

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

STUDIA EDUKACYJNE

NR 49/2018



POZNAŃ 2018

STUDIA EDUKACYJNE

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

Wersja pierwotna: drukowana

RADA REDAKCJI

Redaktor Naczelny – Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University)

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

Sekretarz – Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Adam Mickiewicz University)

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

Redaktorzy tematyczni

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

Redaktorzy językowi

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

Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyśko

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018

ISSN 1233-6688

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

WITOLD JAKUBOWSKI, <i>Popular Culture as an Educational Space – Depictions of Utopia in Pop Culture Texts</i>	7
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI, <i>Utrata złudzeń edukacji publicznej. Fatalne dziedzictwo, eskapizm elit, iskry nadziei</i>	25
MAGDALENA PIORUNEK, <i>Zaufanie interpersonalne jako komponent relacji edukacyjnych i pomocowych</i>	41
PIOTR BŁAJET, BEATA PRZYBOROWSKA, DIITA BACZAŁA, JÓZEF BINNEBESEL, <i>Education Leaders' Health in the Integral Perspective. A Research Account</i>	55
ZBYSZKO MEŁOSIK, <i>Lifelong learning – społeczno-kulturowe (re)konstrukcje</i>	67
KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK, MONIKA NAWROT-BOROWSKA, <i>Wymarzony prezent pod choinkę. O zabawkach świątecznych w literaturze i czasopiśmie adresowanych do dzieci II połowy XIX i początku XX wieku</i>	77
ROMAN LEPPERT, <i>Tożsamość jako zadanie – narracja emancypacyjna</i>	107
MAREK WALANCIK, <i>Symbol w społeczności regionu Zagłębia Dąbrowskiego</i>	121
TOMASZ PRZYBYŁA, MICHAŁ KLICHOWSKI, <i>Codzienne operacje arytmetyczne a problem kosztów podwójnego zadania: raport z eksperymentu behawioralnego kontrolowanego elektroencefalografem</i>	145
INETTA NOWOSAD, <i>Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji</i>	159
BOUBACAR SIDI DIALLO, <i>The Protection of the Fundamental Rights of the Child in the Light of the African Charter on the Rights and Welfare of the Child</i>	175
SZYMON BORSICH, MARIA DEPTUŁA, <i>Propozycja narzędzia do pomiaru natężenia poczucia zagrożenia stereotypem wśród dzieci, opracowanego na podstawie koncepcji multiza- grożeń Jenessy Shapiro i Stevena Neuberga</i>	185
ANNA SZKOŁAK-STĘPIEŃ, <i>Trudności w uczeniu się – model diagnozowania dysleksji rozwo- jowej</i>	215
ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA, <i>Przyszli nauczyciele wobec hipotetycznych epizodów przemocy rówieśniczej wśród uczniów</i>	231
JOANNA KIC-DRGAS, <i>WebQuest as the Answer for Altering Learning/Educational Needs Using the Example of LSP</i>	257
PATRYCJA KLIMAS, <i>Stosowanie mediów cyfrowych w edukacji wyższej – konfrontacja opinii nauczycieli akademickich i studentów</i>	269
PIOTR TOMASZEWSKI, EWEŁINA MORON, <i>W poszukiwaniu eklektycznego paradygmatu edu- kacji głuchych</i>	281
AGNIESZKA KAMYK-WAWRYSZUK, <i>Dziecko z mukopolisacharydozą w przedszkolu – perspek- tywa terapeutów</i>	299
DANUTA KOPEĆ, HANNA KUBIAK, <i>Metoda Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD) w pracy terapeutycznej z rodzicami dzieci z grupy ryzyka rozwojowego</i>	315

