocześnie widzenie tejże sytuacji w szerszym kontekście, jakby razem. Sytuacja penetrowana jest na drodze analizy, uruchomione zostają procesy wyobrażeniowe, uwaga skupiona jest na temacie. Ciekawość spojrzenia na sytuację, podniecenie w dociekaniu problemu, a być może i odczucie trudności towarzyszące doszukiwaniu się problemu czy zadania budują zaangażowanie emocjonalne. Wyraźna potrzeba poznania i wyjaśnienia tego co nieznane, niepewność odkrycia, a i wyrozumiałość wobec napięć i niejasności tworzą wewnętrzną „atmosferę" osoby stosującej technikę. Motywacja ukierunkowana na cel – znalezienie problemu lub zadania poznawczego – steruje tymi emocjami. Motywują raczej bodźce wewnętrzne niż zewnętrzne. Reprezentowana przez stosującego technikę T3/ZOOM postawa twórcza uruchamia w nim wrażliwość na problemy, czyni go otwartym na odkrycia i gotowym na wyzwania, które umykają uwadze innych.

Można przyjąć, iż procedura techniki T3/ZOOM motywuje do wysiłku pracy twórczej, uruchamia wrażliwość na problemy, ciekawość poznawczą, motywuje immanentnie, rozbudza emocje, zwłaszcza te związane z odkrywaniem czegoś nowego i cennego – odczucie trudności.

Cennym następstwem wprowadzenia T3/ZOOM w proces edukacyjny jest zainteresowanie techniką samych promotorów. Zauważyli oni bowiem możliwość wykorzystania T3/ZOOM na własnych zajęciach seminaryjnych do szukania zadań, mogących stanowić zaczyn prac licencjackich i magisterskich. Ocena merytoryczna techniki, wskazana przez wykładowców, okazała się pozytywna – podstawą jej było spostrzeżenie, że:

– w pewnym stopniu może gwarantować zaangażowanie studenta w pisanie pracy dyplomowej;

– może przyczynić się do podniesienia poziomu merytorycznego pracy dyplomowej;

– przynosi satysfakcję studentom z napisania pracy na wyszukany przez nich temat;

– może wspomóc studenta w nakreśleniu obszaru, tematyki przyszłej pracy dyplomowej, gdy ten nie ma określonych preferencji tematycznych.

Istotną uwagą okazała się i ta, że chętniej promotorzy zaproponowaliby użycie techniki do poszukiwania zadań poznawczych do określonej, konkretnie sprecyzowanej problematyki, aniżeli pozostawiliby „otwarte pole" do poszukiwania zadań studentom.

Odnotowano także zainteresowanie T3/ZOOM jako techniką mogącą wspomóc zajęcia teoretyczne, prowadzone w formie wykładów problemowych. Po wprowadzeniu tematu wykładu studenci doszukują się zadań poznawczych i to one stają się zaczynem przekazania wiedzy i poprowadzenia dyskusji. W tym przypadku T3/ZOOM wzbogaca i urozmaica wykład problemowy, zwiększa poziom zainteresowania studentów, studenci czynnie i aktywnie uczestniczą w zajęciach.

Zainteresowaniem otoczyli T3/ZOOM wykładowcy prowadzący zajęcia laboratoryjne i ćwiczenia. Na tego typu zajęciach częstokroć wykorzystuje się projekt jako formę zaliczenia przedmiotu. Prowadzącemu zaproponowano przeprowadzenie zajęć zgodnie z tokiem przyjętym w eksperymencie wstępnym[28]: indywidualne przez studenta poszukiwanie zadania poznawczego, typowanie przez niego najbardziej interesującego zadania z odszukanych, negocjowanie w grupie zadania, które będzie realizowane przez zespół.

---

[28] M. Olczak, *Jakość dostrzegania problemów i zadań poznawczych*, s. 99-150.

Warto w tym miejscu poczynić spostrzeżenie, że oto nie na każdych zajęciach można posiłkować się T3/ZOOM. Wykorzystanie techniki nie będzie nagminne, permanentne, ciągłe. Jednakże, T3/ZOOM wzbudza zainteresowanie wśród wykładowców, wykorzystywana jest na wybranych zajęciach do wybranych tematów. Jak podkreślają prowadzący zajęcia, klarowna, uporządkowana procedura techniki wyjątkowo sprzyja generowaniu inżynierskich zadań poznawczych.

Powyższe następstwa wskazano na podstawie opinii wykładowców, pozyskanych w toku swobodnie prowadzonych wywiadów.

BIBLIOGRAFIA

Altszuller G.S., *Algorytm wynalazku*, Książka i Wiedza, Warszawa 1972.

Arlin P.K., *Wisdom: the art. Of problem finding*, [w:] *Wisdom: Its nature, origins and development*, red. R.J. Sternberg, Cambridge University Press, New York 1990.

Bransford J.D., Stein B.S., *The Ideal Problem Solver*, W.H. Freeman, New York 1993.

Dewey J., *Jak myślimy?* PWN, Warszawa 1988.

Florida R., *The Rise of the Creative Class and How It`s Transforming Work. Leisure, Community and Everyday Life*, Basic Books, New York 2002.

Getzels J.W., Csikszenmihalyi M., *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*, Wiley, New York 1976.

Isaksen S.G., Dorval K.B., Treffinger D.J., *Creative approaches to problem solving*, Kendall/Hunt, Dubuque 1994.

Jay E.S., Perkins D.N., *Problem finding: the Search for Mechanism*, [w:] *The Creativity Research Handbook*, red. M.A. Runco, Hampton Press, Cresskill, New Jersey 1997.

Kozielecki J., *Zagadnienia psychologii myślenia*, PWN, Warszawa 1968.

Kozielecki J., *Twórczość i rozwiązywanie problemów*, [w:] *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska, T. Tyszka, PWN, Warszawa 1992.

Newell A., Simon H.A., *Human Problem Solving*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New York 1972.

Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1987.

Nęcka E., *TRoP. Twórcze rozwiązywanie problemów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1994.

Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.

Nęcka E., *Twórczość*, [w:] *Psychologia*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.

Olczak M., *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

Olczak M., *Jakość dostrzegania problemów i zadań poznawczych – istotny czynnik wychowania do twórczości. T3/ZOOM techniką wspomagania rozwoju myślenia twórczego uczących się*, Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, Łódź 2013.

Oldham G.R., Cummings A., *Employee Creativity: Personal and Contextual Factors at Work*, The Academy of Management Journal, 1996, 39, 3.

Polya G., *Jak to rozwiązać?*, PWN, Warszawa 1993.
Proctor T., *Twórcze zarządzanie*, Gebethner & Ska, Warszawa 1998.
Runco M.A., *Creativity as optimal human functioning*, [w:] *Promoting creativity across the life span*, red. M. Bloom, T.M. Gullotta, CWLA Press, Washington 2001.
Stasiakiewicz M., *Interakcyjne podejście do badania zachowań twórczych*, [w:] *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*, red. J. Brzeziński, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1993.
Szmidt K.J., *Szkoła przeciw myśleniu pytajnemu uczniów: próba określenia problemu, sugestie rozwiązania*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2003, 2.
Wertheimer M., *Productive Thinking*, Harper & Row, New York 1945.

JANA CHOJECKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KSZTAŁTOWANIE GOTOWOŚCI DO ZMIANY JAKO ELEMENT DZIAŁAŃ PREPARACYJNYCH W PROCESIE RESOCJALIZACJI

ABSTRACT. Chojecka Jana, *Kształtowanie gotowości do zmiany jako element działań preparacyjnych w procesie resocjalizacji* [Readiness to Change Formation as a Component of Preparation in Social Rehabilitation Process]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 357-379. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.21

This article approximates the main issues relate to question what can make social rehabilitation more effective and efficient. Contemporary research focus on concept of readiness and motivation as main components of effective programming for offenders. In the literature we can find many different definitions used by researchers to describe the fenomenon of being ready, willing and able to engage in social rehabilitation process and to change offending behaviors. I will try to show some theories how people change and some methods which can increase readiness to engage in programms.

Key words: readiness to change, motivation, pretreatment interventions, social rehabilitation for offenders

Współczesna myśl kryminologiczna coraz lepiej potrafi odpowiadać na pytania dotyczące źródeł przestępczości. Obszerna literatura odnosząca się do potrzeb kryminogennych[1] zaczyna znajdować odzwierciedlenie w docie-

[1] Por. szerzej D.A. Andrews, J. Bonta, *The Psychology of Criminal Conduct*, New Providence 2010; G. Robinson, I. Crow, *Offender Rehabilitation, Theory, Research and Practice*, London 2009; V. Jiricka i in., *Prediction of Offending: SARPO – The Czech Tool for Assessment of Offenders' Criminogenic Risk and Needs*, Journal of Criminology, 2014, s. 1-8; F.S. Taxman, M.S. Caudy, *Risk tells us Who, but not What or How, Empirical Assessment of the Complexity of Criminogenic Needs to inform Correctional Programming*, Criminology and Public Policy, 2015, 14(1), s. 71-103; D. Wójcik, *Stosowanie w postępowaniu karnym narzędzi diagnostyczno-prognostycznych służących oszacowaniu ryzyka powrotności do przestępstwa*, Warszawa 2012, http://www.iws.org.pl/

kaniach badawczych służących wypracowaniu rzetelnego narzędzia szacowania ryzyka powrotu do przestępstwa już nie tylko na świecie, ale i w Polsce[2]. Dociekania te wpisują się w szeroki i popularny nurt badawczy, zwany What Works oraz w założenia Modelu Risk-Need-Responsivity[3].

Wciąż jednak brakuje jednoznacznej odpowiedzi na pytanie dotyczące skutecznej interwencji resocjalizacyjnej. Pytanie to jawi się jako kluczowe zwłaszcza z perspektywy praktyków, których wysiłki bywają bezowocne w obliczu niejasnych kryteriów diagnostycznych z jednej strony oraz niedookreślonych warunków efektywnego oddziaływania na sprawców przestępstw z drugiej.

Aby móc ustalić „co, kiedy, gdzie i na kogo działa"[4] należy pochylić się nad koncepcją gotowości do zmiany (*readiness to change*). Zrozumienie tej kwestii mogłoby pomóc w odpowiednim doborze programów resocjalizacyjnych, pozwoliłoby ograniczyć wypadanie z oddziaływań, zwiększyłoby efektywne wykorzystanie zasobów oraz przyspieszyło rozwój działań podnoszących gotowość do zmiany[5].

---

pliki/files/IWS_W%C3%B3jcik%20D_Ocena%20ryzyka%20ponownej%20przest.pdf, [dostęp: 10.03.2016]; B. Stańdo-Kawecka, *O koncepcji resocjalizacji w polskiej literaturze naukowej polemicznie*, Probacja, 2010, 1, s. 108-124; J. Chojecka, *Czynniki kryminogenne osadzonych kobiet wyzwaniem dla resocjalizacji penitencjarnej*, Resocjalizacja Polska, 2013, 4, s. 179-192; tejże, *Model dla wszystkich?: spory wokół koncepcji szacowania ryzyka recydywy*, Resocjalizacja Polska, 2014, 7, s. 85-100 i wiele innych.

[2] Por. szerzej doniesienia dotyczące potrzeby wypracowania polskich narzędzi służących szacowaniu ryzyka recydywy: B. Stańdo-Kawecka, *Wybrane problemy profesjonalizacji organów probacyjnych i klasyfikacji sprawców oddanych pod dozór do grup ryzyka*, Nowa Kodyfikacja Prawa Karnego, 2014, XXXIII, s. 11-39; F. Szumski, K. Kasparek, *Szacowanie ryzyka powrotności do przestępstwa seksualnego–podejścia i metody*, http://www.wuj.pl/UserFiles/File/A-Darmowe%20ebooki/Psychologia-sadowa-160-180.pdf, [dostęp: 10.03.2016]; J.K. Gierowski, *Czynniki ryzyka przemocy i psychopatyczne zaburzenia osobowości u sprawców przestępstw seksualnych*, Przegląd Więziennictwa Polskiego, 2009, 64-65, s. 21-47; A. Barczykowska, *Zastosowanie Modelu R-N-R w diagnozie resocjalizacyjnej dorosłych sprawców przestępstw–rozwiązania angielskie*, Studia Edukacyjne, 2015, 34, s. 243-263; J.K. Gierowski, *Uwagi psychologa sądowego o możliwościach opiniowania o stopniu zagrożenia u osób objętych ustawą z 22 listopada 2013 r.*, Przegląd Więziennictwa Polskiego, 2014, 82, s. 15-46.

[3] Por. szerzej czym ruch What Works jest oraz jakie są założenia Modelu RNR m.in. J. Bonta, D.A. Andrews, *Risk-Need-Responsivity Model for Offender Assessment and Rehabilitation*, Canada 2007, https://cpoc.memberclicks.net/assets/Realignment/risk_need_2007-06_e.pdf, [dostęp: 10.03.2016]; J. Chojecka, *Kobieta w więzieniu i jej resocjalizacja – zamierzenia a rzeczywistość*, Poznań 2013; M. Sztuka, *Anachronizm i aktualność. Idee resocjalizacji w sporze o nowoczesność*, Kraków 2013.

[4] J.Mc Guire, *Commentary: Promising answers and the next generation of questions*, Psychology Crime and Law, 2004, 10(3), s. 339.

[5] Por. N. Burrowes, A. Needs, *Time to contemplate change? A framework for assessing readiness to change with offenders*, Agression and Violent Behavior, 2009, 14, s. 40.

Jak wskazuje M. Muskała, „oczywiste jest (…) że tylko od samego skazanego zależy, czy podjęte (ewentualnie) oddziaływania resocjalizacyjne przyniosą pożądany efekt”[6]. Analizując efektywność i skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych, musimy jednak brać pod uwagę nie tylko indywidualne cechy sprawcy, w tym jego motywację, ale raczej interakcje między osobą, oddziaływaniami oraz czynnikami kontekstualnymi[7].

Przyglądając się koncepcji gotowości do zmiany, warto pamiętać o wymienionych przez M. McMurran i T. Warda trzech obszarach[8], w których mogą występować bariery utrudniające zaangażowanie w proces resocjalizacji, by ciężaru odpowiedzialności za skuteczność oddziaływań nie kłaść jedyne na barki praktyków lub osadzonych, lecz dostrzec mnogość elementów, które gotowość tę modyfikują.

Pochylając się nad koncepcją gotowości do zmiany, warto przyjrzeć się kilku niejednoznacznym pojęciom, bowiem, jak twierdzą A. Mossiēre i R. Serin, niejasność koncepcji reaktywności wynika właśnie z wielości konkurencyjnie stosowanych pojęć. W literaturze przedmiotu spotykamy się między innymi z „motywacją do terapii, motywacją sprawcy do zmiany, motywacją do zaangażowania, gotowością do terapii, gotowością do zmiany czy gotowością do zaangażowania”[9]. W związku z tym warto poświęcić uwagę doprecyzowaniu takich pojęć, jak motywacja, gotowość do zmiany oraz gotowość do podjęcia terapii.

Motywacja nie jest pojęciem jednoznacznym; w zależności od przyjętej perspektywy teoretycznej jest ona postrzegana jako „gotowość do wykonania pewnego utrwalonego wzorca zachowania”[10], jako reakcja organizmu na pewne mechanizmy – bodźce, potrzeby, popędy[11]. Jak wskazuje W. Łukaszewski, wspólne dla tych ujęć teoretycznych jest patrzenie na motywację jako „zespół mechanizmów powodujących uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie zachowania”[12].

---

[6] M. Muskała, *Znaczenie gotowości do zmiany w procesie resocjalizacji*, Studia Edukacyjne, 2014, 31, s. 220.

[7] Por. szerzej T. Ward i in., *The multifactor offender readiness model*, Aggression and Violent Behavior, 2004, 9, s. 647.

[8] Są to warunki, program oraz sprawca, por. M. McMurran, T. Ward, *Treatment Readiness, Treatment Engagement and Behaviour Change*, Criminal Behaviour and Mental Health, 2010, 20, s. 81-83.

[9] A. Mossiēre, R. Serin, *A critique of models and measure of treatment readiness In offenders*, Aggression and Violent Bevavior, 2014, 19, s. 383.

[10] W. Łukaszewski, *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*, [w:] *Psychologia*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2003, s. 428.

[11] Por. szerzej tamże, s. 427-440.

[12] Tamże, s. 439.

Nie dość, że mechanizmy uruchamiające reakcję są różnie rozpatrywane w poszczególnych nurtach teoretycznych, to dodatkowo należy zwrócić uwagę na istnienie rozmaitych typów motywacji, w tym na te oparte na zasadzie przywracania i zaburzania istniejącej równowagi, czy na motywacje zadaniowe[13].

R. Serin i S. Kennedy twierdzą, iż motywacja jest jednym z czterech elementów składających się na podatność na oddziaływania (*treatability*)[14]. Dowodzą oni, iż motywacja nie jest cechą stałą jednostki (która jest albo nie jest zmotywowana), lecz jest to „proces, na który terapeuta może mieć interakcyjny i interpersonalny pozytywny wpływ"[15]. Wskazują, iż motywację należy rozumieć jako „prawdopodobieństwo, że jednostka wejdzie, będzie kontynuować i stosować się do konkretnej strategii"[16].

Na dynamiczne podejście do motywacji zwracają uwagę W.L. Viets, D.D. Walker i W.R. Miller, którzy podkreślają, iż motywacja jest modyfikowalna, jest kwestią prawdopodobieństwa oraz fenomenem interpersonalnym, jest zależna od rodzaju oddziaływań, ma charakter zarówno wewnętrzny, jak i zewnętrzny; wewnętrzna motywacja może być aktywizowana, wydobywana z jednostki, a nie w nią „wkładana"[17]. Zdaniem tych badaczy, bycie zmotywowanym mieści się w angielskim określeniu „ready, willing and able"[18] (gotowy, chętny i zdolny). Innymi słowy, osoba zmotywowana to taka, która dostrzega ważność zmiany (chęć), ufa, iż zmianę da się wprowadzić (zdolność) oraz zmiana ta w danym momencie jest dla jednostki najważniejsza (gotowość)[19].

J.I.D. Ginsburg, R.E. Mann, F. Rotgers, J.R. Weeks ludzką motywację postrzegają jako kontinuum, gdzie na jednym końcu znajduje się amotywacja, a na drugim wewnętrzna motywacja, zaś między nimi leży motywacja zewnętrzna. Koncepcja ta wyrasta z teorii samostanowienia R.M. Ryana i E.L. Deci, w myśl której wewnętrzną motywację można wspierać przez zaspokojenie trzech podstawowych potrzeb – autonomii, włączenia i kom-

---

[13] Por. szerzej D. Doliński, W. Łukaszewski, *Typy motywacji*, [w:] *Psychologia*, s. 469-491.

[14] R. Serin, S. Kennedy, *Treatment Readiness and Responsivity: Contributing to Effective Correctional Programming*, Correctional Service of Canada 1997, s. 8-9.

[15] Tamże, s. 16.

[16] Tamże, s. 10.

[17] Por. szerzej V.L. Viets, D.D. Walker, W.R. Miller, *What is Motivation to Change? A scientific Analysis*, [w:] *Motivating Offenders to Change. A Guide to Enhancing Engagement in Therapy*, red. M. McMurran, West Sussex 2007, s. 17.

[18] Tamże, s. 17-21.

[19] Por. szerzej W.R. Miller, S. Rollnick, *Wywiad motywujący. Jak przygotować ludzi do zmiany*, Kraków 2010, s. 14-15.

petencji[20]. Takie spojrzenie na ludzką motywację pozwala lepiej zrozumieć, czym kieruje się jednostka w swoim postępowaniu. W przypadku zewnętrznej motywacji zachowanie jest kontrolowane przez zewnętrzne czynniki, a zmiana trwa tylko do czasu, kiedy jednostka podlega zewnętrznym naciskom[21]. Wewnętrzna motywacja wspiera trwałą zmianę i jest niezależna od zewnętrznych czynników[22]. W sytuacji uwięzienia czy w przypadku nałożonego dozoru osiągnięcie wewnętrznej motywacji jest utrudnione głównie ze względu na sądowy nakaz leczenia, zniewolenie klienta, sztywne, narzucone cele i programy, autorytaryzm kadry i negatywny wpływ grupy odniesienia oraz czynniki wewnętrzne, np. racjonalizacje czy zaprzeczanie[23]. Jak pisze V.L. Viets wraz ze współpracownikami, „zazwyczaj (choć nie zawsze), gdy znika kontrola, znika też zmiana"[24]. Przy takim założeniu zdaje się, iż zapominamy o czynnikach zewnętrznych, które warunkują zmianę – przecież ta nie jest jedynie wynikiem motywacji, lecz wielu zmiennych leżących po stronie klienta (reaktywność szczegółowa), procesu resocjalizacji – w tym po stronie prowadzącego, programu i warunków, w których się odbywa (reaktywność ogólna), ale i czynników środowiskowych – nie trzeba przecież szeroko opisywać znanego fenomenu leczenia delegata w sytuacji braku jakiegokolwiek wsparcia dla układu społecznego, z którego wyszedł. Co więcej, jak wskazuje E. Wysocka, „poziom motywacji i zdolności nie różnicuje osób przystosowanych i nieprzystosowanych"[25]. Tezę tę potwierdzają badania L. Stewarta i W.A. Millsona, które dowodzą, iż poziom motywacji nie wpłynął na decyzję o warunkowym przedterminowym zwolnieniu[26]. Dużo bardziej istotne, zdaniem tych badaczy, jest określenie poziomu ryzyka oraz potrzeb kryminogennych, dlatego „motywacja do podjęcia oddziaływań powinna być rozważana jako jeden z elementów szczegółowej diagnozy"[27].

---

[20] Por. szerzej J.I.D. Ginsburg i in., *Wywiad motywujący z populacjami przestępczymi w trakcie odbywania kary lub dozoru*, [w:] *Wywiad motywujący*, s. 418.

[21] Por. szerzej K. Howells, A. Day, *Readiness for Anger Management, Clinical and Theoretical Issues*, Clinical Psychology Review, 2003, 23, s. 329.

[22] Tamże.

[23] Por. szerzej J.I.D. Ginsburg i in., *Wywiad motywujący z populacjami przestępczymi*, s. 420-421.

[24] V.L. Viets, D.D. Walker, W.R. Miller, *What is Motivation to change*, s. 19.

[25] E. Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji*, Warszawa 2008, s. 30.

[26] Por. szerzej L. Stewart, W.A. Millson, *Offender Motivation for Treatment as a Responsivity Factor*, Forum on Correction Research, 1995, 7, 3, s. 4, http://www.csc-scc.gc.ca/research/forum/e073/073b_e.pdf, [dostęp: 10.03.2016].

[27] Tamże.

K.H. Drieschner ze współpracownikami zwracają uwagę na potrzebę rozróżnienia, co jest motywacją, a co jedynie życzeniem[28]. Większość badaczy zgadza się, iż motywacja jest wewnętrzną siłą, która popycha jednostkę do działania, do podjęcia konkretnego zachowania[29]. Rzecz jednak w tym, że w literaturze przedmiotu mieszają się pojęcia motywacja do terapii (*treatment motivation*) oraz motywacja do zmiany (*motivation to change*), co więcej – często brakuje jasnego określenia, jakie zachowanie i u kogo występujące uznamy za rezultat wewnętrznej motywacji. O inne bowiem zachowania nam chodzi, kiedy mówimy o osobie, która dopiero w proces terapii ma wejść, o odmiennych, gdy obserwujemy kogoś, kto uczestniczy już w jakimś programie[30]. Dylemat ten można rozwiązać poprzez wprowadzenie jasnego rozróżnienia na dwie kategorie – motywacja do wejścia w oddziaływania (*motivation to enter treatment*) dotyczy oceny poziomu motywacji tych, którzy stają w obliczu podjęcia decyzji, czy chcą wziąć udział w proponowanej terapii oraz motywacja do zaangażowania w oddziaływania (*motivation to engage in treatment*), która dotyczy oceny jednostkowego zaangażowania w oddziaływania, w których bierze udział[31]. Autorzy ci zwracają uwagę, iż u osób, które nie postrzegają zmiany w kontekście własnego zachowania (co powinienem zrobić, jakie działania podjąć, by zmienić to błędne/problemowe zachowanie), lecz pewnego stanu rzeczy, który powinien ulec zmianie (pozbycie się bólu, lęku, depresji), trudno mówić o motywacji do zmiany, gdyż jest to raczej życzenie czy pragnienie[32].

Zdarza się, że mimo iż jednostka chce i może (ma zdolność) dokonać zmiany, nie podejmuje tego wysiłku. Dzieje się tak między innymi dlatego, iż zmiana ta nie jest postrzegana jako najważniejsza w danym momencie[33]. Dlatego tak istotne jest dostrzeżenie na jakim etapie zmiany jest jednostka, by móc podjąć działania zmierzające do wsparcia wewnętrznej motywacji, która nie jest cechą stałą, lecz dynamicznym czynnikiem, który wyrasta z interakcji i relacji[34]. Na poziom motywacji wpływają czynniki leżące nie tylko po stronie terapeuty, lecz także te umiejscowione w jednostce, w tym poziom zaprzeczeń i wyparcia. K.H. Drieschner ze współpracownikami podkreślają, iż poziom wewnętrznej motywacji w dużym stopniu jest wy-

---

[28] Por. szerzej K.H. Drieschner, S.M.M. Lammers, C.P.F. van der Staak, *Treatment motivation: An attempt for clarification of an ambiguous concept*, Clinical Psychology Review, 2004, 23, s. 1118.

[29] Por. tamże, s. 1117.

[30] Por. tamże.

[31] Por. tamże.

[32] Por. tamże, s. 1118.

[33] Por. szerzej V.L. Viets, D.D. Walker, W.R. Milles, *What is motivation*, s. 17-18.

[34] Por. tamże, s. 21.

padkową takich czynników wewnętrznych, jak poziom cierpienia, oczekiwania dotyczące rezultatów, rozpoznanie problemu, ocena przydatności oddziaływań, w tym zadowolenie z metod, zgoda na założone cele terapii oraz ocena relacji terapeutycznej, ale także świadomość kosztów zaangażowania w terapię czy zewnętrznej presji[35]. Zewnętrzne czynniki wpływające na poziom motywacji i tak przechodzą przez filtr wewnętrznych determinant[36].

Myśląc o motywacji do terapii w kontekście zaangażowania w oddziaływania, możemy dokonać oceny tego zaangażowania na podstawie analizy pięciu itemów:

– poziom zadowolenia z postępów,
– poziom pracy nad problemem,
– poziom podejmowanych prób zmiany,
– nawet przy braku sukcesów, podejmowanie prób,
– poziom akceptacji odpowiedzialności za zmiany[37].

Zdaniem tych badaczy, istnieje różnica między indywidualną motywacją do zmiany a rozpoznaniem potrzeby terapii, która by ten proces zmiany wspierała[38].

Zdaniem P.R. Pintricha i E.V. DeGroota, motywacja jest składową trzech komponentów – wartości (określa cele oraz wiarę w ważność), możliwości (to komponent oczekiwań dotyczących własnych możliwości/zdolności do wykonania zadania) i afektu (dotyczy reakcji emocjonalnej na zadanie)[39]. Jeśli założymy, jak chcą to widzieć Cz. Czapów i S. Jedlewski, że

> motywacja jest funkcją potrzeb i ukierunkowanych instrumentalnie emocji, [to – przyp. J.C.] powiemy, że kształtowanie względnie trwałych dążeń – to kształtowanie potrzeb oraz wpajanie odpowiednich wartości autotelicznych i heterotelicznych, których osiąganie umożliwia zaspokajanie tych potrzeb[40].

Podejście to spotyka się z założeniami przywoływanej już koncepcji samostanowienia Ryana i Deci[41].

---

[35] Por. szerzej K.H. Drieschner, S.M.M. Lammers, C.P.F. van der Staak, *Teratment motivation*, s. 1128-1129.

[36] Por. tamże, s. 1130; ciekawy schemat obrazujący wpływ różnych czynników na ostateczne rezultaty prowadzonych oddziaływań znajdzie Czytelnik na s. 1131.

[37] Por. G.W. Joe, D. Simpson, K.M. Broome, *Effects of readiness for drug abuse treatment on client retention and assessment of process*, Addiction, 1998, 93(8), s. 1182.

[38] Szerzej o różnicy między motywacją do zmiany a gotowością do terapii tamże, s. 1178.

[39] Por. P.R. Pintrich, E.V. DeGroot, *Motivational and self-regulated learning components of Classroom Academic Performance*, Journal of Educational Psychology, 1990, 82, 1, s. 33.

[40] Cz. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971, s. 67.

[41] Por. szerzej J.I.D. Ginsburg i in., *Wywiad motywujący z populacjami przestępczymi*, s. 418-420.

R. Serin i S. Kennedy dowodzą, iż „motywacja rozumiana jako interakcyjny i interpersonalny proces jest dynamiczna i to w interesie terapeuty leży, by motywować sprawcę"[42].

S. Rollnick ze współpracownikami podkreślają, iż „starania, by wyposażyć ludzi w umiejętności potrzebne do zmiany zachowań mogą być stratą czasu, jeśli większość z nich nie jest gotowa do zmiany"[43]. Próbując zrozumieć wielość koncepcji poszukujących źródeł zmiany, należałoby przyjrzeć się czterem wiodącym nurtom obecnym w literaturze przedmiotu. Są to transteoretyczny model zmiany Prochaski i DiClemente'a, konceptualny model reaktywności Serina i Kennedy'ego, wieloczynnikowy model gotowości sprawcy T. Warda oraz zarys gotowości do zmiany Burrowesa i Needsa[44].

Badania prowadzone przez J.O. Prochaska i C.C. DiClemente'a nad transteoretycznym modelem zmiany wskazują, iż jednostka przechodzi przez kolejne stadia zmiany, a zakładany pierwotnie model linearny zastąpili spiralnym, wskazując, iż ten pierwszy dany jest niewielu, a zmiana dokonuje się najczęściej przez nawroty[45]. Opisane przez badaczy etapy zmiany, to stadium prekontemplacyjne, kontemplacji, przygotowania, działania i podtrzymania[46]. Jednostka jest gotowa do zmiany, gdy podejmie świadomą decyzję o działaniu (stadium przygotowania).

Stadium pierwsze charakteryzuje się tym, iż jednostka nie zdaje sobie sprawy z istnienia problemu, wypiera, racjonalizuje sygnały. Podjęcie terapii na tym etapie jest możliwe tylko pod przymusem, a trwałość zmiany ogranicza się do momentu, gdy zniknie kontrola[47].

Faza kontemplacji przynosi świadomość istnienia problemu i jest to etap analizowania wszystkich „za i przeciw". Jednostka nie jest jeszcze gotowa, by w zmianę się zaangażować, dostrzega bowiem koszty, które będzie musiała ponieść[48].

Trzecie stadium jest momentem, w którym zapada decyzja o podjęciu wysiłku; jednostka chce zmienić zachowanie, podejmuje drobne kroki, ogranicza zachowania problemowe[49]. Inna nazwa tego stadium to „podejmowanie decyzji" (*decision making*).

---

[42] R. Serin, S. Kennedy, *Treatment Readiness and Responsivity*, s. 10.

[43] S. Rollnick i in., *Development of a short 'readiness to change' questionnaire for use in brief, opportunistic interventions among excessive drinkers*, British Journal of Addiction, 1992, 82, s. 744.

[44] Por. szerzej A. Mossiēre, R. Serin, *A Critique of Models*, s. 384-385.

[45] Por. szerzej J.O. Prochaska, C.C. DClemente, J.C. Norcross, *In search of how people change applications to addictive Behaviors*, American Psychologist, 1992, 47, 9, s. 1104.

[46] Por. tamże, s. 1103-1104.

[47] Por. tamże.

[48] Por. tamże.

[49] Por. tamże, s. 1104.

Faza działania jest etapem zaangażowania w proces zmiany; jednostka nie szczędzi czasu i wysiłku, by dokonać zmiany zachowania. Działania te są widoczne dla innych, bywają jednak mylone z dokonaną i utrwaloną zmianą[50]. W fazie tej najlepiej pracuje się z podopiecznym, gdyż jest on skupiony, zdyscyplinowany i przekonany o ważności zadania.

Faza podtrzymania stanowi etap pracy nad nawrotami i umacnianiem pozytywnych rezultatów zmiany. Jednostka wciąż podejmuje trud uczenia się nowych umiejętności radzenia sobie w życiu, by skutecznie zapobiegać nawrotom[51].

W modelu spiralnym pojawiła się dodatkowa faza, zwana rozwiązaniem (*termination*), kiedy zachowanie problemowe nie stanowi już pokusy, a ryzyko nawrotu znika[52].

Model Prochaska i DiClemente'a zdaje się być istotny z perspektywy praktyków prowadzących oddziaływania. Zwiększenie skuteczności interwencji będzie możliwe tylko wtedy, gdy dostosujemy rodzaj oddziaływań do stadium zmiany, na którym znajduje się jednostka. Autorzy modelu wskazują na przykład, iż wśród osób uzależnionych od nikotyny jednostki gotowe do działania stanowią około 10-15% populacji, pozostałe znajdują się w pierwszym (50-60%) lub drugim (30-40%) stadium[53]. Należy zatem

> znać charakterystykę stadiów zmiany, wiedzieć jakie procesy są użyteczne w określonych stadiach, diagnozować pacjentów pod kątem ich miejsca w cyklu zmiany i dostosowywać oddziaływania terapeutyczne do wynikających z tego faktu potrzeb[54],

by zwiększyć skuteczność oddziaływań i zapobiec wypadaniu z systemu.

Za co krytykowany jest model stadialny zmiany? Przede wszystkim za zbyt ograniczone wyjaśnienie jak działają mechanizmy gotowości do zmiany, ale także za brak szczegółowego wyjaśnienia, dlaczego jednostce może tej gotowości brakować oraz za brak wzięcia pod uwagę czynników kontekstualnych zmiany[55].

Odpowiedzią na owe braki ma być zarys gotowości do zmiany (*the readiness to change framework*) – koncepcja pola pojęciowego zasiedlonego przez dwa modele: Context of Change Model oraz Barriers to Change Model[56]. Pierwszy model (CCM) ilustruje kontekst, w którym dokonuje się

---

[50] Por. tamże.

[51] Por. tamże.

[52] Por. tamże.

[53] Por. tamże, s. 1105.

[54] J. Faduła, *Transteoretyczny model zmiany – integracja systemów psychoterapii*, Świat Problemów, 2012, http://www.swiatproblemow.pl/2012_09_1.html, [dostęp:14.03.2016].

[55] Por. szerzej N. Burrowes, A. Needs, *Time to contemplate change?* s. 47.

[56] Por. tamże, s. 42-43.

zmiana podkreślając, iż czynniki te mogą wpływać na gotowość jednostki do zmiany[57]. Drugi model (BCM) zaś to przeszkody, które mogą blokować proces zmiany. Badacze zidentyfikowali dziesięć takich barier; są to między innymi postrzegana istotność zmiany, potrzeba zmiany, poziom odpowiedzialności za zmianę, analiza kosztów i zysków, pilność zmiany, zdolność jej dokonania i podtrzymania, przydatność i skuteczność środków, analiza kosztów w zestawieniu z zasobami oraz realność zmiany[58]. Bariery te mają charakter dynamiczny, a więc niwelując je możemy zwiększać zaangażowanie jednostki w proces zmiany[59]. Zdaniem badaczy, z ludzkim zachowaniem jest jak z rzeką – nie można w pełni kontrolować jej biegu, można jednak starać się usuwać przeszkody oraz pamiętać o czynnikach zewnętrznych, które mają wpływ na zachowanie, bowiem kontekstualny model zmiany (CCM) zakłada, iż zachowanie jest zawsze wypadkową interakcji między takimi komponentami jak jednostka, katalizator zmiany i środowisko zmiany. Te trzy komponenty są jednak umiejscowione w ogólnym kontekście społeczno-kulturowym, ich analizy należy dokonać w toku procesu diagnostycznego[60].

Trzecią opcją teoretyczną jest konceptualny model reaktywności Serina i Kennedy'ego. Zdaniem tych badaczy, sprawcy różnią się między sobą zasadniczo i to nie tylko poziomem motywacji, lecz także reaktywnością na rozmaite style czy rodzaje interwencji[61]. To, co może ułatwić uczenie się przez jednostkę podzielono na wewnętrzne i zewnętrzne czynniki reaktywności. Do pierwszej grupy zaliczono cechy indywidualne jednostki, „jej poziom motywacji, cechy osobowości, deficyty poznawczo-intelektualne i inne cechy demograficzne"[62].

> Czynniki zewnętrzne odnoszą się do terapeuty i cech otoczenia. Ważne jest, by zrozumieć, że czynniki zewnętrzne, odseparowane nie wpływają na reaktywność. To raczej terapeuta i/lub cechy otoczenia wchodzą w interakcję z cechami sprawcy i wpływają (blokując lub wspomagając) na reaktywność[63].

Odpowiedź na oddziaływania zależna jest od dwóch elementów – zdolności poddania się oddziaływaniom (*treatability*) i efektywności oddziaływań[64].

---

[57] Por. tamże.
[58] Por. szerzej tamże, s. 44-46.
[59] Por. tamże, s. 46.
[60] Por. tamże, s. 43.
[61] Por. R. Serin, S. Kennedy, *Treatment Readiness*, s. 14.
[62] Tamże.
[63] Tamże.
[64] Por. tamże, s. 3.

Czwartym nurtem przywoływanym w literaturze przedmiotu jest wieloczynnikowy model gotowości sprawcy T. Warda i współpracowników. Zdaniem badaczy, termin gotowość odnosi się do

> wymaganych warunków niezbędnych do zaangażowania w terapię (…) Innymi słowy, gotowość prowadzi jednostki do pytania o to, jakie umiejętności itd. są potrzebne do wejścia w program[65].

Lepiej jest określić, co jest niezbędne, by móc się zaangażować w zadanie, niż rozpatrywać przeszkody, które to zaangażowanie hamują[66]. Zdaniem australijskich badaczy, koncepcja reaktywności po pierwsze zmusza do postawienia diagnozy negatywnej (poszukiwanie barier), po drugie koncepcja ta trudna jest do zoperacjonalizowania i tłumaczona bywa przez wyliczenie listy czynników, w związku z tym nie wiadomo do końca, które czynniki jaką mają faktycznie moc sprawczą. Trzecia rzecz to fakt, iż lista czynników jest zmienna i zależna od tego, jakie przeszkody badacze odkryją, podczas gdy w koncepcji gotowości lista wymaganych elementów jest stała. Co więcej, model gotowości ma charakter kontekstualny, bierze więc pod uwagę relacje między czynnikami zewnętrznymi oraz wewnętrznymi i w związku z tym jest bardziej użyteczny w pracy ze sprawcami[67].

> Gotowość do podjęcia terapii może być zdefiniowana jako obecność pewnych cech (stanów lub skłonności) ulokowanych zarówno w kliencie, jak i w sytuacji terapeutycznej, które ułatwiają zaangażowanie w terapię i które będąc konsekwencją tego wkładu, mają zdolność do wzmacniania terapeutycznego procesu zmiany[68].

Główne założenie modelu stanowi przeświadczenie, iż gotowość do terapii jest funkcją czynników zewnętrznych i wewnętrznych.

> Sprawcy, którzy są gotowi do wejścia w konkretny program korekcyjny postrzegani są jako ci, którzy posiadają kilka kluczowych cech psychologicznych pozwalających im (przynajmniej w stopniu minimalnym) na funkcjonowanie w środowisku terapeutycznym i tym samym na czerpanie korzyści z proponowanych oddziaływań[69].

Do czynników leżących po stronie jednostki badacze zaliczają czynniki poznawcze, emocjonalne, wolicjonalne, behawioralne oraz tożsamościowe[70]. Wśród zewnętrznych znalazły się właściwości i okoliczności, miejsce, możliwości, zasoby, wsparcie i cechy programu[71]. Zdaniem T. Warda i współpracowników, zmiana sprawcy będzie możliwa wtedy, gdy ten posiadając

---

[65] T. Ward i in., *The Multifactor*, s. 647.
[66] Por. tamże.
[67] Por. tamże, s. 647-648.
[68] M. McMurran, T. Ward, *Treatment Readiness*, s. 78.
[69] T. Ward i in., *The Multifactor*, s. 650.
[70] M. McMurran, T. Ward, *Treatment Readiness*, s. 78.
[71] Por. tamże.

kluczowe cechy wymienione wyżej będzie żył w środowisku, w którym zmiana będzie możliwa i wspierana[72]. Proces zmiany opiera się, zdaniem australijskich badaczy, na transteoretycznym modelu zmiany Prochaska i DiClemente'a i przebiega przez kolejne fazy, które opisane zostały wyżej.

A. Mossiere i R. Serin zebrali w tabeli najważniejsze założenia opisanych powyżej podejść teoretycznych.

Tabela 1

Kluczowe twierdzenia w czterech modelach gotowości

Podejście teoretyczne	Transteoretyczny Model Zmiany	Konceptualny Model Reaktywności	Wieloczynnikowy Model Gotowości Sprawcy	Zarys Gotowości do Zmiany
Kluczowe pojęcia	Motywacja Zmiana	Gotowość Motywacja Zmiana	Gotowość Motywacja Reaktywność Zaangażowanie	Zmiana Gotowość
Kluczowe twierdzenia	– Klient musi mieć pozytywne oczekiwania dotyczące terapii, co umożliwia realizację programu i zapobiega przedwczesnemu wypadaniu – Motywacja jest czynnikiem wstępnym do terapii – Ciepła i pełna zaufania relacja terapeutyczna jest czynnikiem wstępnym do terapii – Zmiana pochodzi z różnych etapów motywacji – Przechodzenie przez kolejne fazy = zmiana	– Motywacja jest cechą dynamiczną i czynnikiem reaktywności – Motywacja jest koniecznym wynikiem oddziaływań	– W gotowości koncentracja na pozytywach, warunkuje zaangażowanie w terapię – Gotowość zawiera zarówno zewnętrzny kontekst terapeutyczny oraz wewnętrzne cechy klienta – Klient jest odporny na oddziaływania z różnych powodów – Relacja oparta na współpracy jest kluczowa w redukowaniu ryzyka recydywy	– Gotowość do zmiany jest nielinearnym, dynamicznym i zmiennym stanem – Na gotowość do zmiany mają wpływ czynniki zewnętrzne i wewnętrzne – Zmiana zachowania polega na zmniejszaniu barier. Gdy bariery są mniejsze pojawi się zmiana – Bariery blokujące zmianę są typowe dla wszystkich zachowań

Źródło: A. Mossiere, R. Serin, *A critique of models and measures*, s. 385.

[72] Por. T. Ward i in., *The Multifactor*, s. 650.

Wymienione przez M. McMurrana i T. Warda niezbędne elementy gotowości powinny być brane pod uwagę przy konstruowaniu oddziaływań resocjalizacyjnych z co najmniej dwóch powodów: po pierwsze dlatego, iż wpływają one na „gotowość do oddziaływań", po drugie, że wpływają one na „gotowość do zmiany" w obszarze potrzeb kryminogennych[73].

> Gotowość do zmiany odnosi się do stopnia, w jakim jednostka jest zmotywowana do zmiany problemowego zachowania. Jako wskaźnik motywacji zakłada chęć albo behawioralną gotowość do zainicjowania zmian w zachowaniu[74].

Innymi słowy, gotowy do zmiany będzie ten, u kogo stwierdzamy wstępne zmiany w obszarze postaw, przejawiające się w niezadowoleniu z zachowania lub stylu życia czy chęć do dyskutowania o zachowaniach problemowych[75]. W procesie resocjalizacji chcielibyśmy zobaczyć, że podopieczny dostrzega negatywne konsekwencje przestępczego stylu życia, jest gotowy wykonać bilans decyzyjny rozważając wszystkie pozytywne i negatywne konsekwencje braku zmiany stylu życia, ale i odstąpienia od przestępstwa, wykazuje zainteresowanie proponowanymi oddziaływaniami, dostrzegając w nich szansę dokonania zmiany.

Gotowość do terapii bywa rozumiana jako stosunek do konkretnej opcji terapeutycznej[76].

Zdaniem M. McMurrana i T. Warda, gotowość do podjęcia terapii to funkcja dwóch grup czynników – wewnętrznych, leżących po stronie jednostki i zewnętrznych, a więc kontekstualnych[77].

> Bycie gotowym do podjęcia terapii oznacza, że jednostka pragnie ulżyć swoim cierpieniom, jest w stanie odpowiednio zareagować na interwencje, postrzega oferowane strategie terapeutyczne jako właściwe, sensowne (to znaczy, że potrafi się zaangażować) i posiada zdolność (to znaczy jest w stanie) udanego wejścia w program terapeutyczny[78].

M.R. Cohen wraz ze współpracownikami dostrzega potrzebę dostosowania oddziaływań do potrzeb klienta, podążania za nim, rozpoznania poziomu gotowości tak, by

---

[73] Por. szerzej A. Day i in., *Transitions to better lives. Offender readiness and rehabilitation*, Cullompton 2010, s. 3-11.

[74] K.B. Carey i in., *Assessing Readiness to Change Substance Abuse: A Critical Review of Instruments*, Clinical Psychology: Science and Practice, 1999, 6, 3, s. 245.

[75] Por. tamże.

[76] Por. tamże, s. 263.

[77] Por. M. McMurran, T. Ward, *Treatment Readiness*, s. 78.

[78] Tamże.

pomóc jednostce w podjęciu decyzji o aktywnym uczestnictwie w oddziaływaniach rehabilitacyjnych oraz, jeśli to potrzebne, w zaangażowaniu w działania, które wzmocnią gotowość do uczestnictwa[79].

Jeśli skupimy się w pracy terapeutycznej na koncepcji autorstwa N. Burrowes i A. Needs, a na proces zmiany spoglądać będziemy z perspektywy barier oraz kontekstu, w którym ta się dokonuje, to by zwiększyć zaangażowanie podopiecznego w proces zmiany musimy z jednej strony spojrzeć na te czynniki, które mogą wpływać na gotowość, a które leżą po stronie jednostki, katalizatorów zmiany oraz środowiska zmiany[80], z drugiej zaś rozpoznać bariery, które proces blokują i spróbować im zaradzić[81]. Bariery te mogą mieć charakter czasowych, pojedynczych utrudnień, mogą też występować wszystkie naraz, czyniąc zmianę trudniejszą do osiągnięcia[82]. Aby lepiej zrozumieć poziom gotowości do zmiany u konkretnego sprawcy, należy nie tylko określić poziom nasilenia konkretnych przeszkód, lecz także spojrzeć na nie z perspektywy kontekstu, by dostrzec co tak naprawdę wzmacnia te bariery – czy są to normy społeczne, zniekształcenia poznawcze, strach przed zmianą, czy może wpływ innych osób[83].

Nad zwiększeniem gotowości oraz skuteczności działań resocjalizacyjnych możemy pracować dokonując zmian w trzech obszarach, na które zwrócili uwagę M. McMurran i T. Ward[84], a które zostały opisane przez K. Howellsa i A. Daya[85]. Obszary te stanowią warunki, program/proces terapeutyczny oraz sprawca.

Howells i Day wskazują, iż modyfikując program/proces terapeutyczny należy dostosować oddziaływania do realnych potrzeb sprawcy, do jego możliwości, także poznawczych. To zwrócenie uwagi na różnice kulturowe, odmienności związane z płcią sprawcy. Program ma być nie tylko poprawnie skonstruowany, oparty na silnych podstawach teoretycznych, których użyteczność w działaniach resocjalizacyjnych została sprawdzona i dowiedziona, nie tylko tak napisany, by jego cele, struktura i treści odpowiadały metodologicznym i metodycznym prawidłowościom, ale też tak, by realizatorzy zdawali sobie sprawę z faktu, że program resocjalizacyjny jest zawsze programem terapeutycznym, a nie tylko edukacyjnym. Terapeutyczny jest

---

[79] M.R. Cohen, W.A. Anthony, M.D. Farks, *Assessing and Developing Readiness for Psychiatric Rehabilitation*, Psychiatric Services, 1997, 48, 5, s. 646.

[80] N. Burrowes, A. Needs, *Time to*, s. 43.

[81] Tamże, s. 44-46.

[82] Por. tamże, s. 47.

[83] Por. tamże.

[84] M. McMurran, T. Ward, *Treatment Readiness*, s. 81-83.

[85] Por. szerzej K. Howells, A. Day, *Readiness for Anger Management*, s. 330-333.

dlatego, że cel programów stanowi modyfikacja zachowań i przekonań[86]. W związku z tym należy poddać wnikliwej analizie potrzeby sprawców – uczestników oddziaływań, a także zdiagnozować cele i wartości, jakimi się kierują, ich możliwości, zniekształcenia poznawcze, by móc ewentualnie zaproponować działania przygotowujące do terapii (*pretreatment interventions*), o których w dalszej części artykułu. O potrzebie adekwatnego doboru oddziaływań oraz błędach w konstruowaniu programów resocjalizacyjnych pisze autorka w innym miejscu wskazując na rozmaite braki na etapie tworzenia programów, ale i w fazie doboru skazanych do oddziaływań[87]. Co więcej, w sytuacji kiedy nie dysponujemy w praktyce penitencjarnej rzetelnymi narzędziami do diagnozowania potrzeb kryminogennych, a także gdy w doborze do programu nie kierujemy się zasadami ryzyka i potrzeb, bywa, iż w oddziaływaniach łączeni są sprawcy o różnym poziomie ryzyka i różnych potrzebach kryminogennych, zwłaszcza tacy, którzy nie sprawiają trudności wychowawczych, nie wymagają specjalistycznych działań korekcyjnych, a ich jedyną wspólną cechą jest fakt, iż wyrazili chęć uczestnictwa[88]. Z analizy danych „wyłania się obraz jednostek penitencjarnych, w których są chęci i możliwości, ale brakuje aktualnej wiedzy i umiejętności wprowadzania w życie nowych założeń"[89]. Rzecz w tym, by nie bać się procesu oceny (ewaluacji) proponowanych oddziaływań, by sięgać po wsparcie teoretyków, którzy pomogą odpowiednio skonstruować skuteczne, oparte na zasadzie reaktywności ogólnej i szczegółowej oddziaływania resocjalizacyjne.

Modyfikacja warunków postrzegana jest z perspektywy teorii systemowej, w której obszarem zainteresowania czyni się szersze kręgi, w tym środowisko społeczne oraz klimat instytucji, w której prowadzone są oddziaływania[90]. Zakład karny jako instytucja totalna nie jest najlepszym miejscem do prowadzenia oddziaływań resocjalizacyjnych i terapeutycznych z kilku powodów. Po pierwsze, to nie jest główny cel tej instytucji; zostały one powołane do wykonywania kary pozbawienia wolności, zostały tak zaprojektowane w warstwie infrastrukturalnej i organizacyjnej. Po drugie, cele programu mogą być niespójne z celami ogólnymi zakładu karnego. Pojawia się też wątpliwość, kto jest zleceniodawcą oddziaływań – skazany, sąd, zakład karny, wychowawca? Trzecią rzecz, na którą uwagę zwracają badacze, stanowi fakt, iż cele programów nie są spójne z celami podkultury więziennej, co może skutecznie hamować oddziaływania. Ostatnią rzeczą jest klimat

[86] Tamże, s. 332.
[87] J. Chojecka, *Kobieta w więzieniu i jej resocjalizacja*, s. 195-217.
[88] Por. tamże, s. 223-243.
[89] Tamże, s. 243.
[90] Por. K. Howells, A. Day, *Readiness*, s. 333.

społeczny instytucji totalnej, który może zmniejszać gotowość do zmiany, ale i do zaangażowania w proponowane oddziaływania[91]. Celem działań w tym obszarze jest zatem budowanie pozytywnego klimatu[92] wspierającego proces terapeutyczny. Należy przyjrzeć się elementom środowiska, budować system wartości instytucji, pracować nad nastawieniem i zaangażowaniem kadry, na którą składa się kadra zarządzająca, dział ochrony oraz pion penitencjarny – ich cele i dążenia powinny być spójne[93]. To także kwestia jakości relacji terapeutycznej, która jest funkcją trzech składników – współpracy, więzi emocjonalnej oraz zdolności wypracowania celów i zadań terapeutycznych po obu stronach[94].

Chcąc modyfikować klienta, musimy rozpoznać przeszkody blokujące gotowość do zmiany, a które zdaniem badaczy odnoszą się do:

– przekonań klienta dotyczących problemu,
– przymusowej i obowiązkowej terapii,
– nieadekwatnie rozpoznanych celów indywidualnych,
– różnic etnicznych i kulturowych,
– płci społeczno-kulturowej[95].

Zmiana klienta wymaga podjęcia działań przygotowujących do terapii (*pretreatment interventions*). Działania te obejmują rozpoznanie indywidualnych celów i ich hierarchii oraz umiejętności regulowania popędów. Ważne, by podważyć istniejące schematy poznawcze, które każdy klient posiada. Celem tych działań jest uświadomienie podopiecznemu, że jego sposób funkcjonowania utrudnia mu osiąganie istotnych dla niego celów życiowych oraz wzbudzenie przekonania, że zmiana jest mu potrzebna i że może jej dokonać angażując się w proponowane mu oddziaływania[96]. Działania preparacyjne obejmują także rozpoznanie i określenie poziomu posiadanych

---

[91] Por. tamże.

[92] O klimacie społecznym instytucji resocjalizacyjnych por. szerzej m.in. A. Skuza, *Klimat społeczny polskiego zakładu poprawczego. Pedagogiczna analiza czynników kreujących*, http://www.ipsir.uw.edu.pl/UserFiles/File/Katedra_Socjologii_Norm/PRACEIPSIR/Tom_20/klimat_spoleczny_polskiego_zakladu_poprawczego.pdf, [dostęp: 24.03.2016]; M. Granosik, A. Gulczyńska, R. Szczepanik, *Klimat społeczny instytucji wychowawczych i jego uwarunkowania. Perspektywa pracowników i wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW) i socjoterapii (MOS)*, http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/12515/2-013_071-Granosik,%20Gulczy%C5%84ska,%20Szczepanik.pdf?sequence=1&isAllowed=y, [dostęp: 24.03.2016]; A. Jaworska, *Klimat społeczny instytucji resocjalizacyjnych dla nieletnich*, [w:] *Leksykon resocjalizacji*, red. A. Jaworska, Kraków 2012, s. 88-92.

[93] Por. tamże.

[94] Por. K. Howells, A. Day, *Readiness*, s. 328.

[95] Por. tamże, s. 323-327.

[96] Por. tamże, s. 331.

umiejętności interpersonalnych i poznawczych. Taka ocena daje szansę skorygowania ewentualnych braków przed przystąpieniem do programu[97].

W procesie resocjalizacji wysiłki prowadzących oddziaływania skupione są na modyfikowaniu postaw, a więc nastawień emocjonalnych, poznawczych i behawioralnych. Celem podejmowanych interwencji jest praca nad samoświadomością oraz poczuciem kontroli nad własnym życiem i procesem zmiany[98]. Głęboka gotowość do terapii obejmuje, zdaniem M. Czachury i D.F. Dansereaua odpowiedni poziom w czterech sferach, jak:

– wiedza (dotycząca tego co niezbędne do dokonania zmiany),

– zasoby (zewnętrzne i wewnętrzne, które mogą ułatwiać zmianę),

– pewność (że zmiana jest możliwa przy posiadanych zasobach),

– atrakcyjność/akceptowalność (konsekwencji i samego procesu zmiany)[99].

Są to elementy modyfikowalne, które można rozwijać zwiększając tym samym gotowość do zmiany. Służą temu rozmaite techniki, wśród których autorzy wymieniają:

– „równię pochyłą" (Downward Spiral board game), która służy obserwacji konsekwencji zdrowotnych, społecznych, finansowych itp. w sytuacji, gdyby nie doszło do zmiany zachowania;

– „wieżę atutów" (Tower of Strengths) – uczestnik wybiera spośród 60 atutów 10, które posiada i 5, które chciałby w sobie wypracować;

– „spław i gry pamięciowe" (RAFTing and Mind Play), które polegają na głębokiej psychicznej i fizycznej relaksacji oraz wizualizacji;

– „podręczniki indywidualnej mocy" (Personal Power Manuals), których celem jest indywidualna praca nad zasobami i zwiększaniem pewności siebie[100].

K.S. Walitzer wraz ze współpracownikami wskazuje na dwie grupy technik, których celem jest zwiększenie zaangażowania w oddziaływania. Są to techniki przygotowujące, a wśród nich wywiad wprowadzający w rolę, trening przygotowawczy oraz ćwiczenia o charakterze poznawczo-empirycznym (trening empiryczny)[101]. Celem tych aktywności jest dostarczenie wiedzy o przebiegu procesu terapeutycznego, typowych sytuacjach i trudnościach, które mogą się w procesie pojawić, a także zwiększenie świado-

---

[97] Por. tamże.

[98] Por. M. McMurran, T. Ward, *Treatment Readiness*, s. 83.

[99] M. Czachury, D.F. Dansereau, *Using Motivational Activities to facilitate Treatment Involvement and Reduce Risk*, Journal of Psychoactive Drugs, 2005, 37(1), s. 8.

[100] Por. tamże.

[101] Por. K.S. Walitzer, K.H. Dermen, G.J. Connors, *Strategies for Preparing Clients for treatment: A review*, Behavior Modification, 1999, 23, 1, s. 132-133.

mości własnych emocji, ćwiczenie umiejętności odkrywania się w grupie[102]. Techniki te mogą wzmocnić przekonanie podopiecznego o możliwości dokonania zmiany oraz pomóc skupić się na realistycznych oczekiwaniach dotyczących oddziaływań[103].

Drugą grupę stanowią działania zwiększające motywację. Badacze odwołują się do wypracowanych przez W. Millera i S. Rollnicka założeń dialogu motywującego, który bywa wykorzystywany jako samodzielna forma terapeutyczna (zaliczana do krótkiej interwencji) albo wstęp do dalszej terapii, który zwiększa wewnętrzną motywację oraz zobowiązanie do zmiany[104]. Osoba prowadząca oddziaływania korzysta między innymi z takich technik, jak wydobywanie przekonań automotywacyjnych, empatyczne słuchanie, zadawanie pytań otwartych dotyczących uczuć, obaw, pomysłów, stosowanie afirmacji, rozbijanie oporu przez naświetlanie stanów emocjonalnych, unikanie konfrontacji, pokazywanie zachowań problemowych z innych perspektyw, wydobywanie obaw podopiecznego na światło dzienne i poddawanie ich analizie[105].