PAULINA PERET-DRAŻEWSKA, <i>Istota dylematu tożsamościowego zaufanie vs ryzyko we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej</i>	335
JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, <i>Wiedza z zakresu zagadnień prawnych w pracy pracownika socjalnego</i>	353
DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH, <i>Socjalizacja polityczna w przebiegu życia – perspektywa kontynuacji i zmiany</i>	373
KATARZYNA BOGUCA, <i>Komunikacja międzykulturowa jako pomost ku integracji społecznej w środowisku wielokulturowym</i>	401
MONIKA WIŚNIEWSKA-KIN, <i>Językoznawczy kontekst badań edukacyjnych</i>	415
ANNA SOBCZAK, <i>Zjawisko przeedukowania i inflacji dyplomu akademickiego – na przykładzie społeczeństwa amerykańskiego</i>	431
JOANNA SIKORSKA, ANNA SCHMIDT, <i>Znaczenie praktyk pedagogicznych dla zmian w obszarze kluczowych kompetencji nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej</i>	445

II. RECENZJE I NOTY

Krystyna Marzec-Holka, Andrzej Radziejewicz-Winnicki, Anna Wilkomirska, <i>Nauki społeczne wobec zmiany – alternatywa scalania (inspiracje dla współczesnej pedagogiki)</i> , Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018, ss. 274 (JERZY MODRZEWSKI)	463
Łukasz Albański, <i>Adopcja międzyrasowa. Refleksje nad pokrewieństwem, rasą i przynależnością</i> , TAIWPN Universitas, Kraków 2018, ss. 196 (ANNA SOBCZAK)	469

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z IV Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Edukacyjny i Społeczny Świat Dziecka”, Poznań, 26-27 kwietnia 2018 roku (SYMA MARTA AL AZAB-MALINOWSKA)	473
Sprawozdanie z I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Szkoleniowej „Modernizacja Systemu Oświatowego – propozycje zmian i wdrażania dobrych praktyk edukacyjnych”, Kraków, 23-24 maja 2018 roku (ANNA K. DUDA)	477
Report from the 8th Annual Conference in Association with the Royal Irish Academy of Music (JAKUB ADAMCZEWSKI)	480
Sprawozdanie z IV Międzynarodowego Kongresu Profesjologicznego „Człowiek i przestrzeń pracy w kontekście nauk o pracy”, Zielona Góra, 19-20 czerwca 2017 roku (JOANNA MICHALAK-DAWIDZIUK)	482
Informacje o autorach	495
Informacje dla autorów	499

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

WITOLD JAKUBOWSKI, <i>Popular culture as an Educational Space – Depictions of Utopia in Pop Culture Texts</i>	7
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI, <i>Loss of Illusions of Public Education. Fatal Heritage, Escapism of the Elites, Sparks of Hope</i>	25
MAGDALENA PIORUNEK, <i>Interpersonal Trust as a Component of Educational and Helping Relationships</i>	41
PIOTR BŁAJET, BEATA PRZYBOROWSKA, DIITA BACZAŁA, JÓZEF BINNEBESEL, <i>Education Leaders' Health in the Integral Perspective. A Research Account</i>	55
ZBYSKO MEŁOSIK, <i>Lifelong Learning – Socio-cultural (Re)Constructions</i>	67
KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK, MONIKA NAWROT-BOROWSKA, <i>A Dream Christmas Gift. On Christmas Toys in Children's Literature and Magazines of the 2nd Half of the 19th c. and the Early 20th c.</i>	77
ROMAN LEPPERT, <i>Identity as a Task – Emancipatory Narrative</i>	107
MAREK WALANCIK, <i>Symbols in the Community of Zagłębie Dąbrowskie</i>	121
TOMASZ PRZYBYŁA, MICHAŁ KLICHOWSKI, <i>Everyday Mental Calculations and Dual-Task Costs: Evidences from a Behavioral Experiment Supported by EEG</i>	145
INETTA NOWOSAD, <i>History of Research on School Culture. In a Kaleidoscope of Analyses and Interpretations</i>	159
BOUBACAR SIDI DIALLO, <i>The Protection of the Fundamental Rights of the Child in the Light of the African Charter on the Rights and Welfare of the Child</i>	175
SZYMON BORSICH, MARIA DEPTUŁA, <i>A Proposed Tool for Measuring the Intensity of Sensing a Stereotype Threat Among Children, Based on Jenessa Shapiro's and Steven Neuberg's Concept of Multi-Threats</i>	185
ANNA SZKOLAK-STĘPIEŃ, <i>Difficulties in Learning – Model of Diagnosing Developmental Dyslexia</i>	215
ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA, <i>Prospective Teachers v. Hypothetical Episodes of School Bullying</i>	231
JOANNA KIC-DRGAS, <i>WebQuest as the Answer for Altering Learning/Educational Needs Using the Example of LSP</i>	257
PATRYCJA KLIMAS, <i>Application of Digital Media in Higher Education – a Juxtaposition of Opinions of Both Academic Teachers and Students</i>	269
PIOTR TOMASZEWSKI, EWEŁINA MOROŃ, <i>In Search of an Eclectic Paradigm of the Education of the Deaf</i>	281
AGNIESZKA KAMYK-WAWRYSZUK, <i>Child with MPS in Kindergartens – the Therapists' Perspective</i>	299

DANUTA KOPEĆ, HANNA KUBIAK, <i>The Method of Video-feedback Intervention to Promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD) in Therapeutic Work with Parents of Children in the Development Risk Group</i>	315
PAULINA PERET-DRĄŻEWSKA, <i>The Essence of the Dilemma of Identifying Trust vs Risk in Contemporary Socio-Cultural Reality</i>	335
JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, <i>Legal Knowledge in the Work of a Social Worker</i>	353
DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH, <i>A Life-Course Model of Political Socialization – a Perspective of Continuity and Change</i>	373
KATARZYNA BOGUĆKA, <i>Intercultural Communication as a Bridge Towards Social Integration in a Multicultural Environment</i>	401
MONIKA WIŚNIEWSKA-KIN, <i>Linguistic Context of Educational Research</i>	415
ANNA SOBCZAK, <i>The Phenomenon of Overeducation and Academic Diploma Inflation – a Case Study of American Society</i>	431
JOANNA SIKORSKA, ANNA SCHMIDT, <i>The Importance of Pedagogical Practicum for Change in the Area of Key Competences of Preschool and Elementary School Teachers</i>	445

II. REVIEWES AND NOTES

Krystyna Marzec-Holka, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Anna Wiłkomirska, <i>Nauki społeczne wobec zmiany – alternatywa scalania (inspiracje dla współczesnej pedagogiki)</i> , Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018, ss. 274 (JERZY MODRZEWSKI)	463
Łukasz Albański, <i>Adopcja międzyrasowa. Refleksje nad pokrewieństwem, rasą i przynależnościami</i> , TAIWPN Universitas, Kraków 2018, ss. 196 (ANNA SOBCZAK)	469

III. SCIENTIFIC LIFE

Report from the IV International Scientific Conference „Edukacyjny i Społeczny Świat Dziecka”, Poznań, 26-27 April 2018 (SYMA MARTA AL AZAB-MALINOWSKA)	473
Report from the I National Conference on Science and Training „Modernizacja Systemu Oświatowego – propozycje zmian i wdrażania dobrych praktyk edukacyjnych”, Cracow, 23-24 May 2018 (ANNA K. DUDA)	477
Report from the 8th Annual Conference in Association with the Royal Irish Academy of Music (JAKUB ADAMCZEWSKI)	480
Report from the IV International Congress on Professional Human Development „Człowiek i przestrzeń pracy w kontekście nauk o pracy” Zielona Góra 19-20 June 2017 (JOANNA MICHALAK-DAWIDZIUK)	482
Information of Authors	495
Information for Authors	499

I. STUDIA I ROZPRAWY

WITOLD JAKUBOWSKI

Uniwersytet Wrocławski

POPULAR CULTURE AS AN EDUCATIONAL SPACE - DEPICTIONS OF UTOPIA IN POP CULTURE TEXTS

ABSTRACT. Jakubowski Witold, *Popular Culture as Educational Space – Depictions of a Utopia in Pop Culture Texts* [Kultura popularna jako przestrzeń edukacyjna – obrazy utopii w tekstach popkultury]. *Studia Edukacyjne* nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 7-24. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.1