W procesie resocjalizacji mamy często do czynienia z podopiecznymi, którzy zostali prawnie zmuszeni do wzięcia udziału w oddziaływaniach. Przymus, izolacja, ograniczone możliwości wyboru nie sprzyjają zaangażowaniu w proponowane programy resocjalizacyjne[106]. Co więcej, sprawcy bywają często w fazie prekontemplacji, a więc nie są w pełni świadomi swoich problemów, nie widzą potrzeby zmiany, tym samym reagują niechęcią na proponowane oddziaływania. Celem działań preparacyjnych w procesie resocjalizacji winno stać się zatem skonfrontowanie ich z trudnościami, uświadomienie konsekwencji dalszego ryzykownego stylu życia oraz wstępna zmiana w obszarze afektywnym, poznawczym, wolicjonalnym i behawioralnym. J. Prochaska i C.C. DiClemente zakładają, iż celem oddziaływań powinno być przesunięcie sprawcy o jeden-dwa poziomy[107], a więc przejście z fazy prekontemplacji do fazy kontemplacji lub planowania zmiany.

O zastosowaniu krótkich interwencji w warunkach izolacji penitencjarnej piszą A. Majcherczyk i T. Głowik[108], wskazując, iż zgodnie z założeniami

---

[102] Por. tamże, s. 134-140.

[103] Por. tamże.

[104] Por. tamże, s. 149.

[105] Por. tamże, s. 146-147.

[106] Por. szerzej M. Muskała, *„Odstąpienie od przestępczości" w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Poznań 2016, s. 59-88.

[107] Por. szerzej J.O. Prochaska, C.C. DiClemente, *Toward a comprehensive model of change*, [w:] *Treating Addictive Behaviours: Process of Change*, red. W.R. Miller, N. Heather, New York 1986, s. 3-27.

[108] Por. szerzej A. Majcherczyk, T. Głowik, *Krótkie interwencje wobec skazanych nadużywających substancji psychoaktywnych*, Przegląd Więziennictwa Polskiego, 2011, 70, s. 111-138.

nowelizacji Rozporządzenia ministra sprawiedliwości z 14.08.2003 roku w sprawie sposobu prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych należy objąć tymi oddziaływaniami skazanych uzależnionych, którzy przebywają poza oddziałami terapeutycznymi[109]. Zdaniem T. Głowika i A. Majcherczyka,

> osoby uzależnione zmieniają swoje zachowania zarówno dzięki długoterminowej terapii w odpowiednim oddziale albo ośrodku, jak i korzystając z poradnictwa oraz różnych form krótkoterminowych (…) Wielu uzależnionych osiąga sukces w oparciu o własne zasoby, w ogóle nie korzystając z profesjonalnej pomocy[110].

Na zasoby, które posiada każdy sprawca zwracają uwagę M. McMurran i T. Ward, wskazując, iż punktem wyjścia wszelkich działań winniśmy uczynić diagnozę owych potencjałów, na których należy oprzeć oddziaływania[111], ale także które powinniśmy uświadomić podopiecznemu. Skoro krótka interwencja to co najmniej trzy spotkania, podczas których dochodzi do oceny problemu, przekazania informacji zwrotnej i przeprowadzanie rozmowy motywującej wraz z przekazaniem wskazówek[112], to niech dojdzie nie tylko do oceny (na podstawie narzędzi diagnostycznych) stopnia uzależnienia, ale i mocnych stron sprawcy, które na etapie przekazywania informacji zwrotnej zostaną uświadomione podopiecznemu. Takie ukazanie potencjałów może pozytywnie wpłynąć na zwiększenie gotowości do zmiany u skazanego. Pozostawienie go ze świadomością istnienia problemu i koniecznością zmiany zachowania przy braku pewności, że posiada wystarczające zasoby, by dokonać zmiany może negatywnie wpłynąć na poziom gotowości.

M. McMurran i T. Ward wskazują, iż główną kwestią różnicującą sprawców na tych, którzy kończyli program i którzy z niego wypadali nie był wcale poziom motywacji, lecz poziom kompetencji psychospołecznych, dlatego należy umiejętności te rozwijać przed przystąpieniem do programu[113].

Na usuwanie przeszkód tkwiących w wychowanku (ale i w wychowawcy oraz sytuacji wychowawczej) uwagę zwracali już Cz. Czapów i S. Jedlewski, pisząc o preparacji działań wychowawczych. Owe przeszkody utrudniają proces wychowawczy, dlatego należy je rozpoznać (uzyskując pełne dane

---

[109] Por. Rozporządzenie ministra sprawiedliwości z 14.08.2003 roku w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych, §21.1, http://dokumenty.rcl.gov.pl/D2013000106701.pdf, [dostęp: 24.03.2016].

[110] A. Majcherczyk, T. Głowik, *Krótkie interwencje*, s. 113-114.

[111] Por. szerzej M. McMurran, T. Ward, *Treatment*, s. 81-83.

[112] Por. szerzej Rozporządzenie ministra sprawiedliwości z 14.08.2003 roku, §21.2.

[113] M. McMurran, T. Ward, *Treatment*, s. 80.

o wychowanku[114]), a następnie wyeliminować. Część tych barier należy uczynić przedmiotem właściwych działań wychowawczych[115], jednak nie można zapominać o dwóch wcześniejszych etapach – przysposobieniu sprawcy i ukształtowaniu tworzywa[116]. Każde postępowanie resocjalizacyjne, wychowawcze, czy terapeutyczne jest postępowaniem celowościowym i jako takie powinno być dobrze przygotowane, bowiem „skuteczność działania zależy od odpowiedniego wykonania czynności, które dane działanie umożliwiają lub ułatwiają czy pozwalają choćby na lepsze wykonanie dzieła"[117]. Skoro skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych jest wypadkową czynników leżących po stronie podopiecznego, warunków, programu, procesu, ale także społecznego wsparcia udzielanego zmieniającemu się sprawcy, to winniśmy dołożyć wszelkich starań, by te niezbędne elementy gotowości rozwijać zarówno w działaniach preparacyjnych, jak i w oddziaływaniach resocjalizacyjnych. Powtórzyć warto raz jeszcze twierdzenie T. Warda i współpracowników, iż zmiana sprawcy, rozumiana jako osiąganie istotnych celów życiowych w akceptowany społecznie sposób, będzie możliwa wtedy, gdy ten posiadając kluczowe wewnętrzne cechy (wymienione już wyżej) będzie żył w środowisku, w którym zmiana będzie możliwa i wspierana[118].

A. Majcherczyk i T. Głowik zwracają uwagę, że

> czy nam się to podoba, czy nie, krótsze i oszczędniejsze formy interwencji, o predefiniowanej zawartości, także i u nas zaczynają wypierać nie do końca strukturalizowane programy długoterminowe[119].

Skoro taka jest tendencja, winniśmy baczniej przyjrzeć się warunkom prowadzenia krótkich interwencji, zwłaszcza gdy stają się one jedyną formą wsparcia, a nie wstępem do dalszej pracy. Zwrócić musimy także uwagę na działania kierowane nie tylko do skazanych uzależnionych, ale do wszystkich przebywających w warunkach izolacji penitencjarnej. Dialog motywujący czy terapia skoncentrowana na rozwiązaniach może przynieść wymierne rezultaty pod warunkiem, że będzie dobrze przeprowadzona, a to zdaniem A. Majcherczyka i T. Głowika oznacza, że będzie ona „prowadzona z należytą starannością, przez odpowiednio przeszkoloną osobę (…) zgodnie

---

[114] Cz. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, s. 263.
[115] Tamże, s. 267.
[116] Por. szerzej tamże, s. 255-267.
[117] Tamże, s. 255.
[118] Por. T. Ward i in., *The Multifactor*, s. 650.
[119] A. Majcherczyk, T. Głowik, *Krótkie interwencje*, s. 133.

z założeniami, tak, jak zostały zaprojektowane"[120]. Dlatego, chcąc prowadzić skuteczne oddziaływania resocjalizacyjne, powinniśmy pamiętać, czym jest gotowość do zmiany oraz do podjęcia terapii, a planując i projektując oddziaływania, winniśmy zadbać o prawidłową modyfikację w obszarach warunków, programu i sprawcy, a nie skupiać się jedynie na osobie sprawcy i w niej szukać przyczyn braku zaangażowania w program resocjalizacyjny.

BIBLIOGRAFIA

Andrews D.A., Bonta J., *The Psychology of Criminal Conduct*, New Providence 2010.

Barczykowska A., *Zastosowanie Modelu R-N-R w diagnozie resocjalizacyjnej dorosłych sprawców przestępstw–rozwiązania angielskie*, Studia Edukacyjne, 2015, 34.

Bonta J., Andrews D.A., *Risk-Need-Responsivity Model for Offender Assessment and Rehabilitation*, Canada 2007, https://cpoc.memberclicks.net/assets/Realignment/risk_need_2007-06_e.pdf, [dostęp: 10.03.2016].

Burrowes N., Needs A., Time *to contemplate change? A framework for assessing readiness to change with offenders*, Agression and Violent Behavior, 2009, 14.

Carey K.B., Purnine D.M., Maisto S.A., Carey M.P., *Assessing Readiness to Change Substance Abuse: A Critical Review of Instruments*, Clinical Psychology: Science and Practice, 1999, 6, 3.

Chojecka J., *Czynniki kryminogenne osadzonych kobiet wyzwaniem dla resocjalizacji penitencjarnej*, Resocjalizacja Polska, 2013, 4.

Chojecka J., *Kobieta w więzieniu i jej resocjalizacja – zamierzenia a rzeczywistość*, Poznań 2013.

Chojecka J., *Model dla wszystkich?: spory wokół koncepcji szacowania ryzyka recydywy*, Resocjalizacja Polska, 2014, 7.

Cohen M.R., Anthony W.A., Farks M.D., *Assessing and Developing Readiness for Psychiatric Rehabilitation*, Psychiatric Services, 1997, 48, 5.

Czachury M., Dansereau D.F., *Using Motivational Activities to facilitate Treatment Involvement and Reduce Risk*, Journal of Psychoactive Drugs, 2005, 37(1).

Czapów Cz., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.

Doliński D., Łukaszewski W., *Typy motywacji*, [w:] *Psychologia*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2003.

Drieschner K.H., Lammers S.M.M., Staak van der C.P.F., *Treatment motivation: An attempt for clarification of an ambiguous concept*, Clinical Psychology Review, 2004, 23.

Faduła J., *Transteoretyczny model zmiany – integracja systemów psychoterapii*, Świat Problemów, 2012, http://www.swiatproblemow.pl/2012_09_1.html, [dostęp:14.03.2016].

Gierowski J.K., *Czynniki ryzyka przemocy i psychopatyczne zaburzenia osobowości u sprawców przestępstw seksualnych*, Przegląd Więziennictwa Polskiego, 2009, 64-65.

Gierowski J.K., *Uwagi psychologa sądowego o możliwościach opiniowania o stopniu zagrożenia u osób objętych ustawą z 22 listopada 2013 r.*, Przegląd Więziennictwa Polskiego, 2014, 82.

Ginsburg J.I.D., Mann R.E., Rotgers F., Weeks J.R., *Wywiad motywujący z populacjami przestępczymi w trakcie odbywania kary lub dozoru*, [w:] *Wywiad motywujący. Jak przygotować ludzi do zmiany*, Kraków 2010.

[120] Tamże, s. 135.

Granosik M., Gulczyńska A., Szczepanik R., *Klimat społeczny instytucji wychowawczych i jego uwarunkowania. Perspektywa pracowników i wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW) i socjoterapii (MOS)*, http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/12515/2-013_071-Granosik,%20Gulczy%C5%84ska,%20Szczepanik.pdf?sequence=1&isAllowed=y, [dostęp: 24.03.2016].

Howells K., Day A., *Readiness for Anger Management, Clinical and Theoretical Issues*, Clinical Psychology Review, 2003, 23.

Jiricka V., Podana Z., Petras M., Hurka J., *Predictior of Offending: SARPO – The Czech Tool for Assessment of Offenders' Criminogenic Risk and Needs*, Journal of Criminology, 2014.

Jaworska A., *Klimat społeczny instytucji resocjalizacyjnych dla nieletnich*, [w:] *Leksykon resocjalizacji*, red. A. Jaworska, Kraków 2012.

Joe G.W., Simpson D., Broome K.M., *Effects of readiness for drug abuse treatment on client retention and assessment of process*, Addiction, 1998, 93(8).

Łukaszewski W., *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*, [w:] *Psychologia*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańsk 2003.

Majcherczyk A., Głowik T., *Krótkie interwencje wobec skazanych nadużywających substancji psychoaktywnych*, Przegląd Więziennictwa Polskiego, 2011, 70.

McGuire J., *Commentary: Promising answers and the next generation of questions*, Psychology Crime and Law, 2004, 10(3).

McMurran M., Ward T., *Treatment Readiness, Treatment Engagement and Behaviour Change*, Criminal Behaviour and Mental Health, 2010, 20.

Miller W.R., Rollnick S., *Wywiad motywujący. Jak przygotować ludzi do zmiany*, Kraków 2010.

Mossiēre A., Serin R., *A critique of models and measure of treatment readiness In offenders*, Aggression and Violent Bevavior, 2014, 19.

Muskała M., *Znaczenie gotowości do zmiany w procesie resocjalizacji*, Studia Edukacyjne, 2014, 31.

Muskała M., *„Odstapienie od przestępczości" w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Poznań 2016.

Pintrich P.R., DeGroot E.V., *Motivational and self-regulated learning components of Classroom Academic Performance*, Journal of Educational Psychology, 1990, 82, 1.

Prochaska J.O., DiClemente C.C., *Toward a comprehensive model of change*, [w:] *Treating Addictive Behaviours: Process of Change*, red. W.R. Miller, N. Heather, New York 1986.

Prochaska J.O., DClemente C.C., Norcross J.C., *In serach of how people change applications to addictive Behaviors*, American Psychologist, 1992, 47, 9.

Robinson G., Crow I., *Offender Rehabilitation, Theory, Research and Practice*, London 2009.

Rollnick S., Heather N., Gold R., Hall W., *Development of a short 'readiness to change' questionnaire for use In brief, opportunistic interventions among excessive drinkers*, British Journal of Addiction, 1992, 82.

Rozporządzenie ministra sprawiedliwości z 14.08.2003 roku w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych, http://dokumenty.rcl.gov.pl/D2013000106701.pdf, [dostęp: 24.03.2016].

Serin R., Kennedy S., *Treatment Readiness and Responsivity: Contributing to Effective Correctional Programming*, Correctional Service of Canada, 1997.

Skuza A., *Klimat społeczny polskiego zakładu poprawczego. Pedagogiczna analiza czynników kreujących*, http://www.ipsir.uw.edu.pl/UserFiles/File/Katedra_Socjologii_Norm/PRACEIPSIR/Tom_20/klimat_spoleczny_polskiego_zakladu_poprawczego.pdf, [dostęp: 24.03.2016].

Stańdo-Kawecka B., *O koncepcji resocjalizacji w polskiej literaturze naukowej polemicznie*, Probacja, 2010, 1.

Stańdo-Kawecka B., *Wybrane problemy profesjonalizacji organów probacyjnych i klasyfikacji sprawców oddanych pod dozór do grup ryzyka*, Nowa Kodyfikacja Prawa Karnego, 2014, XXXIII.

Stewart L., Millson W.A., *Offender Motivation for Treatment as a Responsivity Factor*, Forum on Correction Research, 1995, 7, 3, s. 4, http://www.csc-scc.gc.ca/research/forum/e073/073b_e.pdf, [dostęp: 10.03.2016].

Sztuka M., *Anachronizm i aktualność. Idee resocjalizacji w sporze o nowoczesność*, Kraków 2013.

Szumski F., Kasparek K., *Szacowanie ryzyka powrotności do przestępstwa seksualnego – podejścia i metody*, http://www.wuj.pl/UserFiles/File/A-Darmowe%20ebooki/Psychologia-sadowa-160-180.pdf, [dostęp: 10.03.2016].

Taxman F.S., Caudy M.S., *Risk tells us Who, but not What or How, Empirical Assessment of the Complexity of Criminogenic Needs to inform Correctional Programming*, Criminology and Public Policy, 2015, 14(1).

Viets V.L., Walker D.D., Miller W.R., *What is Motivation to Change? A scientific Analysis*, [w:] *Motivating Offenders to Change. A Guide to Enhancing Engagement in Therapy*, red. M. McMurran, West Sussex 2007.

Walitzer K.S., Dermen K.H., Connors G.J., *Strategies for Preparing Clients for treatment: A review*, Behavior Modification, 1999, 23, 1.

Ward T., Day A., Howells K., Birgden A., *The multifactor offender readiness model*, Aggression and Violent Behavior, 2004, 9.

Wójcik D., *Stosowanie w postępowaniu karnym narzędzi diagnostyczno-prognostycznych służących oszacowaniu ryzyka powrotności do przestępstwa*, Warszawa 2012, http://www.iws.org.pl/pliki/files/IWS_W%C3%B3jcik%20D_Ocena%20ryzyka%20ponownej%20przest.pdf, [dostęp: 10.03.2016].

Wysocka E., *Diagnoza w resocjalizacji*, Warszawa 2008.

JOANNA RAJEWSKA DE MEZER

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PRACA SOCJALNA I PORADNICTWO PRAWNE W POMOCY RODZINOM DYSFUNKCYJNYM

ABSTRACT. Rajewska de Mezer Joanna, *Praca socjalna i poradnictwo prawne w pomocy rodzinom dysfunkcyjnym* [Social Work and Legal Guidence as a Support for Disfunctional Families]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 381-401. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.22

The influence of parents, families on the development of the individual and social identity of their child is extremely important. In the process of primary socialization, child acquires patterns of social roles, which modifying plays in its adulthood.
Dysfunctional family is not able to perform its functions (socialization, educational, protective) properly, what can be harmful for children. In order to prevent child from the negative effects of dysfunction, family should be covered with a professional help. This assistance should base on the principle of subsidiarity and stimulates family to cooperation and activity in the exit of a difficult situation. Support in this area provide social assistance entities, using social work and legal advice.
This form of support can equip the beneficiary professional knowledge, allow him to realize the cause of the problem. It has also educational character.

Key words: dysfunctional family, socialization, social care, social work, specialist advice, legal advice

W wyobrażeniach i pragnieniach większości z nas pojęcie rodziny wiąże się z poczuciem bezpieczeństwa, ciepła i atmosfery sprzyjającej rozwojowi, ze środowiskiem, do którego powraca się świętując sukcesy osiągane przez jednostkę na różnych płaszczyznach jej działalności, jak i po to, by znaleźć oparcie oraz schronienie psychiczne w sytuacji porażki czy niepowodzenia.

Obecnie, w dobie dynamicznych zmian w różnych dziedzinach życia społeczego, gospodarczego, politycznego, redefiniujemy pojęcia relacji międzyludzkich, bliskości, rodziny. Rozważamy ich znaczenie oraz funkcje, jakie pełnią dla współczesnego człowieka i społeczeństwa. Naszą uwagę

skupia także problematyka związana z dysfunkcją rodziny, celowym lub niezamierzonym niewykonywaniem, bądź niewłaściwym wykonywaniem przypisanych jej społecznie lub prawnie zadań oraz możliwością wsparcia rodziny przez państwo i działajace w jego imieniu podmioty ustawowo zobligowane do świadczenia pomocy.

Celem podjętych w niniejszej pracy rozważań jest próba odpowiedzi na pytanie dotyczące znaczenia pomocy o charakterze niepieniężnym, świadczonej w formie pracy socjalnej i poradnictwa specjalistycznego, rodzinie niewypełniającej właściwie swoich funkcji. Pomoc, o której mowa, stanowi pewną ingerencję w funkcjonowanie autonomicznej grupy społecznej, jaką stanowi rodzina, jednak jej udzielenie postrzegane jest jako niezbędny warunek podjęcia przez jej członków właściwego wykonywania zadań związanych z wykonywaniem roli społecznej w rodzinie (np. roli ojca, matki, małżonka, partnera w związku).

Rozważania należy rozpocząć od zdefiniowania pojęcia rodziny, czynionego z uwzględnieniem odmienności definicyjnie wynikających ze specyfiki różnych dziedzin nauki, w których zainteresowaniu znajduje się podniesiony w pracy problem. Z uwagi na podjęty temat należy także prześledzić opisywane w literaturze przedmiotu funkcje i zadania przypisywane rodzinie oraz przyczyny wystąpienia dysfunkcji (problemów i niewydolności wychowawczej rodziców), bowiem od właściwej diagnozy stanu faktycznego zależy podjęcie działań pomocowych, dostosowanie ich do zindywidualizowanych potrzeb jednostek budujacych rodzinę, a co z tym związane – uzyskanie oczekiwanej efektywności. Niedocenianą formą działań wspierających rodzinę, opartą na pracy na potencjale tkwiącym w grupie rodzinnej, jest tytułowa praca socjalna, wsparta specjalistycznym poradnictwem prawnym, rodzinnym i psychologicznym, którym to poświęcona jest druga część niniejszego artykułu.

Pojęcie rodziny, jak już wspomniano, definiowane jest w rozmaity sposób – w ujęciach szerszym i węższym, z zaakcentowaniem elementów właściwych dla obranych pryzmatów rozważań. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ, będąca aktem prawnym o chatrakterze międzynarodowym, definiuje rodzinę jako naturalną i fundamentalną jednostkę społeczeństwa, podlegającą ochronie ze strony tegoż społeczeństwa i państwa[1]. Można ją określić

> (…) jako małą grupę pierwotną złożoną z osób, które łączy stosunek małżeński i rodzicielski oraz silna więź międzyosobnicza[2].

[1] Art. 16 ust. 3 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ.

[2] S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Toruń 2002, s. 11.

Rodzinie nadaje się miano prymarnej instytucji wychowania i uznaje za pierwsze źródło przekazu symbolicznego, tak istotnego mechanizmu procesu socjalizacji. Stanowi ona

> (...) małą i jednocześnie pierwotną grupę społeczną o swoistej organizacji i określonym układzie ról między poszczególnymi członkami, związaną wzajemną odpowiedzialnością moralną, świadomą własnej odrębności, mającą swe tradycje i przyzwyczajenia, zespoloną miłością i akceptującą się nawzajem[3].

Tworzą ją osoby, które nawzajem zaspokajają swoje potrzeby materialne, uczuciowe, społeczne i duchowe. Jest więc wspólnotą, a jej członkowie stawiają sobie określone cele, które współdziałając realizują[4].

W ujęciu pedagogicznym rodzina postrzegana jest jako środowisko i zarazem system edukacyjny oraz instytucja socjalizacyjno-wychowawcza, jak również wspólnota emocjonalno-kulturowa[5]. Umożliwia dziecku wypracowywanie poprawnych zachowań i reakcji społecznych[6]. Dla pojęcia rodziny istotny jest kontekst rozwojowy jednostki o szczególnej wadze dla rozwoju indywidualnego dziecka we wczesnym dzieciństwie, który odnosi się również do zmian i przekształceń rozwojowych psychiki oraz zachowań człowieka w późniejszych okresach ontogenezy, włączając w to okres dorosłości. Kontekst ten ma znaczenie dla rozwoju jednostki, dając jej umiejętność uczenia się od osób, z którymi łączy je więź społeczno-emocjonalna[7].

Rodzina pełni szereg istotnych funkcji w życiu człowieka. Funkcjami rodziny są role, jakie winna ona spełniać dla społeczeństwa, jak i dla budujących ją osób oraz cele i zadania, do których realizacji dążą działania jej członków[8].

Literatura przedmiotu ukazuje wiele klasyfikacji funkcji rodziny opartych na różnych czynnikach, takich jak: liczba obowiązków i zadań przypisywanych rodzinie, czy odmienna terminologia.

Z. Tyszka wymienił dziesięć funkcji rodziny, łącząc je w cztery grupy o charakterze podstawowym. Do pierwszej z nich zaliczył funkcje biopsychiczne (prokreacyjną oraz seksualną). Drugą grupę stanowią funkcje ekonomiczne: materialno-ekonomiczna oraz opiekuńczo-zabezpieczająca. Na-

---

[3] I. Rembowski, *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*, Warszawa 1972, s. 16.

[4] W. Sztander, *Rodzina z problemem alkoholowym*, Warszawa 2006, s. 5.

[5] D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 236.

[6] B. Matyjas, *Pedagogika społeczna i rodzina – obszary badań*, [w:] *Pedagogika społeczna – podręcznik akademicki*, t. II, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa 2007, s. 505.

[7] B. Harwas-Napierała, *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka*, Poznań 2009, s. 13-14.

[8] H. Bednarski, *Rodziny polskie w procesie przemian*, [w:] *Wybrane obszary dysfunkcjonalności rodziny*, red. M. Dudek, Krasnystaw 2010, s. 12.

stępna grupa skupia funkcje społeczno-wyznaczające (tj. funkcję klasową oraz legalizacyjno-kontrolną). Na ostatnią grupę składają się funkcje socjo-psychologiczne (a wśród nich tak istotne funkcje: socjalizacyjna, kulturalna, rekreacyjno-towarzyska oraz emocjonalno-ekspresyjna)[9].

M. Ziemska oprócz funkcji prokreacyjnej, opiekuńczej, czy socjalizującej, jaką wypełniać powinna rodzina, wyróżniła też funkcje psychohigieniczną, którą odniosła do poczucia bezpieczeństwa, stabilności emocjonalnej oraz odpowiednich warunków do rozwoju osobowości człowieka. Podkreśliła wagę zdrowia psychicznego członków rodziny i ich potrzebę istnienia w harmonii[10].

F. Adamski zaproponował natomiast funkcję instytucjonalną (na którą składają się funkcje: prokreacyjna, ekonomiczna, opiekuńcza, socjalizacyjna, stratyfikacyjna oraz integracyjna) oraz funkcję osobową rodziny (w tym małżeńską, rodzicielską oraz braterską)[11].

Jak wynika z powyższego przeglądu funkcji przypisywanych rodzinie, dotyczą one różnych sfer życia człowieka, a co z tym związane – możliwość udzielenia rodzinie właściwej pomocy, w sytuacji wystąpienia dysfunkcji, zależy od rozpoznania obszaru i zakresu niedomogów. Dopiero diagnoza stanu faktycznego pozwala na włączenie pomocy, w tym pracy socjalnej z jednostką i rodziną oraz specjalistycznego poradnictwa.

Warta rozważenia, z punktu widzenia podjętego tematu, jest funkcja socjalizacyjna rodziny. Wychowujący dziecko rodzice wpływają na jego kształtowanie jako jednostki o indywidualnych dążeniach, ale zarazem jako członka budującego społeczeństwo. Rodzina realizuje prawo do prywatności, indywidualność, ale zarazem współdziała z szeregiem instytucji społecznych czy oświatowych, wprowadzając dziecko w życie społeczne. Socjalizacja w rodzinie rozumiana jest jako wychowywanie dzieci w określonych normach, zasadach, które jednocześnie są akceptowalne w danej społeczności, w której ta rodzina żyje[12].

Proces socjalizacji stanowi jeden z podstawowych i najważniejszych procesów kształtowania człowieka. W jego toku kształtuje się zarówno osobowość, jak i tożsamość jednostki ludzkiej, która zyskuje przymiot istoty społecznej. W ramach tego procesu człowiek nabywa i przyswaja umiejętności, które leżą u podstaw wszelkich interakcji społecznych, w tym wiedzę doty-

---

[9] Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, Warszawa 1974, s. 69.

[10] M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1975, s. 35-38.

[11] F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1982, s. 49-61.

[12] H. Cudak, *Zewnętrzne uwarunkowania wewnątrzrodzinnej socjalizacji i wychowania dzieci*, [w:] *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka*, red. T. Rostowska, J. Rostowski, Łódź 2006, s. 42-43.

czącą norm, wzorów zachowań i reakcji emocjonalnych oraz podstawowych wartości[13].

S. Kowalski posłużył się pojęcim uspołecznienia, pojmowanym szerzej jako „wchodzenie w kulturę", czyli akulturacją, ale także jako kształtowanie osobowości społecznej albo nabywanie społecznej dojrzałości oraz kompetencji społecznych[14]. Socjalizacja bywa utożsamiana ze „spontanicznymi procesami przystosowania społecznego", w odróżnieniu od wychowania stanowiącego celowe i planowe oddziaływania. Inni autorzy natomiast proces wychowania oraz socjalizacji stawiają w relacji nadrzędności i podrzędności – w której wychowanie jest częścią szerokiego procesu socjalizacji.

Można powiedzieć, iż socjalizacja jest procesem, który trwa przez całe życie człowieka. Jednostka uczy się nowych wzorów zachowań, koryguje i modyfikuje dotychczasowe, funkcjonując w społeczeństwie i dostosowując się do jego oczekiwań. Konfiguracje wzorów zachowania odnoszące się do rozmaitych usytuowań ludzi w zbiorowościach noszą nazwę ról społecznych[15].

Nabywanie w procesie socjalizacji umiejętności opiera się na opisywanych w literaturze mechanizmach: wzmacnianiu (przez nagradzanie zachowań właściwych oraz karanie niewłaściwych, czy niepożądanych), naśladowaniu (czyli zachowaniach podobnych, powielanych za innymi) oraz mechanizmie przekazu symbolicznego (polegającym na pouczeniach słownych, czy zawartych w tekście pisanym)[16]. Dlatego tak istotne jest korygujące, pomocowe oddziaływanie na rodzinę dysfunkcyjną, praca z nią podejmowana przez profesjonalne podmioty (pracowników socjalnych, terapeutów, psychologów), aby korygować błędy popełniane przez najbliższych dziecku „znaczących innych" i minimalizować ich niepożądany wpływ na przebieg procesu socjalizacji małoletniego.

Należy pamiętać, że proces socjalizacji człowieka dzieli się na dwa okresy: pierwotny i wtórny. Niezwykle istotny jest pierwszy okres, nazwany socjalizacją pierwotną, uważany za etap zasadniczy omawianego procesu. W okresie tym, na który składa się dzieciństwo człowieka, jednostka ludzka nabywa elementarnych wzorów zachowań i podstawowych ról społecznych oraz zdobywa wiedzę niezbędną jej do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Praca socjalna z rodziną w tym okresie, pomoc jej we właściwym wypełnianiu swoich funkcji, ma znaczenie dla dalszego funkcjonowania społecznego i rozwoju dziecka.

---

[13] B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 138.

[14] S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974, s. 297-300.

[15] B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, s. 139.

[16] Tamże, s. 138.

Socjalizacja pierwotna jest początkową fazą procesu socjalizacji, fazą przystosowania, stanowiącą wstępne stadia wchodzenia jednostki w nowe grupy i role społeczne[17], a w tej fazie jednostka odtwarza, odwzorowuje przypisywane jej i oczekiwane przez grupę role społeczne. Dopiero w późniejszych fazach procesu socjalizacji (uspołecznienia) lub po wnikliwym opanowaniu (wyuczeniu się) przypisanych jej ról, przeciwstawia własną, często twórczo zmodyfikowaną koncepcję pełnienia tych ról bądź też opanowuje nowe wartości i wzory zachowań[18]. Socjalizacja pierwotna przebiega w atmosferze nasyconej uczuciami wynikającymi z rodzinnych więzi emocjonalnych łączących rodziców i ich dziecko. Rodzice, istniejący w życiu dziecka od początku jego życia, wpływający na przekazywanie mu zasad, podstawowych wartości, kształtowanie jego tożsamości, nazywani są w literaturze przedmiotu tzw. „znaczącymi innymi"[19].

Do fazy „kreowania ról społecznych" zalicza się także socjalizację wtórną, stanowiącą drugi i zarazem ostatni etap socjalizacji jednostki, którego celem jest wprowadzenie człowieka w poszczególne segmenty życia społecznego. Stanowi ona istotny etap w procesie kształtowania i modyfikowania roli społecznej jednostki ludzkiej, natomiast jej skuteczność uwarunkowana jest możliwością odwołania się do poznawczych i normatywnych schematów, przyswojonych przez jednostkę w okresie powołanej wyżej socjalizacji pierwotnej[20]. Jest związana z poznawaniem złożoności świata, a także różnych wariantów i modeli życia.

Można więc powiedzieć, że poprawny przebieg procesu socjalizacji wtórnej, stanowiącego fazę opartego na doświadczeniu kreowania i modyfikowania ról, zależny jest od przebiegu procesu socjalizacji pierwotnej i jego początkowej fazy, jaką jest przystosowanie.

Rodzina integrując się z innymi grupami społecznymi oraz poprzez pełnienie przypisanych jej funkcji oddziałuje na kształtowanie i modyfikowanie zachowań społecznych. Natomiast społeczeństwo wywiera wpływ na funkcjonowanie jednostki i budowanej przez nią rodziny. Oddziaływanie to może być pozytywne, prowadzące do zachowania wartości i zasad, ale może także, niestety, mieć skutki destrukcyjne, zaburzające prawidłowe funkcjonowanie rodziny[21].

---

[17] W. Ambrozik, *Readaptacja społeczna i reorganizacja środowisk lokalnych jako warunek skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych*, [w:] *Resocjalizacja*, t. 2, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2007, s. 182-183.

[18] Tamże, s. 183.

[19] B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, s. 152 i n.

[20] K. Olechnicki, P. Załęski, *Słownik socjologiczny*, Toruń 2000, s. 189-190.

[21] Szerzej J. Rajewska de Mezer, *Rola poradnictwa specjalistycznego we wsparciu rodziny w funkcji wychowawczej*, [w:] *Młodzież między ryzykiem a ochroną. Formy wsparcia psychopedagogicznego dla adolescentów*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak, Poznań 2017 (w druku).

Czynniki charakteryzujące współczesne warunki życia, a wśród nich anonimowość jednostki w społeczeństwie, doprowadziły do ograniczenia realizowania przez rodzinę funkcji kontrolnej. Swego rodzaju izolacji rodziny od otoczenia społecznego oraz zwiększeniu zakresu jej intymności towarzyszy wzrost znaczenia funkcji emocjonalno-ekspresyjnej[22].

Przemiany będące skutkiem transformacji ustrojowej i społeczno-gospodarczej w Polsce spowodowały zaburzenia adaptacyjne dużej części, przyzwyczajonego do innych realiów funkcjonowania, społeczeństwa. Nowe warunki dyktowane przez rynek pracy, mający cechy gospodarki wolnorynkowej, przyczyniły się do powstania problemów z zatrudnieniem znacznej liczby obywateli. Posiadanie stabilnej pracy przestało być regułą, stało się dobrem deficytowym, którego zdobycie i utrzymanie zależne jest od posiadania coraz wyższych kompetencji i ciągłego ich podnoszenia. U wielu osób reakcją na nieumiejętność poradzenia sobie z przeciwnościami życiowymi (brakiem zatrudnienia, środków do życia) są ujawniające się i rozwijające choroby zaburzeń psychicznych (np. depresje, nerwice itp.).

Powyższe wpływa na zaburzenia w wykonywaniu innych ról społecznych, jak na przykład tak istotnej roli w rodzinie – męża, żony, partnera, ojca, matki, córki itp. Rodzina nie wypełnia wówczas przypisanych jej funkcji, między innymi opiekuńczej, zabezpieczającej, czy socjalizacyjnej – staje się dysfunkcyjna i wymaga konstruktywnego wsparcia. Przekazywane zstępnym wzory ról społecznych są niewłaściwe, niepożądane, a ich powielanie zagraża przenoszeniem na kolejne pokolenia patologicznego w swym charakterze sposobu funkcjonowania.

Sytuacja powyższa wymaga szerokiego, wieloaspektowego wsparcia rodziny w wypełnianiu przypisanych jej funkcji. Pomoc, o której mowa musi być jednak udzielana w sposób profesjonalny, ze świadomością autonomii rodziny i przysługującego jej prawa do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami[23], przy jednoczesnym rozpatrywaniu wszelkich podejmowanych wobec rodziny działań, przez pryzmat zasady dobra dziecka.

Ustawa zasadnicza, jaką jest Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej, pozwala na podjęcie działań pomocowych o charakterze ingerencyjnym w autonomię rodziny, w zakresie wykonywanych przez nią funkcji wychowawczych, w sytuacjach i na warunkach określonych we właściwych przepisach. Natomiast aktem prawnym, w którym uregulowana została kwestia

---

[22] G. Cęcelek, *Rodzina – jej problemy oraz zagrożenia wychowawcze*, Mazowieckie Studia Humanistyczne, 2005, 1-2, s. 247.

[23] Art. 48 Konstytucji Rzeczpospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (DzU 1997, nr 78, poz. 483).

dotycząca form ingerowania w wykonywanie władzy rodzicielskiej jest ustawa Kodeks rodzinny i opiekuńczy[24].

Zasadą prymarną, przewidzianą przez przepisy prawa rodzinnego i opiekuńczego, którą należy uwzględniać przy interpretowaniu poszczególnych jego regulacji, przeprowadzając proces subsumpcji, jest zasada dobra dziecka. Właśnie ona pozwala na ingerencje w wykonywanie władzy rodzicielskiej nad dziećmi w rodzinie, w celu przeciwdziałania występowaniu sytuacji niepożądanych, godzących w dobro dziecka[25], a polegających na nadużyciach wobec dzieci (stosowanie aktów przemocy psychicznej lub fizycznej) oraz zaniedbaniach, które naruszają ich prawa.

Kodeks rodzinny i opiekuńczy przewiduje możliwość zaingerownia w wykonywanie przez rodziców władzy rodzicielskiej przez jej ograniczenie, zawieszenie lub pozbawienie[26]. Decyzja o zastosowaniu jednej z wyżej wymienionych form działania formalnego, ograniczających decyzyjność rodziców wobec ich dzieci w różnych aspektach ich życia, zależna od oceny stanu faktycznego i zdiagnozowanego stopnia nieprawidłowości, powodowana jest brakiem właściwego wykonywania władzy rodzicielskiej nad dzieckiem.

Rodzice, których dotyczy powyższy problem wymagają pomocy we właściwym wykonywaniu obowiązków rodzicielskich. Nieprawidłowości w omawianym zakresie nie zawsze stanowią wyraz złej woli rodziców, będąc intencjonalnymi działaniami, noszącymi cechy nadużyć wobec dziecka, czy rażących zaniedbań. Często są one wynikiem braku dostatecznych kompetencji, wiedzy na temat dziecka, jego rozwoju, przebiegu procesu wychowania i są powodowane czynnikami zdrowotnymi (niepełnosprawnością fizyczną i intelektualną) oraz niewłaściwym przebiegiem procesu socjalizacji rodziców dziecka.

Ingerencja państwa w wykonywanie władzy rodzicielskiej musi być wsparta działaniami pomocowo-korygującymi. Prawo polskie przewiduje konieczność instytucjonalnego wsparcia rodziny, w której występuje negatywna w skutkach dysfunkcja.

Sąd opiekuńczy i inne organy władzy publicznej w ramach działań pomocowych zawiadamiają właściwy podmiot[27] o potrzebie udzielenia rodzinie dziecka odpowiedniej pomocy. Ta regulacja rodzi dla podmiotu udziela-

---

[24] Ustawa z 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (DzU 2015, poz. 2082 ze zm.).

[25] M. Andrzejewski, *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Warszawa 2014, s. 24.

[26] Art. 109, art. 110 i art. 111 Ustawy Kodeks rodzinny i opiekuńczy (DzU 2015, poz. 2082 ze zm.).

[27] Zgodnie z Ustawą z 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (DzU 2015, poz. 332 ze zm.) – jednostkę organizacyjną wspierania rodziny i systemu pieczy zastępczej.

jącego wsparcia obowiązek informowania sądu o rodzajach udzielanej pomocy oraz jej efektach[28]. Z uwagi na wieloaspektowość problemu wsparcia rodziny dysfunkcyjnej i konieczność współdziałania różnych instytucji państwa, przepisy nakładają także na podmioty działające w systemie pomocy społecznej formalny oblig współpracy z kuratorem sądowym ustanowionym dla objętej oparciem rodziny.

Konieczność pomocy rodzinie, skorygowania sposobu wykonywania przez nią władzy rodzicielskiej, pozwalająca na ingerowanie w decyzje konkretnej dysfunkcjonalnej rodziny, musi być oparata na określonych zasadach. Prymarna, w tym znaczeniu, jest fundamentalna dla pomocy społecznej zasada pomocniczości. Charakterystyczne dla niej jest wspieranie jednostki w wyjściu z trudnej sytuacji przez budowanie jej samodzielności i samoaktywności, nie zaś przejmowanie przypisanych jej funkcji i zadań[29]. Konieczna jest diagnoza umożliwiająca zbadanie posiadanego przez jednostkę czy rodzinę potencjału, z użyciem którego są one w stanie przezwyciężyć napotkane w życiu trudności.

W myśl art. 2 ust. 1 Ustawy o pomocy społecznej

> pomoc społeczna jest instytucją polityki społecznej państwa, mającą na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężenie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać, wykorzystując własne uprawnienia, zasoby i możliwości[30].

W taki sposób rozumianej pomocy społecznej możemy wyróżnić trzy podstawowe cele operacyjne. Pierwszy stanowi zaspokojenie niezbędnych potrzeb życiowych osób i rodzin i umożliwienie im bytowania w warunkach odpowiadających godności człowieka. Następny polega na życiowym usamodzielnieniu beneficjentów oraz pomocy im w integracji ze środowiskiem. Natomiast kolejnym celem podejmowanej w ramach działania pomocy społecznej jest zapobieganie powstawaniu trudnych sytuacji życiowych stanowiących jedną z przesłanek nabycia pomocy[31].

Ustawa o pomocy społecznej w art. 3 nawiązuje do opisanej już zasady pomocniczości utrzymując, iż świadczona pomoc powinna polegać na wspieraniu osób i rodzin w wysiłkach zmierzających do umożliwienia im życia w warunkach odpowiadających godności człowieka[32].

---

[28] Por. art. 100 §1 i 2 Ustawy Kodeks rodzinny i opiekuńczy (DzU 2015, poz. 2082 ze zm.).

[29] J. Rajewska de Mezer, E. Flaga, *Rola edukacyjna pomocy społecznej we wsparciu rodzin osob niepełnosprawnych*, Studia Edukacyjne, 2013, 26, s. 151.

[30] Ustawa z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (DzU 2016, poz. 930 ze zm.).

[31] T. Kaźmierczak, *Polityka pomocy społecznej wobec rodziny we współczesnej Polsce*, [w:] *Praca socjalna. Pomoc społeczna*, red. J. Kwaśniewski, Katowice 1998, s. 249.

[32] Art. 3 ust. 1 Ustawy z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej.

Działanie przez pryzmat zasady pomocniczości znajduje swoje potwierdzenie także w orzecznictwie sądowym. Zgodnie z wyrokiem Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Lublinie z 17 stycznia 2008 roku: pomoc społeczna wymaga zdiagnozowania zaistnienia dwóch przesłanek: wystąpienia trudnej sytuacji życiowej oraz niemożliwości jej samodzielnego przezwyciężenia. Udzielenie pomocy społecznej następuje po wyczerpaniu przez osobę i rodzinę własnych uprawnień, środków, zasobów i możliwości. Wynika to z podstawowej zasady systemu pomocy społecznej, jaką jest zasada pomocniczości, która oznacza, że organ pomocy społecznej nie ma obowiązku uczestniczyć w ponoszeniu całości kosztów utrzymania strony wnioskującej o pomoc[33].

Świadomość konieczności przestrzegania zasady pomocniczości jest niezwykle ważna przy konstruowaniu planu pomocy rodzinie dysfunkcyjnej. Zachwianie równowagi pomiędzy udzielaniem pomocy a podejmowaniem działania samopomocowego przez beneficjentów rodzi groźbę wycofania z ich strony, utraty kompetencji, zrzeczenia się decyzyjności i przerzucenia odpowiedzialności za swoją sytuację na pomagającego. Problem ten jest szczególnie istotny w przypadku pracy z rodziną, wobec której zastosowano środki o charakterze ingerencji we władzę rodzicielską, polegające na umieszczeniu dziecka poza rodziną, w pieczy zastępczej. Sytuacja ta powoduje powstanie zagrożenia zaprzestania przez rodziców podejmowania starań o odzyskanie pieczy nad dzieckiem, z uwagi na przejęcie funkcji opiekuńczych i zaspokajających potrzeby dziecka przez przedstawicieli podmiotów pieczy. Z uwagi na to, działania wspierające (praca socjalna, poradnictwo specjalistyczne) powinny polegać na wygenerowniu w kliencie (jednostce, czy rodzinie) zdolności do samopomocy, wsparciu w dążeniach do przezwyciężenia trudności, z którymi nie dając sobie samodzielnie rady zwrócił się o pomoc instytucjonalną. Możliwość udzielenia konstruktywnej pomocy zależy od umiejętności i doświadczenia w diagnozowaniu deficytów i potencjału, od zastosowania właściwej metody pracy i motywacji oraz odpowiednich narzędzi (np. poprawnie dobranych świadczeń o charakterze pieniężnym, jak i pomocy niepieniężnej).

Świadcząc pomoc, należy więc pamiętać o jej subsydiarnym charakterze oraz wchodzącej w skład zasady pomocniczości zasadzie subsydiarnej redukcji, polegającej na wycofaniu się ze świadczenia pomocy w sytuacji, kiedy wspierany zaczyna funkcjonować właściwie, uzyskuje niezbędne kompetencje społeczne do samodzielnego przezwyciężenia trudności. Konieczne

[33] Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Lublinie z 17 stycznia 2008 r., syg. akt II SA/Lu744/2007 (http://orzeczenia.nsa.gov.pl).

jest uchwycenie momentu, w którym z uwagi na poprawę funkcjonowania należy przywrócić rodzicom pieczę nad dzieckiem, aby nie doprowadzić do zbytniego rozluźnienia więzów emocjonalnych oraz utraty kompetencji wychowawczych.

Jedną z form pomocy zmierzających do uruchomienia zdolności, potencjału człowieka/rodziny jest wspomniana już wielokrotnie praca socjalna, będąca działaniem o charakterze procesualnym i uporządkowanym w czasie[34], celowym i metodycznym oraz realizowanym według specyficznych zasad i metod[35].

Problemem wymagającym subsydiarnego wsparcia rodziny przez podmioty systemu pomocowego jest stanowiąca temat rozważań kwestia dysfunkcji rodziny i konieczności skorygowania sposobu wykonywania władzy rodzicielskiej. Profesjonalnie prowadzona praca socjalna pozwala na zrozumienie oraz poznanie istoty problemu danej rodziny, jej indywidualności, niepowtarzalności, ale i pewnej typowości. Konieczne jest więc nowe rozumienie rodziny, będącej zintegrowanym układem relacji o swoistych własnościach i reakcjach, tworzonych na bazie dyskursu jej członków, gdyż umożliwia to poznawanie jej funkcjonalnych i strukturalnych zasad[36], a co z tym związane – ukierunkowane działanie pomocowe.

Zgodnie z art. 45 Ustawy o pomocy społecznej, praca socjalna świadczona jest na rzecz poprawy funkcjonowania osób i rodzin w ich środowisku społecznym. Natomiast art. 6 pkt 12 cytowanego aktu prawnego zawiera definicję legalną tego pojęcia, zgodnie z którą jest to działalność zawodowa mająca na celu pomoc osobom i rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie, poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzenie warunków sprzyjających temu celowi.

Praca socjalna stanowi specyficzną działalność zawodową, mającą na celu lepszą adaptację wzajemną osób, rodzin, grup i środowiska społecznego w jakim żyją oraz rozwijanie poczucia godności osobistej i odpowiedzialności jednostek na drodze odwoływania się do potencjalnych możliwości poszczególnych osób lub powiązań międzyprofesjonalnych, a także sił społecznych[37]. Helena Radlińska twierdziła, iż praca socjalna stanowi wydobywanie oraz

---

[34] A. Niesporek, *Projekt socjalny*, [w:] *Praca socjalna wobec współczesnych problemów społecznych*, red. S. Pawlas-Czyż, Toruń 2007, s. 75.

[35] K. Wódz, *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*, Katowice 1998, s. 13.

[36] M. Gawęcka, *Nowe spojrzenie na pracę socjalną zorientowaną na rodzinę z perspektywy teorii systemowej i konstruktywizmu*, [w:] *Praca socjalna. Kształacenie – działanie – konteksty*, red. A. Kanios, M. Czechowska-Bieluga, Kraków 2010, s. 194.

[37] Por. I. Lepalczyk, *Niektóre pojęcia z problematyki socjalnej*, Warszawa 1981.

pomnażanie sił ludzkich, ich usprawnianie oraz organizację wspólnego działania dla dobra ludzi[38].

Bazując na teorii zachowań ludzkich oraz systemów społecznych, praca socjalna ma znaczenie tam, gdzie jednostka/ich grupa wchodzi w interakcje ze środowiskiem[39].

Praca socjalna może przyjmować zróżnicowane formy – od pomocy doraźnej do długofalowych działań wspierających usamodzielnianie oraz rozwój jednostek i grup społecznych. Klasycznymi jej formami jest praca z indywidualnym przypadkiem, metoda grupowa, metoda polegająca na organizowaniu środowiska. Decyzja o zastosowaniu odpowiedniej formy działania powinna być wypadkową potrzeb i możliwości podmiotów którym się pomaga oraz możliwości osób i instytucji pomagających.

Właściwie zorganizowana, oparta na dogłębnej diagnozie sytuacji konkretnej rodziny pomoc odgrywa istotną rolę aktywizującą jej członków do zmiany niekorzystnej dla nich sytuacji, ale zarazem korygującą dotychczasowe formy i sposoby postępowania rodzica.

Działania prowadzone w ramach pracy socjalnej z rodziną dysfunkcyjną zmierzają do wypracowania mechanizmów odpowiedzialności jej członków za swoje działanie oraz do wyposażenia ich w kompetencje pozwalające na podjęcie czynności zmierzających do zabezpieczenia swoich interesów. Wsparcie rodziny z problemem dysfunkcjonalności powinno następować przez odpowiednio dostosowane formy pomocy o charakterze pieniężnym (np. zasiłki okresowe, zasiłki celowe, zasiłek celowy na dożywianie) i niepieniężnym (poradnictwo specjalistyczne, usługi opiekuńcze, pomoc asystenta rodziny), ale zarazem przez wspólne konstruowanie przez beneficjenta i pracownika socjalnego planu realizacji określonych zobowiązań o charakterze samoaktywizującym. Osiągnięciu tego celu służy zawarcie z klientem (rodzicem) kontraktu socjalnego. Określa się w nim sposób współdziałania w rozwiązywaniu problemów osoby lub rodziny znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej. Działania te mają zmierzać do wzmocnienia aktywności oraz samodzielności życiowej i zawodowej jednostki, jak również, co niezwykle istotne, przeciwdziałania jej wykluczeniu społecznemu[40]. Nałożone na klienta zobowiązania mogą polegać na konieczności zarejestrowania się w powiatowym urzędzie pracy w celu znalezienia zatrudnienia, a co z tym związane – ubezpieczenia zdrowotnego, czy emerytalnego. Mogą obligować

---

[38] H. Radlińska, *Szkoła pracy społecznej w Polsce 1928*, cyt za: B. Szatur-Jaworska, *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Kraków 1995, s. 106.

[39] D. Wolska-Prylińska, *Projekt socjalny w kształceniu i działaniu społecznym*, Katowice 2010, s. 22.

[40] Art. 108 Ustawy z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej.

do poddania się leczeniu, czy terapii, co może wpłynąć na poprawę funkcjonowania jednostki uzależnionej w rodzinie, wykonywaniu roli rodzica, czy w życiu zawodowym. Mogą to być także zobowiązania do ustalonego kwotowo spłacania zaistniałych zadłużeń czynszowych, opłat za media, które pozwolą na uniknięcie egzekucji komorniczej, czy eksmisji, a tym samym na zapewnienie stabilnego funkcjonowania rodziny i wychowujących się w niej dzieci.

Beneficjent w ramach prowadzonej z nim pracy socjalnej może liczyć na pomoc ze strony podmiotów wchodzących w skład systemu pomocy społecznej w formie porady w gospodarowniu środkami pieniężnymi (np. świadczeniami rodzinnymi, czy zasiłkami przyznawanymi na podstawie ustawy o pomocy społecznej), w kwestii spłaty i rozłożenia na raty zadłużeń. Może otrzymać pomoc materialną w wysokości zależnej od uzyskiwanego dochodu i usprawiedliwionych potrzeb. W razie konieczności ma możliwość otrzymania wsparcia w postaci specjalistycznego poradnictwa psychologicznego, prawnego lub rodzinnego.

Przy całym szerokim wachlarzu różnorodnych form pomocy należy pamiętać o ustawowym obowiązku osoby wspieranej do współdziałania z podmiotami pomocy społecznej w wyjściu z trudnej sytuacji[41]. Osoby te powinny wykazać aktywność, podjąć ustalone wspólnie z pracownikiem socjalnym działania i zmierzać do realizacji wypracowanych rozwiązań. Powyższe ma prowadzić do wsparcia rodziny w wypełniniu przez nią funkcji zabezpieczających, czy ekonomicznych, pozwalając jej na zaspokojenie podstawowych potrzeb jej członków, w tym przede wszystkim dzieci. Pomoc ta odgrywa rolę edukacyjną, wskazując sposób zarządzania budżetem domowym, kolejność regulownia zobowiązań. Pozwala uwierzyć, że pomimo często niewielkich środków można nimi racjonalnie gospodarować, a dzięki aktywizacji zawodowej klienta, realizowanej we współpracy z właściwym urzędem pracy, zaistnieć także w roli zawodowej. Pomyślnie przebiegający proces aktywizacji zawodowej, zakończony zdobyciem zatrudnienia, daje szanse na uzyskanie samodzielności materialnej oraz wiąże się z brakiem potrzeby korzystania ze wsparcia państwa. Urzeczywistnia się w ten sposób tak pożądaną zasadę subsydiarnej redukcji.

W ramach pracy socjalnej z rodziną, realizując zadania związane z pomocą rodzinie dysfunkcyjnej pracownicy socjalni współpracują z sądem rodzinnym i opiekuńczym. Podmioty działające w systemie pomocy społecznej mogą uzyskać wsparcie formalne ze strony sądu opiekuńczego, wnosząc o wgląd w sytuację rodziny, czy przy zdiagnozowniu istotnych

[41] Art. 4 ustawy z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej.

nieprawidłowości o ingerencje w sposób wykonywania władzy rodzicielskiej przez rodziców dziecka. W swym orzeczeniu sąd może zobowiązać rodziców, czy opiekunów prawnych, do podjęcia działań o charakterze korekcyjnym: współpracy z asystentem rodziny, poddania się terapii (psychologicznej, rodzinnej), skorzystania z pomocy świadczących specjalistyczne poradnictwo psychologów, pedagogów, terapeutów rodziny, czy prawników, jednocześnie wskazując sposób kontrolowania wydanych zarządzeń[42]. Sąd może poddać wykonywanie władzy rodzicielskiej nadzorowi kuratora sądowego. Współdziałanie pracownika socjalnego i kuratora ustanowionego jako nadzór dla danej rodziny ma ogromne znczenie dla pożądanego przebiegu procesu pomocowego.

Deficyt uwagi rodzicielskiej, zainteresowania problemami dziecka (emocjonalnymi, zdrowotnymi, szkolnymi), wynikający z powołanych już w niniejszych rozważaniach przyczyn, jest jednym z czynników generujących niedostosowanie społeczne dziecka, czy jak ujmuje to ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnicch – jego demoralizację. Niedostosowanie społeczne nieletniego, stanowiące wadliwe funkcjonowanie jednostki, wyrażające się w nieadekwatnym odgrywaniu przez nią przypisanych jej ról społecznych[43], stanowi istotny problem wymagający wdrożenia działań o charakterze zapobiegawczo-korekcyjnym. W sytuacji tej niezbędne będzie udzielenie pomocy rodzinie przez objęcie jej pracą socjalną, wsparciem asystenta rodziny, podjęcie współpracy ze szkołą i kuratorem nadzorującym nieletniego (jeżeli taki środek został przez sąd orzeczony) oraz wspólne poszukanie rozwiązania zaistniałych problemów.

Pomoc udzielana rodzicom dziecka w formie pracy socjalnej powinna być w wielu przypadkach wsparta dodatkowo specjalistycznym poradnictwem.

Poradnictwo specjalistyczne stanowi niepieniężną formę pomocy przewidzianą przepisami ustawy o pomocy społecznej. Jest ono postrzegane jako instytucjonalny system o określonej strukturze organizacyjnej, ale także jako specyficzna czynność podejmowana przez profesjonalnych doradców[44]. Pomoc w formie poradnictwa przewidziana została w art. 46 Ustawy o pomocy społecznej. Poradnictwo świadczone jest w zakresie zagadnień prawnych, psychologicznych oraz rodzinnych osobom i rodzinom, które mają trudności lub wykazują potrzebę wsparcia w rozwiązaniu swoich problemów życiowych[45].

---

[42] Art. 109 §2 pkt 1 K.r.o.

[43] L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000, s. 22-23.

[44] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995, s. 320.

[45] Art. 46 Ustawy z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej.

Beneficjent wraz z udzielającym porady prawnikiem poszukuje powodów wystąpienia problemu o charakterze prawnym, dotyczącego wykonywania władzy rodzicielskiej, zaistnienia podstawy wydania orzeczenia o ingerencji we władzę rodzicielską rodziców (ograniczenia jej lub pozbawienia), czy zastosowania środka wychowawczego w sprawach nieletnich (w sytuacji stwierdzenia przez sąd demoralizacji dziecka).

Korzystajacy ze specjalistycznego poradnictwa prawnego beneficjenci uzyskują świadomość problemu, który przy wsparciu organu pomocy społecznej starają się rozwiązać. Dowiadują się, co stanowiło podstawę zaingerowania organów państwa w wykonywaną przez nich władzę rodzicielską, jaki jest zakres ich obowiązków wobec małoletniego. Poradnictwo daje także możliwość podjęcia działań zmierzających do ochrony ich praw, także tych związanych z wykonywaniem władzy rodzicielskiej.

Porada prawna zawiera w sobie także elementy edukacyjne. W jej trakcie następuje zapoznanie klienta z procedurami działania poszczególnych organów państwa oraz sposobami uzyskania wsparcia i ochrony prawnej. Jest nakierowana na zobiektywizowanie obrazu sytuacji beneficjenta na gruncie obowiązujących regulacji prawnych i poinformowanie go o skutkach prawnych poszczególnych zaproponowanych rozwiązań[46]. Porada prawna może mieć charakter dyscyplinujący klienta i skłaniający go do terminowego podjęcia działania, gdyż nieprzestrzeganie ustalonych reguł będzie wiązać się z negatywnymi skutkami prawnymi (np. pozostawieniem wniosku bez rozpoznania, zwrotem nieuzupełnionego pisma procesowego itp.).

Zakres udzielanej porady jest zależny od specyfiki podjętego problemu oraz, co równie istotne, od możliwości intelektualnych i kompetencji beneficjenta. Czasami może to być jednorazowa konsultacja, polegająca na werbalnym wskazaniu klientowi kierunku działania. Zdarza się jednak, iż rodzic czy rodzice, którzy zwrócili się o udzielenie pomocy mają problem z wypowiedzią w formie pisemnej (jak np. problem analfabetyzmu lub wtórnego analfabetyzmu). Zdarza się, że klientowi sprawia trudność czynność czytania tekstu ze zrozumieniem oraz na tej podstawie fromułowanie planu podejmowania dalszych działań. Pomoc w omawianym zakresie polega na wytłumaczeniu zaistniałego problemu i wskazaniu formalnie dopuszczalnego rozwiązania. Rodzice potrzebują pomocy w zrozumieniu treści formularzy wniosków o pomoc w postaci świadczenia rodzinnego i dodatków do niego, wyjaśnienia procedur związanych z nabyciem świadczenia z funduszu alimentacyjnego.