The aim of the text is to discuss the educational potential of popular culture. The first part focuses on theoretical opinions on the relationships of culture and education. Pedagogical thinking about culture is dominated by its **humanistic** understanding, in which a special sense of culture has been understood as one of the top of human achievement. In traditional pedagogical reflection, there is noticeable concentration on culture as “valuable for educational interactions”. In such a perspective, the space of **popular culture** is ignored. Perceived as a bad Mr. Hyde of cultural space, it is treated as an area of threats to the development of children and youth. But culture is not only a canon of the achievements of past generations. In the **anthropological** sense, these are simply the ways of living a life in a society. Popular culture is the space where various aspects are commented on. Popular art plays a special role here.

The second part discusses the pop cultural texts that illustrate the characteristic elements of utopia: burial of the “old world”, establishing a “perfect” order, protection against external destruction and against destruction from inside. Formed at different times and based on different means of expression, they address the dilemmas associated with thinking about a “better world”. They present the mechanisms and consequences of building a new society “with their own language”.

Key words: popular culture, informal education, critical pedagogy, cultural studies, utopia

*It is culture that provides the tools
for organizing and understanding our worlds
in communicable ways¹*

Culture and education

Pedagogues have long been aware of relationships between culture and education. However, a pedagogical view of culture is perceptibly predom-

¹ J. Bruner, *The Culture of Education*, London 1996, p. 3.

inated by its **humanistic** understanding, which probably results from the influences of German intellectual tradition, characteristically perceiving culture as a unique phenomenon, the ultimate achievement of human thought, thus encompassing everything that is outstanding in human creative effort. "Rather than encapsulating all human symbolic representation, German *Kultur* pointed us exclusively to levels of excellence in fine art, literature, music and individual personal perfection".² Yet, culture is not merely a canon of the achievements of past generations. In the **anthropological** view it is simply a society's way of life, which is succinctly expressed by a classic of anthropology, who writes:

The term *culture*, as it is employed in scientific studies, carries none of the overtones of evaluation which attach to it in popular usage. It refers to the total way of life of any society, not simply to those parts of this way which the society regards as higher or more desirable.³

In other words, it is how we live, get married, what we eat and where, what we believe in, how we relax, what we consider an ideal of beauty that contributes to the picture of our culture, and each of these elements is described in its texts.

Dichotomy in understanding culture, pointed out by the American anthropologist, is reflected in the discourse on cultural education. Traditional concepts in particular tend to emphasise the significance of induction of an individual into the world of cultural achievements, perceiving it as their fundamental task.⁴ They also stress the role of rendering high art commonly available and accessible as especially valuable from the educational point of view, which probably results from the fact that pedagogues' attitude to culture is profoundly rooted in the Enlightenment tradition, where it is seen as the antithesis of barbarism. David Jones points out that

Within the tradition of adult education in the 20th century, tutors saw it as their role to impose a sort of cultural' value system on the artistic life of the country. They identified and maintained a canon of great and good work and persuaded us that every educated gentleman, and it was mainly men in those days, should be familiar with this canon. The job of adult educators in these matters was to pass on this knowledge and these values from one generation to the next. They saw themselves, together with the great national galleries and museums, as the guardians of our cultural heritage.⁵

² C. Jenks, *Culture*, London – New York 1993, p. 9.

³ R. Linton, *The Cultural Background of Personality*, London – New York 1947, p. 20.

⁴ See S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969.

⁵ D.J. Jones, *Training art Tutors for adult education*, [in:] *Scholarly practitioners: The education of educators of adults*, Ed. R. Benn, Exeter 1998, p. 93.