---

[46] J. Rajewska de Mezer, *Rola poradnictwa prawnego jako formy wsparcia beneficjenta pomocy społecznej*, [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, red. M. Piorunek, Toruń 2011, s. 189-190.

Zmierzając do aktywizującego, konstruktywnego wsparcia jednostki, nie należy zapominać o funkcjonującej w pomocy społecznej, wspomnianej wyżej, zasadzie pomocniczości, polegającej na wspieraniu klienta w wyjściu z problemu, uruchamianiu jego potencjału oraz kompetencji do działania.

Zbyt szerokie ingerowanie, narzucanie rozwiązań, jako obiektywnie właściwych, może doprowadzić do wytworzenia w beneficjencie poczucia braku decyzyjności, a co z tym związane – braku odpowiedzialności za działanie. Pojawia się groźba wystąpienia, tak niepożądanego przez udzielających pomocy, zjawiska wyuczonej bezradności.

W sytuacji dysfunkcji rodziny praca socjalna z rodziną oraz poradnictwo, w tym również prawne, mogą wpływać na pożądane zmiany sposobu wykonywania zadań przez rodziców, uświadamiać im zakres ich praw i obowiązków wobec niepełnoletnich dzieci.

Pomoc w formie poradnictwa ma zmierzać do nakreślenia zakresu obowiązków rodzicielskiech, czasmi zmiany sposobu ich postrzegania. Właściwa diagnoza deficytów i potrzeb danej rodziny, problemów z jakimi się boryka (zdrowotnych, zawodowych, wychowawczych), pozwala na ukierunkowanie pomocy w celu podjęcia przez rodziców właściwego, pożądanego prawnie i społecznie sprawowania funkcji rodzicielskich. Waga tych działań jest o tyle znacząca, że funkcjonowanie rodziców wpływa bezpośrednio na kształtowanie dziecka i przejęcie przez nie wzorów ról społecznych, a więc rzutuje na jego dalsze życie i funkcjonowanie w społeczeństwie.

Odpowiednie działania wychowawcze rodziców, właściwe wypełnianie przez nich ustawowych obowiązków pieczy nad osobą dziecka, jego majątkiem oraz oparta na zasadzie dobra dziecka reprezentacja, stanowią czynnik istotny w przeciwdziałaniu wystąpienia wspomnianego powyżej zjawiska niedostosowania społecznego, czy demoralizacji dziecka. Zgodnie z regulacjami Konstytucji RP rodzice mają prawo do wychowywania swojego dziecka zgodnie ze swymi przekonaniami[47]. Powinni wyposażać je w wiedzę dotyczącą obowiązujących norm, wartości, którymi kierować powinno się dziecko w życiu, szczególnie wchodząc w dorosłość społeczną. Wsparcie dostarczone przez rodziców oraz monitorowanie działań i zachowań dziecka jest jednym z kluczowych czynników chroniących przed podejmowaniem przez dzieci i młodzież zachowań ryzykownych. Wspieranie, o którym mowa, może następować poprzez wzmacnianie poczucia własnej wartości dziecka, udzielanie pomocy w bezpośredni, ale zarazem konstruktywny sposób oraz zapewnianie dziecku poczucia bezpieczeństwa, ciepła i akceptacji[48].

---

[47] Art. 48 Konstytucji Rzeczpospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r.

[48] K. Ostaszewski, A. Pisarska, *Relacje w rodzinie a syndrom zachowań ryzykownych okresu adolescencji*, [w:] *Dylematy i wyzwania współczesnej resocjalizacji*, red. K. Sawicki, R. Ćwikowski, A. Chańko, Białystok 2015, s. 116.

W wielu przypadkach rodzice sami nie są w stanie przezwyciężyć barier pozwalających im na obronę praw swoich i ich dzieci. Może to wynikać z towarzyszących im deficytów o różnej genezie. Potrzebują wówczas wsparcia dostosowanego do indywidualnie zdiagnozowanych potrzeb. Często trudności spowodowane są małą świadomością jednostki i brakiem wiary w możliwość wpływu na zmianę zaistniałej sytuacji, niskimi kompetencjami intelektualnymi (niepełnosprawność intelektualna) lub społecznymi.

W tym zakresie właściwą pomoc stanowi wspomniane już w niniejszej pracy specjalistyczne poradnictwo prawne. Porady prawne dotyczą problemów prawa rodzinnego, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki procedury oraz skutków prawnych rozwodu, czy separacji, kwestii związanych z koniecznością zaspokojenia podstawowych potrzeb rodziny poprzez ustalenie i zobligowanie do uiszczania renty alimentacyjnej, kwestii wykonywania władzy rodzicielskiej oraz ingerencji w jej wykonywanie[49], a także problemu regulowania kontaktów pomiędzy rodzicami i dziećmi. Właściwe uregulowanie formalne problemu wykonywania władzy rodzicielskiej przez oboje rodziców oraz sposobu realizowania prawa do kontaktu z dzieckiem ma niezaprzeczalne znaczenie dla rozwoju dziecka, kształtowania jego tożsamości i wzorów ról społecznych w rodzinie. Wsparcie rodziców przez udzielającego porady prawnej, uświadomienie im znaczenia udziału obojga rodziców w procesie wychowawczym oraz praw i obowiązków wynikających z wykonywanej pieczy pozwala na skorygowanie zachowań niepożądanych, wprowadzenie zasad współpracy rodziców w wychowaniu dzieci (szczególnie kiedy nie żyją w związku i zamieszkują osobno).

Rodzice korzystają także ze wsparcia, w formie poradnictwa, wobec realizacji uprawnień związanych z niepełnosprawnością (ich samych lub dziecka), w zakresie sporządzania wniosków o ustalenie niepełnosprawności, stopnia niepełnosprawności, odwołań od decyzji odmawiających przyznania im statusu osoby niepełnosprawnej, w sprawach dotyczących postępowań o nabycie świadczeń związanych z niepełnosprawnością lub niezdolnością do pracy. Pomoc w omawianym zakresie pozwala na uregulowanie sytuacji prawnej, ekonomicznej osoby niepełnosprawnej w rodzinie, co wpływa często na funkcjonowanie całej rodziny i wykonywane przez nią funkcje.

W ramach porady prawnej klienci mogą uzyskać informacje o podmiotach, instytucjach i procedurach, które mogą wesprzeć ich w działaniach zabezpieczających ich prawa, diagnostyce i leczeniu (np. działaniu zespołów interdyscyplinarnych przeciwdziałania przemocy w rodzinie, działaniach

[49] Art. 109, 110 i 111 Ustawy z 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy.

komisji rozwiązywania problemów alkoholowych, procedurze niebieskiej karty, działaniach podejmowanych wobec dłużnika alimentacyjnego, działaniach powiatowych/miejskich zespółów do spraw orzekania niepełnosprawności itp.). Poradnictwo dotyczy też kwestii ekonomicznych rodziny związanych z zaciągniętymi zobowiązaniami kredytowymi, czy pożyczkowymi niespłacanymi przez klienta, co może skutkować wszczęciem postępowania egzekucyjnego i zachwiać bezpieczeństwem funkcjonowania rodziny. Wsparcie prawne potrzebne jest także rodzinom w zakresie problemów prawa pracy. Utrata pracy, działania o charakterze dyskryminacji, czy mobbingu stosowane wobec pracownika wpływają na funkcjonowanie jego i rodziny, standard jej życia, możliwość zaspokojenia podstawowych potrzeb, atmosferę pomiędzy jej członkami i wypełnianie innych funkcji. Pomoc w tej dziedzinie może wpłynąć bezpośrednio lub pośrednio na normalizację sytuacji w innych sferach funkcjonowania pracownika – ojca, partnera związku. Właściwie ukierunkowana porada prawna w omówionych zakresach znajduje odzwierciedlenie w sposobie wykonywania ról w rodzinie.

Beneficjenci poza pomocą w formie poradnictwa prawnego wymagają także wsparcia psychologicznego, czy terapeutycznego, które świadczone jest w postaci poradnictwa o charakterze psychologicznym, czy rodzinnym. Często nie potrafią rozwiązać narastających problemów związanych z funkcjonowaniem rodziny (np. nie radzą sobie ze skutkami niewydolności wychowawczej, uzależnieniami, utratą zatrudnienia, brakiem umiejętności funkcjonowania w poszczególnych rolach społeczych). Występuje frustracja wynikająca ze świadomości braku wpływu na pojawienie się niepożądanej sytuacji, a w ślad za nią agresja i czyny noszące znamiona przestępstwa znęcania, naruszenia nietykalności cielesnej itp.

Poradnictwo psychologiczne realizuje się przez procesy diagnozowania, profilaktyki i terapii[50]. Umożliwia zrozumienie emocji, które kierują człowiekiem oraz ich związku z reakcją na sytuację stresu i frustrację wynikającą z problemów z adaptacją społeczną. W wyniku uzyskania pomocy w tej formie możliwa jest diagnoza pacjenta pod względem zdrowia psychicznego oraz w razie potrzeby skierowania go na dalszą diagnostykę lub leczenie ambulatoryjne, czy całodobowe-szpitalne. Pozwala także na włączenie działań psychoterapeutycznych i leczenia farmakologicznego. Właściwe funkcjonowanie psychiczne partnerów związku, rodziców dziecka ma bowiem istotny wpływ na poprawne wykonywanie prawnie i społecznie określonych zadań rodziny, atmosferę wychowawczą, przekazywanie wzorów ról społecznych.

[50] Art. 46 ust. 3 Ustawy z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej.

Natomiast, wspomniane wyżej poradnictwo rodzinne obejmuje szeroko rozumiane problemy funkcjonowania rodziny, w tym problemy wychowawcze w rodzinach naturalnych i zastępczych oraz problemy opieki nad osobą niepełnosprawną, a także terapię rodzinną[51]. Jego celem jest zrozumienie mechanizmów wpływających na interakcje występujące pomiędzy członkami rodziny, odmienności w prezentowanych przez poszczególne osoby wzorach ról społecznych, postawach wobec istotnych kwestii życiowych.

Konkludując, celem pracy socjalnej prowadzonej z rodziną dysfunkcyjną opierającą się na podmiotach pomocy społecznej oraz świadczonego na jej rzecz poradnictwa specjalistycznego (w tym prawnego), powinno być doprowadzenie do oczekiwanej społecznie, świadomej zmiany sposobu wykonywanej roli rodzica, wynikającej ze zrozumienia znaczenia zasady priorytetowej jaką jest dobro dziecka i roli rodzica w procesie kształtowania osobowości dziecka i jego kompetencji społecznych.

Z uwagi na powyższe, w celu konstruktywnego wsparcia rodziny, w której zdiagnozowano deficyty w wypełnianiu niektórych lub większości przypisanych jej funkcji, należy:

1) dokonywać dogłębnej analizy sytuacji tej rodziny w różnych aspektach jej funkcjonowania oraz określić obszary deficytowe;

2) projektować działania wspierające ukierunkowane na usunięcie przyczyny dysfunkcji rodziny, oparte na indywidualnym skonstruowanym planie pracy z rodziną, uwzględniającym zasadę pomocniczości oraz dopuszczającym ingerencję w wykonywanie władzy rodzicielskiej dla potrzeb korekcyjno-pomocowych;

3) stosować wsparcie polegające na uzupełnianiu się różnych form pomocy rodzinie, przede wszystkim pracy socjalnej z rodziną wspartej poradnictwem specjalistycznym i działaniami terapeutycznymi, wspomaganymi – w razie konieczności – świadczeniami o charakterze pieniężnym;

4) uświadomić – w ramach świadczonego poradnictwa – wspieranym członkom rodziny istotę i genezę problemu, który spowodował podjęcie działań ingerencyjno-wspierających, znaczenie aktywnej roli danej rodziny w rozwiązaniu określonego problemu oraz utwierdzić ich w przekonaniu o możliwości wpływu na otaczającą ich rzeczywistość przez podejmowanie określonych działań formalnych (działania te muszą być jednak poprzedzone przygotowaniem klienta do aktywnego przyjęcia pomocy w drodze poradnictwa i pracy socjalnej);

---

[51] Art. 46 ust. 4 Ustawy tamże.

5) oprzeć aktywizujące rodzinę wsparcie na współpracy pomiędzy otoczoną oparciem rodziną oraz podmiotami pomocy społecznej – sądem rodzinnym, kuratelą sądową oraz podmiotami systemu oświaty (szkoły, przedszkola), bowiem efektywność oddziaływań korekcyjno-wspierających wymaga, z uwagi na interdyscyplinarność problematyki, współdziałania specjalistów różnych dziedzin oraz wymiany między nimi doświadczeń i informacji.

Albowiem, tylko rodzina świadoma swoich praw, sytucji prawnej, ale co najważniejsze – obowiązków wobec swojego dziecka, objęta działaniami edukacyjnymi oraz w razie konieczności pomocowymi czy korekcyjnymi może wypełniać właściwie swoje funkcje wobec wychowujących się w niej dzieci, wpływając na ich pożądany rozwój oraz kształtowanie ich tożsamości indywidualnej i społecznej.

BIBLIOGRAFIA

Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1982.

Ambrozik W., *Readaptacja społeczna i reorganizacja środowisk lokalnych jako warunek skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych*, [w:] *Resocjalizacja*, t. 2, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2007.

Andrzejewski M., *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Warszawa 2014.

Bednarski H., *Rodziny polskie w procesie przemian*, [w:] *Wybrane obszary dysfunkcjonalności rodziny*, red. M. Dudek, Krasnystaw 2010.

Cęcelek G., *Rodzina – jej problemy oraz zagrożenia wychowawcze*, Mazowieckie Studia Humanistyczne, 2005, 1-2.

Cudak H., *Zewnętrzne uwarunkowania wewnątrzrodzinnej socjalizacji i wychowania dzieci*, [w:] *Wokół wychowania. Rola rodziny i szkoły w procesie socjalizacji dziecka*, red. T. Rostowska, J. Rostowski, Łódź 2006.

Gawęcka M., *Nowe spojrzenie na pracę socjalną zorientowaną na rodzinę z perspektywy teorii systemowej i konstruktywizmu*, [w:] *Praca socjalna. Kształacenie – działanie – konteksty*, red. A. Kanios, M. Czechowska-Bieluga, Kraków 2010.

Harwas-Napierała B., *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka*, Poznań 2009.

Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny*, Toruń 2002.

Kaźmierczak T., *Polityka pomocy społecznej wobec rodziny we współczesnej Polsce*, [w:] *Praca socjalna. Pomoc społeczna*, red. J. Kwaśniewski, Katowice 1998.

Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (DzU 1997, nr 78, poz. 483).

Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974.

Lalak D., Pilch T. (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999.

Matyjas B., *Pedagogika społeczna i rodzina – obszary badań*, [w:] *Pedagogika społeczna – podręcznik akademicki*, t. II, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa 2007.

Niesporek A., *Projekt socjalny*, [w:] *Praca socjalna wobec współczesnych problemów społecznych*, red. S. Pawlas-Czyż, Toruń 2007.

Olechnicki K., Załęski P., *Słownik socjologiczny*, Toruń 2000.

Ostaszewski K., Pisarska A., *Relacje w rodzinie a syndrom zachowań ryzykownych okresu adolescencji*, [w:] *Dylematy i wyzwania współczesnej resocjalizacji*, red. K. Sawicki, R. Ćwikowski, A. Chańko, Białystok 2015.

Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995.

Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000.

Rajewska de Mezer J., *Rola poradnictwa prawnego jako formy wsparcia beneficjenta pomocy społecznej*, [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, red. M. Piorunek, Toruń 2011.

Rajewska de Mezer J., *Rola poradnictwa specjalistycznego we wsparciu rodziny w funkcji wychowawczej*, [w:] *Młodzież między ryzykiem a ochroną. Formy wsparcia psychopedagogicznego dla adolescentów*, red. A.Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak, Poznań 2017 (w druku).

Rajewska de Mezer J., Flaga E., *Rola edukacyjna pomocy społecznej we wsparciu rodzin osob niepełnosprawnych*, Studia Edukacyjne, 2013, 26.

Rembowski I., *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*, Warszawa 1972.

Sierpowska I., *Ustawa o pomocy społecznej. Komentarz*, Warszawa 2007.

Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003.

Szatur-Jaworska B., *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Kraków 1995.

Sztander W., *Rodzina z problemem alkoholowym*, Warszawa 2006.

Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, Warszawa 1974.

Ustawa z 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (DzU 2015, poz. 2082 ze zm.).

Ustawa z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (DzU 2016, poz. 930 ze zm.).

Ustawa z 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (DzU 2015, poz. 332 ze zm.).

Wolska-Prylińska D., *Projekt socjalny w kształceniu i działaniu społecznym*, Katowice 2010.

Wódz K., *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*, Katowice 1998.

Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1975.

ROMAN PAWŁOWSKI, BEATA WOŁOSZYN

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ZARZĄDZANIE PLACÓWKĄ OŚWIATOWĄ – POMIĘDZY IDEAŁAMI A RZECZYWISTOŚCIĄ

ABSTRACT. Pawłowski Roman, Wołoszyn Beata, *Zarządzanie placówką oświatową – pomiędzy ideałami a rzeczywistością* [Management of Educational Institution – Between Ideals and Reality]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 403-414. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.23

The aim of this article is to present dilemmas that are experienced by directors/headmasters of educational institutions. On the one hand, they carry out tasks strictly defined by the education law documents, on the other hand, they are expected to create educational leadership. Reality shows that, what the directors would like the most is to pursue directing an education institution in the democratic style, but just as often, in fact, they represent an authoritarian management style. This stems from the multiplicity of tasks they have to perform and the external pressure of the governing authority, the pedagogical supervisory body and the influence of state policy. This situation raises concerns about the functioning of educational institutions and the final outcome of formal education: effective education for life in a democratic society.

Key words: management of educational institutions, educational leadership, management styles, democratic education

Jak pokazują dotąd podejmowane badania odnośnie zarządzania placówkami oświatowymi, klimat funkcjonowania szkoły w dużej mierze zależny jest od sposobu pełnienia funkcji przez jej dyrektora[1]. W zależności bowiem czy jest to styl liberalny, demokratyczny, czy autokratyczny, inaczej rozkładają się role i nastawienie pracujących w niej nauczycieli oraz perso-

[1] Patrz m.in.: S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, Warszawa 2013; G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Kraków 2011; K. Przyszczypkowski, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń – Poznań 1999.

nelu pomocniczego do wykonywania swoich obowiązków. W przypadku skrajnie liberalnego podejścia do kierowania placówką oświatową trudno realizować założoną wizję jej działania, zaś styl autokratyczny sprawia, że w placówce nierzadko trudno dostrzec rzeczywisty obraz instytucji uczącej się, w której wszystkim przyświeca wspólna wizja stawianych przed sobą celów. Wydaje się, że najbliższy humanistycznym wizjom funkcjonowania szkoły jest styl demokratyczny, w kontekście którego mieści się nie tyle dyrektywne zarządzanie placówką oświatową, co raczej przywództwo prowadzące do wspólnego realizowania założonych celów. Model ten jest powszechnie znany dyrektorom placówek oświatowych, niemniej – jak się wydaje – w zbyt małym stopniu zwraca się uwagę na relacje pomiędzy osobistym stylem kierowania placówką a predyspozycjami osobowymi jej dyrektora. W konsekwencji, zgłębienie tego problemu należy postrzegać jako ważki przedmiot badań, otwierający szeroki obszar eksploracji naukowej.

Zadania dyrektora placówki oświatowej (a także procedurę powołania kandydata na to stanowisko) zasadniczo regulują dwa podstawowe akty prawne, jakimi są: Ustawa Prawo oświatowe z 14 grudnia 2016 r.[2] oraz Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (z późniejszymi zmianami)[3]. Przywołane w tych dokumentach odniesienia wskazują na bardzo rozległy obszar kompetencji w zakresie kierowania placówką. W pierwszym z przywołanych dokumentów znajdujemy zapis mówiący o odpowiedzialności osoby, której powierzono stanowisko dyrektora, o czym stanowi art. 68 ust. 1. W obszarze nakreślonych tam obowiązków w kolejnych 11 punktach wyszczególnione są główne obszary zadaniowe. Należą do nich: kierowanie działalnością szkoły lub innej placówki oraz wszelkie działania związane z reprezentowaniem jej interesów na zewnątrz, sprawowanie nadzoru pedagogicznego wobec pracowników szkoły (o ile ma stosowne ku temu kompetencje), podejmowanie działań opiekuńczych wobec uczniów oraz odpowiedzialność za zapewnienie optymalnych warunków harmonijnego ich rozwoju psychofizycznego poprzez podejmowanie aktywnych działań o charakterze prozdrowotnym, odpowiedzialność za realizację uchwał rady szkoły lub placówki innego typu oraz uchwał rady pedagogicznej, podjętych w ramach ich kompetencji stanowiących (o ile nie są obarczone jakąkolwiek wadą prawną). Istotnym obszarem zadań dyrektora jest też dysponowanie środkami pieniężnymi określonymi w planie finansowym placówki oświatowej pozytywnie zaopiniowanym przez radę szkoły, powiązane z przyjmowaniem na siebie odpowiedzialności za prawidło-

[2] Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (DzU z 2017 r., poz. 59).

[3] Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (z późniejszymi zmianami) (DzU z 2016 r., poz. 1379 oraz z 2017 r., poz. 60).

we wykorzystanie tychże środków, a także zapewnienie właściwej organizacji obsługi placówki oświatowej w sferze administracyjnej, finansowej i gospodarczej. Ważnym obszarem obowiązków dyrektora placówki oświatowej jest także wykonywanie zadań wynikających z konieczności zapewnienia zarówno uczniom, jak i pracownikom bezpieczeństwa w trakcie zajęć organizowanych przez kierowaną placówkę, także poza jej siedzibą (wycieczki, rajdy, zawody itp.) oraz zapewnienia warunków do właściwej realizacji innych zadań wynikających bezpośrednio z przepisów szczegółowych dotyczących instytucji publicznych. Za niemniej ważne ustawodawca uznaje współdziałanie dyrektora placówki oświatowej z jednostkami szkolnictwa wyższego w obszarze organizacji praktyk pedagogicznych dla studentów specjalności nauczycielskich, a także tworzenie warunków na rzecz działania w kierowanej placówce wolontariatu, różnego typu stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności zaś organizacji harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wielostronne wzbogacanie różnorodnych form działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i innowacyjnej kierowanej przez niego placówki. Ponadto, dyrektor odpowiada za właściwą i optymalną z perspektywy dobra dziecka realizację zaleceń wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia, wydanych przez uprawnioną do tego poradnię psychologiczno-pedagogiczną oraz za właściwą współpracę z pracownikami służby zdrowia (pielęgniarką, higienistką szkolną, lekarzem, stomatologiem), którzy sprawują profilaktyczną opiekę zdrowotną nad dziećmi i młodzieżą, będąc w tym zakresie dysponentem danych osobowych ucznia (jak np. dane personalne, numer PESEL) służących właściwemu zapewnieniu dostępu do świadczeń medycznych[4]. Przywołany tu artykuł wskazuje także na kompetencje dyrektora placówki oświatowej w zakresie skreślania uczniów z listy członków społeczności szkolnej oraz wszelkie kompetencje przypisane na rynku pracy kierownikowi zakładu pracy. W myśl art. 68 ust. 5 ustawy – Prawo oświatowe dyrektor pełni rolę kierownika zakładu pracy dla wypełniających swe zadania w danej placówce oświatowej nauczycieli, a także pracowników niepedagogicznych (jak np. personel administracyjny, sprzątający, czy pracownicy obsługi technicznej). Analogicznie do innych zakładów pracy, w obszarze kompetencji dyrektora placówki oświatowej pozostają zatem kwestie decyzyjne w zakresie nawiązywania i rozwiązywania stosunku pracy z nauczycielami oraz innymi pracownikami, przyznawania nagród oraz wymierzania kar porządkowych i administracyjnych oraz występowanie (po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady szkoły)

[4] Patrz: Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, art. 68 ust. 1.

z wnioskami w sprawie przyznawania odznaczeń, nagród i innych wyróżnień dla nauczycieli oraz innych pracowników placówki oświatowej, których gestorem są instytucje wyższego rzędu, np. organ prowadzący, kuratorium oświaty, czy minister edukacji[5]. Dokument ten dalej wskazuje ponadto na potrzebę i konieczność współpracy dyrektora z radą szkoły lub placówki, radą pedagogiczną, rodzicami i samorządem uczniowskim.

Podobnie rolę dyrektora placówki oświatowej określa ustawa – Karta Nauczyciela, w której art. 7 mówi w szczególności o jego obowiązkach kierowniczych, wskazując, że dyrektor szkoły

> (…) jest jej przedstawicielem na zewnątrz, przełożonym służbowym wszystkich pracowników szkoły, przewodniczącym rady pedagogicznej. Dyrektor sprawuje opiekę nad dziećmi i młodzieżą uczącą się w szkole[6].

Dokument ten, podobnie jak ustawa – Prawo oświatowe, określa odpowiedzialność dyrektora szkoły w odniesieniu do dbałości o właściwy poziom realizacji przez kierowaną placówkę zadań dydaktycznych i wychowawczych, właściwe wykonywanie zadań wynikających z uchwał rady pedagogicznej, rady szkoły oraz zarządzeń organu prowadzącego oraz zewnętrznych organów nadzoru pedagogicznego, a także innych instytucji nadzorujących szkołę. W zakresie wewnętrznej pracy placówki zadania dyrektora muszą skupiać się na zapewnieniu optymalnych warunków do rozwijania kompetencji społecznych uczniów i wychowanków, wyrażających się przez ich samorządną i samodzielną pracę, a także na zapewnieniu nauczycielom wsparcia pozwalającego na jak najefektywniejszą realizację stawianych przed nimi zadań oraz możliwość jak najpełniejszego samorozwoju, ze szczególnym uwzględnieniem możliwości doskonalenia zawodowego. Obszarem odpowiedzialności dyrektora wskazywanym w Karcie Nauczyciela jest także zapewnienie odpowiednich warunków organizacyjnych do realizacji zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych oraz zapewnienie w trakcie zajęć organizowanych przez szkołę właściwego poziomu bezpieczeństwa zarówno uczniów, jak i nauczycieli[7].

Tak nakreślone ramy odpowiedzialności wskazują wielość zadań w zakresie kierowania placówką oświatową, które dodatkowo komplikują aspekty nieustannej zmienności zarówno zadań szczegółowych, jak i kontekstu społecznego[8]. Jednakże, zadania te wyznaczają jednocześnie bardzo szeroki

---

[5] Patrz: tamże, art. 68 ust. 5

[6] Patrz: Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, art. 7 ust. 1.

[7] Patrz: tamże, art. 7 ust. 5.

[8] Patrz: S. Banaszak, *Zarządzanie placówką oświatową w turbulentnym otoczeniu*, Studia Edukacyjne, 2013, 27, s. 65-74; J. Szafran, *Menadżer – przywódca. Uwagi o roli dyrektorów szkół w zarządzaniu zmianami*, Studia Edukacyjne, 2013, 27, s. 75-94.

zakres odpowiedzialności, na którą dodatkowo nakładają się inne regulacje prawne. Z najważniejszych należy tu wymienić ustawowe przepisy Kodeksu pracy, Kodeksu cywilnego, Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, czy Ustawy o samorządzie gminnym oraz liczne rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i innych departamentów, których przepisy należy respektować w placówkach oświatowych[9]. Wielość tak zakreślonego obszaru zadań sprawia, że efektywne kierowanie placówką oświatową nierzadko sprawia, że niektórzy dyrektorzy czują się osaczeni przez prawo, traktując je jako swoisty kaganiec utrudniający podejmowanie autonomicznych decyzji. Niewątpliwe jednak zarządzanie placówką oświatową wymaga od jej dyrektora wysokiej kultury prawnej i znaczącej sprawności w interpretacji przepisów i regulacji o charakterze normatywnym.

Przystępując do procedury konkursowej na stanowisko dyrektora, kandydaci przedstawiają zwykle wizję szkoły demokratycznej, w której pojawia się równowaga pomiędzy dyrektorem, radą pedagogiczną a okolicznym środowiskiem. Zwykle misja, wizja szkoły oraz sylwetka potencjalnego absolwenta jawią się jako swoisty wytwór wychowania do wartości humanistycznych, hołdujących podmiotowości ucznia jako partnera procesu edukacyjnego.

> Wizja, to marzenie, pragnienie.... Jest to obraz przyszłości pozbawiony uwarunkowań, potencjału, możliwości, którymi przedsiębiorstwo dysponuje. Jest to punkt w przyszłości z jednej strony realny, a jednocześnie na tyle daleki, że wzbudza entuzjazm i koncentrację wysiłków dla tworzenia nowej rzeczywistości (...) wychodząc od przyszłości do teraźniejszości. Dzięki temu są pomijane współczesne problemy, trudności i uwarunkowania[10].

Z kolei misję należy postrzegać jako integralną część programu edukacyjnego szkoły. Jej nadrzędną rolą jest nie tylko wyznaczanie zasadniczych celów funkcjonowania szkoły, ale również dbałość o wewnętrzną spójność programów nauczania, projektów edukacyjnych i postaw ludzi z przyjętymi procedurami postępowania, strategią rozwoju szkoły i uwarunkowaniami ekonomicznymi. Misja szkoły w swej istocie umożliwia nastawienie zespołowych działań na faktyczne urzeczywistnienie wizji szkoły. Misja oznacza zatem przede wszystkim konkretne zadanie do wykonania. Wymiennie z tym pojęciem pojawiają się odniesienia do jakościowych programów roz-

---

[9] Jak wskazują dyrektorzy placówek oświatowych, w bieżącym kierowaniu placówką oświatową muszą oni monitorować aktualność ponad 100 aktów prawnych dotyczących różnych obszarów funkcjonowania placówki oświatowej.

[10] M. Cieślicki, *Podstawy organizacji i zarządzania w oświacie*, [w]: *Vademecum menedżera oświaty*, red. Cz. Plewka, H. Bednarczyk, Radom 2000, s. 150-151.

woju szkoły, zakrojonych perspektywicznie na kilkuletni okres. Misja określa zadania do wykonania i wytyczne do ich realizacji, czego nie jest w stanie opisać żaden zbiór przepisów i regulacji administracyjnych. Tak więc misja daje przestrzeń, w której mogą rozwijać się osobiste motywacje ludzi do podejmowania zadań związanych z celami placówki oświatowej[11]. Warto tu jednak zaznaczyć, że deklaracje dotyczące działań o charakterze wysoce demokratycznym mają charakter połowiczny – po części stanowią bowiem egzemplifikację osobistych poglądów, po części zaś są odpowiedzią na społeczne oczekiwania względem przyszłych potencjalnych dyrektorów szkół w kontekście bieżącej polityki edukacyjnej państwa[12]. Najczęściej podmiotowość ucznia stawiana jest w tym obszarze na pierwszym miejscu, co jako cel operacyjny winno przynieść sukces w konkursie na stanowisko dyrektora szkoły i co zazwyczaj przynosi spodziewane efekty.

W kontekście oczekiwań dotyczących kandydata na stanowisko dyrektora (kierownika) placówki oświatowej niezwykle pożądany jest profil lidera – przywódcy edukacyjnego. O istocie problemu świadczyć mogą chociażby badania podejmowane przez Instytut Badań Edukacyjnych we współpracy z Uniwersytetem Jagiellońskim, świetle których swoiste przywództwo edukacyjne opiera się na zdolności do formalnego

> wyróżnienia cech osobowości specyficznych dla stanowiska dyrektora placówki oświatowej; – przypisania poszczególnym zadaniom wiedzy i umiejętności, w tym z obszaru socjologii i psychologii[13].

W idealistycznych bowiem założeniach dyrektor placówki oświatowej winien być naturalnym liderem wspólnoty uczącej się (szkoły), w której zgłębianie wiedzy – zgodnie z deklaracjami – winno być swoistą przygodą życia młodych, żądnych wiedzy ludzi.

W praktyce dyrektor placówki oświatowej z reguły dość szybko przekonuje się jednak, że założenia idealne, niestety, przychodzi mu konfrontować z zadaniami o różnorodnym charakterze. Ich wielostronność wyznaczają obowiązki o charakterze dydaktycznym, administracyjnym i dotyczącym kierowania zespołem pracowniczym. Z wywiadów przeprowadzonych z dyrektorami wielkopolskich szkół wynika, że zwykle na pierwszy plan

---

[11] Patrz: A. Talik-Orłowska, *Czym jest misja?* Dyrektor Szkoły, 2004, 3, s. 31-33; S. Wlazło, *Jakościowa wizja szkoły*, [w:] *Jakościowy rozwój szkoły*, Wrocław 2002; tegoż, *Wizja i misja w szkole*, Dyrektor Szkoły, 2004, 7-8, s. 53-56.

[12] Patrz: K. Hernik (red.), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Warszawa 2015, s. 40-45.

[13] S.M. Kwiatkowski, *Dyrektor placówki oświatowej jako przywódca*, [w:] *Przywództwo w szkole*, red. J. Madalińska-Michalak, Kraków 2006, s. 42.

wychodzą zadania o charakterze administracyjnym, związane z bieżącym funkcjonowaniem placówki w sferze materialnej i organizacyjnej, niejako spychając na drugi plan dbałość o jakość edukacji. Co więcej, owa dbałość najczęściej rozumiana jest jako staranie o zapewnienie przebiegu procesów edukacyjnych niekoniecznie zgodnie z potrzebami uczniów, raczej w odpowiedzi na formalne oczekiwania organu nadzoru pedagogicznego (kuratorium). W tej sytuacji kształtowanie relacji interpersonalnych z członkami rady pedagogicznej i innymi pracownikami szkoły pozostaje w zupełnie odległym planie.

Zadanie to jednocześnie jest niełatwe z uwagi na wielowymiarowość relacji społecznych dyrektora placówki oświatowej pozostającego w następujących układach odniesienia: dyrektor – nadzór pedagogiczny (kuratorium), dyrektor – organ prowadzący (samorząd), dyrektor – rada pedagogiczna, dyrektor – uczniowie, dyrektor – rodzice, dyrektor – instytucje środowiska lokalnego, dyrektor – opinia w środowisku lokalnym (rozproszonym)[14]. Zdefiniowany ustawowo zapis, że „szkołę reprezentuje na zewnątrz jej dyrektor"[15] sprawia, że stanowisko kierującego placówką oświatową w odniesieniu do relacji społecznych ma w tym zakresie wielowymiarowy charakter.

Spośród najistotniejszych wymienić tu należy przede wszystkim relacje z wcześniej już przywołanym organem nadzoru pedagogicznego (kuratorium) oraz organem prowadzącym (w przypadku szkół publicznych – odpowiednio samorząd gminy lub powiatu). Jeśli relacje te układają się harmonijnie, a dyrektor placówki otrzymuje względną swobodę realizacji założonej wizji kierowania nią, istnieją szanse na budowanie funkcjonowania szkoły opartej na założonych wcześniej kryteriach. Nierzadko jednak (zwykle w wywiadach czy wypowiedziach nieformalnych) dyrektorzy placówek zwracają uwagę na rozliczne sugestie, czy wręcz naciski, na realizację oczekiwań tych organów. Bardzo często swoistą „rewolucję" dostrzega się po wyborach samorządowych, w trakcie których w środowisku lokalnym, w którym funkcjonuje dana placówka, dochodzi do zmian osób decyzyjnych, zwykle reprezentujących poglądy na misję szkoły odmienne od swych poprzedników[16].

W wielu przypadkach istotnym czynnikiem powodzenia lub niepowodzenia założonej przez dyrektora wizji prowadzenia szkoły są relacje (bądź

---

[14] Patrz: M.J. Szymański, *Przywództwo w rozwoju społecznym środowiska lokalnego*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Warszawa 2013, s. 94-105.

[15] Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, art. 68 ust. 1. pkt. 1.

[16] Patrz: Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Partycypacja a lokalna polityka oświatowa – raport z badań terenowych*, Warszawa 2014, s. 47.

ich brak) z instytucjami środowiska lokalnego oraz często niepoddająca się racjonalnej weryfikacji potoczna opinia o danej placówce w środowisku lokalnym. W odniesieniu do współpracy z podmiotami instytucjonalnymi, to od jej jakości zależy, na ile szkoła jest trwale i silnie zapośredniczona w danej społeczności, na ile zaś stanowi samotną (nierzadko oblężoną) twierdzę. Co więcej, środowiskowa opinia publiczna stanowi także istotny aspekt postrzegania szkoły przez jej dyrektora jako informacja zwrotna. Tu jednak dyrektorzy zwracają uwagę na fakt, że przyglądają się tym opiniom, pomimo iż często są one bardzo podatne na szybkie zmiany pod wpływem wydawałoby się mało istotnych zdarzeń – na recenzje pozytywne pracuje się nierzadko latami, podczas gdy pozytywny wizerunek placówki może często runąć jako konsekwencja pojedynczych incydentów.

Kolejnym wymiarem stanowiącym o powodzeniu przyjętej wizji zarządzania placówką oświatową są relacje wewnętrzne dyrektora z pracownikami placówki oraz z uczniami i ich rodzicami. W odniesieniu do pracowników istotny jest – wcześniej już wskazywany – styl zarządzania oraz klimat edukacyjny placówki, który jest czynnikiem sprawczym motywacji pracowników. Od niego bowiem zależy, na ile podległy personel czuje się podmiotowo odpowiedzialny za wspólne aktywne kreowanie działań na rzecz rzeczywistej realizacji założonej wizji funkcjonowania placówki, na ile zaś stanowi nie tyle zespół, co zbiór jednostek wykonujących (nierzadko biernie lub wręcz oportunistycznie) narzucone im zadania bez wewnętrznej motywacji i przekonania co do ich zasadności. Nad tym zagadnieniem można zastanowić się trochę dłużej. Rodzi się bowiem pytanie, czy demokratyczny styl zarządzania pozwala zbudować spójny, zaangażowany, odpowiedzialny i skoncentrowany na wynikach zespół. Dlaczego właśnie taki? Bowiem taki zespół jest w stanie wspólnie z dyrektorem zrealizować wizję szkoły demokratycznej. Zbudowanie takiego zespołu wymaga, według współczesnych koncepcji zarządzania sytuacyjnego[17], doboru odpowiedniego stylu zarówno w odniesieniu do całego zespołu, jak i względem poszczególnych jednostek. Co istotne, nie jest niezbędne tylko początkowe wybranie odpowiedniego stylu, ale umiejętność jego zmiany w zależności (chociażby według autora jednej z koncepcji – K. Blancharda[18]) od etapu rozwoju pracownika (jego kompetencji i stopnia zaangażowania) oraz etapu rozwoju zespołu (jego wydajności i morale). Takie podejście do zarządzania zespołem wymaga jednak od dyrektora zarówno czasu, jak i dużej uważności oraz

[17] Patrz: E. Masłyk-Musiał, *Społeczeństwo i organizacje. Socjologia organizacji i zarządzania*, Lublin 1999, s. 114-120.

[18] Patrz: K. Blanchard, *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, Warszawa 2009, s. 75-87.

kompetencji, co w konfrontacji z wieloma zadaniami administracyjnymi może skończyć się jedynie na zamiarach, nigdy niezamienionych w działanie. Zdecydowanie łatwiej zarządzać w jednym stylu, co skutkuje jednak często między innymi niezadowoleniem zespołu, obniżeniem motywacji pracowników, brakiem gotowości do wzięcia na siebie odpowiedzialności za wspólny cel, czy wyłącznym koncentrowaniu się na własnych potrzebach i indywidualnych celach.

Odrębny obszar stanowią relacje dyrektora z uczniami. Budowane są one poprzez obecność i świadomość kierowania placówką przez jej dyrektora – wynika to z faktu, na ile dyrektor placówki jest „widoczny" dla jej uczniów, a jego decyzje znaczące dla społeczności szkolnej[19].

Następnym – nierzadko niedocenianym, a niekiedy mocno zaniedbanym – obszarem są relacje dyrektora z rodzicami uczniów uczęszczających do danej placówki. Dobra współpraca może być czynnikiem w znacznym stopniu wspierającym powodzenie założonych działań, natomiast brak relacji czy pojawianie się sytuacji konfliktowych (w odniesieniu do których odpowiedzialność może leżeć zarówno po stronie szkoły, jak i rodziców) stanowią dla tych działań znaczącą barierę[20].

Jak daje się więc zauważyć, dla powodzenia misji kierowania placówką oświatową pożądane jest wielostronne budowanie pozytywnych relacji z partnerami, których interesy i oczekiwania nie zawsze są spójne. W konsekwencji więc często dyrektor placówki oświatowej staje przed niełatwym zadaniem działań podobnych do szacowania kwadratury koła[21].

Wskazana tu wielowymiarowość zadań oraz wielostronność relacji interpersonalnych w wielu przypadkach sprawiają, że pełnienie funkcji dyrektora placówki oświatowej prowadzi do bolesnego zderzenia ideałów z rzeczywistością, w której to kolizji niezwykle często, niestety, zwyciężają realia. Dzieje się tak, gdy oczekiwania zewnętrzne nie pozostają w korelacji z wyobrażoną rolą przywódcy edukacyjnego.

Na różnorodne praktyczne egzemplifikacje takiego stanu rzeczy wskazują słuchacze prowadzonych przez pracowników Zakładu Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu od ponad 10 lat Studiów Podyplomowych Zarządzania Oświatą oraz równoległego kursu w Zamiejscowym Ośrodku Dydaktycznym UAM w Pile. W przeprowadzonych

---

[19] Patrz: K. Przyszczypkowski, I. Cytlak, *Partnerstwo w samorządowej polityce oświatowej*, Studia Edukacyjne, 2013, 27, s. 7-28.

[20] Patrz: A. Gocłowska (red.), *Szkoła wobec wymagań państwa – poradnik dla rodziców*, Warszawa 2015, s. 35-37.

[21] Patrz: K. Przyszczypkowski, *Polityczność (w) edukacji*, Poznań 2012, s. 50-73.

w roku akademickim 2015/2016 badaniach respondenci z tej grupy wskazywali na swoisty rozziew pomiędzy ich wizją prowadzenia placówki oświatowej w przyszłości a praktykami swoich przełożonych. W podejmowanych przez nich zadaniach szkoła jawi się jako placówka demokratyczna, natomiast praktyka pokazuje jej autokratyczne oblicze[22].

Można postawić tutaj tezę, że obciążenie obowiązkami sprawia, iż odpowiedzialność za taki stan rzeczy ponosi system, który obarcza dyrektora placówki oświatowej zbyt dużym bagażem zadań, które z czasem sprawiają, że – przy konieczności bieżącego kierowania szkołą – wizje idealistyczne schodzą często na zdecydowanie dalszy plan. Nad długofalową wizję przedkładane są rozwiązania pozwalające na doraźne kierowanie placówką, a tu najłatwiejsze jest zarządzanie dyrektywne, którego autokratyczna specyfika pozwala na szybkie osiąganie założonych celów, jednak niewiele ma wspólnego z budowaniem postaw podmiotowości innych pracowników szkoły, a w konsekwencji i uczniów.

Efekt doraźny jest co prawda osiągany zwykle szybko i skutecznie, jednak trudno w takiej sytuacji mówić o szkole jako instytucji uczącej się. Staje się ona raczej instytucją totalną, co jednak niespecjalnie przeszkadza zarówno dyrektorowi placówki, jak i – niestety, zdecydowanie zbyt często biernym – nauczycielom.

Zarządzanie dyrektywne pojawia się jako rozwiązanie doraźne, jednak bardzo często w praktyce utrwala się i ostatecznie staje trwałym modelem. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy szukać we wcześniej już wskazanych obszarach, niemniej czynnikiem dodatkowo legitymizującym nakreślony stan rzeczy jest niepewność losów zarówno nauczycieli, jak i ich dyrektorów wynikająca ze zmian politycznych. Jak doskonale wiadomo, zmiany struktury funkcjonowania systemu oświaty w Polsce, zapowiadane przez minister edukacji (co istotne, póki co, bez obudowy prawnej) powodują, że pracownicy placówek oświatowych przyjmują – tu zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele – postawy konformistyczne, które w ich mniemaniu mają pozwolić im przetrwać chaos zmian, a w perspektywie pozwolić zachować pełnione stanowisko czy chociażby pracę.

Problem ten poddaje wnikliwej analizie B. Śliwerski, wskazując na szeroki kontekst wynikający z decyzji o charakterze politycznym, w swej istocie podporządkowujący edukację pragmatyce rządów, niezależnie od bieżących opcji politycznych[23]. Przedstawiona tu sytuacja sprawia, że zmiany perspek-

[22] Źródło: badania własne autorów przeprowadzone w roku akademickim 2015/2016 techniką sondażu diagnostycznego na próbie 100 respondentów oraz techniką wywiadu w trakcie prowadzenia zajęć dla słuchaczy wskazanych w tekście Studiów Podyplomowych.

[23] Patrz: B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015, s. 269-382.

tywy kierowania placówkami oświatowymi nie wynikają z wewnętrznego przekonania, co raczej z uwarunkowań zewnętrznych, natomiast niebezpieczeństwem jest utrwalenie takiego modelu i uznanie przez dyrektora za słuszny, bo bez wątpienia łatwiejszy[24].

Przedstawiony w niniejszym artykule problem z pozoru wydaje się li tylko problemem dyrektora placówki oświatowej i zderzenia ideałów z rzeczywistością. Konsekwencje takiego stanu rzeczy są jednak zdecydowanie poważniejsze – styl kierowania placówką przekłada się bowiem na jej pracowników, a w konsekwencji i uczniów. W odniesieniu do sfery wartości, na usta ciśnie się tu pytanie: jakie wychowanie? Czy ceną za utratę przyjętej wizji kierowania placówką oświatową nie jest zamiana wychowania do podmiotowości na wychowanie do posłuszeństwa? I czy nie jest to cena zbyt wysoka?

BIBLIOGRAFIA

Banaszak S., *Zarządzanie placówką oświatową w turbulentnym otoczeniu*, Studia Edukacyjne, 2013, 27.

Blanchard K., *Przywództwo wyższego stopnia. Blanchard o przywództwie i tworzeniu efektywnych organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Cieślicki M., *Podstawy organizacji i zarządzania w oświacie*, [w]: *Vademecum menedżera oświaty*, red. Cz. Plewka, H. Bednarczyk, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2000.

Gawroński K. (red.), *Szkoła a organ prowadzący. Prawo oświatowe w pytaniach i odpowiedziach,* Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2008.

Gocłowska A. (red.), *Szkoła wobec wymagań państwa – poradnik dla rodziców*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.

Hernik K. (red.), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.

Kwiatkowski S.M., *Dyrektor placówki oświatowej jako przywódca*, [w:] *Przywództwo w szkole*, red. J. Madalińska-Michalak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

Kwiatkowski S.M., Madalińska-Michalak J. (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania,* Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2013.

Masłyk-Musiał E., *Społeczeństwo i organizacje. Socjologia organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.

Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Partycypacja a lokalna polityka oświatowa – raport z badań terenowych,* Warszawa 2014.

Przyszczypkowski K., *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1999.

[24] Patrz: G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Kraków 2011, s. 193-210.

Przyszczypkowski K., *Polityczność (w) edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.

Przyszczypkowski K., Cytlak I., *Partnerstwo w samorządowej polityce oświatowej*, Studia Edukacyjne, 2013, 27.

Szafran J., *Menadżer – przywódca. Uwagi o roli dyrektorów szkół w zarządzaniu zmianami*, Studia Edukacyjne, 2013, 27.

Szymański M.J., *Przywództwo w rozwoju społecznym środowiska lokalnego*, [w:] *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, red. S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2013.

Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

Talik-Orłowska A., *Czym jest misja?* Dyrektor Szkoły, 2004, 3.

Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (z późniejszymi zmianami) (DzU z 2016 r., poz. 1379 oraz z 2017 r., poz. 60).

Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (DzU z 2017 r., poz. 59).

Wlazło S., *Jakościowy rozwój szkoły*, Wydawnictwo MarMar, Wrocław 2002.

Wlazło S., *Wizja i misja w szkole*, Dyrektor Szkoły, 2004, 7-8.

PETRA POTMESILOVA, MILON POTMESIL

Palacky University Olomouc
Czech Republic

MAGDALENA BEŁZA

Uniwersytet Śląski w Katowicach
WEiNoE w Cieszynie, Poland

HEARING IMPAIRMENT AND ITS REFLECTION IN PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS[1]

ABSTRACT. Potmesilova Petra, Potmesil Milon, Bełza Magdalena, *Hearing Impairment and its Reflection in Psychological Diagnostics* [*Upośledzenie słuchu i jego odzwierciedlenie w diagnostyce psychologicznej*]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 415-433. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.24

The authors hereby present a report on research aimed at the possibilities of adjustments of psychodiagnostic materials to be used in the population of children with hearing impairments in order to reduce or eliminate the functional impact of the defect on the child's performance and consequently on the diagnostic process. The adjustment was made by formal language modification without intervention in the content, and by the creation of a version in Czech sign language. The B-J.E.P.I. personality questionnaire and a comprehension subtest using the Wechsler intelligence scale for children (further WISC-III) were experimentally modified and tested in practice between 2011 and 2016.

Key words: hearing impairment, psychological diagnostics, psychosocial context of hearing impairment

1. Hearing Impairment and its Reflection in Psychological Diagnostics. Introduction to the Issue

The term hearing loss covers a very wide range of problems that have to be dealt with in connection with the concept and objectives of psychological

[1] This article was supported by grants: IGA_CMTF_2015_ 010 and IGA_PdF_2015_013.

diagnostics and subsequent intervention.[2] An individual deficit takes on a handicap dimension within the psychosocial context, defined as a reflection of given personal insufficiency, intensified by the reduced success of functioning in society at large that does not suffer from a hearing loss.[3] Regardless of different views on the objectives of educating children with a hearing loss, everything is focused on increased efforts aiming at a reduced impact of the deafness on the psychosocial development of the children, using compensatory procedures, and at achieving the highest possible level of development.[4]

The solution is a timely start of rehabilitation, the optimum being comprehensive rehabilitation. This strategy is based on timely diagnosis and timely indication of compensation aid and psychological intervention, so that an individual intervention plan can immediately follow, to be applied from an early age, with the objective being to meet all the requirements of a successful upbringing and education before elementary school.

One of the serious impacts of a hearing loss is reduced language acquisition, and starting with school age a major deficit in the ability to read and understand. Therefore dealing with the above-mentioned insufficiency is considered to be one of the most important goals of the endeavor to compensate for a hearing loss. Reading with comprehension is accepted as the basis for a successful educational process, and in the wider context a basis for successful socialization. Technical reading with children suffering from deafness is usually handled rather well.[5] However, here the Czech language presents itself in all its complexity, especially the high level of inflection, which in the global way of reading basically prohibits remembrance of all the grammatically correct versions of actively used words, resulting in a situation where reading as a source of learning or reading as entertainment present a serious problem for most children and adults with a hearing loss.[6]

The reader does not understand the text and its content, losing motivation for such an activity that brings neither satisfaction nor fun. Maybe this

---

[2] Guidelines for assessment of and intervention with persons with disabilities, 2012

[3] P. Gates-Ulanet, N.K. Mellon, *Psychosocial Aspects of Hearing Loss in Children*, Otolaryngologic Clinics of North America, 2015, 48 (Hearing Loss in Children), p. 1073-1080.

[4] P.G. Jacobs, *Psychosocial Potential Maximization: A Framework of Proactive Psychosocial Attributes and Tactics Used by Individuals who are Deaf*, Volta Review, 2010, 110(1), p. 5-29.

[5] A.R. Lederberg, B. Schick, P.E. Spencer, *Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges*, Developmental Psychology, 2013, 49(1), p. 15-30.

[6] M.T. Daza et al., *Language skills and nonverbal cognitive processes associated with reading comprehension in deaf children*, Research in Developmental Disabilities, 2014, p. 3526-3533; C. Williams, C. Mayer, *Writing in Young Deaf Children*, Review of Educational Research, 2015, 85(4), p. 630.

is why the exceptional cases of people able to read with comprehension are so important. For these reasons reading lessons are a major topic both in the Czech Republic and abroad (see: Souralová, 2002; *Velehradská* & *Kuchler*, 1998; Macurová, 2000; Poláková, 2001). With regard to research activities this field has a long tradition beyond our borders; recently, for example (see: Coppens, 2013; Huremovic & Sulejmanovic, 2011; Hutchison, 2007).

In connection with the problem described above it is necessary to mention Pylyshyn's term 'cognitive penetrability'.[7] This is a form of dependence of the psychological process on conceptual and rational-logical dealing with the content. The possibility of cognitive penetrability is thus due to conscious intention, conceptual rational-logical operations and expressions with the same content as the vision. While content compliance is based on the fact that the essence of a vision is equal to the essence of a corresponding expression, at the same time it allows reflection and corrections of the relationship. Therefore the level and quality of cognitive penetrability determines to what level it will be possible to express the reflected visions in words.[8] Cognitive penetrability isaprecondition for the inter-subjective mediation of ideas in words, or non-verbal expressions (understanding), because it is a precondition of the intentional expression of ideas.[9] Therefore it is important to what extent and quality an idea is expressed in relevant words or non-verbal signals; this quality is then put to the test in communication with others.[10] The respondent expresses his/her understanding of the idea, verifying the possibility of understanding others.

Language competences and the level of their utilization are not just a basis for efficient educational schoolwork with children and pupils suffering from a hearing loss; it is directly reflected in the entire psychological diagnostics and subsequent intervention. It should be pointed out here that this does not mean only those children sent to schools with special educational programs – the need for psychological diagnostics and interventions also relates to children in the inclusive education system. One of the major problems of inclusive education is the fact that children or pupils (with a hearing loss, but from the cultural-anthropological viewpoint with any handicap) suffer from a lack of communication or behavioral patterns, and conse-

---

[7] E.g. A. Chasid, *Visual Experience: Cognitive Penetrability and Indeterminacy*, Acta Analytica: International Periodical for Philosophy in the Analytical Tradition, 2014, 29(1), p. 119-130; E.R. Fridland, *Skill, Non Propositional Thought, and the Cognitive Penetrability of Perception*, Journal For General Philosophy of Science, 2015, 46(1), p. 105-120.

[8] J. Slavík, V. Chrz , S. Štech, *Tvorba Jako Způsob Poznávání*, Praha 2013, p. 89.

[9] O. Deroy, *Object-Sensitivity versus Cognitive Penetrability of Perception*, Philosophical Studies: An International Journal For Philosophy in The Analytic Tradition, 2013, 162(1), p. 87-107.

[10] A. Raftopoulos, *Cognitive Penetrability and Consciousness*, Oxford 2015.

quently from a lack of the relevant stimuli necessary for the development of their personality. The issue of the transfer of a negative effect of hearing loss to the building up of a personality structure in adulthood is elaborated by.[11] Children with deafness of parents with a hearing loss are in an "ideal" situation regarding language acquisition and the related competences.[12] The development of communication skills in a family environment where people use sign language to communicate is fully comparable to the conditions in a family where there is no hearing handicap. In addition, especially in this case the levels of cognitive functions and communicative and social competences can be expected to be at a level comparable with those of children not suffering from a hearing loss.[13] Intellect will be a major variable here, which can be described very accurately from the point of view of psychological diagnostics. For instance, for children who have normally developed communicative competences and language before starting school, intellect and the related social competences should be evaluated as significant values that determine their inclusion in a certain educational program.[14] It can be derived from the above that when children are being evaluated during school enrollment they can undergo the same procedure as hearing children, with one difference: sign language is used.

2. Research Description

Considering the above, the requirements on a psychologist and an examination or intervention focusing on children with a hearing loss are very specific. It is necessary to diagnostically separate the hearing loss and its consequences (effects on the development of language and communication skills, a certain backwardness in the field of social skills and the concept of social relations), and using suitable instruments, for example, measure the intellectual level and possibly describe the lower intellect so that it is clear whether the issue is primarily a lower IQ or just a general delay resulting

---

[11] M. Harris, *The Rise of Anthropological Theory: A History of Theories of Culture*, London 2001; M. McKee, D. Schlehofer, D. Thew, *Ethical Issues in Conducting Research With Deaf Populations*, American Journal of Public Health, 2013, 103(12), p. 2174-2178.

[12] K. Hofmann, S. Chilla, *Bimodal Bilingual Language Development of Hearing Children of Deaf Parents,* European Journal of Special Needs Education, 2015, 30(1), p. 30-46.

[13] A.A. Zekveld et al., *The Relationship Between Nonverbal Cognitive Functions and Hearing Loss*, Journal of Speech, Language & Hearing Research, 2007, 50(1), p. 74-82.

[14] M. Harrington, J.L. DesJardin, L.C. Shea, *Relationships Between Early Child Factors and School Readiness Skills in Young Children With Hearing Loss*, Communication Disorders Quarterly, 2010, 32(1), p. 50.

from a reduced ability to hear and receive stimuli and respond to them. There are similar demands related to other examinations and diagnostic activities performed with children and young people.[15] In this context they will most probably include diagnostic, intervention-preventive and therapeutic work. All these items within the wide range of activities incorporate the requirement for handling the language and efficient communication and understanding. These are basic prerequisites for reaching a certain level of efficiency and validity of psychological diagnostic.

2.1. Adjustment of the B-J.E.P.I. Questionnaire

The B-J.E.P.I. Questionnaire used in the Czech Republic was created by the translation and adoption of the English version, J.E.P.Q. (E.P.Q./Junior), by J. Senka. Czech and Slovak standards were elaborated for the questionnaire.

The currently used version (in Czech Republic) was published in 1994 and belongs among the most commonly used tools (Svoboda, 2001, p. 343) in our country, focusing on the 9-14 age group. For experimental purposes Senka recommends also using the questionnaire with older children up to 15. There are different specific tools that have been developed for the 15+ category.

The questionnaire focuses on four scales: E (extraversion-introversion), N (lability-stability), P (psychoticism) and L (lie score).

Extraversion-introversion is a scale based on behavior, related to the person's relationship with the environment and the dynamics of his/her behavior. The N scale expresses the movement from lability to stability. According to Eysenck, a high score for psychoticism is a manifestation of personality that experiences problems with adaptability and indicates a withdrawn loner. The relationship to other people ranges from insensitivity to inhuman cruelty. A high P score points out a possible disorder of an autistic nature. The list ends with the L scale (lie score). It expresses the measure of social desirability. Svoboda describes it as a stable personality feature that could be related to acceptance of a role within social activity. We can assume that the L score value can be considered a manifestation of social competence. According to Senka, the lie score describes the tendency to dissimulation and its level.

---

[15] M. Koopmann, D. Weiss, C. Rudack, *A rare differential diagnosis of deafness*, Laryngo-Rhino- Otologie, 2013, 92(2), p. 115-116.

2.2. Administration of the B-J.E.P.I. Questionnaire

Both Senka (1994) and Svoboda (2001) describe individual or group administration, usually not longer than 20 minutes. The proband replies with yes or no, and the reply has to be fast and unambiguous. The reply is marked with a circle. Examination in the 8-14 age group should be smooth, as the children are already developed enough to perform independent work and able to proceed when supervised by an unknown person Vágnerová and Klégrová.[16] Understanding of authority differences can be studied in Orwin's paper (1971).

However some authors[17] claim that filling in the questionnaire by individuals with a hearing loss is often accompanied by a lack of concentration and a low capacity for independent work. But this has not been proved.

2.3. Respondents

The sample of respondents consisted of pupils of so-called "basic schools" (the basic school is a form of school in the Czech Republic where children aged 6-15 receive their compulsory education) for children with deafness who were 9-15 years of age. To be included in the sample the child had to suffer from a hearing loss. The respondents were from all around the country; the survey was allowed in almost all schools. Questionnaires were completed by a sample of 137 children with a deafness, and two questionnaires were excluded because of missing data on age or gender. When planning the experimental part we were informed by the principals of the collaborating schools that in the year 2013/14 the subject age group in the elementary schools for children with a hearing loss included about 160 pupils. The collected data therefore describe some 85% of this population in this country (who attended special schools). In the first round 135 children with a deafness, aged 9-15, participated in the research. There were 73 boys and 62 girls. The second round, the retest, was carried out on a sample of 40 children (23 boys and 17 girls). 104 hearing fathers and 103 hearing mothers

[16] M. Vágnerová, J. Klégrová, *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*, Praga 2008.

[17] B. Lyxell et al., Chapter 4: *Hearing and cognitive development in deaf and hearing-impaired children. effects of intervention*, Handbook of Clinical Neurophysiology, (Disorders of Peripheral and Central Auditory Processing), 2013, 10, p. 71-80; M. Harrington, J.L. DesJardin, L.C. Shea, *Relationships Between Early Child Factors and School Readiness Skills*, p. 50; F. Ebrahim, *Comparing Creative Thinking Abilities and Reasoning Ability of Deaf and Hearing Children*, Roeper Review, 2006, 28(3), p. 140-147.

were represented in the first round. There were 32 hearing fathers and mothers in the second round. There were 29 fathers and 29 mothers with a deafness in the first round, and seven in the second round. Other respondents did not fill in this field. This means there were about 77% and 80% of respondents with hearing parents in the two rounds.

Table 1

Frequency of gender in the rounds

Gender	Number 1st round	Percentage	Number 2nd round	Percentage
Boys	73	54	23	57
Girls	62	46	17	43
Sum	**135**	**100**	**40**	**100**

Table 2

Age structure of respondents in the rounds

Age	Number 1st round	Percentage	Number 2nd round	Percentage
9	5	4	2	5
10	6	4	4	10
11	17	13	4	10
12	21	15	9	22
13	28	21	5	12
14	40	30	7	18
15	18	13	9	23
Sum	**135**	**100**	**40**	**100**

2.4. Description of Formal Adjustments of B-J.E.P.I.-SP Questionnaire

The data were collected using an adjusted questionnaire titled B-J.E.P.I.-SP (SP = variant for respondents with deafness).

In the first step the questionnaire was presented to the pupils of one of the cooperating schools for children with deafness, with the request to fill in the forms and comment on their comprehensibility. Difficult or incomprehensible sections were identified using the guided interview method. The text was subsequently modified, while corresponding to the original wording. In some cases it was sufficient to highlight a key word or expression.

The next step was consultation with a colleague suffering from a hearing loss who is a native user of sign language, a university lecturer with years of previous experience as a teacher at an elementary school for children with deafness. The final adjustments based on his recommendations led to a pilot version of the text and an accompanying version in sign language. The sign language version was developed to include the entire administration with an introduction and explanation of the process. Every item of the questionnaire in the video version is separated by a text with the respective question, and it is possible to stop the video as needed; the children can go back to individual statements. This version was submitted to the pilot group again after three months. Regardless of the results, as regards the respondents' personalities, their comments were obtained in a follow-up interview, confirming the comprehensibility of both the text and the video of the administration of the survey in sign language. Thus a final version of the adjusted questionnaire for the research was created.

The formal modification of the original questionnaire items was based on the assumption that reading with comprehension is difficult for children with deafness, and the formulations have to be adjusted to ensure understanding and relevant replies, i.e., to reduce the functional impact of deafness on the results. In some cases the formulation was modified, and in some statements only selected words were highlighted. The objective was to ensure test reliability.

Example of Formal Adjustment of Questionnaire Items:

Table 3

Formal adjustment of questionnaire

ORIGINAL ITEM	ADJUSTED ITEM
Do you usually reply promptly when somebody talks to you?	Do you usually reply **immediately** when somebody talks to you?
Do you often feel very uncomfortable without a clear reason?	There is **no reason** and yet very often you **feel uncomfortable**.

3. Results of Adjustments

The reliability of the test was first established using the Cronbach's alpha for individual scales.

Table 4

Reliability for individual scales

Scale	Cronbach's alpha
P	,682
E	,732
N	,727
L	,605

Apart from the L scale, the value of the Cronbach's alpha can be considered sufficient. To verify the compliance of repeated measurement in time a test-retest method was used. The results of both measurements were then statistically processed using a T-test and U-test for individual independent groups. No statistically significant difference was identified on the basis of the above-mentioned test between medians and the distribution of values within individual scales at the level of significance of 0.05, which led to the conclusion that no different results had been recorded.

The next step in the description of the responses of the children with deafness to the formally modified questionnaire was to compare the results of these children with the results of the corresponding intact population. A T-test for medians was used for the comparison. A statistically significant difference was identified in the medians on the P and L scales, with a level of 0.05.

The results hint at a higher level of psychoticism in the group of children with a deafness. Let us go back to the aforementioned authors – Vágnerová (2010) and Svoboda (2001) – and their characteristics of psychoticism. Both agree in principle that a high level of psychoticism is a source of low social adaptability. Říčan (2010) speaks about a specific type of creativity with regard to social behavior. Savastano[18] and his team and similarly Savoldelli (2007)[19] confirmed a significantly higher level of psychoticism in their cohorts of probands with a hearing loss. Psychoticism is defined as a certain disruption of the social adaptability of an individual, manifested in lower conformity, inability to adapt and perhaps emotional blunting; it is clear, then, that children with deafness will have higher scores on the P scale, because their social skills and functioning are negatively affected by deafness

[18] M. Savastano, *Characteristics of tinnitus in childhood*, European Journal of Pediatrics, 2007, 166(8), p. 797-801.

[19] G. Savoldelli, *Extraversion (E), Neurotizismus (N) und Psychotizismus (P) bei Gehörlosen und Ertaubten*, Archiv Für Psychiatrie Und Nervenkrankheiten, 1975, 220(3), p. 213.

and consequent markedly lower social competences, as compared to their hearing contemporaries.

Other results point out the slight tendency of children with deafness to desirability. It can be interpreted as a personality trait of an individual striving to manifest desirable or expected behavior. But this is not always necessarily a tendency to lying. The lower scores of children with a hearing loss can be explained by the fact that at this age they have already clearly established rules of "school" behavior and self-presentation in the school or a similar environment. On the other hand, the higher values of the group with deafness can be explained as a result of their lower level of social experience and worse access to non-intentional and social learning as the most important sources, as a result of their limited language and communication skills. For example, Traxler[20] describes a higher (80%) L score during another opportunity to test probands with deafness.

4. Partial Conclusions

The modification and verification of the B-J.E.P.I. personality questionnaire was completed to make it usable in the diagnostics of children with deafness and to eliminate inaccuracies caused by the specific features of their cognitive and social development. By examining a relatively large sample (85% of the population with deafness) we collected data on the personality features of these children and compared them with the results and standards of intact children. Thanks to the formal language modifications and the creation of a version in Czech sign language, including the administration instructions, it was possible after verification to propose the B-J.E.P.I. – SP questionnaire as a diagnostic tool whose validity and reliability have been confirmed for the group of children with deafness. The standard was revised for this group, using the results that were collected.

5. WISC-III

Wechsler defined intelligence as a complex global function that consists of partial, mutually independent abilities: *the ability to act in a purposeful*

[20] C.B. Traxler, *The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National Norming and Performance Standards for Deaf and Hard-of-Hearing Students*, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2000, 5(4), p. 337-348.

manner, to think rationally and interact efficiently with the environment.[21] Following this approach to intelligence he created the first version of an intelligence test in 1939; it has been modified and revised a number of times. The Czech version, developed by Krejčířová, Boschek and Dan, was published in 2002. The test is designed for children and young people aged 6-17 years old, and serves the purpose of evaluating their overall level of intellectual abilities. It consists of a total of 13 sub-tests, which can be divided into two scales: verbal and performance.

On the basis of a theoretical outline and results from practice,[22] (Vágnerová, 1993; Krejčířová, 2001; Šedivá, 2006; Vernon, 2005; Slate & Fawcett, 1995; Marschark, 1997) it is possible to conclude that there can be disproportionate results on the verbal and performance scales in the tests done by children with deafness. For this reason, an adaptation of the Comprehension subscale was created as a pilot (verbal scale) for these children. The objective was to collect information about a tool that would measure the verbal intelligence of individuals with deafness, and not reading with comprehension.[23]

5.1. Respondents

42 and 35 respondents with deafness, aged 11-15 years old, participated in the firat and second rounds of the research, respectively.

5.2. Method

The first administration of the Comprehension subtest (42 respondents) was carried out according to the rules of test administration. The items were used unchanged. However, the administration was not completed after three consecutive failures (see the rules), and yet all the children were presented with all the questions. The objective was to collect all the necessary information for the next step: formal adjustment of the items and conversion to sign language. The second administration (35 respondents) was performed with the same sample six months later in a modified version. The

[21] D. Wechsler, *The measurement of adult intelligence* (3rd ed.), Baltimore 1944, p. 3.

[22] K. Zborteková, *Integrované vzdelávanie a kognitívny Vývin sluchovo postihnutých detí*, Psychológia a patopsychológia dieťaťa", 2000, 1(35), p. 57-66.

[23] A.R. Lederberg, B. Schick, P.E. Spencer, *Language and literacy development of deaf*, p. 15-30.

modification comprised formal adjustment of the text and its conversion to sign language.

Formal adjustment was based on the fact that it is difficult for children deafness to read written texts (see above), and the original wording focuses more on reading with comprehension, not understanding of the given situation:

Table 5

Formal adjustment of test

Original item	Adjusted item
What are you to do when you cut your finger?	You are cutting something and you cut your finger. What will you do?

All the other items were adjusted similarly. (The wording of the adjusted items is available in both Czech and English). The basic rule was that the situation has to be described first, and only then can the question be asked. Thus the task becomes clearer for a child with deafness (Souralová, 2002; Daňková, 2008). The conversion to *sign language* was consulted with adults with a hearing loss, using sign language as a primary means of communication. During the administration itself the children could choose whether they wanted formally adjusted items, items in sign language, or both. The administrator was a Czech sign language user. The items in sign language are available on CD for possible further use.

In the second administration all the rules according to the manual were followed again, with the exception of cancellation after the third failed answer in a row, again for the reason of collecting as much information as possible about comprehensibility and the functionality of the adjustments.

6. Presentation of Results

The precondition of the comparability of the results in both collection rounds was that the respondents would score better in the second round, and that the results would be more differentiated and closer to normal distribution.

The first method used to verify the results was descriptive statistics:

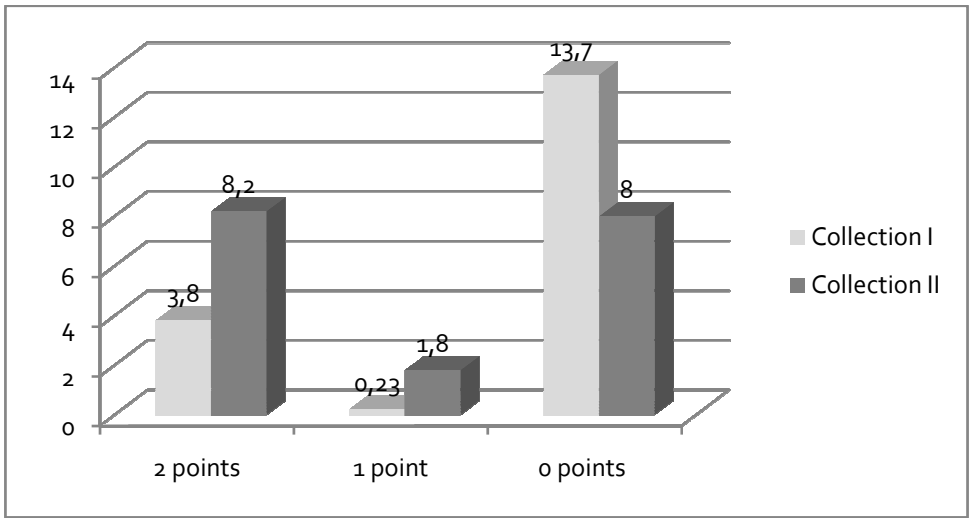


Fig. 1. Average occurrence of individual replies

It is clear from the graph that the number of replies that could have been evaluated by one or two points increased in the second round. This means the respondents understood more items, and the subtest became more differentiated.

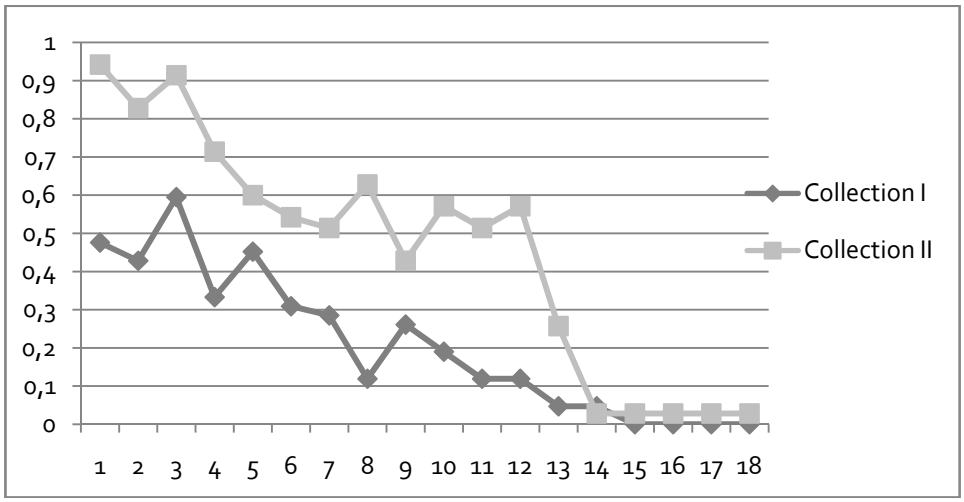


Fig. 2. Frequency of two-point replies for individual items

The average weighted score in the first round was 3, and in the second round 6. Only one subtest was used, so IQ cannot be established. It is possible to get equivalents of median test age to rough subtest scores using Table A.9. in the test manual. For the 11-15 age group the rough score should be between 20 and 26 points.

In the first round only two respondents achieved this (5%). For the sake of completeness, these were respondents aged 11 years old, whose result was a rough score of 28 points. For this age the medium test median is set to 20 points. Both the respondents achieved better results.

This result was achieved by eight respondents (23%) in the second round. Of those eight respondents one was of median age, one was better by one point, and the rest were, on average, five points better than the median test age.

The results show that the modified form of the subtest allows individuals with deafness to focus only on the content.

Statistical verification of the hypothesis followed the descriptive statistics. Is there a major statistical difference between the two rounds? An independent t-test and F-test were used to verify the hypothesis. The statistical program SPSS, version 21, was used for the calculations.

The average values of the rough scores for the individual collection rounds were calculated first: in the first round ($n = 42$) it was 7.8 ($s = 1.2$), and in the second ($n = 35$) it was 18.2 ($s = 1$). A T-test subsequently proved a significant difference between the medians, and also on the 0.01level of significance. Following the results it was possible to reject zero hypotheses on the equality of both samples, which means the adjusted test version led to a statistically different (higher) score judged by the median.

The Levene's test, where the value p is (,029) $\leq$ 0,05, also shows that there is a significant difference between the variances. This result was confirmed on the basis of an F-test, proving significant differences between the variances in both groups at the 0.01level of significance, and therefore H0 could be rejected. Other calculations showed that in the first round the data did not have normal distribution, while in the second round they did. This fact was verified using the Shapiro-Wilk test. As regards the first round we can reject H0 for normal distribution at the 0.01level of significance. Therefore, following the results of the F-test and Shapiro-Wilk test we can conclude that the adjusted version led to differentiation, i.e., the results are distributed.

The results show that the proposed adjustments are functional. Even though the differentiation of the results was proved statistically, and normal distribution was confirmed, the results of the children with deafness do not

correspond to the norm: according to the Gauss normal distribution test medians should be achieved by about 68% of the respondents. In our case it was 5% and 23% respectively.

When administering the Comprehension test we often experienced a situation in which the children understood the question, and yet they did not know the answer (e.g., item 8 – switching off the lights). There is an obvious cause of this, the social and sensory deprivations that can occur as a consequence of deafness.

Social deprivation in relation to children with deafness is connected to the fact that many of these children spend their school years in a boarding house. Despite all the efforts of the staff this is not an environment that provides normal social situations – those encountered by their contemporaries in family surroundings.

As mentioned earlier, hearing is an important function that allows an individual to receive a large volume of information. When this function is disrupted, sensory deprivation may occur, manifested mostly in varying levels of communication skills, affecting verbal intelligence.

7. Partial Summary

Considering the results, the proposed formal adjustments of the test (modified wording of the items, conversion to sign language) appear to be functional. However, what remains to be discussed is the different level of verbal intelligence of individuals with deafness, as a result of the auditory disability itself.

8. Discussion

As stated above, the basic problem when using most of the psychodiagnostic tools and procedures for people with deafness is their low level of language skills. The present research was in the Czech language, but a similar situation can be expected in other languages. The point is the use of language as a communication instrument in both spoken and written form.

Camara describes the requirement for a considerate approach to examination, stressing the necessity to adjust the conditions and eliminate causes of stress and inappropriate strain during psychological testing. The same requirements can obviously be applied to children with deafness. Similarly, Camara and Lane comment on the issues of infant psycho-diagnostics, and

mention the approach to result validation in the sense of the regulation from 2001 "No child left behind", which established the legislative framework for treating children with a hearing loss in the USA. Analytical work was performed by Eignor (2001) in the same environment, also focusing on the psychological examination of persons with disabilities, opening the "big topic" of the present, which is politically correct terminology. The issue is formulated as the risk of labeling tests and their results modified to accommodate the special needs of clients. So on the one hand we have "No child left behind", and on the other a complementary worry about labeling the clients. That is why it is recommended to provide a reason and type of modification only with the client's consent, which eliminates the possibility of unwanted notification of his/her disability. A specific area of infant diagnostics is communication and the related skills. Christensen et al. (2014) provided information on the topic, related to the examination of children with low potential in the area of the receptive component of communication. From their conclusions the primary necessity can be derived of the examination of communicative competences with clients suffering from disabilities affecting their psychomotor development. Such examination would not only bring an image of the area in an updated version (the authors point out developmental dynamics, which also implies the need for continuous diagnostics, i.e., always before the examination itself), but at the same time provide the possibility of eliminating the influence of language and communication skills on the process and especially on the result.

Fundamental principles were adopted for the above-mentioned modifications and verifications, described by Říčan.[24] The author defines them as an ecological approach and the continuity principle, while both reflect the effort to accept children's requirements and thus to contribute to the highest possible objectivity of the examination. Svoboda approaches a psychological examination as a specific kind of interaction between a psychologist and client. According to this author, this interaction is influenced by several variables, which alone and in mutual interaction have an effect on the result (but the same applies to intervention). For both the activities it is necessary to consider – apart from other major conditions (personality, momentary and long-term setup) – social and communication potential. This includes not just local material-technical modifications and equipment, but also the form of administration, which will be adjusted to the age of the children, and if need be also to their individual specific requirements and needs.

[24] P. Říčan, D. Krejčířová, *Dětská klinická psychologie*, Grada, 1997, s. 238.

With both the tools described above the present authors respected the above-mentioned requirements. After adjustment and the making of a video of not only the actual diagnostic tools but also of the administration, usable results were achieved.

If the procedures described here can be generalized, they respect the requirements specific to the group of clients with deafness. The requirement for a high level of communicability as an environmental characteristic is widely applied in pedopsychology. In the environment of a child with deafness the communicability requirement gains even more importance, and it becomes a necessary prerequisite. Communicability can be defined as a climate or atmosphere that is welcoming for a person with a lack of communication skills (where the child is led by an oral communication mode) or communication difference (in case the preferred channel is sign language). This means setting up the situations and activities in order to base the examinations on communication, i.e., also the accessibility of information for clients with deafness. It is always necessary to consider the facts that can substantially change not just the results of the diagnostic process, but also possible consequent consultancy or therapeutic steps and procedures. Another requirement was to respect the preferred communication style of the client, which can be characterized as acknowledgement of the right to choose the communication mode. The school environment is subject to special legislation; such a regulation should be respected by school psychologists as well. Professional sources mention attempts at correcting this situation; modified diagnostic tools are developed and standardized on the population with deafness. One of the possible solutions is administration and implementation using sign language, usually recorded. As regards the intervention and therapeutic techniques, it is an advantage when the psychologist can handle the client's communication channel – in this case sign language. It is possible to invite an interpreter, but this does not always bring about the desired diagnostic or intervention effect.

With the tools described here validity and reliability relevant to the defined requirements were achieved. The goal was to complete language adjustment of the text part, and at the same time to create a variant in sign language as an alternative form of examination of children with deafness.

9. Declaration of interest

Author A declares that he has no conflict of interest. Author B declares that she has no conflict of interest. The authors alone are responsible for the content and writing of the paper.

10. Compliance with Ethical Standards

This article does not contain any studies with human participants or animals performed by any of the authors.

BIBLOGRAPHY

Chasid A., *Visual Experience: Cognitive Penetrability and Indeterminacy*, Acta Analytica: International Periodical for Philosophy in the Analytical Tradition, 2014, 29(1).

Daza M.T., Phillips-Silver J., Ruiz-Cuadra M.M., López-López F., *Language skills and non-verbal cognitive processes associated with reading comprehension in deaf children*, Research in Developmental Disabilities, 2014.

Deroy O., *Object-Sensitivity versus Cognitive Penetrability of Perception*, Philosophical Studies: An International Journal For Philosophy in The Analytic Tradition, 2013, 162(1).

Dupuis K., Pichora-Fuller M.K., Chasteen A.L., Marchuk V., Singh G., Smith S.L., *Effects of hearing and vision impairments on the Montreal Cognitive Assessment*, Aging, Neuropsychology & Cognition, 2015, 22(4).

Ebrahim F., *Comparing Creative Thinking Abilities and Reasoning Ability of Deaf and Hearing Children*, Roeper Review, 2006, 28(3).

Fridland E.R., *Skill, Non Propositional Thought, and the Cognitive Penetrability of Perception*, Journal For General Philosophy of Science, 2015, 46(1).

Gates-Ulanet P., Mellon N.K., *Psychosocial Aspects of Hearing Loss in Children*, Otolaryngologic Clinics of North America, 2015, 48 (Hearing Loss in Children).

Guidelines for assessment of and intervention with persons with disabilities, American Psychologist, 2012, 67(1).

Harrington M., DesJardin J.L., Shea L.C., *Relationships Between Early Child Factors and School Readiness Skills in Young Children With Hearing Loss*, Communication Disorders Quarterly, 2010, 32(1).

Harris M., *The Rise of Anthropological Theory: A History of Theories of Culture*, AltaMira Press, London 2001.

Hofmann K., Chilla S., *Bimodal Bilingual Language Development of Hearing Children of Deaf Parents,* European Journal of Special Needs Education, 2015, 30(1).

Holmer E., Heimann M., Rudner M., *Evidence of an association between sign language phonological awareness and word reading in deaf and hard-of-hearing children*, Research in Developmental Disabilities, 2015.

Jacobs P.G., *Psychosocial Potential Maximization: A Framework of Proactive Psychosocial Attributes and Tactics Used by Individuals who are Deaf,* Volta Review, 2010, 110(1).

Koopmann M., Weiss D., Rudack C., *A rare differential diagnosis of deafness*, Laryngo-Rhino-Otologie, 2013, 92(2).

Lederberg A.R., Schick B., Spencer P.E., *Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges*, Developmental Psychology, 2013, 49(1).

Lyxell B., Wass M., Sahlén B., Ibertsson T., Asker-Árnason L., Uhlén I., Möller C., Chapter 4: *Hearing and cognitive development in deaf and hearing-impaired children. effects of intervention*, Handbook of Clinical Neurophysiology, (Disorders of Peripheral and Central Auditory Processing), 2013, 10.

Maller S.J., *Deafness and WISC-III item difficulty: Invariance and fit*, Journal of School Psychology, 1997, 35(3).

McKee M., Schlehofer D., Thew D., *Ethical Issues in Conducting Research With Deaf Populations*, American Journal of Public Health, 2013, 103(12).

Raftopoulos A., *Cognitive Penetrability and Consciousness*, Oxford University Press, Oxford 2015.

Říčan P., Krejčířová D., *Dětská klinická psychologie*, Grada, 1997.

Savastano M., *Characteristics of tinnitus in childhood*, European Journal of Pediatrics, 2007, 166(8).

Savoldelli G., *Extraversion (E), Neurotizismus (N) und Psychotizismus (P) bei Gehörlosen und Ertaubten*, Archiv Für Psychiatrie Und Nervenkrankheiten, 1975, 220(3).

Slavík J., Chrz V., Štech S., *Tvorba Jako Způsob Poznávání*, Karolinum, Praha 2013.

Sorkin D.L., Gates-Ulanet P., Mellon N.K., *Psychosocial Aspects of Hearing Loss in Children*, Otolaryngologic Clinics of North America, 2015, 48 (Hearing Loss in Children).

Traxler C.B., *The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National Norming and Performance Standards for Deaf and Hard-of-Hearing Students*, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2000, 5(4).

Vágnerová M., Klégrová J., *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*, Karolinum, Praga 2008.

Wechsler D., *The measurement of adult intelligence* (3rd ed.), Williams & Wilkins, Baltimore 1944.

Williams C., Mayer C., *Writing in Young Deaf Children*, Review of Educational Research, 2015, 85(4).

Zborteková K., *Integrované vzdelávanie a kognitívny Vývin sluchovo postihnutých detí*, Psychológia a patopsychológia dieťaťa", 2000, 1(35).

Zekveld A.A., Deijen J.B., Goverts S.T., Kramer S.E., *The Relationship Between Nonverbal Cognitive Functions and Hearing Loss*, Journal of Speech, Language & Hearing Research, 2007, 50(1).

NOAH BAR GOSEN

Higher Studies Israel

ON THE CONTINUUM BETWEEN EDUCATIONAL AND ACADEMIC GOALS – RESULTS FROM A QUALITATIVE RESEARCH ON ISRAELI HIGH SCHOOL HOMEROOM EDUCATORS AND SUBJECT TEACHERS

ABSTRACT. Bar Gosen Noah, *On the Continuum Between Educational and Academic Goals – Results from a Qualitative Research on Israeli High School Homeroom Educators and Subject Teachers* [O ciągłości celów wychowawczych i edukacyjnych – wyniki badań jakościowych przeprowadzonych na wychowawcach i nauczycielach przedmiotów w Izraelu]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 435-451. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.25

This research project presents different role perceptions regarding educational and academic aims, among high school instruction personnel.
Since its foundation the Israeli education system has defined its role as a socialization agent as well as an academic institution. As national and international achievement tests became more widespread, the focus on academic aspect increased and the influence of academic excellence on school grading can be seen as more influential in comparison to educational achievements.
Semi-structured interviews of 14 high school teachers – homeroom educators and subject teachers – were conducted. Results show that homeroom educators put more emphasis on educational aims while subject teachers put more emphasis on academic achievements. Their definition of success was a mixture of both objectives. Homeroom educators tend to apply educational inclusive practices while subject teachers tend to apply instructional ones.
International research emphasizes the importance of educational aims and inclusive practices in promoting academic achievements for all (OECD, 2010). The emphasis on evaluation and assessment of academic achievements may results in exclusive practices. These results suggest that adding educational achievements to schools' evaluation scales can encourage all instruction personnel to promote educational aims and inclusive practices as well as academic ones, thus contributing to schools' performance in evaluation tests.

Key words: homeroom educators, subject teachers, educational aims, achievements' evaluation, role perception, inclusive practices

Since its establishment, side by side with the establishment of the state of Israel, the Israeli education system had emphasized the importance of the

school system as a major socialization agent.[1] The importance of the education system in the process of rebuilding a nation emphasized educational aims over academic goals.[2] The rise of the standard movement during the 80's and the implementation of national and international tests, put the focus on academic achievements, thus focusing the instructional process on achieving a matriculation degree.[3] Today, it can be stated that in general, high schools in Israel are evaluated mostly on the basis of their students' matriculation scores.[4] As a result, and in contradiction to the common perception in the beginning of the Israeli education system, academic achievements aims, especially in high schools, surpass educational aims.

Educational aims and Academic achievements – two aspects in school role definition

The educational process is an expression of social desire to raise future generations successfully.[5] Its role focuses on preparing the young generation for their adult roles: as civilian, workers, family members and citizens.[6] School objectives are defined based on social assumptions regarding the desired nature of adults in terms of both social-emotional aspects as well as intellectual aspects.[7] Thus school should be responsible for the students acquiring academic skills and knowledge, as well as social and ethical skills which together pave the way to becoming a contributing member of society. It can be stated that schools as socialization agents are evaluated by their students' prospects to integrate successfully in the adults' world.[8] School practices and activities can be defined by two main processes:[9] the first one is *Educating*, meaning cultural, ethical and social instruction as well as per-

[1] R. Alboym-Dror, *The Hebrew Education in Eretz Yisrael*, Jerusalem 1986.

[2] Ibidem.

[3] G. Yair, D. Inbar, *Achievements' standardization in education: a check point, a mile stone or an obstacle*, [in:] *Toward Educational Evolution?* Ed. D. Inbar, Jerusalem 2006. p. 145-130.

[4] M. Razer et al., *Israeli high school teachers' perceptions and attitudes towards a pedagogy of inclusion*, International Journal of Inclusive Education, 2015, p. 1-21.

[5] F. Smith, A.S. Harison, *Principals of Class Teaching*, Tel Aviv 1958.

[6] S. Bowles, H. Gints, *Schooling in Capitalistic America, Educational Reforms and the Construction of Economic life*, New York 1977, Ch. 1.

[7] P.J. Higginbothan, *Philosophy and the Teacher*, London – Henley – Boston 1976, Ch. 4.

[8] S. Brint, *School and Societies*, California 2006.

[9] I. Bakshi-Brosh, *The Significance of the Roles of Homeroom Educators and Subject Teachers in the Israeli Education System*, Negev 2005.

sonal growth.[10] The second process is *Teaching*, meaning a deliberate and intentional processes of passing knowledge to learners and extending their learning abilities.[11] While educational processes result in acquiring knowledge regarding social life, personal growth and excellence, and human values,[12] teaching results in acquiring knowledge and academic achievements. While educational results are less tangible and measurable by their nature, academic results are easily evaluated and measured. The dispute regarding the importance of each goal is an ongoing one. It is embedded in societal perception regarding education and its purposes. Those who emphasize educational aims will promote school aspects such as caring,[13] affective teaching[14] and attending to child's holistic needs.[15] Others, who emphasize academic achievements, will promote school aspects such as accountability, standards and evaluation tests as measurements of schools' success.[16] Since schools operate under the mandate society gives them, it is fair to say that whether these goals should be seen contradicting or complementing lies very much in the eyes of society.

On the continuum between educational and academic goals in the Israeli education system

The Israeli school system can be defined as a mandatory national education system. Its evolvement occurred as part of the establishment of the Jewish state, since the first pioneers returned to their land.[17] Teachers and schools wished to take part in defining the characteristics of the educational system's products according to the national vision.[18] The teachers led the

[10] T. Adar, *An Introduction to Education and Teaching, Gomeh – Science and Research books*, Tel Aviv 1974, p. 9-23.

[11] M. Oakeshot, *Learning and Teaching*, [in:] *The Concept of Education*, Ed. R.S. Peters, London 1966, p. 156-176.

[12] N. Aloni, Introduction, *Preface: The Philosophy as the Love of Wisdom and the Yearning for Comprehensive Understanding in the Art of Life*, [in:] *Becoming Human, Philosophy of Education: An Anthology*, Ed. N. Aloni, Tel Aviv 2005, p. 74-84.

[13] N. Noddings, *The Challenge to Care in Schools an Alternative Approach to Education*, New York - London 1992.

[14] S. Sherman, *Responsiveness in Teaching: Responsibility in its Most Particular Sense*, The Educational Forum, 2004, 68, p. 115-124.

[15] J. Korczak, *The Child Religion*, Israel 1978.

[16] G. Yair, D. Inbar, *Achievements' standardization in education*.

[17] N. Reichel, *The Story of the Israeli Education System, Between Centralism and Distribution, Clarity and Ambiguity, Replication and Ingenuity*, Israel 2008.

[18] A. Kleinberger, *Society, Schools and Progress in Israel*, Oxford 1969; T. Tadmor-Shimon, *National education and formation of state in Israel*, Negev 2010.

fight for the revival of the Hebrew language, while the newly born teachers' organization became an influential body which molded the new educational system according to Zionist ideology.[19] Education was considered as important as working the land and the establishment of new settlements to the revival of the Jewish state and identity.[20] The Zionist revolution became the platform on which Hebrew teachers built the foundation for the national education system.[21] Education was an instrument to the implementation of the national ideology and teachers were the professionals to carry out this mission.[22]

But schools in Israel still carried out their traditional role of passing knowledge to the younger generation. The newly emergent education system wished to endow the progressive values of the Jewish Enlightenment movement – Haskalah – which promoted secular studies as opposed to Jewish traditional education. Schools' curriculum combined educational themes together with academic subjects.[23]

As educational aims were equal, if not superior to, academic aims at the beginning of the educational system in Israel, the Israeli educational system made a clear differentiation between the role of the educator (Mechanech), who focuses on the educational aspects, and the role of the subject teacher (Moreh), who focuses on the instructional/ teaching aspects of his/her specific subject.[24]

The 'Mechanech' was chosen to lead the education process for the new Israeli generation. The 'mechanech' passes values to the students and acts as a role model to them.[25] His responsibility toward his students is holistic in nature.[26] A 'Mechanech' – homeroom educator – is responsible for all personal, social, behavioral and ethical aspects of the students educational process, as individuals and as a group. He is the head teacher of his class and responsible to communicate with subject teachers who teach his class. He is also responsible for maintaining contact with his students' parents.[27]

---

[19] R. Alboym-Dror, *The Hebrew Education*.

[20] M. Carmon, *The Teachers' Organization and the Education Problem in the 'Yishuv'* Israeli teachers organization Jubilee Book, Eds. D. Kimhi, L.Y. Riklis, 1956, p. 418-435.

[21] R. Alboym-Dror, *The Hebrew Education*.

[22] Y. Silbert. *The teacher's professional status in Eretz Yisrael 1892-1913*, Tel Aviv 1995, p. 45-58.

[23] N. Raichel, *The Story of the Israeli Education System*.

[24] Ministry of Education, 2016.

[25] N. Reichel, *The Story of the Israeli Education System*.

[26] S. Zidkiyaho et al., *Classroom Management*, Mofet Institute 2008; L. Notov, *Homeroom educator LTD*, Israel 2006.

[27] L. Notov, *What is Between Maslow and Scehin? Organizational Engagement Model as an Expression of Culture, Needs and Management: The Case of Role design of the Israeli High School Home-*

Evidently, the Mechanech role definition extends far beyond the role definition of a teacher. While teachers concentrate on passing knowledge to their students, the "Mechanech" – the homeroom educator – is responsible for promoting the individual's personal growth, transmitting the desired social values as well as the common cultural heritage.[28] In the Israeli education system the 'Mechanech' role was designed according to the 'Chalutz' – a Jewish pioneer – myth: A Zionist person, who is committed to the ideals of reviving the Jewish state.[29] Though the myth itself may have lost its dominance in Israeli society, the role of the homeroom educator is still a key figure and a central role in Israeli schools. Until today he is responsible for social and moral education, as well as students' personal growth.[30]

The higher status of the homeroom educator among instruction personnel emphasizes the importance given to educational aims in the early years of the Israeli education system. Today, homeroom educators still hold a dominant position within the education system. They are still expected to carry out their complicated and valuable role, which emphasizes the achievement of educational goals.

Since the establishment of the Israeli educational system, apparent achievements' gaps among distinctive population were evident. Intervention processes such as the integration, and the establishment of secondary schools during the 60's were not successful in eliminating those achievements gaps.[31] The rise of the standards movement during the 80's only increased the emphasis on academic achievements,[32] and further highlighted and deepened those gaps as students from low socio-economic background fell further behind.

Evaluation processes have entered the education system in order to assess academic and educational achievements. Academic aims are evaluated through standardized national and international tests that rank schools according to their achievements in Hebrew, English, Mathematics and science.[33] Matriculation tests' results are also considered a ranking instrument for schools.

---

room Teacher, Haifa 2011. S. Zidkiyaho, et.al., *Classroom Management*; L. Notov, *Homeroom educator LTD*.

[28] T. Adar, *An Introduction to Education and Teaching*.

[29] D. Gordon, W.I. Ackerman, *The Mechanech: Role Function and Myth in Israeli secondary Schools*, Comparative Education Review, 1984, 28, 1, p. 105-115.

[30] I. Bakshi-Brosh, *The Significance of the Roles of Homeroom Educators*.

[31] N. Reichel, *The Story of the Israeli Education System*.

[32] G. Yair, D. Inbar, *Achievements' standardization in education*, p. 145-130.

[33] Rama (Israel National Authority for Measurement and Evaluation in Education), Ministry of Education, Israel 2016.

Educational aims are evaluated through national surveys of school climate, attached to the Meitzav[34] tests. Also the Ministry of education publishes schools ranks based on moral/social achievements such as draft rates, volunteering work, inclusive education, etc.[35]

The entrance of comparative tests reinforced the importance of academic achievements, thus focusing the instructional endeavors on achieving a matriculation degree, or raising the school average in achievements' evaluation tests.[36] Today, it can be stated that in general, high schools in Israel are evaluated mostly on the basis of their students' matriculation scores.[37] As a result, and in contradiction to the common perception in the beginning of the Israeli education system, it seems that more emphasis is given to academic achievements in compare to educational aims, especially in high schools.

Another effect to the continuing achievements' gaps based on socioeconomic characteristics was the rising need for inclusive education. Schools need to apply more inclusive practices in order to enable students from low socio economic background to obtain higher academic achievements.[38] The role of the homeroom educator who, by definition, establishes a closer personal relationship with his students, was recognized by the OECD as an important role to enhance academic achievements.[39] Other inclusive practices rely on a more holistic perception of the students and take into consideration their personal characteristics and social context while guiding them through educational processes.[40] Inclusive practices can also reflect academic aspects like tutoring and planning differentiated instruction methods in order to address students' different learning needs.[41]

---

[34] A Hebrew acronym for Measures of School Effectiveness and Growth. The MEITZAV standardized achievement tests are intended to examine to what extent elementary and junior high school students meet requirements based on the curriculum in four core subjects: science and technology, English, mother tongue (Hebrew/Arabic), and mathematics, at two grade levels (5th and 8th). Tests are administered in mother tongue competency in the second grade as well (M. Razer et al., *Israeli high school teachers' perceptions and attitudes*, p. 17). When the tests are external, i.e. checked and evaluated by external personnel from the Ministry of Education, a survey checking school climate is added to the tests.

[35] Ministry of Education, Israel 2016.

[36] G. Yair, D. Inbar, *Achievements' standardization in education*.

[37] M. Razer et al., *Israeli high school teachers' perceptions*, p. 1-21.

[38] M. Razer et al., *Inclusion and Achievement in Education: Contradictory or Complementary Goals?* Dvarim Oranim College, 2013, 6, p. 11-28.

[39] OECD, *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PIZA for the United States*. 2010, http://dx.doi.org 10/1787/9789264096660-en [access: 2013].

[40] M. Razer et al., *Israeli high school teachers' perceptions*.

[41] S. Carrington, J. Elkins, *Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. Support for Learning*, A Journal for the National Association from Special Educational Needs, 2002, 17(2), p. 51-57.

Research Question

The Ministry of education's annual goals declaration includes academic aims such as raising achievements and aspiring to excellence. It also includes educational aims such as reinforcing moral and civil excellence and inclusive education resulting in adjusting educational and instructional processes to students characteristics and needs.[42]

Instruction personnel consisting of homeroom educators and subject teachers is in charge of carrying out these stated goals. Based on the differences in role definition, the existence of different perceptions regarding the implementation of these goals can be assumed. The research question is as followed: What are the differences regarding perception of aims and the implementation of inclusive practices among high school homeroom educators and subject teachers?

By role definition, homeroom educators will be responsible, mainly, for the implementation of educational goals, resulting in applying more inclusive practice. Subject teachers, on the other hand, will concentrate mainly on achieving academic goals resulting in applying less or different inclusive practices. Their different emphases regarding these goals can result in a different definition for students' success. It can be assumed that homeroom educators will emphasize educational aspects of success, while subject teacher will emphasize academic aspects of success. Inclusive practices, such as relating to the students' personal and social needs,[43] holding a more holistic perception of the students and taking into account their background characteristics and life events,[44] will be perceived as associated more to the role of the homeroom educator than to the role of the subject teacher.

Research Population

Twelve semi-structured interviews were held with six homeroom educators (2m, 4f) and six subject teachers (6f). (Age disparity homeroom educators 38-55. Age disparity subject teachers 27-64 yrs. Seniority disparity homeroom educators 13-26 yrs. Seniority disparity subject teachers 3-30 yrs).

---

[42] Ministry of Education, *MATANA (Planning, administration, and preparation package for 2015/2016)*, Pedagogic Administration. (Hebrew) http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/MinhalPedagogi/matana/2015.htm [access: May 2016].

[43] M. Razer et al., *Israeli high school teachers' perceptions*.

[44] F. Mor, *Seeing the Children – Guide to Creating a Nurturing Educational – Therapeutic Environment for At-risk Students*, Jerusalem 2006.

Complementary interviews were held with a school counselor and a school's vice principal (2f, Age disparity 44-50 yrs.).

All of the interviewed teachers work in a rural comprehensive regional high school in the Jewish sector, spanning four years of learning (9th - 12th grades). School population includes approximately 800 students and 100 teachers. Teachers' population characteristics are very similar to students' population.[45]

School population SES is average. External measures such as matriculation certificate rates, matriculation tests' grades,[46] and military drafting rates[47] rank the school above average in comparison with other Israeli high schools within the Jewish sector.[48] The school is defined as a regular school and it includes three classes in each grade level for students with different levels of learning abilities. All students are aimed to achieve a partial or full matriculation degree.

Homeroom educators function as class "managers". They have a full responsibility for the students in their class. They meet their class's students every morning for 15 minutes. At this session the homeroom educator checks attendance, reviews behavioral reports from the day before, passes information or discusses current events. In addition, s/he holds two homeroom hours in his/her class as part of a planned educational program. In these lessons ethical and social values and events are discussed as well as current events. The homeroom educator accompanies his/her students to all social and extra-curricular activities taking place as part of the school year, including field trips. In addition, all homeroom educators teach as subject teachers in different classes.

Subject teachers teach their classes according to hours assigned to that subject (2-4 lessons per week). Subject teachers who teach in stratified subjects (Math or English for example) or a specific subject like Physics or Electronics, which is not a core subject, will meet a selected group of students every lesson, but never the whole class. As a whole, a homeroom educator is responsible for 20-35 students in his homeroom class. A subject teacher meets several classes, thus his/her instructional responsibility scope can be over a hundred students.

---

[45] School site [access: January 2015].

[46] Ibidem.

[47] K. David, *The North Says Yes to the IDF*; http://www.mynet.co.il/articles/0,7340,L-3999693,00.html [access: August, 2015].

[48] School site [access: January 2015].

Research Methods

Qualitative interviews[49] using semi – structured interviewing method with open questions, were held with every teacher individually. The emphasis on qualitative methodology was chosen in order to obtain a naturalistic and descriptive data which, through an inductive analytic process, can bring out the meaning the teachers give to their role definition, behaviors and attitudes.[50]

The interviews were based on questions regarding specific foci that are part of the teachers' role scope. Role definition – i.e. homeroom educator or subject teacher, defined goals, values and successes within that role, evaluation of professional training prior and during their teaching experience, relationship with students, peers and students' parents, attitudes toward disciplinary issues, inclusive practices, and their perception of the students and their responsibility toward them.

All interviews took place in the second trimester of the school year. Each interview length was approximately one hour. After obtaining interviewees' consent, all interviews were documented.

Due to existing personal and professional relationships with teaching staff, special precautious had to be taken in order to remain neutral and objective during the interviews. As a whole, the interviewees were very open and candid. The interviewed teachers expressed their gratitude for the opportunity to reflect on their profession. The interviewees spoke their mind and reflected on their professional behaviors, values and attitudes. The position of an interested listener was kept without imposing or directing the interviewed teachers.[51]

After coding the answers, the qualitative analyses revealed three prominent themes: defined objectives, defined success and the application of inclusive practices. The qualitative analyses revealed three prominent themes: The first theme relates to the teachers' definition of main objectives, i.e. educational aims or academic achievements. The second theme relates to the teacher definition of success, i.e. education centered, or achievements' centered. The third theme relates to implementation of inclusive practices and the differences in applied practices among homeroom educators and subject teachers.

---

[49] R.K. Yin, *Qualitative Research from Start to Finish*, New York 2011.

[50] R.C. Bogdan, S.K. Biklen, *Qualitative Research for Education – an Introduction to Theories and Methods*, 5th edition, U.S.A. 2007.

[51] R.K Yin, *Qualitative Research*.

Analysis

Analysis will be presented in three sections: In the first section each theme will be presented together with answer distribution and prominent relevant quotes. At the second section an in-depth discussion will be presented, in which themes and leading quotations will be analyzed within a theoretical context. Lastly, generalizations and implications will be concluded as practical implications, further research suggestions and a foundation for drafting a quantitative questionnaire which will be the center of the complete research.

First theme: Defined objectives

Educational and academic objectives co-exist in schools' annual activity planning. These objectives can be seen as combined or separated, complementing or contradicting. Homeroom educators' role definition clearly emphasizes educational aims. Subject teachers' role definition clearly emphasizes academic achievement. So how are these objectives perceived and how do they intersect?

All interviewed teachers acknowledged the existence of educational and academic objectives, and perceived them as part of their role. Homeroom educators, while acknowledging the importance of academic aims, tend to put more emphasis on educational objectives. "*My first objective as a homeroom educator is to bring them to the finish line, not necessarily a full matriculation degree but as many finals as possible…the final comes second*." (Y, He, 50) "*I want all of them to have full matriculation degree, with the best marks possible... It enables them to realize they can do great things. That they are amazing people…"* (D, HE, 48). "*My goal is to help them pass these four years in the best way socially, scholastically and emotionally.*" (D, HE, 45).

Subject teachers, while acknowledging the importance of educational aims, tend to emphasize the emphasized academic aims more. "*My first objective is that they will pass the finals with good enough grades... I don't just pass them materials, I am dealing with youngsters.. Every teacher is an educator, I find it very true.*" (I, ST, 55). "*Our main role is to prepare them for the finals.. But I don't give up on making them interested... I try all kinds of instructional methods.*". (Y, ST, 64). *To teach them linguistic skills… to pass the finals… Inside the classroom I want a good learning atmosphere…Cooperation between teacher and students. Cooperation among students in learning the language…"* (L, ST, 56)

Second theme: Defined success

Interviewed teachers were asked to define their perception of success. Since school objectives is a mixture of academic and educational aims, the definition of success as perceived by the teachers, can imply on their perception of the relative importance of academic vs. educational aims.

As a whole there weren't obvious differences among homeroom educators and subject teachers in defining what they perceive as success. All interviewees acknowledged the importance of a matriculation degree to their students' lives, and as a symbol of a successful end of the high school long journey. Nevertheless, they also acknowledged the importance of personal growth and social success which can be perceived as educational objectives. Their answers revealed a mixture of educational and academic achievements, without a firm determination of 'what comes first'.

An example for answers given by homeroom educators: "*Success in the final exams can be a parameter. The feeling of belonging they have developed toward the institution.*" (H, HE, 55) *"For the long run it is all about succeeding in tests – the final exams. Students who are failing less. They believe in themselves.* (Y, HE, 50). *"The children feel that they succeeded in finishing high school... They are o.k. socially, they are o.k. They have succeeded in what they have learned"* (D, HE, 48)

An example for answers given by subject teachers: "*When no one dropped out, when they are happy, and come to all the lessons, and of course the grades....*" (M. ST, 48). "*When the students pass their final exams... When I see that what I taught them entered their lives.*" (Y, ST, 64). *"To bring the students to success out of love for the subject... We prepare them for the finals, but the learning process is more important…"* (H, HE, 27)

Third theme: applied inclusive practices

Inclusive practices serve as an instrument to help students with various characteristics to become meaningful participants in the learning and educating processes which take place in school. Inclusive practices can emphasize educational and interpersonal aspects such as establishing a close interpersonal relationship with the students, perceive them in a holistic manner and mediating between them and other teachers / students or students' parents in times of need. Inclusive practices can emphasize academic aspects such as tutoring, differentiated instruction practices aiming to ease the learning process for various students.

All interviewees reported implementing inclusive practices. Homeroom educators applied practices more educational and interpersonal in nature. "*I conduct many conversations with the students... I do a lot of mediation between*

them and the subject teachers... I guide him how to speak in order to achieve his goal." (D, HE, 48). "*There were many activities to enhance social cohesion, caring and mutual help. ...to get to know the students personally.*" (H, HE, 55). "*I keep constant contact with them, even outside school's district...I am their answer for everything. I try to get to know their personal lives as well*" (Y. HE. 50).

Subject teachers reported implementing inclusive practices that are more instructional and academic by nature. "*We meet with many students. It is very difficult to establish a state of closeness. I try, in my classroom, to establish an atmosphere of... conversations, group work. Tutoring helps establishing relationship because we sit one on one*" (L, ST, 56). "*I show them that I take their difficulties into consideration. If they couldn't submit their papers I made it easier for them…*" (H, ST, 27) "*I rely on my professional knowledge acquired during my studies to adjust my lessons to students' characteristics.*" (M, ST, 33)

As the analysis shows, both educational and academic aims are taken into consideration by homeroom educators and subject teachers when they define their perception of objective and success. Results show differences in emphasis of role objectives among the interviewees. Both homeroom educators and subject teachers acknowledged the importance of both objectives. However, homeroom educators emphasized educational objectives while subject teachers emphasized academic aims. The interviewees' definition of success was quite similar, and portrayed a mixture of educational and academic aims. All interviewees applied inclusive practices. Homeroom educators tend to apply educational and inter-personal inclusive practices while subject teachers tend to apply inclusive practices more instructional and academic in nature.

Discussion

Since its establishment, the Israeli education system aimed to pursue educational objectives.[52] During the first years these objectives seemed to surpass academic objectives. Nevertheless, schools were required to address scholastic needs as well, to a varied and highly heterogenic student population.[53] The instructional personnel - comprised of homeroom educators as the leading educational figures and subject teachers as subject professionals – were assigned to be educators and teachers of the new Israeli generation.[54] Soon, distinctive achievements gaps were apparent based on socio economic

[52] R. Alboym-Dror, *The Hebrew Education*.
[53] N. Reichel, *The Story of the Israeli Education System*.
[54] D. Gordon, W.I.. Ackerman, *The Mechanech: Role Function and Myth*.

characteristics.[55] The rise of the standards movement during the 80's, only increased the emphasis on academic achievements. The achievement of a matriculation degree became the prominent objective through which high school achievements are measured.[56] International and national achievements' tests assess not only the academic achievements of Israeli students, but they also reflect the changing achievements' gap as well as school climate parameters and dropping rates.[57] Today, academic and educational aims co-exist in the Israeli education system. Academic aims focus on raising the achievements average in national and international tests. Educational aims emphasize an inclusive education alongside national and ethical objectives. In light of this, it is important to review how homeroom educators and subject teachers define their professional objectives.

As can be expected, different role perception resulted in different defined objectives. Homeroom educators, who by role definition are responsible for scholastic, personal, social, and ethical aspect of the education process,[58] acknowledge both objectives but emphasize educational ones. Subject teachers, who by role definition are responsible for learning processes and academic results,[59] acknowledge both objectives but emphasize academic ones.

As for defined success, the differentiation between roles definition was less obvious. Yair and Inbar[60] claim that the rise of the standard movement put the focus on academic achievements, thus the matriculation degree became the main objective of high school studies, and the basis for school evaluation. Razer and co.[61] claim that putting the focus on academic achievements, changes school discourse into an academic one. Based on these claims, it is no wonder that homeroom educators and subject teachers both identified academic results and matriculation degree's achievement as a clear sign of success. On the other hand, both homeroom educators and subject teachers recognized the importance of educational aims and indicated them as a sign of success. How is it that when speaking of defined aims, role differentiations were evident, but when speaking of defined success, role differentiations were missing?

---

[55] N. Reichel, *The Story of the Israeli Education System*.

[56] G. Yair, D. Inbar, *Achievements' standardization in education*.

[57] Rama, (Israel National Authority for Measurement and Evaluation in Education).

[58] Ministry of Education, *Teaching staff work regulations*. (Hebrew) http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Sherut/Takanon [access: January, 2015].

[59] Ibidem.

[60] G. Yair, D. Inbar, *Achievements' standardization in education*.

[61] M. Razer et al., *Inclusion and Achievement in Education*.

Several explanations can be suggested for this finding. Defined objectives can be perceived as more formal and role definition's based while perception of success may be perceived as a more personal view. The statement "every teacher is an educator", by one of the interviewees (I, ST, 55) can represent a common view among the interviewees. It is also possible, that educational discourse in this specific school emphasizes educational and academic aims.

The struggle for academic aims and increased achievements can lead to an exclusive discourse and the application of exclusive practices[62] especially toward students with difficulties adjusting to learning procedures. Razer and co.[63] differentiated between behavioral problems that require teachers' intervention and academic issues that require teachers' intervention. Though both problems affect students' learning they require different intervention practices. Interventions using inclusive practices aimed at personal and behavioral problems can be defined as educational inclusive practices. Interventions using inclusive practices aimed at problems in the learning process can be defined as instructional or academic inclusive practices.

The analysis shows that homeroom educators tend to apply educational inclusive practices such as interpersonal relationships and mutual conversations based on holistic perception of the students. Subject teachers tend to apply instructional inclusive practices such as tutoring and adjusting scholastic demands to students' characteristics.

International research emphasizes the importance of educational aims and inclusive practices in promoting academic achievements for all.[64] The importance of inclusive practices, and the implementation of appropriate teaching methods based on students' different characteristics is a proven strategy to enhance students' achievements and diminishing the achievement gap.[65] An emphasis on teacher – student relationships[66] and the role of the homeroom educator, i.e. a teacher that by his/her role definition establishes closer and more personal relationships with the students and thus leads them to higher academic achievements,[67] were also recommended as strategies to enhance the achievement of educational and academic aims in

---

[62] Ibidem.

[63] M. Razer et al., *Israeli high school teachers' perceptions and attitudes.*

[64] OECD, *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PIZA for the United States*. 2010, http://dx.doi.org 10/1787/9789264096660-en [access: 2013].

[65] OECD, *PISA 2009, Results: overcoming social background*', Equity in Learning Opportunities and Outcomes', vol. 5.

[66] OECD, *PISA 2012, Results: Ready to Learn – Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*, OECD Publishing, 2013.

[67] OECD, *Strong Performers and Successful Reformers in Education.*

a heterogenic student population.[68] Thus a combination of educational and academic inclusive practices promote students' learning processes as a whole.

Summary and conclusions

High school years are usually the finish line of a mandatory education system. The reward that awaits the students is the matriculation degree. International and national tests established that degree as a symbol of success or failure in the education system, as well as a mean for comparison among students, schools (and states).

Many resources are spent in order to enhance students' achievements as a whole as well as diminishing the achievement gap based on socio-economic characteristics which is prevalent in the Israeli education system. While focusing on achievements and academic aims can lead to exclusive education, inclusive education and practices can pave the way for better education and higher achievements for all.

The Israeli education system has two distinctive roles in it. Research shows that though their definition of success combines educational and academic aims, their emphasis on aims and inclusive practices is different. Homeroom educators tend to emphasize educational aims and apply educational inclusive practices. Subject teachers tend to emphasize instructional practices and apply instructional or academic inclusive practice.

National and international tests have promoted the importance of academic achievements. Adding educational aims and educational achievements parameters to national and international test, as part of school comparison and ranking can enhance the application of educational and academic inclusive practices, by all teachers and for the benefit of all students' population.

It should be taken into account that these results are based on a small sample of teachers who work in the same school. A larger scale research is advised to support and elaborate these findings.

Education is our gift for the next generation. We need to make sure we are giving it in the best way possible.

[68] Ibidem.

BIBLIOGRAPHY

Adar T., *An Introduction to Education and Teaching, Gomeh – Science and Research books*, Zerikover Pub., Tel Aviv 1974. (Hebrew)

Aloni N., *Preface: The Philosophy as the Love of Wisdom and the Yearning for Comprehensive Understanding in the Art of Life*, [in:] *Becoming Human, Philosophy of Education: An Anthology*, Ed. N. Aloni, Mofet Institute, Hakibutz Hmeochad Pub., Tel Aviv 2005, p. 74-84. (Hebrew)

Alboym-Dror R., *The Hebrew Education in Eretz Yisrael*, Yad Yitchak Ben Tzvy Pub., Jerusalem 1986. (Hebrew)

Bakshi-Bros U., *The Significance of the Roles of Homeroom Educators and Subject Teachers in the Israeli Education System*, Ben Gurion University of the Negev, Negev 2005. (Hebrew)

Bar Gosen N., *Different Role Perceptions and Student – Teacher Relationship characteristics Among High School Homeroom Educators and Subject Teachers' Results from a Qualitataive Research*, Studia Edukacyjne, 2015, 36, p. 381-400.

Bogdan R.C., Biklen S.K., *Qualitative Research for Education – an Introduction to Theories and Methods*, 5th edition, Pearson Education Inc., U.S.A. 2007.

Bowels S., Gints H., *Schooling in Capitalistic America, Educational Reforms and the Construction of Economic life*, Basic Books Inc., New York 1977.

Brint S., *School and Societies*, Stanford, California 2006.

Carmon M., *The Teachers' Organization and the Education Problem in the 'Yishuv'* (prior to the establishment of the state of Israel – N.BG), Israeli teachers organization Jubilee Book, Eds. D. Kimhi, L.Y. Riklis, 1956. (Hebrew)

Carrington S., Elkins J., *Bridging the gap between inclusive policy and inclusive culture in secondary schools. Support for Learning*, A Journal for the National Association from Special Educational Needs, 2002, 17(2).