There are a few reasons why educational activity ignores popular culture. One of them is the conviction that popular culture is primarily restricted to entertainment. A Polish pedagogue of culture writes: "While popular culture mainly satisfies the need of the masses for entertainment and maintaining social links, high culture satisfies a few more – those of intellectual experience, learning about the world and oneself".⁶ This view assumes (perhaps unconsciously) that only the cultural phenomena that can be attributed to high culture are of any value and thus: "the fundamental task of cultural education of children and young people is to provide them with a chance to transgress the boundaries of popular culture and enable them to derive satisfaction also – or mainly – from participating in more sophisticated manifestations of cultural life".⁷ Obviously, from such a perspective popular culture is primarily perceived as a sphere of ludic behaviour, where no competences are necessary to function.

Another reason why pedagogues are of such a low opinion of pop culture is that it is equated with popular *art* – the latter being traditionally criticised for its aesthetic immaturity and primitivism.⁸ In view of such critical positions on popular culture and art (having their theoretical background in the views of the Frankfurt School), entertainment industry creators manipulate the mass audience, care only for their own profit, offering products that do not require intellectual commitment and are devoid of educational ambitions. Guided by market mechanisms, they lower the level of culture "in general". According to J. Gajda, accepting this state of affairs, that is the commercial nature of culture, has the following consequences:

Firstly – the recreational and folk forms are preferred and developed by entertainment industry that satisfy the tastes of a wide audience.

Secondly – there is a regression of an ambitious culture that is perceived as unprofitable so that it is why the good quality products of this trend have to be more expensive, and in turn, they become inaccessible to the people of low earnings. That deepens the division of the recipients into elite and popular culture.

Thirdly – commercialization of culture causes the danger of lowering the aesthetic taste of the recipients and lowering the level of culture in general. Valuable things, for which there is no demand, do not appear on the market at all or appear as expensive and available in small amounts, and then die in a flood of easy, sometimes trivial content of mass entertainment.⁹

However, it is worth noting that the majority of critical arguments against mass art, put forward by Dwight Macdonald, Theodor Adorno and Clement

⁶ D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2002, p. 187.

⁷ Ibidem.

⁸ E.g. J. Plisiecki, *Wstęp*, [in:] *Sztuka – Nauczyciel – Uczeń*, Ed. J. Plisiecki, Lublin 1997, p. 6.

⁹ J. Gajda, *Kultura jako „regnum homini” i kultura w kategoriach rynku – wyzwanie dla edukacji*, [in:] *Kultura inspiracją kształcenia ogólnego*, Eds. I. Wojnar, J. Kubin, Warszawa 1998, p. 141.

Greenberg, were long ago challenged and questioned.¹⁰ Popular art does not necessarily have to be intellectually and aesthetically banal; the fact that it is addressed to mass audience does not mean that it is substandard; accessibility does not exclude artist's original expression and audience's active reception; industrial character of cultural production is not typical of solely "low" art today – standardisation is present in both "high" and "low" art, because conventions facilitate achieving particular forms and aesthetic effects. Even though film and contemporary popular music offer numerous examples of complexity and multi-dimensional attractiveness of popular art, many pedagogical texts frequently deny its value and usefulness in educational activity, ignoring the fact that mass nature of production and consumption of popular art is simply characteristic of today's societies.

There seems to be one more reason why pedagogy has for so long ignored popular culture, which is related to a unique kind of pleasure derived from experiencing it, and especially from experiencing works of art. Roland Barthes differentiates between *jouissance* and *plaisir*, i.e. two different types of pleasure.¹¹ *Jouissance* is interpreted as "delight", "ecstasy" (e.g. sexual) of sensual and carnal nature, and as such it is perhaps closer to nature. On the other hand, *plaisir* is the pleasure "controlled" by culture. The former type of pleasure should be associated with popular art. Emotions evoked by consumption of the works of popular art are "embarrassing", which is aptly illustrated by what Karol Irzykowski stated in the 1920s, when he wrote that a contemporary European "enjoys the cinema but is ashamed of it".¹² His words also give testimony to social hypocrisy: we like to experience "forbidden" pleasures of popular art, but at the same time we publicly claim that we despise it.