David K., *The North Says Yes to the IDF*; http://www.mynet.co.il/articles/0,7340,L-3999693,00.html [Access: August, 2015]. (Hebrew)

David K., *Kibutzim and Moahavim's Youth Favors the Army* MyNet http://www.mynet.co.il/articles/0,7340,L-3999693,00.html [Access: May, 2016]. (Hebrew)

Gordon D., Ackerman W.I., *The Mechanech: Role Function and Myth in Israeli secondary Schools*, Comparative Education Review, 1984, 28, 1.

Higginbothan P.J., *Philosophy and the Teacher*, 1st pub., Routledge and Kegan Paul, London – Henley – Boston 1976, Ch. 4.

Kleinberger A., *Society, Schools and Progress in Israel*, Pergamon Press, Oxford 1969.

Korczak J., *The Child Religion*, Bet Lochamey Hagetaot and Hakibutz Hameochad Pub., Israel 1978. (Hebrew)

Ministry of Education, *MATANA (Planning, administration, and preparation package for 2015/2016)*, Pedagogic Administration. (Hebrew) http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/MinhalPedagogi/matana/2015.htm [access: May 2016].

Ministry of Education, *Teaching staff work regulations*. (Hebrew) http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Sherut/Takanon [access: January, 2015].

Mor F., *Seeing the Children – Guide to Creating a Nurturing Educational –Therapeutic Environment for At-risk Students*, Ashalim, Ministry of Education, Jerusalem 2006. (Hebrew)

Noddings N., *The Challenge to Care in Schools an Alternative Approach to Education*, Teachers College Press, Columbia University, New York – London 1992.

Notov L., *Homeroom educator LTD*, Litam Pub., Israel 2006. (Hebrew)

Notov L., *What is Between Maslow and Scehin? Organizational Engagement Model as an Expression of Culture, Needs and Management: The Case of Role design of the Israeli High School Homeroom Teacher*, Doctoral dissertation, Technion, Haifa 2011. (Hebrew)

Oakeshott M., *Learning and Teaching*, [in:] *The Concept of Education*, Ed. R.S. Peters, Routledge and Kegan Paul, London 1966.

OECD, *PISA 2009, Results: overcoming social background*', Equity in Learning Opportunities and Outcomes', vol. 5.

OECD, *PISA 2012, Results: Ready to Learn – Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*, OECD Publishing, 2013.

OECD, *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PIZA for the United States*. 2010, http://dx.doi.org 10/1787/9789264096660-en [access: 2013].

Raichel N., *The Story of the Israeli Education System, Between Centralism and Distribution, Clarity and Ambiguity, Replication and Ingenuity*, Mofet Institute Pub., Israel 2008. (Hebrew)

Rama (Israel National Authority for Measurement and Evaluation in Education), Ministry of Education, Israel 2016. (Hebrew)

Razer M., Mittelberg D., Motola M., Bar Gosen N., *Inclusion and Achievement in Education: Contradictory or Complementary Goals?* Dvarim Oranim College, 2013, 6. (Hebrew)

Razer M., Mittelberg D., Motola M., Bar Gosen N., *Israeli high school teachers' perceptions and attitudes towards a pedagogy of inclusion*, International Journal of Inclusive Education, 2015.

Sela A., *Text-Books and Text people' What is the Role of the Mechanech in the Jewish Secular High School in Israel, and what is the Place of the Jewish Texts Within That Role?* Doctoral dissertation, William Davidson Graduate School of Jewish Education, New York 2011.

Silbert Y., *The teacher's professional status in Eretz Yisrael 1892-1913*, Tel Aviv University, Tel Aviv 1995, p. 45-58. (Hebrew)

Sherman S., *Responsiveness in Teaching: Responsibility in its Most Particular Sense*, The Educational Forum, 2004, 68.

Smith F., Harison A.S., *Principles of Class Teaching*, Hadar Pub., Tel Aviv 1958. (Hebrew)

Tadmor Y., *Homeroom Teachers as Key Figures in Education*, [in:] *Words That Teach: Collected Lectures and Articles*, Ed. Y. Tadmor, Kedem Pub., Tel Aviv 1999, p. 200-217. (Hebrew)

Tadmor-Shimon T., *National education and formation of state in Israel*, Negev 2010.

Walla! News. *Where do most moral and ethical high school students in Israel study?* http://news.walla.co.il/item/2880263 [entry: 11.8.2015].

Wentzel K.P., *Are Affective Teachers Are Like Good Parents? Teaching Styles and Student Achievements in Early Adolescence*, Child Development, 2002, 73, 1, p. 287-301.

Yair G., Inbar D., *Achievements' standardization in education: a check point, a mile stone or an obstacle*, [in:] *Toward Educational Evolution?* Ed. D. Inbar, Van Leer Institute, Jerusalem 2006.

Yin R.K., *Qualitative Research from Start to Finish*, Guilford Press, New York 2011.

Zidkiyaho S., Elam N., Fisherman S., Ronen H., *Classroom Management*, Mofet Institute 2008. (Hebrew)

NAVA BAR

University of Haifa, Israel

THE MODEL OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT SCHOOL (PDS) AS A PRACTICE OF PARTNERSHIP UNIVERSITY-SCHOOLS IN TEACHER EDUCATION: A MULTI-YEAR EVALUATION STUDY IN ISRAEL

ABSTRACT. Bar Nava, *The Model of Professional Development School (PDS) as a Practice of Partnership University-Schools in Teacher Education: A Multi-year Evaluation Study in Israel* [Model szkół kształcących nauczycieli jako praktyka partnerstwa pomiędzy uniwersytetami i szkołami kształcącymi nauczycieli i pedagogów: wieloletnie badanie ewaluacyjne w Izraelu]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 453-469. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.26

The article presents in its first part the partnership model – PDS (Professional Development School) for teacher education that developed in the 1970s in the United States following criticism and research findings that indicated lack of satisfaction with the traditional teacher education programs. In its second part the article presents findings and discussion of a multi-year study conducted over seven years, from 2010 to 2016, in the first and up till now the only PDS partnership incorporated into teacher training program in research university in Israel. The multi-year study focused on student teachers' evaluation of the contribution of the teacher training components of the university-school partnership model (PDS) to their learning of teaching: the practice teaching in the school and the school mentors; the groups of student colleagues as learning communities and their weekly meetings and the university coordinators. From the perception of the PDS partnership as a dynamic and developing process and from the approach of evidence-based practice, the importance of this multi-year study lies in the identification of the essential strengths in the process of the practical experience expressed in the partnerships for their empowerment. In addition the importance of this research is in the identification of the essential weaknesses and challenges, for the purpose of enquiry and learning in the learning communities who take part in the PDS partnerships, and the raising of the necessary courses of action and changes. The importance of the research study in the international aspect lies in the presentation of an additional profile of partnership for the extension of the shared discussion about dilemmas and challenges that arise from the implementation of different partnerships in the training of teachers.

Key words: teacher education, teacher training, Professional Development School – PDS, partnership

Introduction

The teaching profession and the teacher education are found in a crisis in many countries in the Western world, including Israel. Comprehensive research studies conducted in the schools and in the teacher education institutions in the United States indicated the need for the implementation of reforms in teacher education and in the educational systems themselves.[1] The criticism and research findings that indicated the lack of satisfaction with the traditional teacher education programs, with the teachers' professional development, and with the students' achievements, caused the growth, in the 1970s in the United States, of the idea of partnership between the teacher education institutions and the schools called PDS (professional development schools).[2] The aim of the idea of the partnership was to improve the education overall. The assumption was that the improvement in the teacher education would lead to a rise in the level of the teaching and in the students' achievements.[3] The conceptual framework for the idea of the partnership was created in the year 1986, by the Holmes Group[4] (1986), whose members understood that the improvement of the processes of the practical training depends simultaneously both on the school renewal and the improvement in the teaching and learning processes and on the re-structuring of the practices in the field and the improvement of the training for teaching.[5]

The perception of teaching as an academic – practical oriented profession places the practical training at the center of the training for teaching. Research studies indicate that the knowledge of the teaching is acquired and

---

[1] J. Goodlad, *Educational renewal: Better teachers, better schools*, San Francisco 1994; M. Zilberstein, M. Ben Peretz, *From individual cases to the shared elements in the constellation of the creation of partnerships*, [in:] *New trend in the training programs of teachers: Partnership between colleges and schools – the Israeli story*, Eds M. Zilbershtein, M. Ben-Peretz, N. Greenfeld, Tel Aviv 2006, p. 437-476; T. Ariav, *The training for teaching: A picture of the situation in the world and in Israel and a look to the future*, [in:] *The crisis in teacher education: Reasons, problems and possible solution*, Eds D. Kfir, T. Ariav, Tel Aviv 2008, p. 19-55.

[2] J. Goodlad, *Educational renewal*; M. Zellermayer, *Partnership as a professional research learning community: Review of the Literature*, [in:] *In First person: Partnership in the college field*, Eds A. Margolin, M. Zellermayer, Tel Aviv 2005, p. 11-27.

[3] T. Ariav, K. Smith, *Creation of partnerships between teacher education institutions and the field: An International look with emphasis on the professional development school (PDS)*, [in:] *New trend in the training programs of teachers: Partnership between colleges and schools – the Israeli story*, Eds M. Zilbershtein, M. Ben-Peretz, N. Greenfeld, Tel Aviv 2006, p. 21-67; T. Ariav, *The Training for Teaching*.

[4] Holmes Group, *Tomorrow's teachers. A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

[5] M. Zilberstein, M. Ben Peretz, *From individual cases to the shared elements*.

develops primarily through the practical training[6] and that a distinction should be drawn between knowledge *of* teaching and knowledge *on* teaching.[7] It was further found that the practice is a significant factor in the training of the student for teaching for his designated role, and it constitutes a main focus in the process of his professional development and in the formation of his professional identity.[8] There is an agreement that it is necessary to tighten the relationship between the academia and the practice and to expose the teacher students to the school activity in its different aspects and components, through the direction to the implementation of metacognitive reflective processes in all stages of the teaching and experience.[9] There are two prevailing main models of practice-oriented training: the traditional model and the partnership model PDS (professional development school).

The perception of the traditional approach to the training of student teachers is that the academic institution inculcates theoretical knowledge, while the field provides the practical knowledge.[10] The teaching is perceived as a regular practical occupation in which the students gain experience in the school to practice and implement the theory of teaching learned in the academic institution.[11] The widespread assumption in the traditional training model was that teaching and the training process for teaching must be based on the disciplinary perspectives,[12] focus on the subject matter, on knowledge,[13] which reduces the possibilities of the enquiry of the teaching and the learning from different and diverse viewpoints. The practical training in the traditional model is limited to few numbers of hours in comparison to the hours allotted for the academic learning. The student is supported by a pedagogical instructor from the training institution arrives only a number

---

[6] M. Zilbershtein, R. Panvevsky, E. Goz, *The triangle of instruction: Pedagogical instructor-student-mentor teacher, a recipe for success or failure*, Tel Aviv 2005.

[7] T. Ariav, K. Smith, *Creation of partnerships*, p. 23.

[8] Ibidem.

[9] K. Waege, O. Haugalokken, *Research-based hands-on practical teacher education: An attempt to combine the two*, Journal of Education for Teaching, 2013, 39(2), p. 235-249.

[10] F. Korthagen, J. Kessels, *Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education, educational researcher*, Educational Researcher, 1999, 28, 4, p. 4-17; S. Avdor, *The changed required in the characteristics of the candidates for teaching, in their training and in their professional development*, [in:] *The crisis in teacher education: Reasons, problems and possible solution*, Eds D. Kfir, T. Ariav, Tel Aviv 2008, p. 145-175.

[11] M. Zilberstein, M. Ben Peretz, *From individual cases to the shared elements*.

[12] L.S. Shulman, *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, Harvard Educational Review, 1987, 57(1), p. 1-22.

[13] A. Kizel, *Pedagogies of reflection: Dialogical professional-development schools in Israel*, [in:] *International teacher education: Promising pedagogies (Part A) (Advances in research on teaching, volume 22)*, Eds C.J. Craig, L. Orland-Barak, Emerald Group Publishing Limited, 2014, p. 113-136.

of times a year for the aim of assessing the student. The student's main experience is in the class of the mentor teacher who teaches the subject matter, the discipline, in which the student is training to teach. Insignificant focus is given to interpretative reflective processes. The disconnection between the academic and the practice is one of the weaknesses of the traditional programs for the training of teachers, in which clear and open connections between the practical teaching and the pedagogical theories that nourish it are missing and thus the traditional training programs remain, occasionally, only on an intuitive level.[14]

The Training of Teachers in the Partnership Model – PDS

Partnership as the Basis of the PDS Model

Examination of the traditional model for the training of teachers and insights that arose from the research findings led to the search for alternative models of the training of teachers. In the past two decades there is increasing recognition that partnerships with schools may create significant pragmatic changes both in the programs of teacher training and in the school system.[15] The aspiration is to bridge through the partnerships between two cultures, the culture of the academia that represents the knowledge based on research and educational philosophy, and the school culture that represents the professional practice and experience, and to create a third culture, a culture of learning and professional development of teacher students and of teachers in the school.[16] A culture of partnership.[17] The training for teaching according to the PDS model is applied in actuality between the training institutions, the colleges and universities, and the schools, where the practice of the student teachers is held. The training according to this model is a process in which the principle of partnership is a leading value and a basis for the promotion of all the involved parties. The responsibility for this process is

---

[14] S. Avdor, *The changed required in the characteristics of the candidates for teaching*.

[15] Holmes Group, *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*, East Lansing, MI: Holmes Group, 1990; M. Zilberstein, M. Ben Peretz, *From individual cases to the shared elements*.

[16] A. Lieberman, *Networks as learning communities*, Journal of Teachers Education, 2000, 51, p. 221-227; M. Zilberstein, M. Ben Peretz, *From individual cases to the shared elements*.

[17] S. Milat, *The pedagogical instructor – A main figure in the creation of partnership between the colleges and the schools (PDS)*, [in:] *A new review of the learning program of the specialization in pedagogical instruction: Work paper number* 2, Eds M. Zilbershtein, R. Reichenberg, Tel Aviv 2005.

on all the partners together.[18] This perception of an academia-field partnership presents complex network of relations of commitment and responsibility and not a one-way system of relations in which the academic influences the field, or a two-way relation, in which each one influences the other.[19]

From Theory to Practice in the PDS Model

The establishment of PDS partnerships led to a significant change in the nature of the teacher training in comparison to the practice in the traditional model. According to the PDS model, the teaching is a practical-reflective engagement learned through doing in the complicated authentic reality of the school.[20] The practice is in the center of the training of the students in the field, from the assumption that learning occurs only from experience and doing. The school serves as an organizational framework that enables an authentic and realistic environment for training, in which it is possible to direct the interaction with the student and to support him broadly in the encounter with different aspects in the teaching roles.[21] While the experience in the traditional model focuses on the subject matter, on the discipline, the partnership model PDS focuses on the individual student and his unique needs.[22]

In actuality, a group of student teachers from different disciplines comes throughout the year to the school, a day or two days on a weekly basis, accompanied by a pedagogical coordinator from the training institution, and integrates into the life of the school. The practice in the school includes a number of components that enable the student teachers to observe and to actively experience a constellation of aspects of the teacher's work.[23] Thus the PDS model increases the teaching students' opportunities for learning and allows them to learn, to explore, and to attain insights from different fields that are not just disciplinary – didactics, pedagogy, disciplinary,[24] the

---

[18] T. Ariav, *The Training for Teaching*.

[19] E. Wenger, *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998; M. Zellermayer, *Partnership as a professional research learning community*.

[20] D.A. Schon, *Coaching reflective teaching*, [in:] *Reflection in teacher education*, eds P.P Griment, G.L. Erikson, New York 1988; S. Avdor, *The changed required in the characteristics of the candidates for teaching*.

[21] S. Milat, *The pedagogical instructor*.

[22] A. Kizel, *Pedagogies of reflection*.

[23] H. Sagee, *Individualized mentoring as a developing initiative during the training of the students for teaching*, [in:] *Everything is a matter of initiative: Initiatives that promote professional developments in field-college partnership settings*, Eds A. Kliger, A. Hoffman, Tel Aviv 2013, p. 19-61.

[24] A. Kizel, *Pedagogies of Reflection*.

school, and the class.[25] The components of the practices in the school include: (1) Observation and active experience of the student in the diverse teaching-learning processes that are held in the class; (2) Participation of the student in the school activities, such as parents' meetings, trips and more; (3) Exposure of the student to the variety of the teacher's and the homeroom teacher's roles, such as teamwork, individualized work with the student, relationship with the parents and additional roles; (4) Recognition of the organizational structure of the school in its different aspects and role-holders in the school; (5) Development of a professional discourse with those involved in the partnership at the diverse opportunities that the school arena offers.

Uniqueness of the Teacher Training in the PDS Model

Russell (2002)[26] maintains that the PDS challenges the hierarchy in which the student is found at the bottom. All the involved parties in the training according to the PDS model are a part of one learner community[27] – teaching students, instructors from the training institution, mentor teachers from the school, the principal and the management staff, the liaison person from the school and roles-holders in the school. Through the students' participation in learning communities there is collegiality among all the partners.[28] Each one of the partners in the community of learners is responsible to promote his learning and the others' learning, to examine the knowledge and to create new understandings.[29] The practical training in the PDS model focuses on general learning-teaching issues and not only on disciplinary ones. The practical training emphasizes the development and implementation of metacognitive reflective processes that occur in the multidisciplinary learning community at all stages of the learning-teaching, from the stage of the planning, through the performance, and to the reflection on the experience. The

[25] L. Darling-Hammond, K. Hammerness, *The design of teacher education programs*, [in:] *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*, Eds L. Darling-Hammond, J. Bransford, San-Francisco 2005, p. 390-461.

[26] T. Ariav, K. Smith, *Creation of partnerships between teacher education institutions and the field*, p. 47.

[27] M. Levine, *Why invest in professional development schools?* Educational Leadership, 2002, 59(6), p. 65-68.

[28] T. Ariav, K. Smith, *Creation of partnerships between teacher education institutions and the field.*

[29] L. Orland-Barak, *Learning to mentor-as-praxis: Foundations for a curriculum in teacher education*, New York 2010; M.T. Buchanan, L.J. Stern, *Pre-service Teachers' Perceptions of the Peer Review*, Journal of Education for Teaching, 2012, 38(1), p. 37-49.

PDS model focuses on the development of academic-practical reflective dialogue through the creation of a planned and painstaking integration of practical knowledge that originates in experience with knowledge that originates in research, scientific theory, and educational approaches. The theoretical knowledge that is learned serves as an interpretation tool for the practice in the field.[30] The reflection in the framework of the practices is a part of the teaching student's work routine and is conducted in a dialogue manner between him and himself, with his colleagues from the learning community who have greater experience – mentor teachers or instructors, and the peer group. Reflection takes place with a critical examination of what occurs in the school. In this way, the real complexity of teaching is perceived.[31] The assumption is that the integration of the dialogue with the reflection in the framework of enquiry, in the multidisciplinary community, enables the raising of viewpoints from different disciplines and perspectives and the development of a perception of learning as an enquiry and critical process for the teacher student.[32] Kizel (2014)[33] proposed the concept of DRPDS, Pedagogies of Reflection: Dialogical Professional Development Schools - PDS, as a concept that reflects the nature of the training in the PDS model and its uniqueness.

Partnership University-Schools (PDS): A Multi-year Study in Israel Context

In Israel, like in other places in the world, the recognition of the need for change in the manner of the teacher training has increased. For more than a decade initiatives have developed in some of the colleges of education in Israel to create partnerships with the schools. In the universities the curriculum in teacher training has continued to operate according to the traditional model that emphasizes the teaching of the discipline. This part will present A multi-year study conducted over seven years, from 2010 to 2016, on the topic of student teachers' evaluation of their practice teaching in the context

---

[30] S. Avdor, *The changed required in the characteristics of the candidates for teaching*; A. Kizel, *Pedagogies of reflection*.

[31] S. Beck, *Is training really unnecessary? On the uniqueness of academic training of teachers*, [in:] *The crisis in teacher education: Reasons, problems and possible solution*, Eds D. Kfir, T. Ariav, Van Leer, Tel Aviv 2008, p. 251-280.

[32] S. Nikitina, *Pathways of interdisciplinary cognition*, Cognition and Instruction, 2005, 23(3), p. 389-425.

[33] A. Kizel, *Pedagogies of reflection*, p. 113.

of a university-school partnership model – PDS, incorporated for the first time into a teacher training program in university in Israel.

Seven to nine partnerships participated in the program each year, depending on number of student teachers and budgetary considerations. Each PDS partnership consisting 10-20 student teachers from different teaching disciplines, learning on weekly basis, along the academic training period, in a Middle School or High School, according to the cultural sector to which they belong – Hebrew-speaking or Arab-speaking. Pedagogical PDS coordinators, appointed by the university, guide the student teachers throughout the training day and are the contact persons between the university and the schools. One of the important activities of the PDS coordinators is leading of weekly regular meetings with student teachers practicing at the school. In these meetings pedagogical cases and issues, occurred in the encounters with the class and the school environment, are raised by the student teachers, analyzed in reflectively and critically manner, emphasizing the links between theory and practice.

Method

The multiyear study question

The question that led the multi-year evaluation study is how do student teachers evaluate the contribution of the PDS teacher training components to their learning of teaching?

This question sought to evaluate the contribution of the three components of the PDS university-school partnership model:

1. The practice teaching in the school and the mentors.
2. The groups of student colleagues as learning communities and their weekly meetings.
3. The university coordinators.

Research participants and research tool

A quantitative questionnaire of 34 statements on a five-point Likert scale was developed to address the question and was delivered to the students taking part in the PDS program at the end of each academic year. The par-

ticipation rate of the student teachers in the evaluation study throughout the years 2010-2016 was 87% (Table 1).

Table1

The multi-year participation rate of the student teachers in the evaluation study: The years 2010 – 2016

The year	Annual program students	Annual questionnaire respondents	Annual questionnaire respondents percentage
2010	141	126	89%
2011	128	118	92%
2012	163	134	82%
2013	135	111	82%
2014	108	105	97%
2015	122	102	84%
2016	97	85	88%
Total 2010-2016	894	781	87%

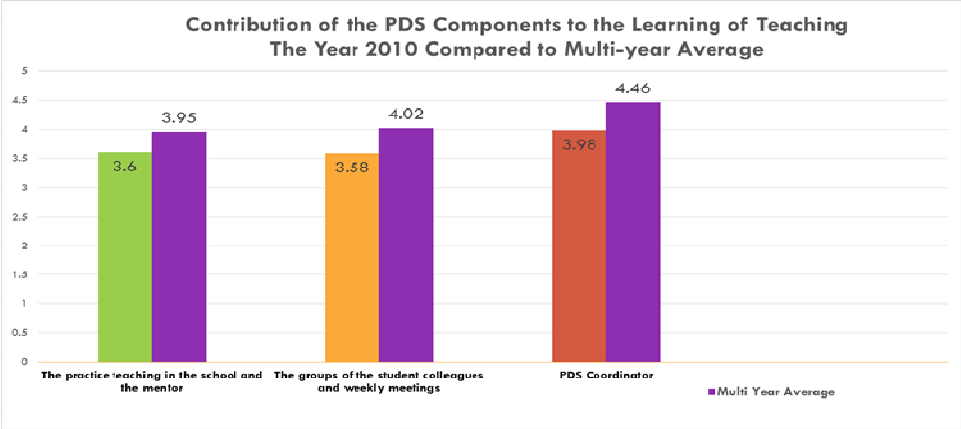
Levels of evaluation

Three levels of evaluation were examined along the years: (1) The single student in each year; (2) All students in each PDS partnership in each year; (3) All students in all the PDS partnerships together in the same year.[34] In this article additional level has been examined and presented – the multi-year evaluation of all the students in all PDS partnerships.

Findings and discussion

In general, the findings show that in all four evaluation levels and in all the statements the student teachers evaluated the contribution of the PDS components to their learning of teaching in the first year of the partnership – 2010, as moderate to high (Fig. 1). In this year the program was just beginning. The main concern was to understand the nature of the partnership in its components and the structuring of the partnership.

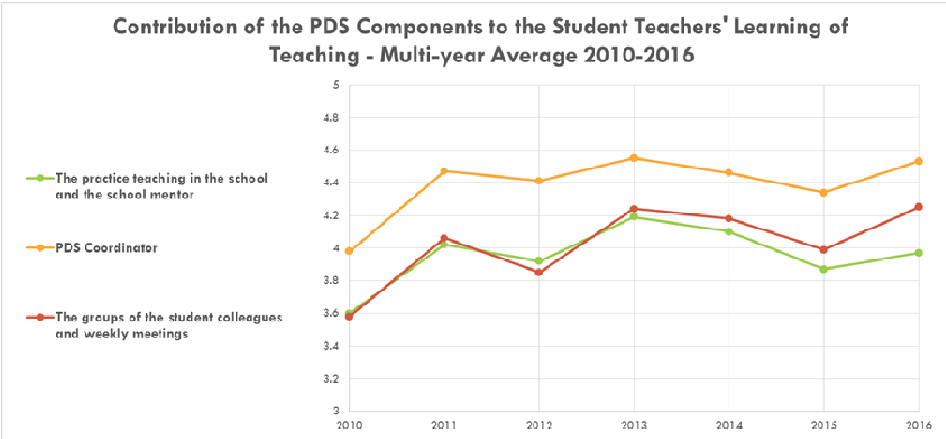
[34] A study in level 3 conducted in the context of the mentioned university – school partnership in Israel: D. Maskit, L. Orland-Barak, *University – school partnerships: student teachers' evaluations across nine partnerships in Israel*, Journal of Education for Teaching, 2015, 41(3), p. 285-306.



n = 126
Range: 1-5

Fig. 1. The student teachers' evaluation of the contribution of the three PDS components to their learning of teaching – The year 2010 compared to the multi-year average

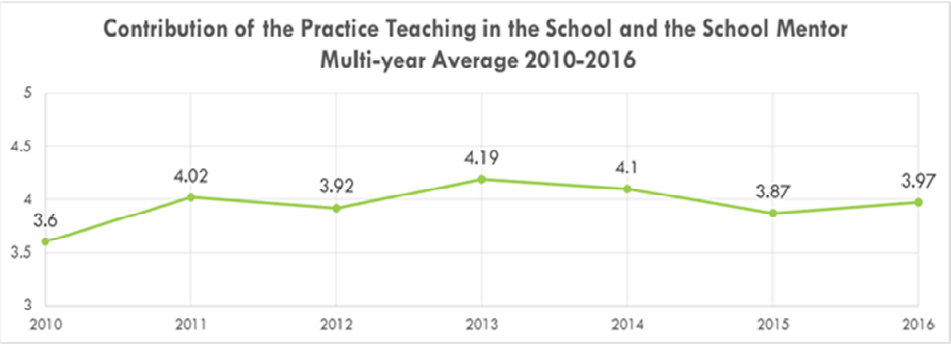
From the year of 2011 to 2016 the student teachers evaluated the contribution of all partnership components to their learning of teaching as high. The average scores range is between 3.85 to 4.53, ignoring 2010 (Fig. 2).



n = 781
Range: 1-5

Fig. 2. Multi-year average of the student teachers' evaluation of the contribution of the three PDS components to their learning of teaching – The years 2010-2016

The research shows the strengths of training according to the PDS model. *The practice teaching in the school and the school mentors* contributed greatly to the students in the process of training and entry into the teaching profession, in the development of professional responsibility as a teacher, in the deepening of knowledge in the subject matter and the familiarity with the curricula, in the development of skills in the field of class management, students assessment and in individualized work with students (Fig. 3). These findings are important since they provide an answer to the component of practice, which is central in the teacher training, based on the understanding that the knowledge of the teaching is acquired and develops primarily through the practical training.[35] Similar findings indicated by the PDS research studies.[36]



n = 781
Range: 1-5

Fig. 3. Multi-year average of the student teachers' evaluation of the contribution of the practice teaching in the school and the school mentors to their learning of teaching – The years 2010-2016

The findings of the multi-year research show that the contribution of *the groups of the student colleagues as learning communities*, belonging to the different disciplines, and their *weekly meetings* are high during the partnership

[35] M. Zilbershtein, R. Panvevsky, E. Goz, *The triangle of instruction: pedagogical instructor-student-mentor teacher, a recipe for success or failure*, Tel Aviv 2005.

[36] J. Buitink, *What and how do student teachers learn during school-based teacher education*, Teaching and Teacher Education, 2009, 25(1), p. 118-127; J.M. Allen, A. Ambrosetti, D. Turner, *How school and university supervising staff perceive the pre-service teacher education practicum: A comparative study*, Australian Journal of Teacher Education, 2013, 38(4); L.M. Anderson, J.A. Stillman, *Student teaching's contribution to preservice teacher development: A review of research focused on the preparation of teachers for urban and high-needs contexts*, Review of Educational Research, 2013, 83(1), p. 3-69.

years 2011-2016 (Fig. 4). This component contribute to the process of the student teachers' entry into the teaching profession and the development of new thinking processes on the teaching profession, to the development of teamwork, to reflective thinking about what occurs during the practice day in teaching in its different aspects, to the comprehensive familiarity with the school system and with role-holders in the school, to the development of skills for integration in the school and skills in the field of class management. The groups of the student colleagues and their weekly meetings constitute a place and source for support, enrichment, and multidimensional and multidisciplinary thinking on topics related to the teaching profession. The presented findings are commensurate with the importance arising from the literature of teacher training in the framework of learning community. The community of learners promotes the student teachers' learning, the examination of knowledge, and the creation of new understanding from different and multidisciplinary viewpoints, occur through reflective metacognitive processes.[37]

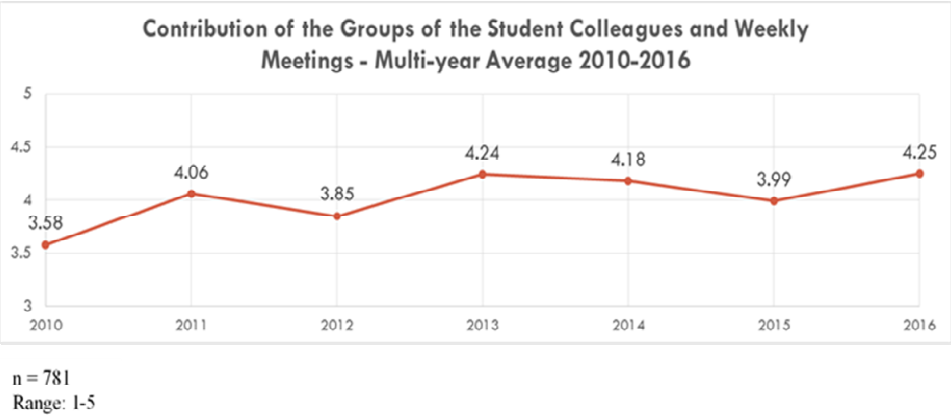


Fig. 4. Multi-year average of the student teachers' evaluation of the contribution of the groups of the student colleagues as learning communities and their weekly meetings to their learning of teaching – The years 2010-2016

The multi-year study attributes the highest evaluation over all the years of the implementation of the PDS model to the contribution of the *university coordinator* to the student teachers' learning of teaching (Fig. 5). The coordinator contributes to the process of the training of the student and entry into the teaching profession, to the development of the student's professional

[37] M.T. Buchanan, L.J. Stern, *Pre-service teachers' perceptions of the peer review*.

identity and the professional responsibility as a teacher, to the student's knowledge of the school system and the role-holders in the school, to the development of skills of teamwork and integration in the school and skills in the field of class management. He contributes to the development of reflective abilities, a significant component in the practice experience, and to the encouragement of critical thinking. The PDS coordinator constitutes a source of personal and professional advice and support. It is apparent that the PDS coordinator is a central figure in the partnership model, as indicated by the PDS research studies.[38] The coordinator's role is steadily forming through the construction of the partnership with the school. This research study emphasizes the coordinator's significant contribution to the promotion of the teaching students' learning and about his contribution to their professional development.

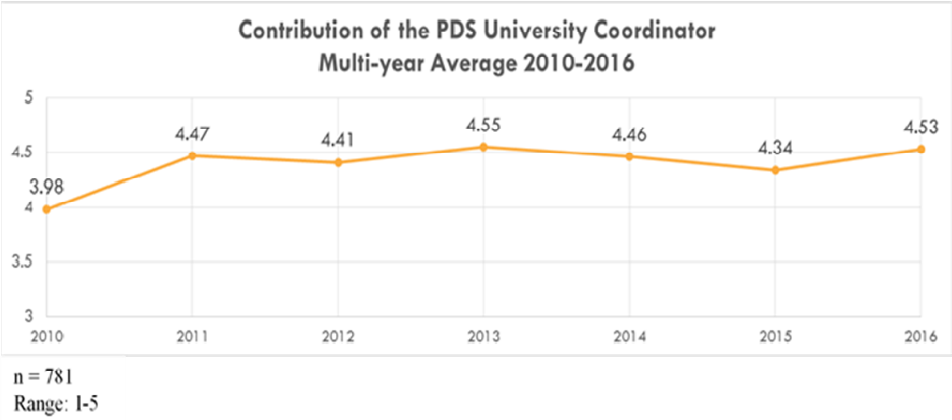


Fig. 5. Multi-year average of the student teachers' evaluation of the contribution of the PDS university coordinator to their learning of teaching – The years 2010-2016

The statements addressing the contribution of the training in the PDS model to the linkage between the theory learned in the academia and the practice in the field deserve special attention as the findings obtained are medial, and are the lowest of all statements in all the partnerships throughout all years (Fig. 6). The desire was for the partnership to bridge between the academic culture and the school culture that represents the practice, as the linkage between theory and practice is one of the weaknesses in the in

[38] S. Milat, *The pedagogical instructor*; M. Zilberstein, M. Ben Peretz, *From individual cases to the shared elements*.

the traditional model of teacher training.[39] The findings indicate this topic still constitutes a challenge for the partnerships.

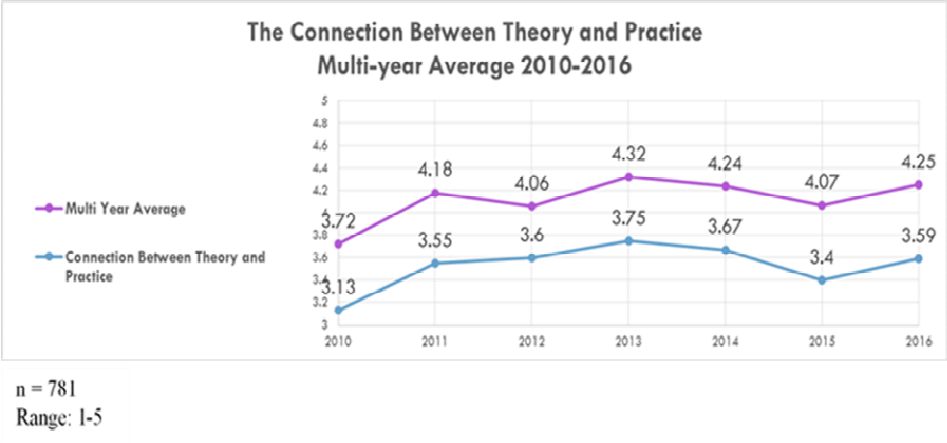


Fig. 6. Multi-year average of the student teachers' evaluation of the contribution of the PDS teacher training to the connection between theory and practice – The years 2010-2016

Summary

The multi-year findings of the student teachers' evaluation regarding the contribution of the three PDS components to their learning of teaching are high with minor variations between schools and along the years. Teacher training according to the PDS model – the partnership model, constitute a place and source for support, and an opportunity for learning and professional development of the student teachers. The presented study strengthen findings of evaluation studies conducted on teacher training according to the PDS model.[40] A substantial difficulty of the teacher training is the connection between the academia and the practice in the field. The academia in Israel is dealing with this difficulty and discover that, even in the newest programs of teacher training implemented in Israel in the past two years, that are

[39] M. Zilberstein, M. Ben Peretz, *From individual cases to the shared elements*; S. Avdor, *The changed required in the characteristics of the candidates for teaching*; A. Kizel, *Pedagogies of reflection*.

[40] B.G. Gimbert, *The power of multiple mentoring in the context of a PDS school: E pluribus Unum – out of many-one*, Seatle 2001; D.S. Ridley, S. Hurwitz, R.D. Hackett, K.K. Miller, *Comparing PDS and campus-based preservice teacher preparation: Is PDS-based preparation really better?* Journal of Teacher Education, 2005, 56(1), p. 46-56; J.J. Buitink, *What and how do student teachers learn*; M. Allen, A. Ambrosetti, D. Turner, *How school and university supervising staff*; L.M. Anderson, J.A. Stillman, *Student teaching's contribution to preservice teacher development*.

based on an increased stay of students in the schools, the academia-field linkage is still the weak link and is thus forms a major challenge for the future.

It is noteworthy that discussions with all the partners indicate that the implementation of teacher training according to the PDS model is complex. Occasionally there are disagreements between the partners who come from different cultures, gaps in the role expectations and in the pedagogical expectations, short-circuits in communication, feeling of great load without appropriate compensation, lack of time for orderly meetings to guide students, inadequate training of the mentors for their role, unsuitable physical and technical conditions such as a place for student meetings and a schedule suited for the practice day, and recruitment of commitment of schools over time. Most researches performed in Israel indicate similar difficulties, and this is a great challenge facing this program. It is recommended to conduct further studies that will evaluate the PDS university partnership program in Israel from the perspective of school principals, school mentors, PDS coordinators, and other key persons involved in the program.

Operating and implementation of the PDS model require dedication of considerable efforts. It is also important to conduct a further researches that will examine the quality of the teaching of the university graduates in Israel who were trained for teaching in the PDS model and to perform a comparative research that will examine whether there are differences in the quality of the teaching between the university graduates in Israel who were trained for teaching according to the PDS model and the teacher training graduates who were trained according to the traditional model.

BIBLIOGRAPHY

Allen J.M., Ambrosetti A., Turner D., *How school and university supervising staff perceive the pre-service teacher education practicum: A comparative study*, Australian Journal of Teacher Education, 2013, 38, 4.

Anderson L.M., Stillman J.A., *Student teaching's contribution to preservice teacher development: A review of research focused on the preparation of teachers for urban and high-needs contexts*, Review of Educational Research, 2013, 83, 1.

Ariav T., *The training for teaching: A picture of the situation in the world and in Israel and a look to the future*, [in:] *The crisis in teacher education: reasons, problems and possible solution*, Eds D. Kfir, T. Ariav, Van Leer Jerusalem Institute and Hakibbutz Hameuchad Publishing House, Tel Aviv 2008. (Hebrew)

Ariav T., Smith K., *Creation of partnerships between teacher education institutions and the field: An international look with emphasis on the professional development school (PDS)*, [in:] *New trend in the training programs of teachers: partnership between colleges and schools – the Is-*

raeli story, Eds M. Zilbershtein, M. Ben-Peretz, N. Greenfeld, Mofet Institute, Tel Aviv 2006. (Hebrew)

Avdor S., *The changed required in the characteristics of the candidates for teaching, in their training and in their professional development*, [in:] *The crisis in teacher education: Reasons, problems and possible solution*, Eds D. Kfir, T. Ariav, Van Leer Jerusalem Institute and Hakibbutz Hameuchad Publishing House, Tel Aviv 2008. (Hebrew)

Beck S., *Is training really unnecessary? On the uniqueness of academic training of teachers*, [in:] *The crisis in teacher education: Reasons, problems and possible solution*, Eds D. Kfir, T. Ariav, Van Leer Jerusalem Institute and Hakibbutz Hameuchad Publishing House, Tel Aviv 2008. (Hebrew)

Buchanan M.T., Stern L.J., *Pre-service teachers' perceptions of the peer review*, Journal of Education for Teaching, 2012, 38, 1.

Buitink J., *What and how do student teachers learn during school-based teacher education*, Teaching and Teacher Education, 2009, 25, 1.

Darling-Hammond L., Hammerness K., *The design of teacher education programs*, [in:] *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, Eds L. Darling-Hammond, J. Bransford, Jossey-Bass, San-Francisco 2005.

Gimbert B.G., *The power of multiple mentoring in the context of a PDS school: E pluribus Unum – out of many-one*, Paper Presented at the AERA annual meeting, Seatle 2001.

Goodlad J., *Educational renewal: Better teachers, better schools*, Jossey-Bass, San Francisco 1994.

Holmes Group, *Tomorrow's teachers. A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

Holmes Group, *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*, East Lansing, MI: Holmes Group, 1990.

Kizel A., *Pedagogies of reflection: Dialogical professional-development schools in Israel*, [in:] *International teacher education: Promising pedagogies, Part A (Advances in Research on Teaching, Volume 22)*, Eds C.J. Craig, L. Orland-Barak, Emerald Group Publishing Limited, 2014.

Korthagen F., Kessels J., *Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education*, Educational Researcher, 1999, 28, 4.

Levine M., *Why invest in professional development schools?* Educational Leadership, 2002, 65, 6.

Lieberman A., *Networks as learning communities*, Journal of Teachers Education, 2000, 51.

Maskit D., Orland-Barak L., *University – school partnerships: student teachers' evaluations across nine partnerships in Israel*, Journal of Education for Teaching, 2015, 41(3).

Milat S., *The Pedagogical instructor – A main figure in the creation of partnership between the colleges and the schools (PDS)*, [in:] *A new review of the learning program of the specialization in pedagogical instruction: Work paper number 2*, Eds M. Zilbershtein, R. Reichenberg, Mofet Institute, Tel Aviv 2005. (Hebrew)

Nikitina S., *Pathways of interdisciplinary cognition*, Cognition and Instruction, 2005, 23, 3.

Orland-Barak L., *Learning to mentor-as-praxis: Foundations for a curriculum in teacher education*, Springer, New York 2010.

Ridley D.S., Hurwitz S., Hackett R.D., Miller K.K., *Comparing PDS and campus-based preservice teacher preparation: Is PDS-based preparation really better?* Journal of Teacher Education, 2005, 56, 1.

Sagee H., *Individualized mentoring as a developing initiative during the training of the students for teaching*, [in:] *Everything is a matter of initiative: Initiatives that promote professional*

developments in field-college partnership settings, Eds A. Kliger, A. Hoffman, Mofet Institute, Tel Aviv 2013. (Hebrew)

Schon D.A., *Coaching reflective teaching*, [in:] *Reflection in teacher Education*, Eds P.P. Griment, G.L. Erikson, Teachers' College Press, New York 1988.

Shulman L.S., *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, Harvard Educational Review, 1987, 57, 1.

Waege K., Haugalokken O., *Research-based hands-on practical teacher education: An attempt to combine the two*, Journal of Education for Teaching, 2013, 39, 2.

Wenger E., C*ommunities of practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998

Zellermayer M., *Partnership as a professional research learning community: Review of the literature*, [in:] *In First person: Partnership in the college field*, Eds A. Margolin, M. Zellermayer, Mofet Institute and Levinisky College, Tel Aviv 2005. (Hebrew)

Zilberstein M., Ben Peretz M., *From individual cases to the shared elements in the constellation of the creation of partnerships*, [in:] *New trend in the training programs of teachers: Partnership between colleges and schools – the Israeli Story*, Eds M. Zilbershtein, M. Ben-Peretz, N. Greenfeld, Mofet Institute, Tel Aviv 2006. (Hebrew)

Zilbershtein M., Panvevsky R., Goz E., *The triangle of instruction: Pedagogical instructor-student-mentor teacher, a recipe for success or failure*, Mofet Institute, Tel Aviv 2005. (Hebrew)

RADMILA BURKOVIČOVÁ

University of Ostrava

CHANGES IN THE EDUCATIONAL PRACTICE IN KINDERGARTENS IN THE CZECH REPUBLIC

ABSTRACT. Burkovičová Radmila, *Changes in the Educational Practice in Kindergartens in the Czech Republic* [Zmiany w praktyce w przedszkolach w Republice Czeskiej]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 471-485. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.27

Relatively extensive changes are currently taking place in the system of preschool education in the Czech Republic, which will mainly affect the educational landscape of kindergartens. A personality-oriented model of preschool education requires a considerate, understanding and helping approach to each child. The joint education of all children, where inclusion occurs for certain children who were excluded from children's communities in the past, is happening within the context of Czech and international legislation. Supporting measures are provided to children where required. However, such measures may ultimately also benefit the teacher.

Key words: change, kindergarten, inclusive education, awareness raising, child, respondent

Introduction

For various reasons, at regular intervals, education in the Czech Republic gets into the centre of attention of both experts and the lay public. The factors in this process vary. The current actor drawing the public's attention to the educational system is the Ministry of Education, Youth and Sport. One of the priorities highlighted by the Ministry is joint education of children, pupils and students within the main educational stream. Joint education denotes bringing all children with varying educational needs together within common classes. There will probably always be a certain proportion of children, with regard to whom the parents, teachers, physicians and psychologists will agree they will flourish in a special school setting. In Europe, how-

ever, the Czech Republic has the third highest proportion of children excluded from the main educational stream. Children with physical handicaps and sensory impairments, who may not be expected to meet the cognitive requirements of tuition, are not included in classes at regular primary schools. Until now, they have been placed in special schools. The education of Roma children is a separate issue. The long-term aim is for common schools offering high-quality tuition to become a first choice[1] for all children, except for when medically justified otherwise. The special schools are retained within the education system.

The frequency of discussions on joint education in the Czech society has markedly grown during the last two years. Representatives of the academia; the Czech Professional Society for Inclusive Education; representatives of schools, parents and young people with special educational needs (hereinafter also referred to as SENs) believe that inclusive education is a way of achieving higher quality and fairness in education. The aim of joint education is to maximise the educational potential of each child – if possible – among their natural peers. Considering the segregationist nature of the entire Czech educational system, manifesting itself through the existence of extended grammar schools and specialised schools for the gifted, and taking into account the right of the parent to choose their child's school, the society views the Ministry's activity as an effort at a systemic change.

Change is a generic name for an observable and identifiable transition from a certain quality, state or characteristic of an object to another quality, state or characteristic. It tends to be viewed as an expressionof advancement or progress, but it may also be a sign of regression. It happens over time, has a direction and takes place in steps, which may have various intensities. If a change is quantifiable, it is either an increment, or a reduction.[2] As individualities, the people concerned tend to view the change in different ways. The evaluation of a change, which should be undertaken on the basis of the information available, tends to be highly subjective and often ambiguous, and individuals may use it to express their attitude to the change. As a rule, they then act in keeping with their expressed attitudes, also considering the effects of their action. Based on new information obtained, for which source credibility, content of the message and also other factors play a major role,

---

[1] Open Society Fund Praha. *Do all children have equal educational opportunities?* http://osf.cz/cs/co-delame/vzdelavani-deti-a-mladych-lidi/?utm_source=adwords&utm_medium=ppc&utm_content=otevrenaskola&utm_campaign=S_Podporte&gclid=CjwKEAiA7ejCBRDlp8uF6ezPnjoSJAAPED7MD-57vm56wy8v4W1YAL8zTSo0AbC-WrprylpFvmCo8BoCSq_w_wcB). [available: 18 January 2017].

[2] W. Brugger, *Filosofický slovník*, Naše vojsko, Praha 1994.

the individual may change their attitude. A change of attitude will manifest itself as a change of behaviour.[3] In the context of education, the change currently taking place is viewed as a new or a changed attitude of individuals to education of handicapped children, pupils and students, expressed by the acceptance of the concept of inclusive education for all within the main educational stream in common classrooms facilitated through the adoption of so-called supporting measures.

Legislative backing of changes in children's education

Joint education is supported by both national regulations, especially (a) the Education Act, as amended,[4] the Decree (b) concerning the education of pupils with special educational needs and gifted pupils and the Decree c) on the provision of counselling services at schools and school counselling establishments. When implementing the changes, Czech legislation is mainly based on the following international documents: The Universal Declaration of Human Rights adopted by the UN in 1948, the UN Convention on the Rights of the Child of 1989, the UNESCO Salamanca Statement of 1994, the World Declaration on Education for All, or the so-called Jomtien Declaration of 1990 andthe UN Convention on the Rights of People with Disabilities of 2006.

The Decree referred to under b) establishes one of the main underlying concepts of joint education, namely that all children are educated in a "common classroom setting". At the same time, however, it formulates an idea that the common classroom setting must not limit a handicapped child in any way. The setting will be recommended by a school counselling establishment. Therefore, if a child with a handicap does not feel comfortable in the common classroom setting, and the latter cannot be modified for any reason, the child must be placed at a school, the setting of which reflects the child's specific handicap. The condition is that the child's legal guardian applies for their child to be educated in the given class and attaches a recommendation of the relevant school counselling establishment to their application. However, children without a mental handicap are not placed in classrooms for children with mental handicaps.

---

[3] J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, *Pedagogický slovník*, Portál, Praha 2008, p. 171.

[4] Ministry of Education, Youth and Sport. *Act No. 561/2004 Coll. on preschool, primary, secondary, higher vocational and other education (Education Act)*, http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017, [available: 18 January 2017].

Preschool education supports development of perception, thinking, attention, motor skills and helps stipulate development. The current education model for preschool children is personality-oriented at Czech kindergartens, which calls for a considerate, understanding and helping approach to all children. The aim of all changes related to the concept of joint education is to create such educational conditions for kindergarten children that reflect their capacities, their needs in relation to their age, which respect the depth of their talent and the impacts of their health state in the process of their preparation for school. The changes include interventions to support the impaired skills of the children by including practical activities in the curriculum.

Supporting Measures

With effect as of 1 September 2016, the Amendment to the Education Act guarantees the right of children to so-called supporting measures, the purpose of which it is to overcome the children's handicaps. The first level of support mainly consists in developing an educational support plan (hereinafter also referred to as PPP) for the child, which involves making methodological adjustments to the educational process and its application; regular mutual consultations of the educational staff with evaluation of the methods employed and material support depending on the structural nature of the school.[5] The second level of support includes educational and other recommendations and the appointment of a specific staff member of a school counselling establishment responsible for communication with the school, and individuals providing counselling services to the school as part of their expertise, for the purposes of educating gifted children; where necessary, a child may be assigned to a special educational or educational intervention care programme depending on the composition of the child's difficulties.

The third level of support is applied on recommendation of a school counselling establishment. Depending on the composition of the child's special educational needs and on the capacities of the kindergarten concerned, the child may be assigned to a special educational or educational intervention care programme. In their work, the teacher is supported by a teacher assistant, a school psychologist, or a special education teacher for up to 4 children per class, it being understood that the special educational

[5] Ministry of Education, Youth and Sport. *Decree No. 27/2016 Coll., on the education of pupils with special educational needs and gifted pupils,* http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi, [available: 18 January 2017].

needs of the children, for whom the teacher's support by a teacher assistant is sought, do not necessarily have to be of the same kind. If there are more then 4 children with special educational needs in a class, or if the teacher's support by an assistant teacher is no long sufficient, another teacher may be introduced in the educational process.

Unlike for the levels of support referred to above, at the fourth level, the school counselling establishment becomes the coordinator of the care. In addition to teacher assistants, it is possible to use an interpreter into the Czech sign language, a special education teacher, a school psychologist or other educational workers. Special education centre's services concerning the child's spatial orientation are available and methodological support is provided to the kindergarten's educational workers. Educational or school services at this level are only provided in premises that have been structurally or technically adapted.

Fifth-level support measures are reserved for children with combined handicaps. These children are not placed in kindergartens for now.[6]

The range of supporting measures selected always respects the children's age and specific features. Naturally, the cooperation of teachers and all professionals with the child's legal guardians is indispensable at all levels of the support provided, both when applying the child's support and when conducting regular efficiency reviews for the supporting measures selected for the child, depending on the character of the child's SEN. If the support provided is terminated, it is the kindergarten's obligation to notify the child's legal guardian thereof.

Methodology

The survey focused on the level of awareness of the changes in the area of education of children with SENs for two groups of respondents, namely kindergarten teachers, principals and head teachers[7] enrolled in the combined form of the Kindergarten Teacher Training course at the Pedagogical Faculty of the University of Ostrava, and kindergarten teachers, principals and head teachers who have not yet enrolled in the course.

---

[6] Ministry of Education, Youth and Sport. *Decree No. 72/2005 Coll. concerning the provision of c counselling services at schools and school counselling establishments,* https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72,[available: 18.01.2017].

[7] J. Michalík, P. Baslerová, L. Felcmanová, *Podpůrná opatření ve vzdělávání*, Člověk v tísni, o. p. s., Praha 2015, p. 11.

It will be mainly kindergarten principals or head teachers who will introduce, or are already introducing, the changes in practice, and the teachers specifically will implement, or are implementing them as part of their direct work with the children. All groups of educational workers are expected to be informed, i.e., professionally and legislatively aware of the changes so that they could apply them in practice. Also, they are expected to be ready, in educational terms, to handle, along with the children, their parents and other stakeholders, the social and educational situations that may occur in connection with the changes in the educational system.

In the Czech Republic, graduates from secondary schools focusing on preschool children's education also become qualified and enter the educational practice. After that, they may enrol in kindergarten teacher training courses at the Baccalaureate level and, subsequently, in preschool age education courses at the Master's level, at pedagogical faculties.

At the Pedagogical Faculty in Ostrava, information on the changes in the educational system are provided under several courses of study, as shown in the respective syllabuses.

Therefore, the principal question was:

Do the educational workers currently enrolled in the combined-form Kindergarten Teacher Training course at the Pedagogical Faculty of the University of Ostrava show better awareness of the changes than the educational workers who have not yet enrolled in the course?

The principle question gave rise to a score of specific questions. For example, what do the educational workers consider to be a change in the preschool children's education system? How and where do they get information on the changes in the educational system? How are the changes in the preschool children's education prepared? What do they know about the educational support plan?

The assumption was that there would be no statistically significant differences between the frequencies of responses between the two groups of respondents and that both groups of respondents will display the same level of awareness. The assumption is based on the fact that both groups of respondents are active in the educational field, sharing the same informational, legislative, educational and social environment.

We will base the analysis on the paradigm of interpretative sociology. There is an interest in establishing how the targeted social reality (awareness of the changes in the system of educating children) is viewed and interpreted by the two groups of educational workers.

Object of research, research tool, research sample

A quantified questionnaire survey was undertaken. The first group of respondents were field educational workers (hereinafter referred to as RT respondents teachers). Using a directory of kindergartens available, a hundred schools were addressed via email in October and November 2016. The assumption that one response only would be obtained from each kindergarten proved correct; 98 responses were obtained in total. For information: 17 (20.73%) questionnaires were returned by kindergartens that have more than four classes, 17 (20.73%) from kindergartens with four classes, 25 (30.48%) from kindergartens with three classes, and 27 (32.93%) and 12 (14.63%) from kindergartens with two classes and one class, respectively. In 16 out of 98 questionnaires the respondents filled in university education under the item dedicated to the respondent's completed education. Considering the aim of the research, these questionnaires were set aside; as a result, responses from 82 questionnaires were processed.

The other group of respondents (hereinafter referred to as "RS respondents students") was composed of students of the combined-form study programme referred to above, as they registered, on a voluntary basis, for the research from all years of study before the same number of respondents as for the RT group was achieved. They filled in the questionnaire within the same time limit, in a classroom, individually and without being able to cooperate with one another. The electronic, non-standardised questionnaire contained 20 items, a part of them closed – they were dichotomous, polytomic multiple-choice questions, multiple-option questions; a part of them encouraged loose responses. In order to secure the proper formulation of the questions, piloting was used and taken part in by full-time students.

As regards the RT group, the managements of kindergartens chose not to ask teachers-beginners with less than 2 years of experience to answer the questions. Depending on the length of their educational experience, the responses were given by 19 educational workers with 2 to 5 years of experience (23.17%), 14 educational workers with 6 to 10 years of experience (17.07%), 33 educational workers with 11 to 15 years of experience (40.24%); 31 educational workers with 16 to 20 years of experience (37.80%) and only 1 educational worker over 20 years of experience (1,22%). It has been shown that based on their length of experience, the kindergarten managements mostly trusted educational workers with medium length of experience to answer the questions. They are experienced, professionally consolidated workers who-considering their professional presence and future—should be interested in the current situation and trends in their field.

In the RS group, 25 students (30.48%) had 2 to 5 years of experience, 34 students (41.46%) had 6 to 10 years of experience; 16 students (19.51%) had 11 to 15 years of experience; **7** students (8.54%) had 16 to 20 years of experience and none of the students reported over 20 years of experience.

The relationship between the length of educational experience and awareness will be analysed at the next data processing stage.

Results and analysis of the data obtained

Some results are given. Based on the frequencies obtained, values were calculated for the relevant dataχ^2. The values were compared to the critical value for the selected level of importance and a decision to accept or not to accept the hypothesis was made. The data obtained from the loose answers were subjected qualitative classification. In the verbal reports, answers similar in meaning were identified with the same symbol; then they were analysed and the basic analytical units, i.e. concepts and categories, were derived. After that, they were used for a re-analysis. The results were turned into quantitative processing.

The following data were obtained from answers to the question as to what the teachers considered as a change in preschool children's education:

The placement of children with any handicap or disorder among healthy children in regular classrooms was regarded as a change by 57 T respondents (69.51%) and 68 S respondents S (83.93%).

Legislative amendments are regarded as a change by 64 RT respondents (78,05%) and 74 RS respondents (90.24%). This category reported the highest frequency among respondents assigned to both groups.

Involvement of a teacher assistant in the educational process was also regarded as a major change by the respondents. It was labelled as such by 54 RTs (65.85%) and 64 RSs (70.05%). It may be assumed that the respondents thought of the availability of the assistant rather than anything else, since teacher assistants have been available ever since 2004. But it was hardly ever possible to get one, due to financial reasons.

Based on the frequency at which it was indicated by the respondents (48 RTs (58.54%) and 51 RSs (%)), development of educational support plans placed fourth in the ranking.

Increased demands for teachers by parents were regarded as a chance by 39 RTs (47.56%), but 49 RSs (59.76%).

49 RT teacher respondents (59.76%) and 47 RS students respondents (57.32%) considered involvement of school counselling establishments in cooperation with the kindergartens as a novelty.

The same number of RTs, 49 (59.76%) viewed as a change the requirements for regular mutual consultations of educational workers. In the RS group, 35 respondents (42.68%) viewed this as a change.

Among other changes identified were the attention the media, parents, and politicians devoted to children with SENs. The frequencies reported greatly differed between the groups though. In the RT group, 54 respondents (65.85%) considered this as a change, while in the RS group, only 14 (17.07%) respondents did.

Material help in the event of the placement of children with SENs was viewed as a change by 16 respondents (19.51%) in the RT group and 23 respondents (28.05%) in the RS group. Some respondents prefixed the expression "material help" by the word "offer" without substantiating the addition. In this way they sounded their concern based on previous experience that this change would not materialise.

The last category established contains changes in the number of children in classes after SEN children are included. This category was mentioned by 17 RTs (20.73%) and 23 RSs (28.05%).

Based on the calculated value χ^2 the two groups were statistically proven to display the same level of awareness in most categories, except for two, namely the attention of the media, parents and politicians and the change in the number of children in the classes after SEN children are included.

The respondents were further required to identify their source of information on the changes, from which they get information on joint education. Regional Educational Centres (hereinafter referred to as KVCs) operate at the regional level, and their mission is to provide updated, professional, high-quality information. Based on the frequency of the responses given by the RT group, however, the KVCs only placed fourth, with 23 picks (28.05%). In the RT group, searching at the Internet was picked 78 times (95.12%), specialised press 48 times (58.54%), TV and other media 33 times (40.24%), kindergarten management 11 times (13.41%) and colleagues 10 times (12.20%).

The RS group's responses were different in terms of percentages, but the resulting ranking was identical. The KVC was picked 5 times (6.1%); still higher than that, searching at the Internet was picked 81 times (89.78%), specialised press 32 times (39.02%), TV and other media 15 times (18.29%), kindergarten management 5 times (6.1%) and colleagues 4 times (4.88%).

The difference in obtaining information from KVC actors; TV and other media; and colleagues is statistically significant. The differences between the groups in reliance upon the other actors are not statistically significant. The preference for the Internet is significant in the RS group. With the frequencies of their responses, both groups communicate that kindergarten principals do not provide their inferiors with sufficient information on changes in the educational system.

Kindergarten teachers have encountered the following special educational needs of children (diagnosed by professionals) in the course of their educational practice after the system changes:

RT group and RS group respondents reported impaired communication skills for 45 and 72 children, respectively; hearing impairments and weakened auditory perception were reported for 9 children by RTs and 2 children by RSs; physical handicaps were reported for 7 children by RTs and 4 children by RSs; RTs and RSs reported 25 and 42 children, respectively, with the autism spectrum disorder; specific behavioural disorder was reported for 12 children by RTs and 11 children by RSs; different living conditions were reported for 27 children by RTs and 4 children by RSs; visual impairment was reported for 6 children by RTs and 17 children by RSs; mental handicap was for 11 children by the RTs and 5 children by RSs. The RT group reported combined handicaps for 1 child, while the RT respondents did to not report meeting any child with this specific disorder.

It should be noted that Czech kindergartens have always been most welcoming to children and their parents. Czech teachers regularly accepted children with SENs even before the onset of this era which specifically concentrates on assigning children with SENs in common classrooms. They have established a practice of including these children among the other children, individually dealing with the children and providing both professional and human assistance to the parents.

In response to a question as to what issues they face when dealing with children with SENs within the educational process, the respondents shared their experience with children with ADHD, who they referred to as being educationally unmanageable – RT 14 (17.07%), RS 17 (20.73%), children with behavioural disorders – RT 35 (42.68%), RS 6 (7.31%) and children with autistic spectrum disorders – RT 5 (6.10%), RS 11 (13.41%). These did not concern current cases, but rather their existing professional experience.

The respondents gave the following specific issues observed when dealing with children with SENs:

High degree of inattention of SEN children during the educational process in general – RT 48 (58.54%), RS 54 (65.85%).

Their own inability to evenly distribute their attention among all children (including those without SENs diagnosed) according to their requirements – RT 75 (91.46%), RS 62 (75.61%).

Problems involving cooperation with both the parents of children not diagnosed with SENs and parents of children diagnosed with SENs within classrooms to which SEN children have been assigned – RT 22 (36.83%), RS 38 (46.34%).

Higher incidence of collisions and conflicts among children, which the teachers must deal with since the children are unable to do so on their own – RT 48 (58.54%), RS 23 (28.05%).

Missing methodological guidance – RT 78 (95.12%), RS 54 (65.85%).

The last three problems identified (problematic cooperation…; higher incidence …; missing methodology…) are reported as problems by the respondents with varying frequencies and the difference is statistically significant. For the first two problems, the frequency is subject to multiple external factors. The third problem involves a situation inside the educational system. This is a red flag for the governing bodies, including principals and head teachers, but also for all institutions whose mission is to provide further training to educational workers. The high incidence of problems also implies an irregularity in the training system in the kindergarten teacher training study programme. Respondents who are enrolled in a university course report missing methodological guidance. For the other problems reported, the difference in frequencies given by the two groups is not statistically significant, which does not mean that the problems are not significant as such. Globally speaking, each problem identified and each problem selected points to an irregularity which should be addressed.

The other questionnaire items focused on identifying how the respondents prepare for changes in the system of educating preschool children in their own professional practice. Generally, the following information was obtained on the educational support plan (hereinafter referred to as "PPP"):

All 82 RTs (100%) and 65 RSs (79.27%) reported to have educational support plans prepared for individual children. In statistical terms, the fact that out of 82 respondents only 65 (RS) reported to have an educational support plan ready is not significant.

78 RTs (95.12%) and 79 RSs (96.34%) confirmed they were aware of the difficulties and SENs of the children assigned to their classes.

All of them, i.e. 82 RTs and 82 RSs, reported that all kindergarten teachers had been made familiar with the PPP.

48 RT respondents (58.54%) RT a 51 RS respondents (62.20%) agreed that the child's legal guardians were made familiar with the educational support

plan at their kindergartens. 32 (39.02%) RTs and 12 RSs (14.63%) thought that the familiarisation occurred. The rest, i.e. 2 RTs (2.44%) and 19 RSs (23.17%) did not know whether the child's legal guardians were familiar with the PPP at their kindergartens.

It should be noted that the fact that out of 65 respondents, whose kindergartens have prepared educational support pans, 19 do not know whether the legal guardians have been made familiar with their child's educational support plan is a disgrace from an educational point of view. Cooperation is an integral part of the plan; the parents, in their home environments, are expected to build on the teacher's work, to develop it so as to mutually cooperate in the interest of the child's development. The issue of providing this support to children remains unresolved.

Also, the level of awareness of the need to develop educational support plans was examined. All respondents in both groups agreed that it should be the school developing the plan—where required by the special educational needs of any child. There were differences as to who they thought the initiator of the plan was and upon whose recommendation the plans are developed:

a) school counselling establishments – 25 RTs (30.49%), 62 RSs (75.61%),

b) the child's legal guardian by submitting a request – 75 RTs (91.46%), 62 RSs (75.61%),

c) other authorities – 28 RTs (34.15%), 55 RSs (67.07%), (28),

while the correct answer is a)+b), which was only ticked by 12 RT respondents (14.63%) and 17 RS respondents (20.73%). The differences in the numbers of respondents in the two groups who ticked the correct answer are not statistically significant; what is significant, though, is the fact that such a low number of respondents in both groups were correctly informed as to who is in charge of initiating the production of PPPs by law.

According to 75 RTs (91.46%) and 38 RSs (46.34%), the PPPs formulate the objective of the support and the method of evaluating the progress achieved by the child. As expected, statistically (and realistically) the differences in the frequencies reported for each of the group with regard to the formulation of objectives and methods of evaluating the child's progress are significant.

Considering the required quality of joint education, the survey also sought to establish the respondents' awareness of the content of PPPs. The PPPs mainly provide information on (a) adjustments to the content of children's education, (b) time allocation and content distribution of tuition; (c) modifications to the methods and forms of tuition and child evaluation;

(d) any modifications of the outcomes of the children's education process. A multiple option item was presented to the respondents.

19 (23.17%) RTs and 25 (30.49%) RSs ticked all of the options, 23 RTs (28.05 %) and 11 RSs (13,41%) ticked two options, 17 RTs (20.73%) and 45 (54.88%) RSs ticked three options, 23 respondents (T), i.e. 28.05%, and 33 respondents (S), which accounts for 40.24%, ticked only one of the options.

The differences in frequencies are statistically insignificant if the respondents who ticked all options and those who ticked one option only are concerned. On the contrary, the differences in frequencies become significant for the respondents who ticked two and three options. Realistically, however, any scenario than that where items (a) and (b) are ticked suggest a lack of awareness of the method in which PPPs are developed. 63 RTs (76.83%) and 57 RSs (69.51%) have incomplete knowledge of how PPPs are developed. The percentage of incompletely informed experts in this field of joint children's education is very high.

The teacher assistant instrument will amount to a very important supporting measure, both for the children and, ultimately, for the teachers in the educational landscape. As part of the next step in the questionnaire survey, the respondents were required to pick a correct statement from the options provided. 17 RTs (20.73%) and 11 RSs (13.41%) believe teacher assistants will provide support to other educational workers when educating children with SENs, assisting to them when organising and conducting tuition.

15 RTs (18.29%) and 17 RSs (20.73%) believe that teacher assistants work either with the child concerned or with other children separately – as required,

35 RTs (42.68%) and 48 RSs (58.54%) said that the teacher assistant works – as required – either with the child or the other children within the class or group as instructed by another educational worker,

15 RTs (18.29%) and 6 RSs (7.32%) RS are convinced that the teacher assistant cooperates with the child or with the other children in the class as necessary.

Statistically speaking, the differences in frequencies between the respondent groups are not significant for any of the opinions expressed. The distribution of the opinions, however, does not attest to the respondents being well informed, although the truth is that the highest frequency was reported for the claim that the "teacher assistant works – as required – with the child concerned or the other children within the class or group as instructed by another educational worker".

This item is closely related in terms of meaning to the following multiple option item which targeted the main activities of teacher assistants.

The claim that the main activities of teacher assistants also include other activities defined under yet another legal regulation was not ticked by any of the respondents in the RT group. It may be assumed that the respondents thought this was too illogical to be true. Yet, unfortunately, it was the correct answer. The activities of teacher assistants are addressed under multiple regulations. But also in the RS group, there were only 2 respondents who ticked this option.

Most respondents, [63 RTs (76.83%) and 75 RSs (91.46%),] believe teacher assistants' main activities include assisting the child in adapting to the school environment.

The claim under the previous item that teacher assistants are required to provide support to another educational worker in the course of educating children with SENs,[17 RTs (20.73%) and 11 RSs (13.41%)], does not correspond to what the respondents said now. 45 RTs (54.88%) and 38 RSs (46.34%) indicated as one of the main activities of teacher assistants assisting the teachers in the course of their educational activity and assistance in the teacher's communication with the children, the children's legal guardians and with the community from which the children come.

Assisting the child during the educational process and providing the necessary help for the children to take care of themselves and move around during the educational process and educational events were ticked by the same number of respondents in both groups, [81 RTs and 82 RSs]. With the exception of one vote, this amounts to all votes in both respondent groups. This multiple-option item, which focused on the main activities of teacher assistants showed the respondents' informational insecurity in this respect.

Conclusion

Initial data were obtained on how well-informed kindergarten teachers, principals and head teachers are regarding the changes in educating children with special educational needs, namely with regard to joint education of all children within the main educational stream at kindergartens. The questions we considered important were answered by groups of respondents who work with children on an everyday basis and who directly face the consequences of the changes in their professional lives.

A specific answer was always sought for the main survey question in successive steps. The answers obtained are presented along with their frequencies and percentages. Once they were processed statistically, conclusions were drawn for all items.

The range of information kindergarten teachers, principals and head teachers should absorb for the successful discharge of their professional duties, is broad and ever-changing. The items of information targeted by our survey were new. No significant differences in the level of awareness of the current changes in the educational system related to joint education of children at kindergartens have been identified between the group of respondents who are currently enrolled in the aforementioned study programme and the group composed of respondents who are currently not enrolled as students. The subject of the survey however pointed out knowledge gaps for both groups of respondents. All stakeholders, whose competences include providing information on joint children's education to this population of educational workers should intensify their efforts with regard to the content examined by this survey. This also applies to the responsible staff members involved in the Kindergarten Teacher Training study programme at the Pedagogical Faculty of the University of Ostrava.

BIBLIOGRAPHY

Brugger W., *Filosofický slovník*, Naše vojsko, Praha1994.

Michalík J., Baslerová P., Felcmanová L., *Podpůrná opatření ve vzdělávání*, Člověk v tísni, o. p. s., Praha 2015.

Ministry of Education, Youth and Sport. *Act No. 561/2004 Coll. on preschool, primary, secondary, higher vocational and other education (Education Act)*, http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017, [available: 18 January 2017].

Ministry of Education, Youth and Sport. *Decree No. 27/2016 Coll., on the education of pupils with special educational needs and gifted pupils,* http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi, [available: 18 January 2017].

Ministry of Education, Youth and Sport. *Decree No. 72/2005 Coll. concerning the provision of c counselling services at schools and school counselling establishments,* https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72,[available: 18.01.2017].

Open Society Fund Praha. *Do all children have equal educational opportunities?* http://osf.cz/cs/co-delame/vzdelavani-deti-a-mladych-lidi/?utm_source=adwords&utm_medium=ppc&utm_content=otevrenaskola&utm_campaign=S_Podporte&gclid=CjwKEAiA7ejCBRDlp8uF6ezPnjoSJAAPED7MD-57vm56wy8v4W1YAL8zTSo0AbC-WrprylpFvmCo8BoCSq_w_wcB), [available: 18 January 2017].

Průcha J., Walterová E., Mareš J., *Pedagogický slovník,* Portál, Praha 2008.

NEHAYA AWIDA HAJ-YEHYA

Higher Studies Israel

THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE PALESTINIAN MINORITY IN ISRAEL 'UNDER OCCUPATION': EDUCATIONAL AUTONOMY AS A RIGHT FOR MINORITIES

ABSTRACT. Haj-Yehya Nehaya Awida, *The Educational System of the Palestinian Minority in Israel 'under Occupation': Educational Autonomy as a Right for Minorities* [System edukacyjny palestyńskich mniejszości w Izraelu "pod okupacją": edukacyjna autonomia jako prawo dla mniejszości]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 487-515. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.28

One of the foundation stones of a democratic state is the granting minorities an autonomous educational system, so as to assure that the hegemonic group does not take over the learning contents that are important to the formation of a cultural-religious-national identity that meets the needs of these minority groups. This research study will examine the case of the Palestinian minority who are citizens of the democratic State of Israel and will attempt to examine the extent to which this right to an autonomous educational system is granted. Who decides the goals and contents of learning of the 'Arab educational system' in Israel? The research study will examine the degree of desire and realization of these unique needs. It was found in this research study that the Arab educational system in Israel is still controlled by the Jewish majority and the educational policy is determined from top-down, as expressed in the goals and contents of the studies.

Key words: Israel, educational system, Palestinian minority, autonomy

Introduction

This research study will examine the importance of educational autonomy for the Palestinian minority in Israel, especially given the background in which the special needs of students who belong to the religious-ethnic-national minority in a democratic country with a dominant group are ig-

nored. The importance of this research study derives from the fact, as seen by the review of the literature on the Palestinian educational system in Israel, that there is tight control 'from top down' over the learning contents and learning goals in both formal and informal education, as well as ignoring of this population's needs. This institutional attitude on the part of the State of the Palestinian minority students' needs contradicts the right of the Palestinian minority to receive 'minority rights' in a democratic state. The 'flaw' of the Palestinian educational system in Israel can lead to harm to the Arab student's civic-personal and national identity, which may cause students to search for knowledge and information from sources outside of the formal framework, which is the school. This difficult situation will lead to the lack of mastery of the sources of knowledge and information for which the students will search as an alternative to the official school, since this can cause the Arab student's lack of identification with the State where he lives. Since the State ignores him, he will 'ignore' the State.

This research study will focus on the truth of the definition of the State of Israel as a democratic and pluralistic state towards the educational system of the Palestinian minority citizens of the State. This research study will attempt to examine the degree to which minority rights are granted in State of Israel, which is a signatory to the international conventions on minority rights, especially the right of educational autonomy.

This research study will endeavor to reveal the policy of the State of Israel towards the Palestinian citizens, both in economic-social terms and especially in educational terms. We will focus on the factor determining the goals of education and the contents of the study of the Palestinian educational system in Israel. Our argument is that it is very important to provide suitable education, from perspectives of values and national and civic identity for the student who will be a citizen of the State of Israel.

The importance of the present research study derives from the concern of Palestinian intellectuals in Israel about the deterioration of the situation of the educational system and more alarmingly about the situation of a 'crisis of identity' among the Palestinian student citizens of the State of Israel. Additional importance of the research study is the recommendation to the establishment to handle the problem of the Arab student's identity crisis, if it exists. If the State does not address this problem, then it will lead to instability in the security situation of the State of Israel following the alienation and feelings of these citizens that they do not belong and are "second class citizens", emotions that lessen the loyalty of the Palestinian citizens to the State in which he lives. Furthermore, the present research study will attempt to examine whether there have been changes over the years, for better or for worse, in the Arab educational system of the State of Israel.

The State of Israel – Background

The State of Israel is a Jewish[1] state in the sense that most of the citizens are Jewish (people), it serves as the nation state of the Jews (nation), and has a Jewish religious affiliation, which is expressed in the assimilation of parts of Jewish religious law into the state law.[2] The establishment of the Jewish State was supposed, it would seem, to clarify the question of the Jewish national identity. The concentration of a dispersed group in one place, the assignment of full political responsibility to its shoulders, and the creation of cultural hegemony in the public sphere were supposed to serve as foundational materials for the construction of the Jewish nation.[3]

In Israel, a distinction and a separation exist in many areas between citizens according to their national and cultural origin, including in the field of the engagement. In addition, in the State of Israel, which is defined as a multinational country, there is a situation in which the national affiliation is not uniform for all the national groups who live therein, and the same groups develop different patriotic connections. The citizenship in Israel is presented as joint and uniform for all the citizens, but it is possible to see from the professional literature that the universalism and uniformity are but outside camouflage for hierarchical cultural patterns and perceptions built into the citizenship itself.[4]

The values of the existence of the State of Israel were based primarily on the Zionist, democratic, or socialist values.[5] However, in the definition of the Jewish identity there is a duality of identities: civic identity and national-ethnic identity. This dual identity includes lack of clarity and conflicts derive from it. In contrast, in democratic countries the citizenship and nationality generally are identical: a Frenchman in citizenship and in nationality is a person who bears a French identity card.[6]

---

[1] Israel Ministry of Foreign Affairs, "Declaration of Establishment of State of Israel", Israel Ministry of Foreign Affairs Website, 14 May 1948, Retrieved 8 April 2012; M. Brenner, S. Frisch, *Zionism: A Brief History*, Markus Wiener Publishers, 2003, p. 184.

Israel Ministry of Foreign Affairs, "Zionist Leaders: David Ben-Gurion 1886-1973", Israel Ministry of Foreign Affairs Website, Retrieved 13 July 2011.

[2] Zilbersheid, 2009.

[3] Y. Stern, *Proposal of a Basic Law: Trampling of Minorities*, Haaretz, 2012 April, 22.

[4] A. Jamal, *Liberal Zionism: Judgmental Enlightenment and the Challenge of Multiculturalism in Israel*, State and Society, 2004, 4.

[5] Portogez, חדש ישראלי שמאל תנועת פורטוגז עדי: חדש שמאל של הייחודי המקרה. בישראל חדש מתוך: ישראל, חוברת: חזון מאיר. עריכת: 2013 אביב 21.

[6] Y. Oron, *Between Jewishness and Israeliness. Relation of Jewish Students in Israel to Nation, State, Land, and Religion. Identities in Formation in Israeli Culture*, The Open University, UK 2013.

Those with an Israeli identity card are found among three national groups: Jews who are born in Israel, Jews who immigrated to Israel from other countries, and Arabs. Israeli citizenship is not identical to nationality.[7] The discourse on the divisions in Israeli society reveals the state mechanisms that establish ethnic, national, religious, and gender categories.[8] 'Judaism' has always been perceived as denoting a people, a nationality, and a religion. It is therefore reasonable to assume that the term 'Jewish state' is supposed to reflect the multiplicity of the facets of Judaism itself. It is necessary to read in it a cultural criterion that includes the three components together: the State of Israel is a Jewish state since it is a political-organizational framework in which main aspects of Jewish civilization in our generation are preserved and cultivated – people, nation, and religion.[9]

The question of the unresolved Israeli identity has weakened the shared ideological platform of Israelis. In essence, it is difficult to identify a formulation or even an attempt at a formulation of a shared ideological platform that pertains to the in-depth questions and the infrastructure of the Israeli Jewish existence.[10] Therefore, it is difficult to speak about an Israeli identity or Israeli identities as one unit. The division between Israeli Arabs and Jews is most acute and steadily grows, as the Israeli-Palestinian conflict is not resolved.[11] The Jewish majority preserves the situation of the Arabs as an ideological and religious national minority in the State, a significant minority in terms of size and electoral power, with low social-economic status, and a national minority related to the enemies of the State and identifying with the Palestinian people and the Arab nation and expressing its resistance to the regime and expressing their demand to receive national rights.[12]

Horowitz and Lisk[13] maintained that Israel is a divided society and listed five divisions in Israeli society: the religious-secular division, the national division, the ethnic division, the social-economic division, and the ideological division. Their main argument is that the Israeli collective identity is shaped all the time regarding the issues at the basis of these divisions. Ac-

---

[7] Ibidem.

[8] Y. Yonah, Y. Goodman, *Mix of Identities: Critical Discussion of Religiosity and Secularism in Israel*, Van Lear Institute, HaKibbutz HaMeuchad Press, 2004.

[9] U. Zilbersheid, *The Legal-Political Development of the Declaration of Independence – Victory of the Perception of Bourgeoisie Democracy*, Democratic Culture, 2009, 12, 7.

[10] Y. Stern, *Proposal of a Basic Law: Trampling of Minorities*, Haaretz, 2012 April, 22.

[11] Y. Oron, *Between Jewishness and Israeliness*.

[12] K. Abu Asba, *Arab Education in Israel: Dilemmas of a National Minority*, Florsheimer Institute, Jerusalem 2007; S. Smooha, *Measures of Jewish-Arab Relations in Israel*, Haifa 2004.

[13] Lisk, ליסק משה, הורוביץ דן, באוטופיה מצוקות: ישראל – יתר בעומס חברה (תל אביב: עובד עם הוצאת, 1990), עמ' 9-39. א חלק (ב חלק). ודמוקרטית יהודית כמדינה ישראל מדינת. 1990.

cording to Lisk,[14] in Israel there are four models of Jewish-Israeli sub-identities: non-religious-secular, traditional, national religious, and Ultra-orthodox religious. Alongside them and opposite them, the research presents the Israeli Arab (Palestinian) identity, which also is obviously not a single piece.[15] Identity and policy of the State of Israel towards the Palestinian minority of Israel caused confusion and distortion in their identity, especially in the shadow of the struggle between integrating politically in the Zionist framework and the desire to be closed and isolate themselves through the dynamic Arab parties.[16] Tzartzur[17] maintained that the Arabs of Israel have a problem in their Israeli-Arab identity, since they are perceived by the Jews as a hostile minority that does not accept the existence of the State.

The values of the State of Israel as a Jewish state make it unique compared to other democratic states. There are many democratic countries in the world, but only the State of Israel is a state that is not only democratic but also Jewish. This value, "Jewish state", leads to the conclusion that the values of the State of Israel, as a Jewish state, have two main aspects: the Zionist aspect and the Halachic[18] aspect or the heritage aspect.[19]

The Palestinian Minority – Background

The establishment of the Jewish State, in 1948, constituted for the Palestinians the Nakba (literally the disaster or the catastrophe). Many Palestinians were evicted from their homes and became refugees, and an Arab minority was created in the Jewish State.[20] After the 1948 War, the Nakba, the Palestinian Arab population, which was the majority until 1948 became the minority (a minority is a group of people in the majority population, separated from the majority in national, ethnic, religious, cultural, language, and

---

[14] Ibidem.

[15] Y. Oron, *Israeli Identities: Jews and Arabs opposite the Mirror and the Other*, Education and Its Environment, 2010, 32.

[16] S. Smooha, *The Viability of Ethnic Democracy as a Mode of Conflict-Management: Comparing Israel and Northern Ireland*, Comparing Jewish Societies, 1997.

[17] S. Tzartzur, *Arab Education: A Picture of the Situation and a Look to the Future*, [in:] *Jubilee for the Educational Systems in Israel*, Ed. E. Peled, Jerusalem 1999, p. 1061-1085.

[18] Halachic refers to Halacha, the body of traditional Jewish religious law.

[19] A. Barak, *The Values of the State of Israel as a Jewish and Democratic State*, Multidisciplinary Thinking in Humanistic Education, 2011, 6.

[20] A. Jamal, *Struggle over Time and the Power of Temporariness: Jews and Palestinians in the Maze of History*, [in:] *Men in the Sun*, Eds. H. Perach, T. Ben Tzi, Herzeliya: Museum, 2009.

other characteristics).[21] This minority is considered a minority in terms of nationality and language,[22] in which there is an additional division according to the religious definitions – Muslims, Christians, and Druse,[23] 82% Muslims, 9% Christians, and 9% Druse (Saar, 2007). The Arab minority has additional uniqueness, since it has a homeland. This is a native Palestinian Arab population, which lived in its homeland – along with members of its people – even before the establishment of the State of Israel, when it was found in the majority group (Gavarin, 2010). This fact influences the struggle for the borders of the collective identity of both Jews and Arabs in Israeli society. The struggle is related not only to the fact that Israel is a country of immigrants but also to its place in the Middle East, and it emphasizes the issue of the complex relation between the Arab minority and the Jewish majority.[24]

Most of the Palestinians who became citizens of the new State of Israel did not lose their homes, but they also suffered greatly from the loss of lands and livelihoods and often were disconnected from their close family. Since 1948, the agricultural industry has declined, when this had been the source of livelihood of the Israeli Palestinian, following the expropriation of their lands, and thus caused a process of proletarization. However, the Israeli Palestinians continued to live in their villages, which grew into towns and cities (Zahalka, 1998).[25] The Arab population that remained in the boundaries of Israel belonged to the weaker parts of the original population (many others, including political and economic leaders, left or were evicted from Israel).[26]

The perception of the Palestinian minority was that of a security risk that threatens the establishment of the State in the construction of the new Jewish State, whose neighbors did not recognize its existence.[27] The Arab citizens of

---

[21] M. Al-Haj, *The Situation of the Arab Education. Identity, Coexistence and Contents of Education*, The National Committee of Chairmen of Arab Local Authorities and the Follow Up Committee for Arab Education, 1988, 1.

[22] S. Smooha, *Measures of Jewish-Arab Relations in Israel*.

[23] B. Noyberger, *Minorities and Democracy*, [in:] *Knowledge, Society, and Regime*, Jerusalem 1995.

[24] Eisenstadt, 1989, in: A. Ghanem, M. Levin-Rosales, *Game of Identities: The Construction of Identity among Palestinian Women Citizens of Israel Who Studied in Schools in the Jewish Sector*, Trends, 2015 May, 51.

[25] R. Hamisi, *Strategies of Settlement in the Occupied Territories and Implication on the Main Planning and Development in Palestine*, Journal for the Research of Palestinianism, 1998 Winter, 10(37).

[26] B. Kimerling, Y.S. Migdal, *Palestinians: A Nation in Formation*, Jerusalem 1991; B. Morris, *Victimization*, Am Oved 2003.

[27] M. Amara, I. Saban, *The Status of the Arabic Language in Israel: Law, Reality, and Boundaries of Use in Law to Change the Reality*, State and Society, 2004, 4, p. 885-909; O. Stendel, *Arabs of Israel: Between Hammer and Anvil*, Academon, 1992.

Israel lived in the years 1948-1966 as a minority in the Jewish majority, under a military government, in a state that began to form its identity and decided that it would be democratic.[28] The military government over the Palestinian minority in Israel shaped the existence of the Arab sector.[29] The military government was established by the force of the Emergency Defense Regulations legislated in the Land of Israel by the British Mandate government in 1945. This government was perceived as the main device through which it would be possible to have close supervision and control over the Arab minority, and it enabled the exclusion of the Israeli Arabs from the different systems of the State.[30]

The period of the military government extended from 1949 to 1966. In this period the Arabs lived under close supervision. Their freedom of movement and expression were restricted, they were denied the possibility of accumulating capital, and the social-economic structure remained as it was. In addition, the military government had a direct relationship with the heads of the Arab clans, tribes, and communities, while ignoring their shared national identity. Thus, the Arabs did not have the possibility of unification into a collective.[31] In the period of the military government, the Palestinians in Israel had the increasing confidence and need to integrate into Israeli society, to develop their status as Israeli citizens, to find solutions to their problems, and to think about their future.[32] The main goal of the Arabs of Israel was to survive. Therefore, in this period there was no real political activity among them and there was cooperation between the heads of the Arab clans and the leaders of the Jewish parties.[33] Lustik[34] described the Arabs of Israel in this period as 'quiet and submissive'.

The situation of the Palestinians outside of Israel in the parallel period (1948-1960) was different. They shared the sense of humiliation following the Nakba as did their fellows, the Arabs inside Israel, and even were forced to absorb refugees in camps nearby. However, they were residents of Jordan

---

[28] H. Koren, *The Identity as Awareness: The Palestinians and the Arab Citizens of Israel – Between Unity and Uniqueness*, National Security, 2009 August, 7.

[29] A. Ghanem, M. Mustafa, *The Palestinians in Israel – The Policy of the Minority in the Ethnic State*, Medar – The Palestinian Center for the Study of Israeliness, 2009; O. Stendel, *Arabs of Israel: Between Hammer and Anvil*.

[30] Y. Boymel, *Principles of the Policy of Discrimination towards the Arabs in Israel, 1948-1968*, The New East, 2002.

[31] K.T. Sheferman, *Arab Identity in a Jewish and Democratic State*, Parliament: Portrait of the Israeli Public, 2008 April, 58.

[32] A. Ghanem, M. Mustafa, *The Palestinians in Israel – The Policy of the Minority*.

[33] S. Smooha, *Arabs and Jews in Israel*.

[34] I. Lustik, *Arabs in the Jewish State: Israel's Control of a National Minority*, Austin, Texas 1980.

(West Bank) and Egypt (Gaza Strip), and they could attempt to realize their feeling of vengeance against the 'Zionist enemy' outside, without a Jewish society that forces on their internal brothers limitations, primarily the 'military government' in the years 1948-1966. In addition, the Palestinians felt the support and sympathy of their Arab brethren in the countries where they lived.[35]

In this situation, the Arabs inside Israel had no option but to attempt to survive in their state in an optimal manner. They understood that they must stay close to their lands and examine the meaning of their existence in a state with a Jewish majority that calls for democracy. For this purpose, they began to learn Hebrew and the culture of the Jewish majority in the Arab educational system, and in the first decades there were attempts to fit into the Israeli job market. In this way, the Arabs inside Israel believed that they would advance as individuals and as a community. The first means were in the field of education and employment.[36] With the end of the military government in 1966, a change occurred in the political awareness of the Arabs of Israel (Katoryamo, 2002)[37] and a new leadership began to grow among the young Arabs, who acquired their education in universities.[38]

The main argument of the research study is that although the government was established for security reasons that were justified at the time, over the years it penetrated into all areas of civilian life and became a political, economic, and social instrument of control over the Arab minority by the State. It is further asserted that the reason the military government continued for eighteen years was not purely security-oriented. Senior security experts recommended cancelling the military government, political parties on the right and on the left struggled to remove it, but the mechanism continued to maintain itself and was reinforced by the Prime Minister and Minister of Defense, David Ben Gurion, when he and his party used it for their political needs.[39]

This argument on the increase of the level of education in the period of the British government is true, as a result of the Compulsory Education Law of 1949, which provided free and mandatory education to all children in Israel. However, the present research study considers it important to exam-

---

[35] H. Koren, *The Identity as Awareness*.

[36] Ibidem.

[37] M. Al-Haj, *The Political Organization of the Arab Population in Israel*, The Development of a Center in the Margins, 1992.

[38] Ibidem; A. Arian, P. Ben-Nun, S. Barnea, *The Measure of Israeli Democracy*, Adults and Youths, 2004.

[39] S. Ozacky-Lazar, *The Military Government as a Mechanism of the Control of the Arab Citizens, 1948-1958*, A New East, 2012, 43.

ine the contents and goals of education and the quality of the 'good' education that the Palestinian citizens of the State of Israel received in the period of the military government, when the military governor had influence over the system and intervened in the goals and contents of education. It is important to examine today, in the year 2016, who decided the goals of education and the study contents of the books in the Arab educational system. Is it possible to argue that in essence the Arab educational system is still found under occupation, or what was called in the past 'military government', although the military government formally ended decades ago? Is the policy of the military government still operating implicitly – and intentionally? The present research study seeks to examine these questions.

The Right to Education

According to Rom,[40] education is one of the foundation stones of every society and is inseparably related with the cultural, political, and social environment in which it is implemented. According to many researchers, the right to education goes hand in hand with social justice and constitutes a significant component on the way to the closing of gaps and the promotion of society,[41] since the right to equal education is vital to the promotion of the principle of equality of opportunities.[42] Dahan maintained that for the most part social and economic gaps are translated into the classroom, and therefore a just educational reality depends on a just social and economic reality. The educational system is supposed to reduce and even eliminate the social inequality that exists in the State and to reduce the gaps between the different groups that comprise it.[43]

Hence, the right to freedom by its very nature obligates the existence of the right to education, disconnected from the scope of the appropriate intervention of the State in the 'private sphere'. Moreover, the duties of the country to education do not end with the accessibility of the population to educa-

---

[40] A. Rom, *The Process of the Development of Curricula in Five Chosen Countries*, Jerusalem 2009.

[41] I. Abu Shindi, *Educational Coping with the Arab-Jewish and Social-Economic Schism*, Multidisciplinary Thoughts in Humanistic Education, 2010, 5, p. 75-76; Y. Dahan, *Companionship? Depends for Whom?* The Sting, 2010 November 16, Retrieved on April 30, 2012 from: www.haokets.org/2010/11/16 /שקל-אלף-35-תמורת-מנהיג; D. Lautman, *Education as the True Way to Close Gaps and Promote Society*, Multidisciplinary Thought in Humanistic Education, 2009, 4.

[42] Y. Dahan, *Companionship? Depends for Whom?*.

[43] K. Abu Asba, *The School Principal is Subject to Great Pressures on the Part of the Clans*, Another Country 2004.

tion, but rather there is commitment to encourage the individual's participation in the educational system and in the shaping of the right to learning in the spirit of the right to freedom.[44] Education is also perceived as a tool for the accumulation of political power. Zisnavin[45] argued that there is a close relationship between politics and education.

A democratic society sees public education to be a bridge that helps lead the young generation to their lives as citizens in a democratic country. This type of education, which is included in the areas of responsibility of the State, will facilitate the normal functioning of democracy and will preserve its existence for many years.[46]

According to the model of Tomasevski,[47] education is a real right only when it is available, accessible, acceptable, and adjusted. In his opinion, acceptable education is education that satisfies the students' parents in terms of its quality and in terms of the relevance of the learning contents and the values conveyed to their children. For education to be acceptable, the State must avoid political or religious indoctrination and cultivate open education that is forgiving towards different voices and competing narratives. Adjusted education is education in which there is adjustment to the needs that change from group to group in society and to the students' local context, language, and culture. Simultaneously, the State must ensure that the contents and messages of education are available and accessible to the students in an equal manner, without any discrimination.[48]

As aforementioned, the educational system and the schools in essence serve as a main instrument for the training of the future citizens of the democratic state. This training makes the national unit sovereign over the educational citizenship process of its future graduates. The structure, contents, national environment and organization of the studies of the system are one unit, focusing on education for citizenship in a democratic regime.[49]

---

[44] H. Kalai, *The End of the Race is Determined by the Beginning Thought*, Journal of the Law Bar in Israel, 2014, 23, p. 116-121.

[45] D. Zisnavin, *The Jewish Educational System in Israel from the Days of the Initial Settlement until Today*, [in:] *Changes in Education*, Eds. Dror, Nevo, Shapira, UK 2011.

[46] O. Ichilov, *Establishment of Public Education in Israel and Retreat from It*, [in:] *Privatization and Commerce in Public Education in Israel*, Ed. O. Ichilov, Ramot, Tel Aviv 2010, p. 21-50.

[47] K. Tomasevski, *Globalizing What: Education as a Human Right or as a Traded Service?* Indiana Journal of Global Legal Studies, 2004, 12(1), p. 1-78.

[48] Ibidem.

[49] G. Talshir, *Citizenship, Civil Society, and Education: The Israeli Case in the Mirror of Western Democracies*, [in:] *The Language of the Citizen in Israel*, Eds. G. Talshir, D. Anon, Jerusalem 2006.

The Sectors in the Israeli Educational System

In the year 1953 the Israel *Knesset* (Parliament) passed the State Education Law, The law details the following objectives for education in Israel: to establish the education on the values of Jewish culture and the achievements of science, on the love of the homeland and loyalty to the State and to the Jewish people, on work in agriculture and in craft, on trust, and on the struggle to create a society based on freedom, equality, tolerance, mutual assistance, and love of humankind.[50]

The character of the state education sector was influenced largely by Western perceptions, from the perception according to which it is necessary to adhere to Western culture, which inculcated the values of enlightenment and education that characterize the modern era (education for aesthetics, education for art and music, and physical education). While state education included the focus on the Zionist and Jewish doctrine, Western general education was accorded greater weight than that of Zionist and Jewish education. The emphasis placed on the Western values was so prominent that it as possible to call this perception 'Eurocentric'.[51]

The State Education Law, with the changes that occurred in it, arranges the structure of state education in Israel into two main sectors: state education and state religious education. The state religious education sector incorporates Jewish religious values, which were an inseparable part of the historical identity of the people of Israel.[52]

The law anchors the status of another sector as a sector that is not a state sector: the independent education sector. This sector acts primarily in education institutions that belong to the Ultra-Orthodox sector.[53] The recognition of Ultra-Orthodox education as an independent sector gives it the right to enjoy the budgets of the State at an increased rate without its institutions being obligated to the learning contents determined by the State. Although the law determines that the Minister of Education has the authority to obligate for these institutions 75% of their curriculum, this does not happen in actuality and the contents learned in these institutions are not influenced by outside factors. The attempts of the Ministry of Education to change the

---

[50] S. Mari, *Arab Education in Israel*, Syracuse – New York – Boulder 1978.

[51] Shenhar Committee Report, 2012.

[52] Z. Gross, *State Religious Education in Israel: Between Tradition and Modernity*, [in:] *Education as a Social Challenge*, Eds. Z. Gross, Y. Dror, Tel Aviv 2004.

[53] E. Feldman, *Ethnicity, Politics, and Education – The First Decade of Independent Education, 1953-1963*, From Generation to Generation, 2007, 31, p. 1301-1334.

situation have failed since the political ranks (the Ultra-Orthodox parties, with Shas Party at their head) have refused to cooperate.[54]

The Arab educational system, which had existed before the establishment of the State of Israel as a separate system for the majority of the Palestinian Arabs, was made subordinate after the establishment of the State to the Ministry of Education and in essence became an inseparable part of state education in the country.[55] Therefore, in Israel there is a division into a Jewish educational system and an Arab educational system.[56] As aforementioned, the State Education Law emphasizes the cultivation of the Jewish identity and values but does not determine any parallel objectives in Arab education in Israel, although there were attempts in the 1970s-1980s to do so in committees headed by Jewish educators.[57]

The Core Studies in the Israeli Educational System

According to Piron,[58] the core studies are supposed to meet two main needs: learning of the basic nature of the country and determination of the contents that should be inculcated in the children. In other words, what is the educational product we seek to establish in the 21st century? The idea at the center of the core program is the establishment of a shared basis for a multicultural society and creation of social solidarity. However, in the political reality in Israel it serves for the exclusion of Arabs and Ultra-Orthodox, groups that threaten the hegemony of the dominant class.[59]

Until today, full agreement among educators and in the Ministry of Education on the topic of the nature of the core program has not been formed.[60]

---

[54] I. Abu-Saad, *Multicultural Education and the Palestinian Arab Minority in Israel: The Issue of Bedouin Arab Education in the Negev*, [in:] *Education in a Multicultural Society: Pluralism and Points of Encounter between Social Rifts*, Ed. P. Pery, Jerusalem 2007, p. 125-142.

[55] Y. Jabareen, A. Agbaria, *Autonomy for Arab Education in Israel. Rights and Possibilities*, Knowledge Discovery, 2014 Spring, 5.

[56] M. Al-Haj, *Education, Empowerment, and Control: The Case of the Arabs in Israel*, Albany – New York 1995; S. Mari, *Arab Education in Israel*.

[57] M. Al-Haj, *Kinship and Modernization in Developing Societies: The Emergence of Instrumentalized Kinships*, Journal of Comparative Family Studies, 1995 October, 26(3), p. 311-328.

[58] S. Piron, *Educational Core: On the Importance of the Cultural Individual, Personal Development, and the Scholastic Level*, Multidisciplinary Thinking in Humanistic Education, 2011, 6, p. 39-41.

[59] Markman, Yonah, Markman, Yonah, 2010
נ מרקמן .י,ויונה .2009, לאומיות , רב-תרבותיות וליבה חינוכית בישראל: .להדרה הכלה בין אלפיים ....

[60] S. Bargouti, *Israeli Educational Core Requires Fair Inclusion of the Arab Public*, Multidisciplinary Thought in Humanistic Education, 2011, 6, p. 42-44.

Piron[61] described a number of different approaches regarding the core programs. According to one approach, core studies are important to the individual student, so as to convey to him the knowledge, the tools, and the opportunities required for personal growth and self-fulfillment. A second approach maintains that core studies are necessary for society, as an anchor of the assets of the culture as well as its objectives and goals. According to the third approach, the core studies are essential so as to create a basic common denominator in all the frameworks of education, which will allow the creation of a national educational infrastructure. Such an infrastructure can facilitate the reduction of the scholastic and social gaps and ensure the quality of the educational system.

The core program is composed of a collection of select contents, when it was decided that these would allow the school to achieve the objectives determined by the Ministry of Education.[62] The basic goals of the core program are to maintain the social stability and to preserve the cultural uniqueness that characterizes the groups in the country.[63]

The objectives of value-based education in Israel discuss the need to instill in the student the values of the State of Israel as a Jewish state, without reference to the fact that in this society there is an Arab minority, with its own nationality, and its right is to be an integral part of this society.[64] The Jewish schools greatly emphasize the development of the national identity, the active affiliation with the Jewish people, and the promotion of the Zionist aspirations – and all these while granting the most minimal recognition to Arab history. Bar-Tal[65] studied the textbooks in the elementary schools and middle schools and found that the Jewish textbooks (grammar, Hebrew language, history, geography, and civics) present a uniform position – the Jews are involved in the just and even humane war against the Arab enemy, which refuses to recognize the existence and rights of the Jews in Israel and to accept them. Where the curriculum mentions the Arabs, for the most part it tends to present them and their culture in a negative light. More than a few research studies have been conducted on textbooks intended for Jews in Israel and Israeli children's literature, and they discovered that the Palestinians and Arabs are presented in many cases as 'murderers', 'rioters', and

---

[61] S. Piron, *Educational Core: On the Importance of the Cultural Individual, Personal Development*.

[62] Y. Katz (Ed.), *Towards an Educational Revolution*, Following the Van Lear Conference for Education on the Implementation of the Dovrat, Report, 2006.

[63] N. Rottenberg, *Shared Educational Core for the Children of Israel: Obstacles and Overcoming Them*, [in:] *Towards an Educational Revolution*, Ed. D. Inbar, Van Lear Institute, 2006, p. 214-227.

[64] S. Bargouti, *Israeli Educational Core Requires Fair Inclusion*.

[65] Bar-Tal 1998, in: I. Abu-Saad, *Multicultural Education and the Palestinian Arab Minority in Israel*.

'suspects' and in any event as weak and not productive.[66] Requests to formulate goals that recognize the Arab minority in the Jewish democratic state submitted by Arab intellectuals have always been rejected.[67]

Therefore, in the present situation of the educational system in Israel, it is impossible to crystallize a core program shared by Arabs and Jews. The educational discourse in Israel, official and public, is based on the principle to cultivate educational values based on the values of the State of Israel as a Jewish and democratic state.[68]

Markman and Yonah[69] maintained that at the basis of the 'core idea' there is the recognition of the multiculturalism that characterizes society and the need of these cultures to maintain their identity and heritage. However, the engagement in the topic of the core, as reflected in the public and political arenas in Israel, is guided by a different logic. This idea serves as a means for the coping with the threat that multiculturalism supposedly presents to the nation state and as a means of preserving the supremacy of a collective that excludes many social groups.

Therefore, it is possible to form a shared core for the different Jewish sectors – secular, religious, and Ultra-Orthodox – since they form around shared values. The issue is that this type of program does not include the Arab citizens. Hence, as long as the educational discourse discusses the State of Israel as a Jewish state and the contents and objectives of the educational system are thus determined, the Arab public will find it difficult to fit into the general core program.[70]

Arab Education and the Educational Rights of Palestinian Minority in Israel The Position of the State of Israel on Giving Educational Rights to Its Palestinian Minority

It is the right of a national minority to enjoy the state educational system in its language. In Israel, there indeed is a system of elementary and high schools in Arabic for the Arabs of Israel.[71]

---

[66] Ibidem; Meehan, 1999, in: ibidem.

[67] S. Bargouti, *Israeli Educational Core Requires Fair Inclusion of the Arab Public*.

[68] Ibidem.

[69] Markman, Yonah, 2010 נ. מרקמן ,ויונה .י. 2009, לאומיות , הכלה בין: בישראל חינוכית וליבה תרבותיות-רב להדרה. אלפיים ....

[70] S. Bargouti, *Israeli Educational Core Requires Fair Inclusion of the Arab Public*.

[71] B. Noyberger, *Minorities and Democracy*, [in:] *Knowledge, Society, and Regime*.

According to this school, another fundamental right of a native minority is the right to influence the educational contents. Hence, the Palestinian minority in Israel has the right to educational autonomy, since the right to influence the education contents is a right in principle because of the culture and degree of cultural freedom that the minority group enjoys in the choice of its identities and in the determination of the values according to which it wants to live and educate the future generations.[72]

The State of Israel respects the right of the Arab population to have an educational system in Arabic, but the right to education in the mother tongue does not fulfill the rights of minorities in the field of education, such as the right to have cultural-educational autonomy, so as to maintain the cultural-natural heritage and identity, to shape it, and to develop it.[73] Although the State Education Law (1953) defines the state educational system in Israel as well as the objectives of the system, it does so only in Jewish terms and for Jewish students. The collective educational interests of the Palestinian-Arab citizens in Israel are almost completely ignored in the language of the law.[74]

Saban (2002) connected between the group rights given to the minority group, so that it can protect its cultural difference and express its uniqueness in actuality, and the ability of this group to influence in the framework of the democratic process on the course of its public life in the State. In this context, it is possible to note that, according to Foucault (1918), every educational system is a political instrument for the preservation or shaping of the discourse on the knowledge and power relations that it bears.

In the year 1949, the Compulsory Education Law was passed, with the goal of ensuring a basic education for all citizens of Israel, including the Arab citizens.[75] Following the law and the deployment of the military government, there was a blurring of the rights between the Ministry of Education and the system of the military government under which the Arabs of Israel were subordinate until 1966. The military government intervened in many areas and sometimes even intervened in the field of the Ministry of Education.[76] It is necessary to keep in mind that Arab education in Israel acts in the context of a country with a Jewish majority. This fact leaves the con-

---

[72] A.K. Agbaria, Y. Jabareen, *Policy of Training Arab Teachers in Israel in the Mirror of the Right to Education: Issues of Governance as an Expression of Recognition of the National-Cultural Uniqueness*, Journal for Study and Research in Education, 2015.

[73] Y. Rabin, *The Right to Education*, Nebo 2002.

[74] Y. Jabareen, *Law and Education: Critical Perspectives on Arab Education in Israel*, American Behavioral Scientist, 2006, 49(8), p. 1502-1574.

[75] Y. Dror, *Interconnected Vessels in National Education: The Zionist Story*, Jerusalem 2007.

[76] M. Al-Haj, *Kinship and Modernization in Developing Societies.*

trol in the hands of the majority group, while the minority group has limited involvement in its contents.[77]

All schools in Arab society in Israel act under the supervision and with the financing of the Ministry of Education, and they are affiliated to some degree or another with the state education sector. This affiliation is expressed today primarily through the guidance and management staffs in the districts, the general and professional supervisors of the Ministry of Education, and the small and unique headquarters units in the internal subdivision that exists today as subsectors in Arab education.[78]

Israeli legislation has yet to recognize explicitly the right of the Arab minority to influence education, not as a private right but as a group right, despite the trend in the legal discourse to adjust the educational system to the multicultural reality in Israel. Lacking any legal and content-oriented arrangement engaging in Arab education, the law gives nearly absolute governmental freedom of action to the Ministry of Education, and it controls the Arab educational system in a significantly centralized manner, both on the school level and on the level of the colleges of teacher training.[79]

The policy of the Ministry of Education in Israel in essence neutralized the influence of the Arab public on the education of its children and swept the Arab students into the general state education system. In the Ministry of Education a special department for the Arab educational system was established, when this department was subject to the directives of the Ministry, without any autonomy, and until the year 1989 the department head was a Jewish manager.[80] The last remnant actually remaining the hands of the Arab public from the self-management of education is the Arabic language.[81]

The Dovrat Committee was established in the year 2003, with the goal to conduct a comprehensive examination of the educational system in the State of Israel and to recommend a comprehensive program of change – pedagogical, structural, and organizational – and the formation of a way for the implementation.[82] It proposed the educational reforms connected with achievement and testing. The report of the committee expressed conflicting voices, especially in the context of Arab education. On the one hand, the

---

[77] K. Abu Asba, *Arab Education in Israel: Dilemmas of a National Minority*.

[78] Ibidem.

[79] A.K. Agbaria, Y. Jabareen, *Policy of Training Arab Teachers in Israel in the Mirror of the Right to Education*.

[80] I. Saban, *The Collective Rights of the Palestinian Arab Minority: What There Is, What There Isn't, and the Taboo*, Studies in Law, 2002, 26, 1, p. 241-319.

[81] K. Abu Asba, *Arab Education in Israel: Dilemmas of a National Minority*.

[82] Dovrat Report, 2005.

report acknowledged legally the existence of the separate channels of education, in terms of the existence of separate nation and language and lifestyle, and the need to give, despite the conflict, an expression also to the separate Arab heritage and the full loyalty to the State of Israel. However, because of the deep concern about the split of the Arab educational system from public education, which may lead to the loss of a feeling of partnership in Israeli society, the report negated the right of Arab and Druse education to autonomy and independent educational management with self and collective control on the schools. Therefore, instead of an autonomous educational manager for Arabs, the Israeli educational establishment remained subjected to the purpose of the integration in the State of Israel as a Jewish and democratic state.[83]

According to the reports of the Dovrat Committee, it is necessary to develop the goals of Arab education so as to develop and cultivate the personal identity and the group Arab identity as an emotional and social educational anchor for full integration in Israeli society and in the State of Israel as a Jewish and democratic state and to recognize Jewish culture, language, and history. This duality of the report expresses the recognition of the collective identity of the Arab minority and the demand that Arab education be committed to the goals of public education.[84]

In the year 2005 the Dovrat Committee submitted the final committee report, in which it suggested the Public Education Law, the goal of which is to cope with the problems in the existing laws of education, such as discrimination on the background of class or budget between the state institutions and the Ultra-Orthodox education institutions. These enjoy the budget that the State grants them but they are not supervised or are minimally supervised. The Report further noted that the split that characterizes Israeli society leads to a feeling of lack of partnership in it and that the demographic increase in the Arab and Ultra-Orthodox sectors further this schism. The report emphasized the value-oriented realm and notes the very important role of education as the basis of the culture and ethnic unity. It was further noted that education is a condition of integration in society and in the public life in a democratic state. Education, according to this report, must inculcate the universal and national values that society aspires to inculcate. Success is when it creates citizens with a shared language and social solidarity, with values of consideration of others, contribution to society, equality,

---

[83] A.K. Agbaria, I. Mahjana, *Arab Education in Israel, between the Discourse of Achievement and the Discourse of Recognition*, Two Thousand: Multidisciplinary Journal for Review, Philosophy, and Literature, 2009, 34, p. 111-129.

[84] Ibidem.

and justness, and concurrently the different sources of cultures at the basis of society will be preserved and developed. According to the Committee Report, the success of the State in the field of education will largely determine its future.[85]

Teacher Training in the Arab Educational Sector: Institutions for Training Arab Teachers

The teacher has a main role, both as a teacher and as an educator, in the cultivation of the student's personality and in the concern for his wellbeing.[86] Therefore, the State's control of the training institutions for teachers is a part of the broader phenomenon of the State's control of education, including control of the structure, financing, contents, and teachers' work. The purpose is to achieve governmental stability, shared political identity, economic growth, and so on.[87]

The training of the Arab teachers, as in any other educational process, may shape and educate the teachers for the choice of contents, the emphasis placed in the program on the different areas of knowledge, the resultant values, the degree of critical orientation, and the way in which the lesson are conveyed. In addition, the training of the teachers is also expressed in the education for social awareness, professional skills, and correct perception of the teacher of his role in society.[88]

According to Mahajana,[89] the training of the teachers is specific and limited in scope and its goal is to adjust the training of the Arab teacher to the uniqueness of Arab society, with its systems and institutions. There is minimal and negligible unique training of the Arab institution, whose purpose is to increase the awareness and to create commitment in the teachers of the future for the establishment of a just society through reference to sociocultural aspects of the Arab students. The didactic policy that ignores the indi-

---

[85] National Task Force for the Advancement of Education in Israel, 2005, p. 50.

[86] I. Gilat, *To Be Close: First Aid for the Teacher in Coping with the Students' Troubles*, Tel Aviv 2007.

[87] J. Zadja, H. Daun, L.J. Saha (Eds.), *Nation-Building, Identity and Citizenship Education*, Cross Cultural Perspectives, 2009.

[88] I. Zimran, *There Is Another Way – Self-Education of Teachers for Meaningful and Value-Oriented Teaching*, [in:] *Values and Education for Values: Issues in Teacher In-service Training*, Ed. M. Bar-Lev, Jerusalem 1999.

[89] I. Mahajana, *The Declared Policy in the Training of the Arab Teachers in Israel to Cope with Students in Distress and in Crisis*, [in:] *The Training of Teachers in Palestinian Society in Israel*, Ed. A. Agbaria, Ressling 2013.

vidual's distress is commensurate with the assertion of Jabareen and Agbaria[90] that the training of Arab student teachers does not acknowledge the uniqueness of Arab society as a native minority that is discriminated against and exposed to an official institutional policy with the purpose of cementing its inferiority, dependence, and marginality, with all the implications of this policy.

Hence, the educational system and in it the institutions for teacher training had a central channel in the cooptation of the Arab academics, while making them into public workers who perceive their role as that of an official. In other words, the institutions of teacher training have a main role not only in the reconstruction and replication of the ideology of the control of the Arab society in Israel but also in the inculcation and instilment of the skills and values required for its internalization as normal and desirable. Simultaneously with the dissemination of the Israeli story and the institutionalization of the hierarchy between Jews and Arabs and in the Arab population itself, the institutions of teacher training had a main role in the camouflage of the repression and control through the covering of them with an image of professionalism. The purpose of this image was to shape the role of the teacher as an apolitical and asocial function, in the sense that the role of the Arab teacher was devoid of initiative and creativity and there was no requirement to be critical, capable or socially and civically involved.[91]

Appointments and Layoffs of Arab Teachers in the Palestinian Educational System in Israel

The role of the teacher and educator is expressed in the cultivation of the student's personality and in concern for his wellbeing.[92] Therefore, the recruitment of the teaching force in the Arab educational system was determined also according to political considerations. The empowerment of teachers, principals, and supervisors is given to the Ministry of Education, and the meaning is that to be an Arab teacher in the Arab educational system it is not enough to have training and teaching certificates. Rather, it is

[90] Y. Jabareen, A.K. Agbaria, *Education on Hold; Government Policy and Civil Initiatives for the Promotion of Arab Education in Israel*, Haifa 2010.

[91] A.K. Agbaria, *Arab Civil Society and Education in Israel: The Arab Pedagogical Council as a Contentious Performance to Achieve National Recognition*, Race, Ethnicity, and Education, 2013, p. 1-21; *Introduction: The Policy of Training of Arab Teachers in Israel – The Demand for National and Pedagogical Uniqueness*, [in:] *Training Teachers in Palestinian Society in Israel – Institutional Practices and Educational Policy*, Ed. A.K. Agbaria, Resling 2013.

[92] I. Gilat, *To Be Close: First Aid for the Teacher in Coping with the Students' Troubles*.

necessary to have a security clearance – without the teachers' knowledge – and to receive the confidential approval of the Israel Security Agency (Shabak).[93]

The governmental control of the Arab educational system was also expressed strongly in the appointment of teachers, principals, and role-holders in the Arab schools. The appointment of the teachers and the principals is subject to the approval of the Israel Security Agency.[94]

The Palestinian teacher in Israel was transformed from politically involved to an apolitical technocrat.[95] The role patterns of the Arab teacher in Israel changed according to the historical circumstances and the ability of the training institutions to shape the learners in them.[96] Many of the Arab teachers feel that they must deal with value-oriented and professional dilemma: on the one hand, they are expected to teach and to strengthen the Palestinian Arab identity but on the other hand, they are supposed to teach according to the Israeli curriculum that does not include in it the Palestinian issue (Elian, 2013).

Conversely, Mazoy described the expectations of Arab society of the Arab teacher, who is a part of it and who works in it, to contribute to the shaping of the Palestinian students' awareness and collective identity and to help them achieve social mobility in Israel.

Determination of the Educational Goals of the Arab Educational System by the Establishment

The State Education Law sets as main goals, on the one hand, the equality of opportunities for every boy and girl, to allow them to develop according to their path, and to create an atmosphere that encourages difference and supports it. On the other hand, the law itself creates discrimination and harms the equality of opportunities for the Arab children, and this is the recognition of the Palestinian Arab identity. In addition, the law further fo-

---

[93] M. Al-Haj, *Higher Education among the Arabs in Israel: Situation, Problems, and Trends*, Haifa University, Haifa 2001.

[94] R. Gabizon, N. Balfour, *Between Demand for Liberty and Autonomy of Arab Education in Israel*: *Rights and Possibilities*, 2005.

[95] Mazoy. a et al., הוצאת ... החינוך לחקר המרכז: חיפה. וציפיות שאלות, מעמד: בישראל הערבי המורה, אליאס אנדרה, מזאווי - בישראל המורים והסתדרות חיפה אוניברסיטת, p. 183-214, 1995; Mazoy. a et al., 2002: מ. בתוך: "בחינוך הפמיניסטי המחקר: מבוא" ... - ... 27-952 פורמאלי והבלתי הפורמאלי בחינוך מגדריים היבטים. פרי (עורכות). .... מזאוי, אנדרה. 2002. בישראל הערבי החינוך: מיגדר, כושדה הספר-ובית הוראה כוח.. פ. צלרמאיר.

[96] A.K. Agbaria, *Arab Civil Society and Education in Israel*; A.K. Agbaria, *Introduction: The Policy of Training of Arab Teachers in Israel*

cuses the definition of the State as 'Jewish and democratic', a definition that excludes the Arab population and discriminates against it both on the level of principle and the level of practice.[97]

In essence, the Arab educational system is not defined in any section in the law, and hence the Arab educational system is devoid of the conceptual and content existence in the Book of Laws. From this perspective, it is possible to learn that Arab education is a matter of present-absent in Israeli law.[98]

The goals of Arab education, from the year 1953 to the year 2000, have not undergone any essential change. The formulation of the goals completely ignored the Arab students. Hence, it is clear that the goals of education serve the majority group and were intended to promote exclusively the Jewish national agenda.[99] While the focus of the Jewish educational system is Zionist and national, the Arab educational system lacks any Palestinian Arab content. The Arab educational system attempts to strengthen the cultural-religious component instead of the Arab-national component, since the perception is that the Israeli Arabs constitute a potential security risk for instability.[100]

Al-Haj[101] indicated three different approaches faced by the decision makers when they go to crystallize the structure of the relations between Arabs and Jews in the educational system: assimilation, separation, and integration.

The overall control of the Jewish educational system over the Arab educational system prevents the Arab population any possibility of determining its educational objectives, deprives its right to shape and direct the educational system according to its collective interests, and frustrates every significant involvement of Palestinian-Arab educators in the process of decision making, with regard to both the budgets and the contents of education intended for the Arab students.[102]

---

[97] D. Avnon, *The Non-Democratic Aspect of the Basic Laws on the Topics of the Rights of Man*, Politics, 1998, 2, p. 53-70; Y. Jabareen, *On the Constitutional Status of the Arab Minority in Israel: New Motion*, State and Society, 2010, 7(1), p. 105-139.

[98] Y. Jabareen, A.K. Agbaria, *Autonomy for Arab Education in Israel. Rights and Possibilities*, Knowledge Discovery, 2014 Spring, 5.

[99] M. Abu-Nimer, *Education for Coexistence in Israel: Potential and Challenges*, [in:] *Reconciliation, Justice, and Coexistence: Theory and Practice*, Ed. M. Abu-Nimer, Lanham – Maryland 2001, p. 235-254.

[100] K. Abu Asba, *Arab Education in Israel: Dilemmas of a National Minority*, Florsheimer Institute, Jerusalem 2005; M. Al-Haj, *Education among the Arabs in Israel: Control and Social Change*, Jerusalem 1996.

[101] M. Al-Haj, *Education among the Arabs in Israel*.

[102] I. Saban, *The Collective Rights of the Palestinian Arab Minority*, p. 241-319.

The comprehensive objectives of the educational system obligate the Arab students to learn about Jewish culture and values. The outcome is clearly apparent in the state curriculum for the elementary and secondary schools: the Arab students are required to study many hours on Jewish culture and history and Hebrew language, more than on the Arab literature and history. In addition, they are required to develop identification with Jewish values and to promote the Zionist aspirations at the expense of the development of national awareness of their own and sense of belonging to their people. The Arab national identity receives far less emphasis, and the Palestinian identity does not have any type of recognition. Nevertheless, the main goal of Jewish studies in the Arab educational system is not to develop cultural competence in Jewish Israeli society but to force the Arabs to understand and like Jewish and Zionist goals and to blur their national identity in Israel. Hence, it is possible to conclude that the economic and specific goals of the curriculum developed for Arab education tend to blur and confuse, and not to strengthen, the creation of Arab identity.[103]

> In terms of the learning contents, the researchers of Arab education showed that there have been changes in the educational policy for the Arab population, but these changes are influenced by the thought that the goal is to promote the goals of the political regime in Israel, primarily in all that pertains to their Palestinian identity and to the loyalty of the Arab citizens to the State. The Arab educational system did not recognize the Palestinian identity of the Arab citizens and did not cultivate their being a national minority. In contrast, it aspires to cultivate an alternative identity disconnected from their historical, cultural, and national past.[104]

Emptying of Contents for the Formation of the Palestinian National Identity in Arab Education in Israel

The importance of the school for the student in the Arab sector increases because of the lack of informal frameworks and institutions in Arab society. Thus, in relative terms the Arab student spends considerable time in the school, which in turn influences the perception of his identity, attitudes, and outlook.[105]

The contents of the curriculum in the Arab schools deny the Palestinian Arab identity and culture and emphasize the Zionist Jewish values, which

---

[103] M. Al-Haj, *Education, Empowerment, and Control*; S. Mari, *Arab Education in Israel*.

[104] M. Al-Haj, *Arab Educational System in Israel: Issues and Trends*, Jerusalem 1994.

[105] N. Hatav, *The Future Orientation of Youths in Arab Society in Israel: Characteristics and Factors*, M.A. Thesis, Jerusalem 1988.

reinforces naturally the sense of deprivation of the Arab students and teachers and causes steadily increasing alienation.[106] Mari[107] maintained that "the Arab educational system aspires to shape the unique Israeli Arab, which is disconnected from the original national and cultural roots, related in an inextricable relationship to the Arab world and the Palestinian world". According to Al-Haj,[108] the contents of the Arab educational system were intended to create a submissive Arab who is willing to accept his inferiority versus Jewish supremacy and to weaken the Palestinian Arab identity.

In essence, the curriculum and the organizational structure of the Arab educational system in Israel assume barriers for the shaping of the national identity of the student.[109] In contrast to its Jewish parallel, Arab education does not have educational goals for the development of the national, cultural, or religious belonging or identity.[110]

The development of Arab education in the dominant Jewish culture is subject to conflicting messages. Formal education constitutes for the Arab students a confusing experience since the cultural and language contents conveyed in the schools contradict with the values of the culture and national Arab identity, which they receive in frameworks outside of the school and with which they may identify more.[111]

Therefore, the issue of autonomy for Arab education challenges the hegemony of the majority group in Israel.[112] Therefore, the collective Palestinian Arab educational interests is nearly completely ignored in the language of the State Education Law (Jabareen, 2006), the lack of resources, and the absence of the ability of real influence (Saban, 2002). This policy of the Israeli educational system regarding the Arab education led to the development of alternative national education in the Arab public.

---

[106] K. Abu-Asba, *The School Principal is Subject to Great Pressures on the Part of the Clans*, Another Country 2004; D. Golan-Agnon, *Why Are the Arab Students in Israel Discriminated Against?* [in:] *Inequality in Education*, Ed. D. Golan-Agnon, Tel Aviv 2004.

[107] S. Mari, *Arab Education in Israel*.

[108] M. Al-Haj, *Education among the Arabs in Israel*.

[109] K. Abu-Asba, *Attitudes of Different Factors in Arab Society on the Question of an Alternative Structure for the Arab Educational System in Israel: Summative Report. Israel: Follow-up af-ter Issues of Arab Education in Israel*, Gat: Masser 2003.

[110] H. Pinson, D. Anon (Eds.), *Citizenship, Civil Society, and Education: The Israeli Case in the Mirror of Western Democracies*, [in:] *The Language of the Citizen in Israel*, Jerusalem 2006.

[111] B. Kimerling, Y.S. Migdal, *Palestinians: A Nation in Formation*, Jerusalem 1991.

[112] J. Bruner, Y. Peled, *On Autonomy, Abilities, and Democracy: Criticism of Multiculturalism on Liberalism*, [in:] *Multiculturalism in a Democratic and Jewish State Mounter*, Eds. M. Sagi, A. Shamir, Tel Aviv 1998, p. 107-131; J. Rawls, *A Theory of Justice*, Cambridge 1971.

Conclusion

The Arab minority in Israel has the full right to require collective right to education, since it is a native, national, cultural, religious, and lingual minority that has suffered and is still suffering from discrimination and deprivation on a collective basis.[113]

Examination of the educational hierarchy, the teaching workforce, and the curriculum in the Jewish educational system reveals a clear preference for European-Western culture over non-Western Jewish culture, North Africa and Middle Eastern. Largely, it also tends to ignore or to be satisfied with the most minimal exposure to the Arabic language, history, and culture, and it addresses them, even if not in a declared manner, in a negative way.[114]

Arab education thus is a victim of Israeli pluralism not only in that it is managed and controlled by the majority but also in that it is managed by the Jewish majority and the authorities determine the curricula, without the involvement of many Arabs, if any. The involvement of Arabs does not go beyond the limits of the writing or translation of books and study materials according to the painstakingly defined guidelines and does not pass the boundary of the actualization of the policy of the majority.[115] The authorities of the Arab local governments and the school principals are thus purely technical, while the essential decisions are made in the Ministry of Education.[116]

The educational system in Israel has never been perceived as a whole structure in which the Palestinian Arab factor constitutes a legitimate element. Although Israeli society is a pluralistic society, Israel intentionally has not created a common basis for true multicultural education and in the meantime has missed an opportunity of exposing Jewish students to Arab culture.[117]

---

[113] Abas, 2004, in: *Education on Hold; Government Policy and Civil Initiatives for the Promotion of Arab Education in Israel*.

[114] I. Abu-Saad, *Multicultural Education and the Palestinian Arab Minority in Israel: The Issue of Bedouin Arab Education in the Negev*, [in:] *Education in a Multicultural Society: Pluralism and Points of Encounter between Social Rifts*, Ed. P. Pery, Jerusalem 2007, p. 125-142.

[115] S. Mari, *Arab Education in Israel*.

[116] D. Golan-Agnon, *Why Are the Arab Students in Israel Discriminated Against?*.

[117] I. Abu-Saad, *Multicultural Education and the Palestinian Arab Minority in Israel*, p. 125-142.

BIBLIOGRAPHY

Abu Asba K., *Attitudes of Different Factors in Arab Society on the Question of an Alternative Structure for the Arab Educational System in Israel: Summative Report. Israel: Follow-up after Issues of Arab Education in Israel*, Institute for Research, Planning, and Educational Counseling, Gat: Masser 2003. (Hebrew)

Abu Asba K., *The School Principal is Subject to Great Pressures on the Part of the Clans*, Another Country 2004. (Hebrew)

Abu Asba K., *Arab Education in Israel: Dilemmas of a National Minority*, Florsheimer Institute, Jerusalem 2005. (Hebrew)

Abu Asba K., *The Status and Level of Operations of the Arab Educational System in Israel*, 2007. (Hebrew)

Abu Ria A., *To Be an Arab Citizen in Israel: Characteristics, Challenges, and Obstacles*, 2004. (Hebrew)

Abu-Saad I., *Multicultural Education and the Palestinian Arab Minority in Israel: The Issue of Bedouin Arab Education in the Negev*, [in:] *Education in a Multicultural Society: Pluralism and Points of Encounter between Social Rifts*, Ed. P. Pery, Carmel, Jerusalem 2007. (Hebrew)

Abu Shindi I., *Educational Coping with the Arab-Jewish and Social-Economic Schism*, Multidisciplinary Thoughts in Humanistic Education, 2010, 5. (Hebrew)

Abu-Nimer M., *Education for Coexistence in Israel: Potential and Challenges*, [in:] *Reconciliation, Justice, and Coexistence: Theory and Practice*, Ed. M. Abu-Nimer, Lexington Books, Lanham – Maryland 2001.

Agbaria A.K., *Arab Civil Society and Education in Israel: The Arab Pedagogical Council as a Contentious Performance to Achieve National Recognition*, Race, Ethnicity, and Education, 2013.

Agbaria A.K., *Introduction: The Policy of Training of Arab Teachers in Israel – The Demand for National and Pedagogical Uniqueness*, [in:] *Training Teachers in Palestinian Society in Israel – Institutional Practices and Educational Policy*, Ed. A.K. Agbaria, Resling 2013. (Hebrew)

Agbaria A.K., Jabareen Y., *Policy of Training Arab Teachers in Israel in the Mirror of the Right to Education: Issues of Governance as an Expression of Recognition of the National-Cultural Uniqueness*, Journal for Study and Research in Education, 2015. (Hebrew)

Agbaria A.K., Mahjana I., *Arab Education in Israel, between the Discourse of Achievement and the Discourse of Recognition*, Two Thousand: Multidisciplinary Journal for Review, Philosophy, and Literature, 2009, 34. (Hebrew)

Al-Haj M., *The Situation of the Arab Education. Identity, Coexistence and Contents of Education*, The National Committee of Chairmen of Arab Local Authorities and the Follow Up Committee for Arab Education, 1988, 1. (Arabic)

Al-Haj M., *Trouble of Employment among Arab Academics in Israel*, [in:] *Arab Academics in Israel: Main Characteristics, Potential of Graduates, and Situation*, Ed. M. Al-Haj, The Jewish-Arab Center, Haifa University, Haifa 1988. (Hebrew)

Al-Haj M., *The Political Organization of the Arab Population in Israel*, The Development of a Center in the Margins, 1992. (Hebrew)

Al-Haj M., *Arab Educational System in Israel: Issues and Trends*, Floresheimer Institute for Policy Researches, Jerusalem 1994. (Hebrew)

Al-Haj M., *Education, Empowerment, and Control: The Case of the Arabs in Israel*, State University of New York Press, Albany, New York 1995.

Al-Haj M., *Kinship and Modernization in Developing Societies: The Emergence of Instrumentalized Kinships*, Journal of Comparative Family Studies, 1995 October, 26(3).

Al-Haj M., *Education among the Arabs in Israel: Control and Social Change*, Magnes Press, Jerusalem 1996. (Hebrew)

Al-Haj M., *Higher Education among the Arabs in Israel: Situation, Problems, and Trends*, Haifa University, Haifa 2001. (Hebrew)

Amara M., Saban I., *The Status of the Arabic Language in Israel: Law, Reality, and Boundaries of Use in Law to Change the Reality*, State and Society, 2004, 4. (Hebrew)

Arian A., Ben-Nun P., Barnea S., *The Measure of Israeli Democracy*, Adults and Youths, 2004. (Hebrew)

Avnon D., *The Non-Democratic Aspect of the Basic Laws on the Topics of the Rights of Man*, Politics, 1998, 2. (Hebrew)

Barak A., *The Values of the State of Israel as a Jewish and Democratic State*, Multidisciplinary Thinking in Humanistic Education, 2011, 6. (Hebrew)

Bargouti S., *Israeli Educational Core Requires Fair Inclusion of the Arab Public*, Multidisciplinary Thought in Humanistic Education, 2011, 6. (Hebrew)

Boymel Y., *Principles of the Policy of Discrimination towards the Arabs in Israel, 1948-1968*, The New East, 2002.

Brenner M., Frisch S., *Zionism: A Brief History*, Markus Wiener Publishers, 2003.

Bruner J., Peled Y., *On Autonomy, Abilities, and Democracy: Criticism of Multiculturalism on Liberalism*, [in:] *Multiculturalism in a Democratic and Jewish State Mounter*, Eds. M. Sagi, A. Shamir, Ramot, Tel Aviv 1998. (Hebrew)

Cohen, 1980, in: I. Zalkovitz, *In the Search for Identity: Islam, Nationalism, and Armed Struggle in the Fatah Movement, 1959-1968*, [in:] *The New East*, Eds. B. Araki Kolerman, M. Hatina, The Open University, 2008. (Hebrew)

Dahan Y., *Companionship? Depends for Whom?* The Sting, 2010 November 16, Retrieved on April 30, 2012 from: www.haokets.org/2010/11/16 /שקל-אלף-35-תמורת-מנהיג (Hebrew)

Donyets Kedar, 2012, in: H. Gavarin, *The Nakba, Law, and Loyalty: The Hobbesian Moment of the Palestinians in Israel*, Theory and Criticism: An Israeli Stage, 2014 Spring, 42. (Hebrew)

Dovrat Report, 2005

החינוך משרד - לחינוך הלאומית התוכנית

http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13537120701706021

Dror Y., *Interconnected Vessels in National Education: The Zionist Story*, Magnes Press, Jerusalem 2007. (Hebrew)

Eisenstadt, 1989, in: A. Ghanem, M. Levin-Rosales, *Game of Identities: The Construction of Identity among Palestinian Women Citizens of Israel Who Studied in Schools in the Jewish Sector*, Trends, 2015 May, 51. (Hebrew)

Feldman E., *Ethnicity, Politics, and Education – The First Decade of Independent Education, 1953-1963*, From Generation to Generation, 2007, 31. (Hebrew)

Gabizon R., Balfour N., *Between Demand for Liberty and Autonomy of Arab Education in Israel*: *Rights and Possibilities*, 2005. (Hebrew)

Ghanem A., Mustafa M., *The Palestinians in Israel – The Policy of the Minority in the Ethnic State*, Medar – The Palestinian Center for the Study of Israeliness, 2009. (Arabic)

Gilat I., *To Be Close: First Aid for the Teacher in Coping with the Students' Troubles*, Keter, Tel Aviv 2007. (Hebrew)

Golan-Agnon D., *Why Are the Arab Students in Israel Discriminated Against?* [in:] *Inequality in Education*, Ed. D. Golan-Agnon, Babel, Tel Aviv 2004. (Hebrew)

Gross Z., *State Religious Education in Israel: Between Tradition and Modernity*, [in:] *Education as a Social Challenge*, Eds. Z. Gross, Y. Dror, Collection of Articles on State Religious Education and on Informal Education in Memory of Professor Moti Bar-Lev, Tel Aviv University, Tel Aviv 2004. (Hebrew)

Hamisi R., *Strategies of Settlement in the Occupied Territories and Implication on the Main Planning and Development in Palestine*, Journal for the Research of Palestinianism, 1998 Winter, 10(37). (Arabic)

Hatav N., *The Future Orientation of Youths in Arab Society in Israel: Characteristics and Factors*, M.A. Thesis, The Open University, Jerusalem 1988. (Hebrew)

Ichilov O., *Establishment of Public Education in Israel and Retreat from It*, [in:] *Privatization and Commerce in Public Education in Israel*, Ed. O. Ichilov, Ramot, Tel Aviv 2010. (Hebrew)

Israel Ministry of Foreign Affairs, Zionist Leaders: David Ben-Gurion 1886-1973, Israel Ministry of Foreign Affairs Website, Retrieved 13 July 2011.

Israel Ministry of Foreign Affairs (n.d.) Declaration of Establishment of State of Israel, Israel Ministry of Foreign Affairs Website, 14 May 1948, Retrieved 8 April 2012.

Jabareen Y., *Law and Education: Critical Perspectives on Arab Education in Israel*, American Behavioral Scientist, 2006, 49(8).

Jabareen Y., *On the Constitutional Status of the Arab Minority in Israel: New Motion*, State and Society, 2010, 7(1). (Hebrew)

Jabareen Y., *Critical Perspectives on Law, Equal Citizenship and Transformation*, [in:] *Plurality and Citizenship in Israel*, Ed. D. Ivanov, 2012, 68.

Jabareen Y., Agbaria A.K., *Education on Hold; Government Policy and Civil Initiatives for the Promotion of Arab Education in Israel*, Haifa University, The Faculty of Law, The Clinic for the Rights of the Palestinian Arab Minority, Drasat: Arab Center for Law and Policy, 2010. (Hebrew)

Jabareen Y., Agbaria A., *Autonomy for Arab Education in Israel. Rights and Possibilities*, Knowledge Discovery, 2014 Spring, 5. (Hebrew)

Jamal A., *Liberal Zionism: Judgmental Enlightenment and the Challenge of Multiculturalism in Israel*, State and Society, 2004, 4. (Hebrew)

Jamal A., *On the Patterns of the Establishment of the National Inequality in Israel*, 2004. (Hebrew)

Jamal A., *Citizenship Lexicon for Arab Schools in Israel*, Gilo Center for Civic Education and Democracy, Jerusalem 2005.

Jamal A., *Struggle over Time and the Power of Temporariness: Jews and Palestinians in the Maze of History*, [in:] *Men in the Sun*, Eds. H. Perach, T. Ben Tzi, Herzeliya: Museum, 2009. (Hebrew)

Kalai H., *The End of the Race is Determined by the Beginning Thought*, Journal of the Law Bar in Israel, 2014, 23. (Hebrew)

Kalai H., *The Freedom of Thought and the Freedom Not to Think: Theoretical Aspects of the Right to Freedom and the Right to Education*, Opinion: Multidisciplinary Journal for Education, Society, and Culture, 2014, 6, Fall. (Hebrew)

Katz Y. (Ed.), *Towards an Educational Revolution*, Following the Van Lear Conference for Education on the Implementation of the Dovrat, Report, 2006. (Hebrew)

Kimerling B., Migdal Y.S., *Palestinians: A Nation in Formation*, Keter Press, Jerusalem 1991. (Hebrew)

Koren H., *The Identity as Awareness: The Palestinians and the Arab Citizens of Israel – Between Unity and Uniqueness*, National Security, 2009 August, 7. (Hebrew)

Lautman D., *Education as the True Way to Close Gaps and Promote Society*, Multidisciplinary Thought in Humanistic Education, 2009, 4. (Hebrew)

Lisk, 1990:

ליסק משה, הורוביץ דן, באוטופיה מצוקות: ישראל – יתר בעומס חברה (אביב תל: עובד עם הוצאת, 1990), עמ' 9-39. ודמוקרטית יהודית כמדינה ישראל מדינת. (ב חלק) א חלק

Lustick I., *Arabs in the Jewish State: Israel's Control of a National Minority*, University of Texas Press, Austin, Texas 1980.

Mahajana I., *The Declared Policy in the Training of the Arab Teachers in Israel to Cope with Students in Distress and in Crisis*, [in:] *The Training of Teachers in Palestinian Society in Israel*, Ed. A. Agbaria, Ressling 2013. (Hebrew)

Mari S., *Arab Education in Israel*, Syracuse University Press, Syracuse – New York – Boulder 1978.

Markman, Yonah, 2010

מרקמן נ. ויונה י., 2009. לאומיות, רב-תרבותיות ולבה הכלה בין: בישראל חינוכית אלפיים. ...

Mazoy. a et al., אוניברסיטת הוצאת ... החינוך לחקר המרכז: חיפה. וציפיות שאלות, מעמד: בישראל הערבי המורה, אליאס אנדרה, מזאווי - 1995, p. 183-214, בישראל המורים והסתדרות חיפה

Mazoy. a et al., 2002:

מ. בתוך: "בחינוך הפמיניסטי המחקר: מבוא" ... - ... 27-952 פורמאלי והבלתי הפורמאלי בחינוך מגדריים היבטים הספר-ובית הוראה כוח, מיגדר: בישראל הערבי החינוך. 2002. אנדרה, מזאוי .... (עורכות) פרי צלרמאיר. ופ כשדה.

Meehan, 1999, in: Abu-Saad, 2007. סעד-אבו, א' (2007). בישראל הפלסטיני והמיעוט תרבותי-רב חינוך: עמ', כרמל: חיפה, תרבויות מרובת בחברה חינוך. (עורכת) פרי 'פ: בתוך. בנגב בדואי-הערבי החינוך סוגיית p. 142-125.

Morris B., *Victimization*, Am Oved 2003. (Hebrew)

National Task Force for the Advancement of Education in Israel, 2005.

Noyberger B., *Minorities and Democracy*, [in:] *Knowledge, Society, and Regime*, Ministry of Education, Culture, and Sport, Center for Explanation/Service of Publications, Old City Press, Jerusalem 1995. (Hebrew)

Oron Y., *Israeli Identities: Jews and Arabs opposite the Mirror and the Other*, Education and Its Environment, 2010, 32. (Hebrew)

Oron Y., *Between Jewishness and Israeliness. Relation of Jewish Students in Israel to Nation, State, Land, and Religion. Identities in Formation in Israeli Culture*, The Open University, UK 2013. (Hebrew)

Ozacky-Lazar S., *The Military Government as a Mechanism of the Control of the Arab Citizens, 1948-1958*, A New East, 2012, 43. (Hebrew)

Pinson H., Anon D. (Eds.), *Citizenship, Civil Society, and Education: The Israeli Case in the Mirror of Western Democracies*, [in:] *The Language of the Citizen in Israel*, The Hebrew University of Jerusalem, Jerusalem 2006. (Hebrew)

Piron S., *Educational Core: On the Importance of the Cultural Individual, Personal Development, and the Scholastic Level*, Multidisciplinary Thinking in Humanistic Education, 2011, 6. (Hebrew)

Portogez, חובת: ישראל, מתוך: בישראל חדש שמאל של הייחודי המקרה: חדש ישראלי שמאל תנועת פורטוגז עדי. 21. אביב 2013. חזן מאיר: עריכת

Rabin Y., *The Right to Education*, Li-On Sarigim, Nebo 2002. (Hebrew)

Rawls J., *A Theory of Justice*, Harvard University Press, Cambridge 1971.

Rom A., *The Process of the Development of Curricula in Five Chosen Countries*, Ministry of Education, Jerusalem 2009. (Hebrew)

Rottenberg N., *Shared Educational Core for the Children of Israel: Obstacles and Overcoming Them*, [in:] *Towards an Educational Revolution*, Ed. D. Inbar, Van Lear Institute, 2006, p. 214-227. (Hebrew)

Saar A., *Koya: On Strong Women in Palestinian Society in Israel*, [in:] *Generations, Spaces, Identities: Contemporary Looks on Society and Culture in Israel*, Eds. H. Herzog, T. Kochavi, S. Zelniker, Tel Aviv University, Tel Aviv 2007. (Hebrew)

Saban I., *The Collective Rights of the Palestinian Arab Minority: What There Is, What There Isn't, and the Taboo*, Studies in Law, 2002, 26, 1. (Hebrew)

Saban I., *לישראל והכניסה האזרחות חוק משפחה או מדינה?* 2003

Sheferman K.T., *Arab Identity in a Jewish and Democratic State*, Parliament: Portrait of the Israeli Public, 2008 April, 58. (Hebrew)

Shenhar Committee Report, 2012. Coeditor, Comparative Education Review [USA] (2009-2012). International .... the Shenhar Committee Report in State Junior High Schools'

Shwade U., Shavit Y., *Integration of Jews and Arabs in the Schools in Israel*, Taub Center for the Research of Social Policy in Israel, 2014. (Hebrew)

Smooha S., *Arabs and Jews in Israel*, 1989, 1, WestView Press.

Smooha S., *The Viability of Ethnic Democracy as a Mode of Conflict-Management: Comparing Israel and Northern Ireland*, Comparing Jewish Societies, 1997.

Smooha S., *Measures of Jewish-Arab Relations in Israel*, Haifa University, Haifa 2004. (Hebrew)

Stendel O., *Arabs of Israel: Between Hammer and Anvil*, Academon, 1992. (Hebrew)

Stern Y., *Proposal of a Basic Law: Trampling of Minorities*, Haaretz, 2012 April, 22. (Hebrew)

Talshir G., *Citizenship, Civil Society, and Education: The Israeli Case in the Mirror of Western Democracies*, [in:] *The Language of the Citizen in Israel*, Eds. G. Talshir, D. Anon, The Hebrew University of Jerusalem, Jerusalem 2006. (Hebrew)

Tomasevski K., *Globalizing What: Education as a Human Right or as a Traded Service?* Indiana Journal of Global Legal Studies, 2004, 12(1).

Tzartzur S., *Arab Education: A Picture of the Situation and a Look to the Future*, [in:] *Jubilee for the Educational Systems in Israel*, Ed. E. Peled, Ministry of Education, Culture, and Sport, Ministry of Defense, Jerusalem 1999. (Hebrew)

Yiftachel O., *Stateless Citizenship: The Palestinian-Arab Citizens of Israel*, 2002.

Yonah Y., Goodman Y., *Mix of Identities: Critical Discussion of Religiosity and Secularism in Israel*, Van Lear Institute, HaKibbutz HaMeuchad Press, 2004. (Hebrew)

Zadja J., Daun H., Saha L.J. (Eds.), *Nation-Building, Identity and Citizenship Education*, Cross Cultural Perspectives, 2009.

Zilbersheid U., *The Legal-Political Development of the Declaration of Independence – Victory of the Perception of Bourgeoisie Democracy*, Democratic Culture, 2009, 12, 7. (Hebrew)

Zimran I., *There Is Another Way – Self-Education of Teachers for Meaningful and Value-Oriented Teaching*, [in:] *Values and Education for Values: Issues in Teacher In-service Training*, Ed. M. Bar-Lev, The Hebrew University, Jerusalem 1999. (Hebrew)

Zisnavin D., *The Jewish Educational System in Israel from the Days of the Initial Settlement until Today*, [in:] *Changes in Education*, Eds. Dror, Nevo, Shapira, The Open University, UK 2011. (Hebrew)

MALI NETS

Higher Studies Israel

CONSERVATIVE PERCEPTIONS FOR A CHANGING REALITY. A CRITICAL LOOK AT THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCHOOL PRINCIPALS IN ISRAEL

ABSTRACT. Nets Mali, *Conservative Perceptions for a Changing Reality. A Critical Look at the Professional Development of School Principals in Israel* [Konserwatywna percepcja zmieniającej się rzeczywistości. Krytyczne spojrzenie na rozwój zawodowy dyrektorów szkół w Izraelu]. Studia Edukacyjne nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 517-533. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.29

As a part of the worldwide trend, in Israel the issues of accountability in management, the school improvement, and the learners' achievements are topics on the public agenda. In the attempt to address these challenges, Israel implemented a reform in the professional development of the principals, which was applied to the system with the establishment of the School Leadership Institute, Avnei Rosha (2007). The theoretical model of the professional development is based on the career stages approach,[1] which originated in the research studies on the career circles of teachers[2] and principals. These models examined characteristics of different stages in the professional life track of the teacher[3] as well as the mental aspect of the principals' perception of management throughout the career.[4] The Israeli model adopted these theories as the basis for the professional development of principals and formed a comprehensive program of learning from the stage of the entry into the role to the stage of the retirement.[5] The article will propose a critical look at the professional develop-

---

[1] I. Oplatka, *The School Principal in Late Career: An Explorative Inquiry into Career Issues and Experiences in the Pre-Retirement Working Years*, Leadership and Policy in Schools, 2007, 6(4), p. 345-369.

[2] C. Day, A. Bakioglu, *Development and Disenchantment in the Professional Lives of Headteachers*, Teachers Professional Lives, 1996, p. 205-227.

[3] F.F. Fuller, O.H. Brown, *Becoming a Teacher*, [in:] *Teacher Education (The 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2)*, Ed. K. Ryan, Chicago 1975.

[4] L. Kremer-Hayon, R. Fessler, *The Inner World of School Principals: Reflections on Career Life Stages*, International Review of Education, 1992, 38(1), p. 35-45.

[5] Avnei Rosha Institute, *Development and Learning in the Role: Report of the Professional Committee for the Formation of Recommendations for Policy on the Topic of Development and Learning of School Principals in the State of Israel*, 2008.

ment program of the school principals from the third year in the role and onwards, on the background of the new challenges with which the Israeli educational system copes. The article will focus on the theoretical and practical aspects of the question of the professional development of principals, will review the influences of recent reforms on the professional development of principals from the third year in the position, will present the immanent gaps of the Israeli program applied to these principals, and will suggest issues for future thought.

Key words: School principals in Israel, career stages, professional development of school principals, effective learning

Why Should School Principals Learn?

Constant learning is the foundation in the personal development of the individual beyond his concrete professional role. It allows him to reinforce the self-image and increases his professional efficacy. This is relevant to the school principals, and even more so when they lead staffs.[6] The professional development of principals is therefore both a moral and ethical value[7] and a necessity of reality required by the definition of their role. As modeling for teachers, they must learn by themselves and engage consistently and persistently in learning that promotes leadership.[8] The learning of principals is therefore essential since the leaders in the school must be capable of developing others and excelling in the development of themselves.[9] In addition, they are frequently required to have the ability to analyze situations effectively and to show that they can adjust their approaches to the given context.[10] This need is further enhanced in light of the nature of the role assigned today to the school principal. The principal's professional coping occurs in many arenas,[11] and it requires the implementation of abilities and skills in many diverse areas of responsibility. This environment is characterized by a high level of uncertainty and instability, by the constant engagement in thousands of individual events that sometimes are characterized by

---

[6] I. Matibe, *The Professional Development of School Principals*, South African Journal of Education, 2007, 27(3), p. 523-540.

[7] L. Stoll et al., *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*, Journal of Educational Change, 2006, 7(4).

[8] K. Leithwood et al., *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, Nottingham 2006.

[9] M. West et al., *Learning through Leadership, Leadership through Learning*, [in:] *Leadership for Learning*, Eds. K. Riley, K. Seashore Louis, San Francisco 2000.

[10] E. Drago-Severson, *Leading Adult Learning: Supporting Adult Development in Our Schools*, Thousand Oaks, CA 2009.

[11] T.J. Sergiovanni, *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*, Needham Heights, MA 1995.

value-based contradictions,[12] by nonlinear management, by the multiplicity of goals that sometimes are conflicting, and by results that cannot be easily measured. To succeed in the position, they need accurate, relevant, and useful data, with which to identify strengths and weaknesses in their school, to determine priorities, and to work with teachers and other staff members with the goal of meeting the study needs of each and every student[13]. These abilities require constant learning.

What Is the Optimal Professional Development of School Principals?

The prevalent models for effective learning of school principals are based on constructivist learning and emphasize experiential learning alongside theoretical learning.[14] Thus, for example, Hammerness et al.[15] propose a holistic model that combines learning about the roles of management in three dimensions: the pre-role stage, the learning of management itself in the position, and the ongoing and constant learning of the management discipline as an throughout the entire position. This model presents the life-long learning approach in an up-to-date and innovative learning environment.

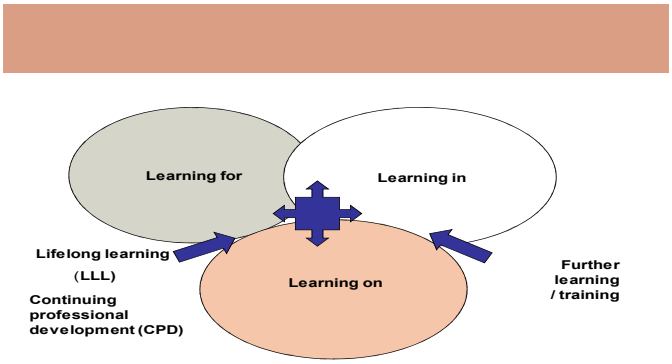


Fig. 1. The Lifelong Learning Approach

[12] I. Oplatka, *Learning the Principal's Future, Internal Career Experiences: An Assessment of a Unique Principal Preparation Programme in Israel*, International Journal of Educational Management, 2009, 23(2), p. 129-144.

[13] Y. Harpaz, *Teaching and Learning in a Community of Thinking: The Third* Model, Springer Science & Business Media, 2013.

[14] E. Goldring, P. Sims, *Modeling Creative and Courageous School Leadership through District-Community-University Partnerships*, Educational Policy, 2005, 19(1), p. 223-249.

[15] K. Hammerness et al., *How Teachers Learn and Develop*, Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do, 2005, 1, p. 358-389.

It is important to remember that the perception of the professional development of school principals is directly influenced by the perception of management and leadership,[16] although it has experienced changes in the past decades. The prevailing trend today in the Western world emphasizes the need for a pragmatic principal[17] who succeeds in managing a complex, dynamic, and changing environment.[18] This approach is different from the perception of heroic leadership of the principal as a 'superhero',[19] whose abilities are inherent and are not acquired through learning. Thus, for instance, Elmore[20] maintains that it is necessary to de-romanticize the school leadership that emphasizes personal traits and to shift to a competence learning approach. This approach emphasizes the constellation of skills, knowledge, and behaviors required of the leader in the context in which he operates, as well as the ability to do the right thing over time.[21] This approach supports inquiry and, experiential and reflective learning of the emotional and mental aspects of the task,[22] alongside the professional learning peer collaboration and in an innovative environment.[23]

Therefore, the understanding is that the effective learning of principals is a constellation of knowledge: experiential knowledge – to know why it is important, declarative knowledge – to know what to do, procedural knowledge – to know how to do this, and contextual knowledge – to know when to do this.[24]

The Professional Development of School Principals in Israel – The Vision of the Instructional Leadership

Decisive importance was attributed to the school principals as leaders of the educational system in the field for the development of effective educa-

[16] P. Lewis, R. Murphy, *New Directions in School Leadership*, School Leadership and Management, 2008, 28(2), p. 127-146.

[17] K. Leithwood, A. Harris, D. Hopkins, *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, School Leadership and Management, 2008, 28(1), p. 27-42.

[18] J.B. Ciulla, *The Ethics of Leadership*, Belmont, CA 2003.

[19] T. Waters, R.J. Marzano, B. McNulty, *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*, A Working Paper, 2003.

[20] R.F. Elmore, *Building a New Structure for School Leadership*, Washington DC 2000.

[21] S. Voreg, Y. Barzon, *Instructional Leadership in Israel – Evaluation and Prediction of Student Achievements*, Jerusalem 2013.

[22] J.P. Spillane, R. Halverson, J.B. Diamond, *Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective*, Educational Researcher, 2001, 30(3).

[23] L. Stoll et al., *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*, Journal of Educational Change, 2006, 7(4).

[24] T. Waters, R.J. Marzano, B. McNulty, *Balanced Leadership*.

tional leadership, out of the belief that school principals are the first and foremost key factor in the promotion of the educational objectives of the State. A historical perspective can shed light on changes in perceptions of school leadership in Israel over the years and the manner in which school principals should develop professionally (See fig. 2).

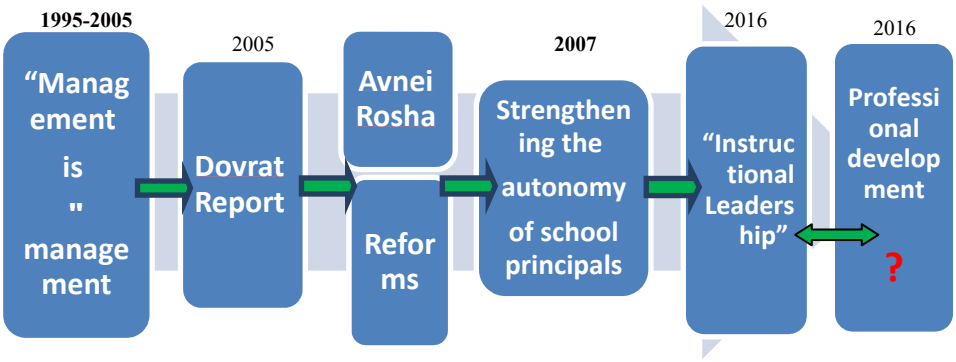


Fig. 2. Changes in Israel – A Historical Perspective

For many years the process of training and professional development of principals in the State of Israel was in the hands of the 'school for teaching workers', an inner-office organization that operated courses and in-service training courses for the entire public of teaching workers in Israel. "Management is management is management", a saying that characterized the Israeli spirit, led to the educational system introducing many organizational counselors who worked with teams of principals using generic management tools that were imported from other disciplines. In parallel, it was possible to see more and more school principals who came to management from the economic and military systems in Israel.

A most significant milestone for radical change arose following the Dovrat Report (2005). The report[25] emphasized the great gaps of the Israeli educational system.

In 2007, with the establishment of the Israeli Institute for School Leadership, Avnei Rosha, a significant change occurred in the perception of the training and learning of the school principals in the State of Israel. For the

[25] Dovrat Commission, National Task Force for the Advancement of Education in Israel, National Education Program, 2005.

eighth year a comprehensive nationwide process of the training of principals has been held, based on the vision of instructional leadership. According to

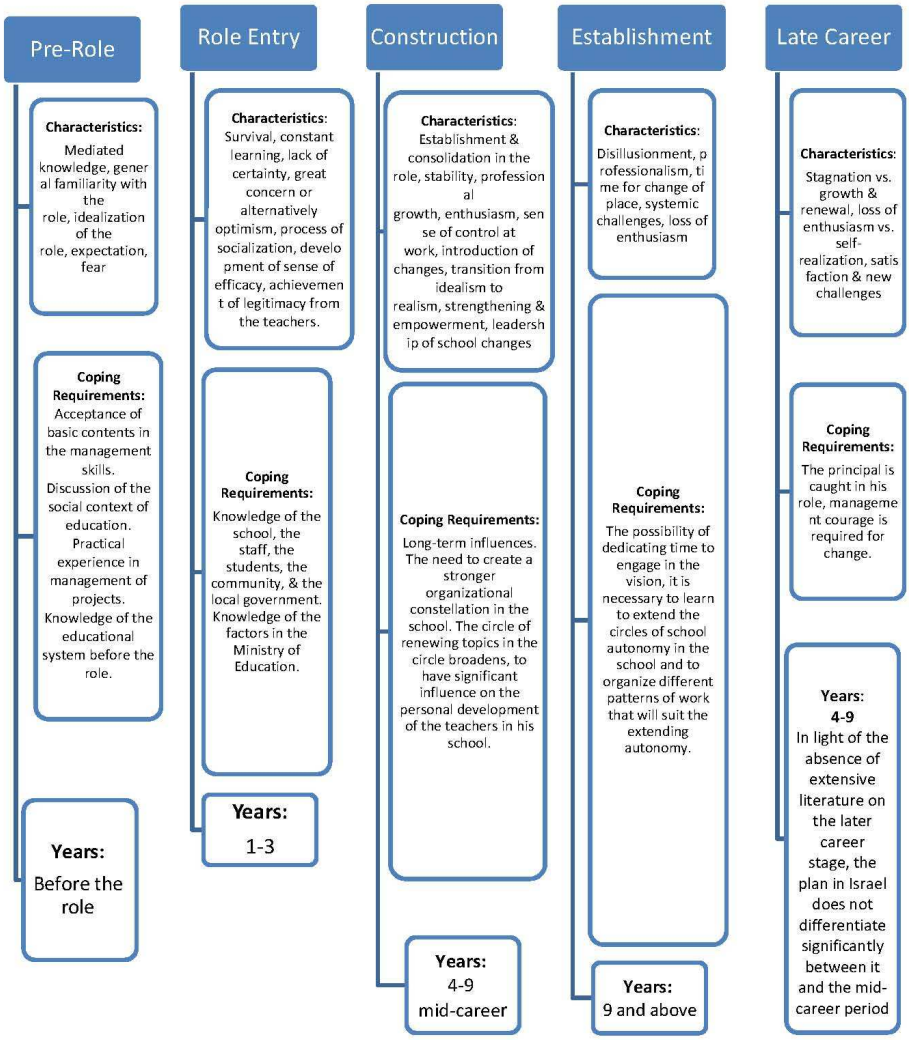


Fig. 3. The Career Stages Approach:
Development and Learning of Principals in Israel, 2008-2016

the fundamental document that addresses the perception of the school principal's role,[26] the vision is based on the recognition of the decisive contribution of principals to the learning and teaching in the school and on the fact

[26] Avnei Rosha Institute, *Perception of the Role of the School Principal in the State of Israel*, 2008.

that the school principal in many aspects should be an expert in pedagogy. The institute allocates considerable resources to the professional development of principals over the continuum of their career, ranging from the initial processes of classification to the pre-service training courses, through the special courses for principals at the beginning of their career in their first and second year in the position, to processes of professional development for all the experienced principals throughout the career. These processes obligate the principals of the State of Israel.

The vision of instructional leadership is translated, therefore, to the outline of the professional development program for school principals in Israel[27] in the career stages approach (See fig. 3).

The significant turning point, therefore, of the definition of the principals as 'instructional leaders' whose core of professional activity is teaching and learning[28] inspired in the educational system an expectation of empowerment and improvement of the field of the management of schools in Israel for the purpose of the improvement of the system achievements. This expectation led to structural and organizational changes that have been implemented in recent years in the Ministry of Education in Israel. Concurrently with the implementation of the new training program, the Ministry of Education introduced reforms such as 'New Horizon', 'Courage to Change', 'Self-Management', 'Pedagogical Flexibility', and the last dramatic reform led by the former Minister of Education, 'Significant Learning', which more than the others emphasizes the expectations of the system from the school principals.

The reforms are all characterized by an orientation that extends the principal's autonomy[29] and active involvement in the management of the school pedagogy. The process of the decrease of the regulation on the school principals and the extension of his authorities reinforces the need to establish instructional leadership that concentrates under it the core of the school pedagogical activity. In accomplishing these purposes, the Israeli professional development program for principals introduces a number of guiding principles.[30]

---

[27] Avnei Rosha Institute, *Development and Learning in the Role: Report of the Professional Committee for the Formation of Recommendation for Policy on the Topic of the Development and Learning of School Principals in the State of Israel*, 2008.

[28] The Pedagogical Administration, Department A for Elementary School Education, The Four Ms, Jerusalem, 2014, Number 32, p. 14.

[29] Y. Friedman, *Self-Management for the Increase of the Level of Achievements of the School: Self-Direction, Effectiveness, and Accountability*, Position Paper submitted to the General Administration of the Ministry of Education, 2010.

[30] Avnei Rosha Institute, *Development and Learning in the Role*.

1. The school principal is an instructional leader. Hence the main training will focus on the development of the principal's professional authority in the areas of teaching and learning.

2. Principals develop in the stages of the career. The learning will be adjusted in the contents and methodologies to the different stages as a developing axis.

3. Less is more. The principal will learn a little that is focused.

4. Personal reflection as method and content. The learning will be accompanied by practical experience.

Professional Development on the Career Continuum – A Supportive Learning Environment?

While the professional development program of the new school principals is based on strict and uniform syllabus highlighting the skills and knowledge necessary for principals at this stage, there is an eclectic approach to learning from the third year.

The process of professional development for principals on the career continuum has a more flexible nature and enables focus on additional contents alongside the 'pedagogical core', which are defined as 'contents in the spirit of the time'. In this, engagement in the value-oriented aspects of the principal's work, in the organization of knowledge, in the management of resources, and in the variable contents based on the outside requirements of reforms and trends in education is possible. The learning in these groups is primarily geographic, revolving around groups of the 'forum of the supervisors and his principals'. These sessions engage in the general and concrete contents for the specific supervision region. Here it is possible to see that there is no focused reference and adjustment of contents to principals in the stages of the career. The supply of courses and the professional development for the principals from the third year in the position is more generic and does not focus on the potential of each stage in the career continuum of the principals. Therefore, the focus of learning pedagogical core of teaching and learning is not compulsory but optional.

This approach does not support the learning needs of school principals in this developmental stage in their position.[31] In this stage, which is defined as the stage of Construction,[32] the management is characterized, by the in-

[31] Ibidem.

[32] I. Oplatka, *Learning the Principal's Future*, p. 129-144.

crease of the control and involvement of the school principal in the life of the school and in its core processes. Concurrently there is a process of the increase of the depth and breadth of the partners of the role and dialogue of the principal inside and outside of the school. This is a stage in which the principal feels ready and strong enough to effect long-term changes, to recruit partners, and to create constructive communication with many interfaces.[33] In this stage the principal establishes supporting mechanisms and a stable management structure that is harnessed and ready for work. This stage challenges the principal in his comfort zone. He needs to recruit the abilities and skills that he acquired and established in the stages of the entry into the role. This stage is generally where principals with influence and inspiration are found. These are principals who are beginning to influence the personal and professional development of teachers. The question is whether this structure of learning meets these needs and enables optimal professional development.

Vision vs. Reality – Immanent Gaps in the Professional Development Program for School Principals in Israel

What can we tell on the realization of the vision of instructional leadership? At the end of a period of more than eight years of the assimilation of the professional development program for principals in Israel, in January 2016 a survey[34] conducted on a representative national sample of 150 principals from the third year in the job was published. A total of 138 principals responded to the questionnaire. The survey examined:

1. The percentage of participants in the learning processes.
2. The distribution of the time dedicated by the principals to different management practices.
3. The perceptions and attitudes of principals on the importance of the engagement in select contents.
4. The contributions of the learning of courses to the core actions of principals in the field.

[33] Avnei Rosha Institute, *The Training of Principals in Israel: Report of the Professional Committee,* 2009.

[34] RAMA, Survey of School Principals, PA Measurement and Evaluation of Schools in Israel, January 2016.

What Can Be Learned from the Survey?

As shown in the data below, the survey[35] indicates that a critical mass of principals, 93% of the new principals in the first two years in the role and 88% of all principals, participate regularly in the learning processes.

Table 1

The Percentage of Participants in the Learning Processes

Leadership Development	4%
Coexistence	6%
System leadership	11%
Changing content	15%
Mentors for new principals	21%
Master Classes	38%
Learning with the school superintendent and colleagues	88%
New school principals	93%

Despite the impressive participation of the principals in the learning processes, the survey indicates the gap that exists between investments of the system for results in many parameters. For example, it is possible to see that the vision of instructional leadership that emphasized the principal's direct engagement in the teaching and learning processes does not meet the test of reality. It is possible to see that only 22% of the responding principals' time is dedicated to this topic, while greater time is dedicated to administrative procedures inside and outside of the school (See table 2).

Table 2

The Distribution of the Time Dedicated by the Principals to Different Management Practices

Procedures	24%
Professional development of teachers on issues of teaching, learning, and assessment	22%
Contact with students	21%
Contact with parents	16%
Answering the demands of officials out of office	16%

Moderate percentages were measured in the reporting of management practices that promote instructional leadership.[36] Thus, for example, only 38% of the principals reported that they allot time for sharing knowledge,

[35] Ibidem.
[36] Ibidem.

which is one of the main elements in organizational leadership and the professional promotion of teachers. Another datum indicates that only two-thirds of the principals participate in the promotion of teaching and learning processes (See table 3).

Table 3

The Percentage of School Principals Who Are Promoting Aspects of Instructional Leadership

Examination of Vision and Goals	57%
Sharing decision-making	63%
Monitoring professional development of teachers	68%
Sharing knowledge	38%
Promoting the teaching-learning process	64%

It is more interesting to examine the data for the lack of adequacy and the significant gap between the importance of school principals attributed to learning of certain subjects and the contribution of learning to the strengthening of their competence in these areas. Here we can see that there is a gap of almost 30% in the contribution of learning to the Instructional leadership practices . As well as an even larger gap of almost 40% in the contribution of learning to dealing with complex situations (See table 4).

Table 4

The Perceptions and Attitudes of Principals on the Importance of the Engagement in Select Contents and the Contributions of the Learning

Select Contents for Learning	The Importance of the Engagement in Select Contents	The Contributions of the Learning	The Gap
School assessment	79%	63%	16%
Leadership, management, and professional development of the staff	84%	62%	22%
Learning climate	78%	60%	18%
Instructional leadership	83%	54%	29%
Focus on the individual	71%	53%	18%
Vision and management of the change	68%	42%	26%
Dealing with complex situations	84%	36%	48%
Relations with the Ministry of Education and the community	59%	36%	23%

What Are the Factors that Reduce the Effectiveness of Learning?

A possible explanation of these data can be attributed to the built-in gap that exists in the professional development program in Israel, a gap between the declared perceptions and the reality in light of the reforms and the existing learning frameworks. It is important to understand that the only framework proposed to the principals today is conservative learning in the framework of courses. Thus, for example, the average principal who is required to meet reforms learns an average of 4-5 courses of the scope of 160-200 annual hours (See fig. 4). This is, in essence, the sole framework in which he develops professionally. In light of large quantity of courses that the principals must take every year, it is important to re-examine the effectiveness of the courses and the way in which they contribute to the increase of the competencies of the principals as instructional leaders.

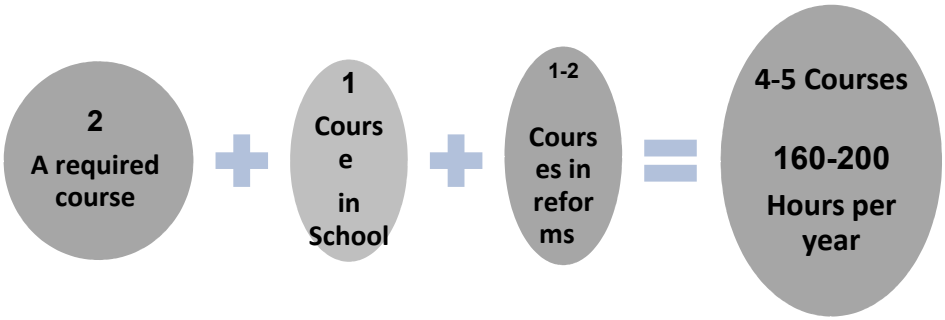


Fig. 4. Courses throug

As can be seen, the professional development program of school principals faces a number of difficulties. The review of these data indicates that the program proposed today for the principals in Israel is not commensurate with the guiding principles upon which it is based[37] (See table 5).

Table 5

Immanent Gaps

Guiding Principles	The Prevailing Practice
Training will focus on the development of the principal's professional authority in the areas of **teaching and learning**.	Low regulation of content. Learning themes change regularly. Focusing on the leadership of teaching and learning is optional and not mandatory.
The learning will be adjusted in the	There is no specific reference to the develop-

[37] Avnei Rosha Institute, *Development and Learning in the Role*.

Guiding Principles	The Prevailing Practice
contents and methodologies to the **different stages** as a developing axis.	mental stage of school principals from the third year onwards. Content and methods of the same courses are offered for school principals at various stages.
Less is more. The principal will learn a little that is focused.	The mass of hours creates a considerable burden[38] and lack of availability for meaningful learning. The load of the commitment of school principals in many tasks simultaneously, creating difficulty to mobilize learning outside of school. The school principal feels that he is leaving the school and cannot deal with its main tasks in school.
The learning will be accompanied by **practical experience**.	Little correlation between the structure and content of learning- These courses are held far from the field of management at distant periods of time under 'laboratory conditions'. This does not allow what is learned to be implemented in the field or follow up after the learning and its results. The interaction of principals with colleagues occurs far from the arena of management activity. This limits the learning and does not support the principals in mentoring and support for the assimilation of the material learned in the field. Moreover, this does not allow interactive learning in the organic environment of the principal with his staff.

What Is the Optimal Mix for Effective Learning?

The significant question is the question of balance. This review of the Israeli curriculum and its limitations does not completely negate the advantages of learning outside of the school. Studies during work are significant but may be limiting and conservative. Sometimes they lack focus on changes and alternative ways of action, since they continue and preserve existing roles.[39] Outside studies may overcome these limitations and provide an opportunity to learn from others and with others who fill the same role: an

[38] C. Schechter, 'Let Us Lead': School Principals at the Forefront of Reforms, Tel Aviv University, 2015.

[39] J.P. Smith, *Workplace Learning and Flexible Delivery*, Review of Educational Research, 2003, 7(1), p. 53-88.

opportunity for social learning in the learning group with peers, an opportunity to create relationships with peers, time for reflection, and new ways or more open ways to think about leadership, as well as learning from successes as a method that promotes inner observation of principals.[40] Leadership needs to be learned not only through doing but also by the ability to collect insight during the action. The breakthrough in the personal development is not the outcome of doing alone but of thinking about it.

However, it is apparent that the traditional structure of the courses prevalent in Israel does not enable examination of the learning applications in the field. The distancing of the learning arena to outside the organic environment of the management may enable limited results of the learning[41]. It is important to remember the advantages of trial and error,[42] as well as the personal experiences that create opportunities to know topics that it is difficult to learn about in theoretical learning.[43] It is important that managers have the opportunity to accept responsibility for leading a true management process in the field.[44] For this purpose, the workplace must become a workshop for the learning of leadership.[45]

Summary

The article reviewed in short the main challenges of the professional development program for school principals from the third year onwards. The main question that was discussed was the effectiveness and contribution of this program. This is an important question to ask because of the ethical and the professional commitment to results and achievements of learning in light of the tremendous investment of the State in the professional development of the principals. It is very important to examine at this time the way in which the principals perceive their place as instructional leaders and the

---

[40] M. Fullan, *Turnaround Leadership*, San Francisco, CA 2006.

[41] P. Lewis, R. Murphy, *Review of the Landscape: Leadership and Leadership Development*, Nottingham, England 2008.

[42] T. Wasagona, J.F. Murphy, *Learning from Tacit Knowledge: The Impact of the Internship*, The International Journal of Educational Management, 2006, 20(2), p. 226-287.

[43] Edmensons, Effective Internship for Effective New Administrators, Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration, Burlington, VT 2002.

[44] R. Williamson, M. Hudson, *The Good, the Bad and the Ugly: Internships in Principal Preparation*, Paper Presented at the Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration, Houston, TX 2001.

[45] E. Drago-Severson, *Learning for Leadership: Developmental Strategies for Building Capacity in Our Schools*, 2013.

extent to which they feel the managerial and professional efficacy to fill this requirement successfully. Two main critical questions still need answers:

– How is the gap between the perception of professional development and the practical structure of the learning reduced?

– What is the mix suited for optimal professional development between internal and external learning, inside and outside of the school setting?

An answer to both of these questions can be found today in the first attempts in Israel to structure flexible school professional development in episodic events of school learning communities and 'instructional rounds'[46] based on "medical rounds". These first attempts shift the center of gravity of learning to the school and thus enable the principal to manage his learning and that of the teaching staffs in his school.

However, this is not enough. Further in-depth thinking will be necessary to extend and to open the spectrum of learning environments to suit different needs of principals and schools and to increase the efficacy of principals.

These are questions of commitment and accountability directed to decision makers. The people engaging in this field must dedicate more attention to the change of the traditional learning paradigm to conditions that enable learning of 'instructional leadership' in an authentic environment. They must dedicate more attention to conditions that enable learning of 'instructional leadership' in learning practices that prevent the storage of knowledge[47] without benefit and that promote learning that combines content with problem solving[48] in the principal's authentic and organic environment, which places him simultaneously in the position of the learner and the teacher.[49] The main emphasis then, is to enable school principals to investigate their **own practices** rather than learning the **best practices of** others.

Further research is needed to increase the depth of the understanding of the career continuum of principals in the issue of the instructional leadership and to better understand the elements of professional development and adjustment to the stage of construction.[50]

---

[46] E.A. City et al., *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*, Cambridge, MA 2009.

[47] Edmensons, Effective Internship for Effective New Administrators.

[48] E. Drago-Severson, *Learning for Leadership*.

[49] E. Drago-Severson, *Reach the Highest Standard in Professional Learning: Learning Designs, A Joint Publication with Learning Forward,* 2015.

[50] I. Oplatka, *Learning the Principal's Future*, p. 129-144.

BIBLIOGRAPHY

Avnei Rosha Institute, *Development and Learning in the Role: Report of the Professional Committee for the Formation of Recommendations for Policy on the Topic of Development and Learning of Schools Principals in the State of Israel*, 2008.

Avnei Rosha Institute, *Perception of the Role of the School Principal in the State of Israel*, 2008.

City E.A., Elmore R.F., Fiarman S.E., Teitel L., *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*, Harvard Education Press, Cambridge, MA, 2009.

Ciulla J.B., *The Ethics of Leadership*, Thomson Wadsworth, Belmont, CA, 2003.

Day C., Bakioglu A., *Development and Disenchantment in the Professional Lives of Headteachers*, Teachers' Professional Lives, 1996.

Dovrat Commission (National Task Force for the Advancement of Education in Israel), *National Educational Program*, 2005.

Drago-Severson E., *Leading Adult Learning: Supporting Adult Development in our Schools*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2013.

Drago-Severson, E., *Learning for Leadership Developmental Strategies for Building Capacity in Our Schools*, Corwin Press, 2013.

Drago-Severson, E., *Reach the Highest Standard in Professional Learning: Learning Designs*, A Joint Publication with Learning Forward, 2015.

Edmensons, *Effective Internship for Effective New Administrators*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration, Burlington VT, 2002.

Elmore R.F., *Building a New Structure for School Leadership*, Albert Shanker Institute, Washington DC 2000.

Friedman Y., *Self-Management for the Increase of the Level of Achievements of the School: Self-Direction, Effectiveness, and Accountability*, Position paper submitted to the General Administration of the Ministry of Education, 2010.

Fullan M., *Turnaround Leadership*, Wiley, San Francisco: CA 2006.

Fuller F.F., Brown O.H., Becoming a Teacher, *Teacher Education, (The 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part 2)*, Ed K. Ryan, University of Chicago Press, Chicago, 1975.

Goldring E., Sims P., *Modeling Creative and Courageous School Leadership through District-Community-University Partnerships*, Educational Policy, 2005, 19(1).

Hammerness K., Darling-Hammond L., Bransford J., Berliner D., Cochran-Smith M., McDonald M., Zeichner K., *How Teachers Learn and Develop*, [in:] *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able To Do*, Eds. L. Darling-Hammond, J. Bransford, San Francisco 2005.

Harpaz Y., *Teaching and Learning in a Community of Thinking: The Third Model*, Springer Science & Business Media, 2013.

Kremer-Hayon L., Fessler R., *The Inner World of School Principals: Reflections on Career Life Stages*, International Review of Education, 1992, 38(1).

Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A., Hopkins D., *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, NCSL, Nottingham 2006.

Leithwood K., Harris A., Hopkins D., *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, School Leadership and Management, 2008, 28(1).

Lewis P. Murphy R., *Review of the Landscape: Leadership and Leadership Development*, National College for School Leadership, Nottingham, England 2008.

Lewis P., Murphy R., *New Directions in School Leadership*, School Leadership and Management, 2008, 28(2).

Mathibe I., *The Professional Development of School Principals*, South African Journal of Education, 2007, 27(3).

Oplatka I., *The School Principal in Late Career: An Explorative Inquiry into Career Issues and Experiences in the Pre-Retirement Working Years*, Leadership and Policy in Schools, 2007, 6(4).

Oplatka I., *Learning the Principal's Future Internal Career Experiences: An Assessment of a Unique Principal Preparation Programme in Israel*, International Journal of Educational Management, 2009, 23(2).

RAMA, *Survey of School Principals, PA Measurement and Evaluation of Schools in Israel,* January 2016.

Schechter C., *"Let Us Lead": School Principals at the Forefront of Reforms*, Tel-Aviv University, Tel-Aviv 2015.

Sergiovanni T.J., *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*, Allyn & Bacon, Needham Heights, MA, 1995.

Smith P.J., *Workplace Learning and Flexible Delivery*, Review of Educational Research, 2003, 73(1).

Spillane J.P., Halverson R., Diamond J.B., *Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective*, Educational Researcher, 2001, 30(3).

Stoll L., Bolam R., McMahon A., Wallace M., Thomas S., *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*, Journal of Educational Change, 2006, 7(4).

The Pedagogical Administration, Department A for Elementary School Education, *The Four Ms*, Jerusalem, 2014, Number 32, 14.

Voreg S., Barzon Y., *Instructional Leadership in Israel – Evaluation and Prediction of Student Achievements*, Avnei Rosha Institute, Jerusalem 2013.

Wasagona T., Murphy J.F., *Learning from Tacit Knowledge: The Impact of the Internship*, The International Journal of Educational Management, 2006, 20(2).

Waters T., Marzano R.J., McNulty B., *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*, A Working Paper, 2003.

West M., Jackson D., Harris A., Hopkins D., *Learning through Leadership, Leadership through Learning. In eds. K. Riley & K. Seashore Louis*, Leadership for Learning, Jossey-Bass, San Francisco 2000.

Williamson R., Hudson M., *The Good, the Bad and the Ugly: Internships in Principal Preparation*, Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration, Houston TX 2001.

II. RECENZJE I NOTY

MARIAN SURDACKI, *Opieka społeczna w Polsce do końca XVIII wieku*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2016, ss. 638

Formy świadczenia pomocy ludziom potrzebującym zmieniały się w zależności od czasu historycznego, systemów ustrojowych, filozoficznych i religii. Od początków chrześcijaństwa do epoki Oświecenia działalność charytatywną prowadzono w szpitalach, stanowiących podstawową i rozpowszechnioną formę sprawowania opieki społecznej. Początkowo szpitale były w zasadzie przytułkami, określanymi najczęściej łacińskim terminem *hospitale* i miały charakter socjalno-opiekuńczy. Opiekę organizowaną w szpitalach określa się mianem zinstytucjonalizowanej. Jej uzupełnienie stanowiły formy wsparcia realizowane przez stowarzyszenia religijne i świeckie. W średniowieczu inicjatywa w zakresie organizowania opieki potrzebującym leżała w gestii Kościoła i inspirowanych przez niego środowisk świeckich. Pierwsze szpitale na ziemiach polskich powstały wraz z przyjęciem chrześcijaństwa i pojawieniem się pierwszych zakonów benedyktynów, cystersów, duchaków oraz zakonów rycersko-szpitalnych. Zmiana form i struktur opieki społecznej nastąpiła w okresie po soborze w Trydencie. Była ona wynikiem przeobrażeń w nastawieniu społeczeństwa i Kościoła do potrzebujących pomocy. Należy zauważyć, że doniosłą rolę w rozwoju szpitalnictwa i opieki odegrały tworzone w okresie potrydenckim w Europie i w Polsce nowe zgromadzenia charytatywne.

Publikacja badacza z Lublina – Mariana Surdackiego składa się trzynastu rozdziałów. Konstrukcja pracy jest klarowna, stanowi układ problemowy o charakterze analitycznym. Właściwie został w niej przedstawiony podział tematyczny całości na trzynaście niemal równych części. Dla osiągnięcia większej przejrzystości, rozdziały zostały podzielone na szczegółowe zagadnienia. Całość zaś otwiera dwudziestopięciostronicowy wstęp, w sposób logiczny ukazujący cel pracy i pokrótce omawiający całość. W rozdziale pierwszym autor przedstawił średniowieczne szpitale zakonne (mniszo-eremickie, zakonów kanonicko-szpitalnych, zakonów rycersko-szpitalnych – s. 31-76). Badacz zwrócił uwagę na funkcjonującą w XVI-XVIII wieku sieć szpitali łacińskich, wskazał również na przesłanki kształtowania się sieci szpitali na ziemiach etnicznie polskich (s. 77-115). Dokonał charakterystyki dwu modeli szpitali: prepozyturalnego i parafial-

nego (s. 117-182). Kolejne rozdziały stanowią omówienie (s. 183-254) charytatywnych zakonów męskich (XVI-XVIII) i żeńskich (XVI-XVII). Szczegółowo w pracy zaprezentowano przeznaczenie szpitali, jako m.in.: szpitale izolatoria, infirmerie lecznicze, szpitale dla dzieci, szpitale szkolne, szpitale dla kobiet, hospicja dla pielgrzymów, szpitale zawodowe (s. 255-310). Autor skupił swoją uwagę także na bractwach charytatywnych, bractwach ubogich, bractwach miłosierdzia Piotra Skargi, Michała Jerzego Poniatowskiego, działalności charytatywnych bractw dewocyjnych (s. 311-354). Charakteryzując świeckie stowarzyszenia opiekuńcze, przedstawił opiekę w cechach rzemieślniczych, wskazując na szpitale cechowe, samopomoc cechową oraz pomoc czeladnikom. Przedstawione zostały w pracy również świeckie stowarzyszenia opiekuńcze, działania Banków Pobożnych, kas pożyczkowych i zapomóg, fundacji stypendialnych, burs akademickich i szkolnych, fundacje posagowe oraz sposób pomocy w kształceniu ubogich dziewcząt (s. 355-410). Rozdział dziesiąty prezentuje charakterystykę jałmużny prywatno-indywidualnej (testamentową, nietestamentową, pogrzebową), jałmużny instytucjonalnej (jałmużnę klasztorno-szpitalną, bracką, biskupią, monarszą, miejską, jałmużnę z kar sądowych) i takich form pomocy, jak łaźnie czy akuszerki (s. 411-439). W pracy omówiono też opiekę społeczną realizowaną przez protestantów (luteranie, kalwiniści, arianie, bracia czescy), ponadto scharakteryzowano opiekę społeczną w Kościele wschodnim (bractwa cerkiewne, szpitale, monastery, szpitale ormiańskie – s. 441-512). Ostatni – trzynasty rozdział został poświęcony opiece społecznej Żydów, u których podstawą pomocy społecznej były również szpitale. Dlatego Autor skupił w nim swoją uwagę na szpitalach-hakdesze, bractwach dobroczynnych, oraz działalności lekarzy, cyrulików i chirurgów (s. 513-540).

Należy wyraźnie podkreślić, że ciekawa praca Mariana Surdackiego, przygotowana na bardzo dobrym poziomie naukowym, stanowi syntetyczne i holistyczne omówienie dziejów opieki społecznej w Polsce do końca XVIII wieku. Autor przedstawił w niej pewne szersze tło społeczne omawianych problemów z dziedziny zagadnień opieki społecznej. Praca jest adresowana zarówno do studentów pedagogiki i pracy socjalnej, jak również badaczy historii opieki społecznej czy historii wychowania. Czytelnik niniejszej książki *Opieka społeczna w Polsce do końca XVIII wieku* ma możliwość dokładnego poznania sposobów udzielania pomocy ludziom, którzy nie radzili sobie w życiu, przez wskazane instytucje i różnorodne działania charytatywne. Marian Surdacki omówił w pracy zagadnienie opieki społecznej na ziemiach polskich w nawiązaniu do Europy Zachodniej. Wiele zakonów charytatywno-opiekuńczych wywodzących się ze średniowiecza, jak i okresu trydenckiego, prowadzących szpitale na ziemiach Rzeczypospolitej, sprowadzono z krajów południowo-zachodniej Europy. Autor zaznaczył, że z cywilizacją bizantyjską poprzez prawosławie związana była natomiast działalność bractw cerkiewnych we wschodnim Kościele Rzeczypospolitej (prawosławnym i unickim). Dla szpitalnictwa północno-zachodniej Polski Autor nie omieszkał odwołać się do porównań z krajami pół-

nocno-zachodniej Europy, pozostającymi pod wpływam reformacji. Stąd słuszny wniosek, że miłosierdzie w rozumieniu protestanckim polegało na stwarzaniu szans samopomocy ludziom potrzebującym wsparcia, zaś w katolicyzmie – zapewnienie doraźnej pomocy materialnej czy szpitalnej. Badacz podkreślił, że na różnorodność form opieki społecznej miały wpływ zarówno rozległość terytorialna, niejednolitość etniczna, narodowościowa i religijna państwa polskiego.

W pracy dokonano szczegółowej analizy działań charytatywnych istniejących na ziemiach polskich zakonów i zgromadzeń szpitalno-dobroczynnych, zarówno męskich jak i żeńskich, w interesującym nas okresie historycznym. Autor odtworzył sieć szpitalną na terenie całego państwa polskiego, ukazując proces i uwarunkowania jej rozwoju. Ponadto, uwzględnił różnice w jej gęstości w poszczególnych regionach. W pracy usystematyzowano wszelkie inicjatywy oraz instytucje opiekuńczo-charytatywne, podjęto również próbę dokonania analizy problemów związanych z funkcjonowaniem szpitali, tzn. ich lokalizacją, rozwojem ich sieci na poszczególnych terenach, charakterystyką pensjonariuszy i fundatorów. Ukazano też różne, niż tylko przytułki, funkcje szpitali. Wskazał na przykład na ich funkcję jako lecznicy, przytułku dla podrzutków, leprozorium, dla księży, dla poddanych chłopów, studentów, górników, szlachty i innych. W swoim opracowaniu Autor scharakteryzował także środowiska fundacyjne – zakonne, parafialne, szlachtę, mieszczan i duchownych. W pracy zaprezentowano specyfikę i różnice między szpitalnictwem w Prusach Królewskich, na Warmii, Litwie, Kresach Wschodnich oraz w centralnych regionach Rzeczypospolitej.

Książka zawiera zakończenie (s. 541-550), wykaz skrótów (s. 555-558), bibliografię (s. 559-624), indeks osobowy (s. 625-630) oraz indeks miejscowości (s. 631-638). Na uwagę zasługuje bogata bibliografia, w której zostały uwzględnione źródła archiwalne zdeponowane w Archiwum Archidiecezjalnym w Lublinie i Poznaniu, Archiwum Kapituły Metropolitarnej w Krakowie, Archiwum Kurii Metropolitarnej w Krakowie, Archiwum Państwowym w Lublinie oraz bogate źródła drukowane. W pracy wykorzystano ponadto imponującą liczbę 1079. pozycji bibliograficznych bardzo wartościowej literatury naukowej.

Renata Bednarz-Grzybek

Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Konferencji Naukowej „O różnych drogach doskonalenia zdrowia. Konteksty medyczne, psychopedagogiczne, kulturowe"

1 grudnia 2016 roku

W siedzibie Wydziału Studiów Edukacyjnych przy ulicy Szamarzewskiego 89 (budynek E, sala C) 1.12.2016 roku odbyła się II Konferencja Naukowa zatytułowana „O różnych drogach doskonalenia zdrowia. Konteksty medyczne, psychopedagogiczne, kulturowe"[1], zorganizowana przez pracowników Pracowni Edukacji Zdrowotnej dr Ewę Kasperek-Golimowską, dr Annę Gulczyńską, dr Jolantę Twardowską-Rajewską, we współpracy z pracownikami Szkoły Wychowania Fizycznego i Sportu UAM (dr Pawłem Antkowiakiem, mgr Joanną Purat, mgr Martą Krzemińską, mgr Maciejem Czaronkiem) oraz pedagogiem szkolnym z Publicznego Liceum Ogólnokształcącego KSW w Poznaniu (mgr Małgorzatą Narożną-Szmania). Patronatem honorowym Konferencję objęła Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, która weszła także w skład Komitetu Naukowego, obok prof. zw. dr hab. Magdaleny Piorunek, dr hab. Hanny Kubiak, dr Ewy Kasperek-Golimowskiej, dr Anny Gulczyńskiej, dr Jolanty Twardowskiej-Rajewskiej.

Uroczystego otwarcia Konferencji w imieniu władz dziekańskich Wydziału Studiów Edukacyjnych dokonała prof. zw. dr hab. Magdalena Piorunek – Prodziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM ds. planowania i sprawozdawczości naukowej oraz współpracy z otoczeniem. Następnie uczestników w imieniu współorganizatorów powitali dr Ewa Kasperek-Golimowska, Kierownik Pracowni Edukacji Zdrowotnej WSE UAM oraz dr Paweł Antkowiak, P.O. Kierownika Szkoły Wychowania Fizycznego i Sportu UAM. Wszyscy podkreślali wagę tematyki, której poświęcono Konferencję, jej interdyscyplinarny charakter,

---

[1] Pierwsza Konferencja z cyklu „O różnych drogach doskonalenia zdrowia. Konteksty medyczne, psychopedagogiczne, kulturowe", zorganizowana przez pracowników Pracowni Edukacji Zdrowotnej odbyła się w siedzibie WSE UAM 3.12.2015 roku.

doceniali stworzenie możliwości integracji różnych środowisk naukowych i praktyków oraz wyrażali nadzieję na owocną współpracę.

Dr Ewa Kasperek-Golimowska wprowadzając w tematykę Konferencji, podkreślała, że intencją organizatorów jest stwarzanie warunków do spotkania osób, którym z racji zawodu i/lub zainteresowań i/lub pasji zależy na poprawie zdrowia i samopoczucia zarówno swojego, jak i innych ludzi oraz na edukacji ukierunkowanej na rozwój zasobów indywidualnych i środowiskowych sprzyjających zdrowiu. Przedstawiła główny cel Konferencji, jakim jest wymiana wiedzy i doświadczeń osób, które w różnym stopniu i zakresie uczestniczą w realizacji edukacji zdrowotnej, a także określenie kierunków współdziałania w realizacji różnego typu projektów ukierunkowanych na promocję zdrowia. Organizatorzy podjęli zadanie organizacji Konferencji z nadzieją, że referaty i dyskusje przyczynią się także do „popularyzacji prozdrowotnego stylu bycia i życia", dlatego motywem przewodnim wszystkich zaplanowanych wystąpień jest zdrowie i sposoby jego doskonalenia w różnych kontekstach, sytuacjach życiowych i dziedzinach życia społecznego. Uzasadniając formułę i konstrukcję programu Konferencji, podkreślano wagę współpracy różnych środowisk i instytucji dla ochrony oraz promocji zdrowia, jak też potrzebę wymiany informacji „co się robi" i „co można (z)robić wespół w zespół" dla udoskonalania zdrowia.

Problematyka zdrowotna ma charakter interdyscyplinarny – zdrowie można i trzeba analizować z różnych perspektyw, zarówno w obszarze teorii jak i praktyki edukacyjnej. Ważnym celem Konferencji było zatem stworzenie płaszczyzny do łączenia teorii z praktyką i porozumienia osób zaangażowanych w twórczość naukową oraz prowadzących działalność praktyczną w ochronie i promocji zdrowia. Do udziału w Konferencji zaproszono zatem pracowników naukowych reprezentujących różne dyscypliny – nauki medyczne, biologiczne, z zakresu kultury fizycznej, humanistyczne, społeczne – z kilku uczelni (Uniwersytet Medyczny, Uniwersytet Przyrodniczy, Akademia Wychowania Fizycznego, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium, Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa, Wyższa Szkoła Pielęgnacji Zdrowia i Urody) oraz praktyków z różnych środowisk i instytucji działających w obszarze edukacji, oświaty, wychowania, opieki, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, terapii (Wydział Oświaty Urzędu Miasta Poznania, Kuratorium Oświaty – koordynator Projektu Szkoła Promująca Zdrowie, Oddział Oświaty Zdrowotnej i Promocji Zdrowia Wojewódzkiej Stacji Sanitarno-Epidemiologicznej w Poznaniu, Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA, Fundacja „Dr Clown", Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli), a także pedagogów i psychologów, terapeutów z różnych szkół publicznych i społecznych, poradni psychologiczno-pedagogicznych, burs.

W ramach wątku tematycznego „zdrowie łączy pokolenia" organizatorzy zaprosili do udziału w Konferencji studentów różnych kierunków i specjalności (pedagogiki, psychologii, kognitywistyki, logopedii, animacji czasu wolnego

i rekreacji ruchowej, socjoterapii i promocji zdrowia, poradnictwa i pomocy psychologiczno-pedagogicznej), członków studenckich kół naukowych, magistrantów, a także absolwentów pedagogiki. Studenci mieli możliwość występowania w trzech rolach – zarówno jako osoby wspomagające organizatorów Konferencji, jak i w roli aktywnych słuchaczy oraz co najważniejsze – w roli referentów, o czym bliżej wspomnę w dalszej części sprawozdania. Najbardziej aktywni i zaangażowani studenci rekrutowali się ze studiów II stopnia II roku animacji czasu wolnego i rekreacji ruchowej, prowadzonej wspólnie przez Pracownię Edukacji Zdrowotnej, Szkołę Wychowania Fizycznego i Sportu oraz studenci III roku studiów I stopnia specjalności socjoterapia i promocja zdrowia. Obydwie grupy udowodniły, że młodzi adepci zawodów pedagogicznych z pasją i ogromnym zaangażowaniem wykonują zadania umożliwiające zdobycie wiedzy z zakresu edukacji zdrowotnej i ćwiczenie umiejętności przydatnych do popularyzacji zdrowego stylu życia.

Obrady plenarne rozpoczęła prof. zw. dr hab. Magdalena Piorunek, kierownik Zakładu Poradnictwa Społecznego WSE, wystąpieniem zatytułowanym *Wybrane aspekty zdrowia w kontekście całożyciowego poradnictwa kariery*. Autorka zaprezentowała główne tezy salutogenetycznej koncepcji zdrowia i wskazała na pozytywną rolę poczucia koherencji w osiąganiu sukcesu życiowego w różnych dziedzinach życia. Uczestnicy mieli okazję poznać podstawy teoretyczne stanowiące inspirację do refleksji naukowej i działań skoncentrowanych na osiąganiu zdrowia rozumianego pozytywnie i holistycznie oraz poszukiwaniu czynników (zasobów) wspierających proces budowania optymalnej (dla danej jednostki) kariery życiowej.

Założenia salutogenezy oraz psychologii pozytywnej, której przedstawiciele koncentrują się na definiowaniu i określaniu wyznaczników zdrowia, dobrostanu, szczęścia, optymalnego funkcjonowania, czyli ogólnie rzecz biorąc – poszukiwaniu warunków „dobrego życia" człowieka, stanowiły też kanwę rozważań autorek dwóch kolejnych wystąpień: dr hab. Hanny Kubiak z Zakładu Psychopatologii Dziecka WSE UAM i dr Agaty Woźniak, reprezentującej Gnieźnieńską Szkołę Wyższą Milenium w Gnieźnie oraz Pracownię Psychologiczno-Pedagogiczną w Poznaniu.

Dr hab. Hanna Kubiak przedstawiła referat zatytułowany *Edukacja afektywna adolescentów a promocja zdrowia psychicznego*. Zapoznała uczestników z fenomenem przejawów dojrzewania młodych ludzi, akcentując konieczność wsparcia nastolatków i ich rodziców (opiekunów) w zapobieganiu i rozwiązywaniu problemów emocjonalnych typowych dla tego etapu życia (depresją, zaburzeniami dwubiegunowymi, lękowymi, odżywiania, po próbach samobójczych). Zaprezentowała autorski projekt pracy z rodzicami, który przybliża im zagrożenia i szanse związane z dorastaniem, jak też pozwala wypracować metody nawiązania i utrzymania prawidłowego kontaktu z dzieckiem, pomoc w odbudowywaniu relacji, poszukiwaniu skutecznych i bezpiecznych sposobów wspierania

zdrowia psychicznego dzieci, w tym budowania poczucia własnej wartości, skuteczności i wewnętrznego spokoju.

Zintegrowany model pomagania. Zastosowanie w praktyce edukacji zdrowotnej to tytuł referatu dr Agaty Woźniak. Cele edukacji zdrowotnej koncentrują się na pomocy ludziom w dokonywaniu takich zmian w stylu ich życia, które przybliżą ich do uzyskania optimum swego zdrowia. Zdrowie jest wartością dla wielu ludzi, a wielu deklaruje także gotowość pracy nad sobą, dzięki której zmienią swoje zachowania, na przykład porzucą nałogi, zaczną ćwiczyć, poprawią jakość odżywiania się. W praktyce okazuje się to trudne zadanie, które wymaga pomocy. Dr Woźniak przedstawiła zintegrowany model pomagania wykorzystujący uniwersalne czynniki wspierające człowieka w procesie wprowadzania zmian. Bazowe jest budowanie relacji, diagnoza potrzeb i gotowości do zmiany, odpowiedni dobór metod i technik, refleksja nad użytecznością zmian. Zastosowanie tych elementów w edukacji zdrowotnej pozwoli na lepsze dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb odbiorców i umożliwi stworzenie warunków do współodpowiedzialności uczestników za przebieg procesu uczenia się i wprowadzania zmian w swoim życiu. Poczucie odpowiedzialności za swoje zdrowie jest kluczową kompetencją prozdrowotną i warunkiem zmian życiowych ukierunkowanych na zdrowe życie.

Mgr Wiesław Banaś, zastępca dyrektora do spraw organizacji szkół i placówek oświatowych w Wydziale Oświaty Urzędu Miasta Poznania wystąpił z tematem: *Jak zdrowie łączy pokolenia?* Zaakcentował wagę zdrowia społecznego i walory budowania więzi między osobami w różnym wieku, które mogą stanowić dla siebie źródło dobrego samopoczucia, wsparcia, pomocy w rozwoju wiedzy i postaw prospołecznych. Jako przykład pozytywnej więzi międzypokoleniowej przedstawił liczne, zobrazowane zdjęciami, wspólne działania z Sybirakami. Świadomość swoich korzeni, integracja społeczna, poczucie bliskości z innymi ludźmi, tolerancja, wspólne działania i projekty realizowane w dobrej atmosferze mają z pewnością liczne prozdrowotne walory, zwłaszcza dla seniorów żyjących często poczuciu izolacji i samotności. Współdziałanie z młodzieżą przynosi obu grupom wiekowym wymierne korzyści zdrowotne i sprzyja rozwojowi poczucia sensu życia.

W ramach łączenia pokoleń w realizacji różnych projektów, na Konferencji przewidziano sesję zatytułowaną „Studenci dla zdrowia". Jako pierwsi wystąpili studenci studiów II stopnia II roku specjalności animacja czasu wolnego i rekreacja ruchowa. Ich interaktywna i aktywizująca prezentacja prozdrowotna pt. „Szlachetne zdrowie" wzbudziła ogromne zainteresowanie, uznanie i podziw uczestników Konferencji. Rewelacyjny i przemawiający do wyobraźni, a przez to przekonujący okazał się pomysł studentek na metaforyczne przedstawienie zdrowia w postaci bezcennego brylantu, który potrzebuje odpowiedniej oprawy w postaci określonych prozdrowotnych zabiegów.

Po przerwie obrady w drugiej sesji plenarnej zapoczątkowała mgr Małgorzata Narożna-Szmania, pedagog szkolny z Publicznego Liceum Ogólnokształ-

cącego KSW w Poznaniu, wystąpieniem na temat: *Dobry klimat w szkole a zdrowie uczniów, nauczycieli i rodziców.* Autorka podkreśliła wagę jakości relacji międzyludzkich dla zdrowia wszystkich pracowników szkoły oraz ich wpływ na efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole. Obszar umiejętności społecznych (tzw. kompetencje miękkie), których wartość dla zdrowia i kariery życiowej jest niepodważalna, jest jednak ciągle niedostatecznie praktykowany w szkole, co przenosi się na klimat i atmosferę przesyconych raczej duchem rywalizacji niż współpracy. Referentka zachęcała zatem nauczycieli i przyszłych pedagogów do zdobywania wiedzy i ćwiczenia umiejętności zdrowej komunikacji bez przemocy, ustalania granic, formułowania i przestrzegania zasad współpracy, rozwiązywania konfliktów „bez porażek", budowania pozytywnego obrazu własnej osoby i poczucia własnej wartości. Szkoła z dobrym klimatem, jako wspólnota osób darzących się sympatią, zaufaniem, szacunkiem z pewnością przyczyni się zarówno do poprawy samopoczucia, jak i lepszej efektywności w realizacji celów dydaktycznych.

Reprezentantki Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów KLANZA, oddział w Poznaniu – mgr Agnieszka Kaczmarczyk, mgr Beata Frankiewicz przedstawiły referat: *Jak pracować i nie zwariować – o profilaktyce wypalenia zawodowego w pracy nauczyciela*. Ten bardzo ważny dla pedagogów temat przedstawiono w sposób interaktywny, to znaczy teoria wypalenia zawodowego była obrazowana konkretnymi przykładami technik relaksacyjnych i ćwiczeń pełniących funkcję profilaktyczną i/lub terapeutyczną. Referentki sprawiły, że uczestnicy Konferencji mieli okazję zaśpiewać i wykonać ćwiczenia fizyczne niwelujące napięcia w ciele. Tym samym, doświadczyli walorów relaksacji i opanowali umiejętności wykonania prostych zabiegów przynoszących natychmiastową ulgę w sytuacjach stresujących. Taka „przerwa na oddech" jest niezwykle ważnym elementem wszelkich strategii zaradczych w profilaktyce wypalenia zawodowego.

Warunki sprzyjające dobremu samopoczuciu i odprężeniu stworzyła także mgr Elwira Machowiak i towarzyszący jej wolontariusze z Fundacji „Dr Clown", oddział w Poznaniu, którzy przedstawili: *Prozdrowotne walory śmiechoterapii. Z doświadczeń działalności Fundacji „Dr Clown"*. Celem osób działających w Fundacji jest wywoływanie uśmiechu na twarzach chorych, a misją przekonanie, że smutek można leczyć. Program terapii śmiechem i zabawą realizowany jest w szpitalach oraz placówkach specjalnych, edukacyjnych i opiekuńczych. Obecnie ponad 1430 wolontariuszy w przebraniu „doktora clowna" odwiedza w całej Polsce prawie 59 tysięcy potrzebujących. Podczas każdej wizyty rozdają radość, uśmiech i czerwony nosek – niezbędny, magiczny rekwizyt. Efektem każdej takiej wizyty jest nie tylko minimalizowanie negatywnych konsekwencji choroby czy hospitalizacji. To również wzmacnianie motywacji do zdrowienia i wspieranie medycyny konwencjonalnej. Uczestnicy Konferencji mieli okazję doświadczyć „magii" działania czerwonych nosów, ponieważ zostali nimi ob-

darowani przez przybyłych wolontariuszy. Wszystkim udzieliła się pozytywna energia, a sala wypełniła się ciepłem, radością i wesołymi uśmiechami.

W tym pozytywnym klimacie mgr Igor Rotberg, psycholog terapeuta zaprezentował referat: *Między zdrowym dążeniem do zdrowia i szczęścia a obsesją.* Jak twierdzi autor, dążenie do szczęścia i dobrostanu jest jedną z kluczowych idei człowieka żyjącego w XXI wieku. Ludzie odczuwają potrzebę, a niektórzy nawet przymus nieustannej pracy związanej z polepszaniem warunków życiowych, kondycji psychicznej, ogólnego samopoczucia. Nie jest to jednak łatwe, a nawet może okazać się niezdrowe. Pojawiają się bowiem sprzeczne wyniki badań i rodzą kontrowersje na temat sposobów osiągania szczęścia. Niepewne jest też, jak definiować szczęście, choć przecież słowo to bywa bardzo często używane i występuje w świadomości każdego człowieka. Z jednej strony, badania psychologiczne mówią o potrzebie maksymalizacji pozytywnych emocji przy jednoczesnej minimalizacji negatywnych stanów psychicznych. Z drugiej strony, dane empiryczne wskazują, że duża koncentracja na dążeniu do szczęścia wpływa negatywnie na samopoczucie oraz satysfakcję z życia. Ciągle niezaspokojone potrzeby bycia szczęśliwym oraz zewnętrzna presja do przeżywania wyłącznie pozytywnych doznań rodzą rozczarowania i przygnębienie. Czy mamy zatem dążyć do szczęścia ze wszystkich sił, narażając się przy tym na zniechęcenie i frustrację, czy też zaniechać chęci bycia szczęśliwymi, prowadząc jałowe, przygnębiające życie? Czy istnieje inne niż owo dychotomiczne postrzeganie problemu? Treść referatu koncentrowała się wokół próby odpowiedzi na te i wiele innych pytań skoncentrowanych wokół problemu: co z tym szczęściem począć?

Mgr Beata Witczak, reprezentująca Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu i Zespół Szkół Licealno-Technicznych, ul. 28 Czerwca 1956 r. 352/360 w Poznaniu, wygłosiła referat: *Szkolna edukacja zdrowotna wobec tematyki HIV/AIDS – przykłady działań*. Podejmując tę tematykę, autorka wpisała się w obchody Światowego dnia Walki z AIDS, który przypada akurat 1 grudnia. Tym samym uczestnicy Konferencji mieli okazję włączyć się aktywnie w obchody tego dnia oraz zastanowić nad możliwymi działaniami profilaktycznymi i leczniczymi w walce z HIV/AIDS. Autorka przedstawiła aktualne dane epidemiologiczne oraz informacje o zmianie dróg szerzenia się zakażeń HIV (spadek liczby nowo wykrywanych zakażeń związanych z dożylnym przyjmowaniem narkotyków (IDU), wzrost zakażeń przenoszonych drogą płciową). Szczególnie interesujące były liczne przykłady działań profilaktycznych realizowanych w szkołach oraz przykłady prac wykonanych przez uczniów. Bardzo pobudzająca dla uczestników była możliwość pełnienia roli członka Kapituły oceniającej prace uczniów wykonane w ramach konkursu na najlepszy plakat zapobiegania zakażeniom HIV. Refleksję końcową wystąpienia stanowił cytat, który jest ważnym przesłaniem Konferencji, z którym z pewnością identyfikują się organizatorzy i mam nadzieję wszyscy uczestnicy Konferencji. „Zapewnienie

życia w zdrowiu i promocja dobrostanu wśród wszystkich osób, niezależnie od wieku, włączając w to osoby żyjące z HIV oraz populacje o zwiększonym ryzyku zakażenia HIV, to kluczowe elementy zrównoważonego rozwoju państw i ich społeczeństw".

Na zakończenie przedpołudniowej części obrad ponownie wystąpili studenci, tym razem III roku specjalności socjoterapia i promocja zdrowia z prezentacją prozdrowotną: *Propagowanie zdrowia na różnych etapach życia*. Przedstawili fazy rozwoju człowieka i zaproponowali działania prozdrowotne charakterystyczne dla dzieci, młodzieży i dorosłych, obrazując swoje tezy autorskimi filmami promującymi zalecane formy aktywności sprzyjające zdrowiu.

Sesję popołudniową rozpoczęły mgr Alina Baturo i mgr Małgorzata Mochacz, reprezentujące Uniwersytet Medyczny w Poznaniu, Klinikę Gastroenterologii, Dietetyki i Chorób Wewnętrznych, z referatem: *Zdrowe żywienie – dobry styl życia.* Zapoznały uczestników z najnowszymi wynikami badań na temat zasad zdrowego żywienia, uwzględniając najnowsze wyniki badań z obszaru nutrigenomiki, to jest działu nauki zajmującego się badaniem wpływu składników żywności na regulację ekspresji genów, które mogą warunkować m.in. występowanie stanu zdrowia lub choroby. Prelegentki wskazały, że konsekwencją nawet niewielkich błędów żywieniowych mogą być, często lekceważone zwłaszcza u dzieci, takie dolegliwości, jak osłabienie koncentracji uwagi, trudności z zapamiętywaniem i przyswajaniem wiedzy, przewlekłe zmęczenie, nadpobudliwość. Poważne konsekwencje zaniedbań w sferze żywienia to ogromne ryzyko chorób cywilizacyjnych u dorosłych. Zdrowa dieta pozwala natomiast uniknąć wielu chorób, które rozwijają się niekiedy przez wiele lat jako skutek spożywania nadmiernej lub zbyt małej ilości określonych składników pokarmowych (funkcja profilaktyczna) i jest bardzo ważna dla prawidłowego rozwoju oraz utrzymania i rozwijania dobrego stanu zdrowia (promocja zdrowia). Współcześnie pojawia się wiele pytań o cele i skuteczność edukacji żywieniowej w kontekście ogromnej liczby sprzecznych informacji i rozmaitych „prawd i mitów" w Internecie. Szerzy się także moda na korzystanie z porad dietetyków, co z jednej strony można uznać za pozytywne zjawisko wzrostu odpowiedzialności za swoje zdrowie, ale z drugiej rodzi wątpliwości co do kompetencji i przygotowania zawodowego wielu tak zwanych „specjalistów" po internetowych kursach.

W świadomości wielu ludzi filary zdrowego stylu życia stanowi zdrowe odżywianie oraz aktywność fizyczna. Kluczowa kwestia dla realizacji prozdrowotnych zachowań w obu tych dziedzinach życia to motywacja do podejmowania wysiłku i zmiana nawyków ku bardziej prozdrowotnym. Generalnie wyniki badań i obserwacja sposobów spędzania wolnego czasu przez Polaków pozwala sądzić, że pociągają nas bardziej bierne formy wypoczynku niż wysiłek fizyczny i sport. Powstaje zatem ważne pytanie dla edukatorów zdrowia, jak zachęcać, motywować, kształtować nawyki wypoczywania z wykorzystaniem ruchu?

Przykłady działań promujących aktywny wypoczynek zaproponowali w swoim wystąpieniu pracownicy Szkoły Wychowania Fizycznego i Sportu UAM mgr Maciej Czaronek, mgr Marta Krzemińska i dr Fryderyk Musielak, zatytułowanym *Promowanie aktywności ruchowej wśród studentów – przykłady nowoczesnych rozwiązań marketingowych.* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza dysponuje znakomitą bazą do realizacji celów wychowania fizycznego wśród studentów i zatrudnia specjalistów przygotowanych do animowania i promowania różnych form aktywności fizycznej. Oferują zajęcia w ponad 30 dyscyplinach sportu i rekreacji. Prowadzą rehabilitacje dla studentów z różnego typu niepełnosprawności, a nawet zajęcia teoretyczne dla osób chorych, które mają przeciwwskazania do jakiejkolwiek formy aktywnej rekreacji. Istnieje możliwość doskonalenia zawodowego i zdobycia uprawnień instruktora sportu w trzynastu dziedzinach. Ciekawą działalnością marketingową są zróżnicowane zajęcia ogólnorozwojowe i specjalistyczne dla pracowników i studentów UAM dotowane z funduszu socjalnego, jak np. siłowania, basen, joga, „zdrowy kręgosłup", zajęcia z samoobrony dla kobiet itp. Szkoła organizuje wiele imprez integracyjnych, plenerowych popularyzujących rekreację ruchową, np.: obozy narciarskie, spływy kajakowe, turnieje sportowe, festyn rodzinny, półkolonie dla dzieci, taneczne wydarzenia (Bachata Sensual Valentines, Zumba). Do tego dołączają się sukcesy sportowców UAM w sporcie wyczynowym jako źródło dumy i efekt marketingowy przyciągający potencjalnych zawodników. Ukoronowaniem całorocznej pracy jest Dzień Sportu UAM, kiedy tradycyjnie w wysiłku fizycznym łączą się i rywalizują studenci oraz kadra naukowo-dydaktyczna.

Pozostając w tematyce rekreacji ruchowej, kolejni pracownicy Szkoły Wychowania Fizycznego i Sportu UAM dr Jakub Wieczorek i mgr Violetta Prusińska przedstawili wyniki swoich badań w referacie: *Motywy uczestnictwa studentów UAM w prozdrowotnych zajęciach ruchowych.* Badaniami pilotażowymi zostali objęci studenci z niepełnosprawnościami, którym UAM proponuje różnorodne, dostosowane do ich możliwości i zainteresowań, zajęcia ruchowe. Okazuje się, że duży odsetek osób z ograniczeniami zdrowotnymi jest bardzo zainteresowany uczestnictwem w zajęciach ruchowych, które traktują je jako sposób na poprawę zdrowia, kondycji, możliwość odprężenia, relaksu, wypoczynku. Potwierdza się tym samym teza, wielokrotnie formułowana w literaturze przedmiotu, a najprościej wyrażona we fraszce Jana Kochanowskiego „szlachetne zdrowie, nikt się nie dowie, jako smakujesz aż się zepsujesz". Studenci, którzy doświadczyli ograniczeń życiowych z racji choroby i niepełnosprawności wydają się bardziej doceniać zdrowie i są gotowi korzystać z propozycji poprawy swojej sprawności. Niestety, nader często tego typu świadomość, że warto dbać o zdrowie, póki je jeszcze mamy, jest nieobecna u ludzi cieszących się dobrym zdrowiem. Tym samym, rozwijanie świadomości zdrowotnej i motywo-

wanie do troski o zdrowie ludzi młodych, zdrowych i w dobrej formie staje się ważnym celem edukacji zdrowotnej.

Edukacja zdrowotna i kształtowanie zdrowych nawyków rozpoczyna się od najmłodszych lat życia. A nawet jeszcze wcześniej, przed naszym urodzeniem. Tego typu teza pojawia się w referacie: *Zdrowi rodzice – zdrowe dzieci – profilaktyka prenatalna*, który wygłosiła dr Jolanta Twardowska-Rajewska, lekarz z Pracowni Edukacji Zdrowotnej WSE UAM. Autorka zredefiniowała pojęcie profilaktyka prenatalna, które tradycyjnie w biomedycznym modelu redukcyjnym kojarzy się tylko z wykonywaniem badań prenatalnych w celu wykrycia chorób wrodzonych i genetycznych płodu. Zaproponowała holistyczne ujęcie zagadnienia jako świadome przygotowanie rodziców do poczęcia i urodzenia zdrowego dziecka. Podkreśliła wagę świadomej decyzji o rodzicielstwie, której konsekwencją będzie prozdrowotny styl życia obojga rodziców przynajmniej 12 miesięcy przed poczęciem. Zachęciła wszystkich obecnych, a zwłaszcza osoby w wieku prokreacyjnym do zmiany nawyków żywieniowych, poprawy kondycji fizycznej, nabycia umiejętności opanowania stresu, unikania używek i niektórych leków, przyjmowania kwasu foliowego, odpowiednich szczepień, ocenę szkodliwości warunków pracy i środowiska życia itp. Główna teza referatu, że dbanie o zdrowie dziecka polega na umiejętnym dbaniu rodziców o swoje zdrowie, stanowi solidne uzasadnienie dla podjęcia decyzji o wprowadzeniu do swego stylu życia przemyślanych zachowań prozdrowotnych.

Kolejne referentki reprezentowały Akademię Wychowania Fizycznego w Poznaniu – dr Patrycja Rąglewska Zakład Fizykoterapii i Odnowy Biologicznej, zaś dr Małgorzata Woźniewicz-Dobrzyńska Zakład Metodyki Rekreacji oraz dr Renata Śleboda Poznańskie Centrum Relaksacji i Terapii Ruchem GARUDA. Wygłosiły referat zatytułowany *Ruch i postawa ciała w profilaktyce i wspomaganiu leczenia chorób wieloukładowych.* Autorki zainteresowały słuchaczy omówieniem nowoczesnych metod fizjoterapii i pokazem ćwiczeń przeciwdziałających bólom i zwyrodnieniom kręgosłupa. Zaprezentowały metody leczenia różnych dolegliwości będących konsekwencją braku troski o postawę ciała przy wykonywaniu różnych, codziennych czynności życiowych, takich jak sprzątanie, noszenie toreb, schylanie się, siedzenie itp. Autorki zwróciły uwagę, że bardzo ważna jest prawidłowa metodyka wykonywania wszelkich ćwiczeń, w której uwzględnia się właściwą pracę oddechową, utrzymanie prawidłowych krzywizn kręgosłupa (prawidłowe ułożenie kręgosłupa) i współdziałanie różnych grup mięśni.

Dr Anna Gulczyńska z Pracowni Edukacji Zdrowotnej WSE UAM w referacie: *Miłość a zdrowie w teorii i praktyce pomagania* zaprezentowała trójczynnikową teorię miłości, na którą składa się intymność, namiętność i zaangażowanie oraz ich znaczenie na różnych etapach budowania związku miłosnego. Ten naturalny w ujęciu psychologii miłości porządek jej rozwoju nie jest niestety powszechnie znany (i uznany), stąd wiele problemów i ryzykownych zachowań dla trwałości związków, które często wynikają z niewiedzy. Dość powszechny w społeczeń-

stwie jest bowiem mit miłości romantycznej, który rodzi oczekiwanie, że „ludzie poznają się, pokochają i żyją długo i szczęśliwie". Niestety jednak, statystyki rozwodów, przemocy w rodzinach, depresji i różnego typu zaburzeń emocjonalnych sugerują, że miłość to uczucie wymagające oparcia w faktach, zastosowania wiedzy, zrozumienia, wsparcia i pomocy psychologicznej. Nierealistyczne oczekiwania wywodzone z romantycznych mitów i stereotypowych półprawd muszą się zderzyć z rzeczywistością faktów naukowych. Ponieważ jest to proces dość bolesny, wiele osób stosuje unikowe mechanizmy obronne, których efektywność jest niestety dość krótka albo bardzo obciążająca zdrowotnie. Wniosek płynący z wystąpienia dr Gulczyńskiej jest zatem jednoznaczny – wiedza psychologiczna jest niezbędna dla procesu budowania zdrowych relacji międzyludzkich. W dziedzinie miłości także obowiązuje prozdrowotna zasada numer 1 – „lepiej zapobiegać niż leczyć". Jeżeli się nie udaje, naprawa związku wymaga pomocy specjalisty. Umiejętność dostrzeżenia tego faktu, akceptacja i odwaga do skorzystania z pomocy, to ważne umiejętności sprzyjające zdrowiu.

Ostatni referat miał za zadanie skoncentrować uwagę uczestników na roli wypoczynku dla udoskonalania zdrowia. Nie było to zadanie trudne, ponieważ po całym dniu obrad wszyscy zasłużyli na, zaproponowany w referacie dr Ewy Kasperek-Golimowskiej, *Czas na relaks? Zdrowotne aspekty czasu wolnego.* Relaks, inaczej odprężenie, odpoczynek, stan fizycznego i psychicznego odprężenia, rozładowanie napięcia nerwowego, ulga, rozluźnienie mięśni, przyjęcie wygodnej pozycji, brak aktywności umysłowej. Relaks jest efektem umiejętności zachowania równowagi między wysiłkiem (pracą) a wypoczynkiem (życiem). Zagrożenia dla realizacji idei *life-work balance* celnie oddaje stwierdzenie „póki żyjemy, to tak balansujemy… a potem żałujemy" (autor nieznany). Zgodnie z hasłem promocji zdrowia „Twoje zdrowie w twoich rękach" decyzja o zdrowym życiu wymaga świadomej decyzji i namysłu co do celów życiowych i możliwości oraz kosztów ich osiągania. Współcześnie relaks, tak zdrowy, przyjemny i pożądany, jest jednak powiązany z lękiem, bo korporacyjna socjalizacja upowszechniła przekonanie, że „nic nie robić", „marzyć", „spać", „bawić się", to „strata czasu", „nieefektywność", „brak zaangażowania", „lenistwo". Osiągnięcia naukowe w dziedzinie psychologii zdrowia, szczęścia i zadowolenia z życia sugerują jednak, że umiejętność relaksowania się i prowadzenia *slow life* – sztuki uważnego życia, to właśnie oznaki i warunki zdrowego funkcjonowania. Czas relaksu to czas dla zdrowia, a formy każdy może wybrać zgodnie z zamiłowaniami i potrzebami – milczenie, śpiewanie, tańczenie, malowanie, pisanie, masowanie, spacerowanie, joga i wiele innych. Wybór należy do Ciebie – to założenie działań podejmowanych w ramach pozytywnej edukacji zdrowotnej, której celem jest poprawa zdrowia i jakości życia ludzi poprzez ich upodmiotowienie, szacunek dla autonomii i wolności wyboru satysfakcjonującego stylu życia.

W części podsumowującej Konferencji podkreślano walory poznawcze wystąpień oraz znakomitą, sprzyjającą dobremu samopoczuciu i zdrowiu, atmosfe-

rę i wyrażano nadzieję na kolejne spotkania. Organizatorzy doświadczyli ogromnej życzliwości i uznania ze strony uczestników zarówno za poziom merytoryczny Konferencji, jak i sukcesy organizacyjne. Dopisała także frekwencja, bo pierwotnie planowane, kameralne spotkanie na około 40 osób odbyło się w gronie ponad 100-osobowym. Wniosek końcowy – spotykamy się w grudniu 2017 roku i kontynuujemy refleksję na temat propozycji oraz możliwości udoskonalania zdrowia.

Ewa Kasperek-Golimowska

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Szkoleniowej „Profilaktyka i promocja zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w placówkach oświatowych"

1 – 2 grudnia 2016 roku

1 i 2 grudnia 2016 roku odbyła się pod patronatem Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej Międzynarodowa Konferencja, zatytułowana „Profilaktyka i promocja zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w placówkach oświatowych", zorganizowana przez Zakład Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza oraz Kuratorium Oświaty w Poznaniu.

Konferencja miała charakter naukowo-szkoleniowy. Pierwszy dzień poświęcono omówieniu zagadnień teoretycznych oraz praktycznych dotyczących zdrowia psychicznego, w szczególności dzieci i młodzieży. Cel drugiego dnia był warsztatowo-szkoleniowy. Spotkanie to dedykowano nauczycielom, pedagogom i psychologom szkolnym, środowiskom naukowym oraz wszystkim osobom zaangażowanym w pracę opiekuńczą, wychowawczą, jak również terapeutyczną z dziećmi i młodzieżą. Uczestnictwo w wykładach i warsztatach kończyło uzyskanie certyfikatu.

Oficjalnego otwarcia konferencji dokonała Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, która po przywitaniu przybyłych gości wyraziła swoje zadowolenie i uznanie wobec odbywającego się wydarzenia. Następnie głos zabrała Pani prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik – Prodziekan ds. studiów doktoranckich i współpracy międzynarodowej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, która zwróci-

ła uwagę na wielki sukces oraz zainteresowanie, jakim cieszy się konferencja wśród praktyków pracujących w placówkach zajmujących się dziećmi i młodzieżą w województwie wielkopolskim. Swoim przemówieniem Pani Profesor wprowadziła uczestników w tematykę spotkania, podkreślając podmiotowość młodych osób, przysługujące im prawa, a także ogromną wagę wsparcia i zaangażowania dorosłych we właściwy rozwój oraz funkcjonowanie tychże młodych ludzi. Następnie głos zabrała Pani Kurator mgr Elżbieta Leszczyńska, która zwróciła uwagę na wagę problematyki będącej tematem konferencji oraz na jej praktyczne przesłanie.

Gościem specjalnym konferencji była światowej sławy ekspertka Terapii Akceptacji i Zaangażowania (ACT) – dr Louise Hayes z University of Melbourne, która w pierwszym dniu konferencji wygłosiła wykład, zatytułowany *Thriving schools: A psychological flexibility program for students and teachers*, który spotkał się z dużym zainteresowaniem zebranych gości oraz ożywioną dyskusją. W drugim dniu konferencji dr Loiuse Hayes poprowadziła szkolenie o charakterze warsztatowym: "The Thriving Adolescent: Using Acceptance and Commitment Therapy and Positive Psychology to Help Teens Manage Emotions, Achieve Goals, and Build Connection". Obecnie dr Louise Hayes realizuje programy badawcze z zakresu zastosowania ACT w szkołach, ośrodkach klinicznych, jak również online. Jako *peer reviewed ACT trainer* prowadzi na całym świecie warsztaty doskonalenia zawodowego dla nauczycieli, psychologów, pedagogów, doradców oraz specjalistów pracujących z dziećmi i młodzieżą. Jest autorką licznych publikacji, między innymi pierwszego podręcznika zastosowania ACT w pracy z młodzieżą: *Get Out of Your Mind and Into your Life for Teenagers: A Guide to Living an Extraordinary Life* oraz *The Thriving Adolescent: Using Acceptance and Commitment Therapy and Positive Psychology to Help Teens Manage Emotions, Achieve Goals, and Build Connection* – książki będącej efektem badań nad rozwojem ACT i psychologii pozytywnej w pracy z młodzieżą.

Pierwszy etap konferencji stanowiły obrady plenarne, które odbyły się w dwóch częściach. W I sesji wykłady wygłosili: dr Louise Hayes (University of Melbourne, Australia), a temat referatu brzmiał: *Thriving schools: A psychological flexibility program for students and teachers*, następnie kolejno wystąpili: dr K. Markowska-Regulska (SWPS) i dr J. Szafran (WSE UAM) – *Psychopedagogiczne aspekty prowadzenia edukacji psychologicznej w szkołach*, mgr Hubert Czupała (Ośrodek Terapii Poznawczo-Behawioralnej w Poznaniu) – *Nowe ujęcie zdrowia psychicznego w kontekstualnych naukach behawioralnych* oraz dr E. Kasperek-Golimowska (WSE UAM) i dr Anna Gulczyńska (WSE UAM) – *Promocja zdrowia a potrzeby rozwojowe młodzieży w okresie dorastania*.

Kolejny punkt programu stanowiła II sesja plenarna, podczas której głos zabrali: dr A. Mościcka-Teske (SWPS), a tematem jej wystąpienia był *Stan zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży oraz dostępność profesjonalnej pomocy w Polsce*. Pani dr Ewa Karmolińska-Jagodzik (WSE UAM) i dr Izabela Cytlak (WSE UAM) opowiedziały o *Zaangażowaniu i akceptacji w relacji międzygeneracyjnej jako uważ-*

ności na proces dorastania w perspektywie wyzwania dla rozwoju wszystkich członków rodziny. Z kolei dr Izabela Stankowska-Mazur (Urząd Marszałkowski, Instytut Psychologii i Psychoterapii proPORT) tematem swojego wystąpienia uczyniła *Sposoby współpracy i źródła finansowania projektów z zakresu profilaktyki i promocji zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży*. Przedstawiciel Centrum Edukacji Prawnej w Poznaniu poruszył problem *Mediacji w szkole – kształtowania odpowiedzialnych postaw uczniów i pozytywnych relacji w środowisku szkolnym*, a dr Piotr Plichta (Instytut Medycyny Pracy w Łodzi) wskazał na *Ograniczanie ryzyka tradycyjnej przemocy rówieśniczej i cyberbullyingu jako realizacji działań prozdrowotnych w szkole*.

Obie sesje zakończyły się dyskusją oraz wymianą doświadczeń uczestników konferencji i zebranych gości.

Zwieńczeniem wydarzenia była sesja szkoleniowo-warsztatowa, która odbyła się drugiego dnia konferencji i poprowadzona została przez gościa specjalnego – dr Louise Hayes. Podczas warsztatu "The Thriving Adolescent: Using Acceptance and Commitment Therapy and Positive Psychology to Help Teens Manage Emotions, Achieve Goals, and Build Connection" zaprezentowane zostały najnowsze wyniki prac badawczych nad tworzeniem i skutecznością rozwojowego modelu ACT w pracy z młodzieżą. Głównym celem ACT jest wzmacnianie elastyczności psychologicznej w celu kształtowania lepszej jakości życia i skutecznego radzenia sobie z problemami. Licznie zebrani uczestnicy i uczestniczki w trakcie warsztatów dowiedzieli się, jak rozwijać umiejętności psychologiczne uczniów w sposób służący ich rozwojowi, budujący ich witalność i wartościowe działania oraz w jaki sposób można pomóc młodym ludziom zarządzać swoimi emocjami, osiągać życiowe cele i tworzyć wspierające oraz satysfakcjonujące relacje społeczne. Uczestnicy poznali również w praktyce efektywne techniki pracy indywidualnej z młodymi ludźmi oraz sposoby dostosowania ich do pracy na poziomie klasy. Większość zebranych podkreślała potrzebę tego typu wydarzeń łączących teorię i praktykę edukacyjną. Uczestniczki i uczestnicy wskazywali szczególnie na możliwość omówienia *case studies* prezentowanych przez dr Louise Hayes oraz pozyskanych z własnej praktyki zawodowej w szerszym gronie, a także na możliwość sprawdzenia i superwizji najczęściej spotykanych problemów w pracy z dziećmi i młodzieżą doświadczających trudności psychicznych.

Konferencja cieszyła się bardzo dużym zainteresowaniem zarówno wśród środowisk naukowych, jak i wielkopolskich praktyków. Komitet Naukowy tworzyli: prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, prof. dr hab. Kazimierz Przyszczypkowski, prof. UAM dr hab. Waldemar Segiet, dr Izabela Cytlak, dr Joanna Jarmużek, dr Ewa Kasperek-Golimowska, dr Joanna Szafran oraz dr Katarzyna Waszyńska.

Podsumowaniem, a także efektem działań podjętych w ramach Międzynarodowej Konferencji „Profilaktyka i promocja zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w placówkach oświatowych" będzie praca zbiorowa, zawierająca artykuły dotyczące różnorodnej tematyki wpisującej się w zagadnienie „wspie-

rania rozwoju dzieci i młodzieży przez dorosłych", ze szczególnym uwzględnieniem doświadczania problemów zdrowia psychicznego w placówkach oświatowych. Obserwując ogromne zainteresowanie oraz pozytywne efekty wypływające z organizowanych spotkań, mamy nadzieję, iż odbędzie się kolejna, tym razem II Międzynarodowa Konferencja poświęcona działaniom na rzecz dzieci i młodzieży w placówkach oświatowych.

Joanna Jarmużek, Izabela Cytlak

LISTA RECENZENTÓW

BIELSKA EWA, dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

BŁAJET PIOTR, prof. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

DEPTUŁA MARIA, prof. zw. dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

JAKUBOWSKI WITOLD, prof. UWr dr hab., Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

JAROSZ EWA, dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

KOWALSKI MIROSŁAW, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

NOWAKOWSKA-SIUTA RENATA, prof. ChAT dr hab., Wydział Pedagogiczny, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

NOWOSAD INETTA, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

PRZYBOROWSKA BEATA, prof. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ŚLIWERSKI BOGUSŁAW, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

VALIŠOVÁ ALENA, doc. PhDr., Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

MARIOLA CHOMCZYŃSKA-RUBACHA, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

KRZYSZTOF RUBACHA, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ALICJA ZAWISTOWSKA, dr, Wydział Historyczno-Socjologiczny, Uniwersytet w Białymstoku.

KINGA KUSZAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ZENON GAJDZICA, prof. dr hab., Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytet Śląski w Katowicach

TOMASZ GMEREK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ZBYSZKO MELOSIK, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JAROSŁAW GARA, prof. APS dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

SYLWIA JASKULSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BOŻENA KANCLERZ, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PAULINA PERET-DRĄŻEWSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MAŁGORZATA ROSALSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BEATA MARIA NOWAK, prof. Pedagogium dr hab., Instytut Nauk Społecznych, Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

KINGA MAJCHRZAK, mgr, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

NATALIA KŁYSZ-SOKALSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MICHAŁ NOWICKI, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KLAUDIA KOWALSKA, lic., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

AGNIESZKA WARTECKA-WAŻYŃSKA, dr, Wydział Turystyki i Rekreacji, Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu

TOMASZ ZAJĄC, dr, Wydział Filologii i Socjologii, Uniwersytet Warszawski

AGATA KOMENDANT-BRODOWSKA, dr, Wydział Filologii i Socjologii, Uniwersytet Warszawski

MAŁGORZATA OLCZAK, dr, Politechnika Łódzka

JANA CHOJECKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ROMAN PAWŁOWSKI, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BEATA WOŁOSZYN, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PETRA POTMESILOVA, PhDr., Ph.D., The Sts Cyril and Methodius Faculty of Theology Palacky, University Olomouc, Czech Republic

MILON POTMESIL, Prof. Phdr. Paeddr., Ph.D., Faculty of Education Palacky, University Olomouc, Czech Republic

MAGDALENA BEŁZA, dr, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytet Śląski w Katowicach

NOAH BAR GOSEN, Higher Studies Israel

NAVA BAR, University of Haifa, Israel

RADMILA BURKOVIČOVÁ, doc. PaedDr., Ph.D., Pedagogical Faculty, University of Ostrava

NEHAYA AWIDA HAJ-YEHYA, MA, Sociology of Education in the Hebrew, University of Jerusalem

MALI NETS, Higher Studies Israel

II. RECENZJE I NOTY

RENATA BEDNARZ-GRZYBEK, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

EWA KASPEREK-GOLIMOWSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet Im. Adama Mickiewicza W Poznaniu
JOANNA JARMUŻEK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
IZABELA CYTLAK, 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: *Danuta Kowalska*

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 38,00. Ark. druk. 35,125

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4