"Ordering" the phenomena occurring in culture (what is "low" and what is "high") may help an individual to define his or her place in the social sphere. The division into "high" and "low" culture frequently involves codes used by the participants of cultural life. Texts of high culture, aimed at formally prepared public, require the use of an intrinsic and advanced code rooted in common educational experience, while no formal education is necessary to read texts of popular culture, which – founded on restricted codes – are understood by everyone. We learn these codes during the process of socialisation. It is interesting that institutions engaged in cultural education emphasise the teaching of deriving pleasure of the *plaisir* type, requiring the knowledge of conventions, ability to read texts based on the codes of a narrow spectrum of influence.¹³ It is equally interesting that our culture emphasises controlling

¹⁰ R. Shusterman, *Estetyka pragmatyczna*, Wrocław 1998.

¹¹ J. Fiske, *Television Culture*, London – New York 1987, p. 228-229.

¹² K. Irzykowski, *X Muza*, Warszawa 1924, p. 9.

¹³ J. Fiske, *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław 1999, p. 100.

emotions, while popular art fundamentally exploits them, which is probably responsible for the “obvious” aversion to everything that may be associated with uncontrolled pleasure – passion. The pleasure of this type involves fun, which in turn is associated with “low” entertainment. Sports games trigger off different emotions than those experienced during a theatrical performance, emotions evoked by a rock concert and a performance of a symphony orchestra differ fundamentally. It is in the audience’s emotions that a difference between a nude and pornography is seen. If aesthetic contemplation is replaced by sexual excitement, the former inevitably becomes the latter.

While differentiating between various “levels of culture” is an ambitious task, it is hardly effective. The boundaries between popular and high culture determined by critics are not permanent and change continually. Today we are witnessing a tendency to abandon the pessimistic view of popular culture and its consumers rooted in the Frankfurt School’s criticism of mass culture. Contemporary societies of the West hardly remind those apprehended by Ortega y Gasset, while contemporary mass culture differs fundamentally from that criticised by Dwight Macdonald. Contemporary research of media and their audience tends to depart from the view that the audience are homogenous, unquestioning mass, while dictatorial media impose the meaning of broadcast texts. Rather than that, it assumes that the audience are diversified, which offers an opportunity of another way of decoding the message. The division into high and popular culture is also becoming debatable. In the words of John Fiske: “‘The lowest common denominator’ may be a useful concept in arithmetic, but in the study of popularity its only possible value is to expose the prejudices of those who use it”.¹⁴ Culture is a living phenomenon:

it can be developed only from within, it cannot be imposed from without or above. (...) A homogeneous, externally produced culture cannot be sold ready-made to the masses: culture simply does not work like that. Nor do the people behave or live like the masses, an aggregation of alienated, one-dimensional persons whose only consciousness is false, whose only relationship to the system that enslaves them is one of unwitting (if not willing) dupes. Popular culture is made by the people, not produced by the culture industry.¹⁵

In his opinion popular culture is not so much a culture of artistic objects and images, but a complex of cultural activity, thanks to which art trickles down to the customs and conditions of everyday life.¹⁶

¹⁴ J. Fiske, *Television Culture*, p. 309.

¹⁵ J. Fiske, *Understanding Popular Culture*, London 1989, p. 23-24.

¹⁶ J. Fiske, *Postmodernizm i telewizja*, [in:] *Pejzaże audiowizualne. Telewizja – Wideo – Komputer*, Ed. A. Gwóźdź, Kraków 1997, p. 175.

An obvious question arises here: what is the educational potential of popular culture?

In the popular view education is narrowly equated with the school. In other words, the institutions where its formal dimension is practised “hold a monopoly” on educational activity. Yet, the fact that the everyday life is also an important sphere of learning escapes our attention, which is pointed out by Knud Illeris, who writes:

As a parallel to everyday consciousness, a concept of *everyday learning* may be proposed, as that learning which occurs informally and apparently by chance in everyday life as one moves around the spaces of one’s life, without consciously intending to learn anything, but often busily absorbed in getting everything to function and more or less understanding it.¹⁷

However, the “dimensions” of our “space of life” are different than thirty years ago. Media – an obvious environment of popular culture – intensify our experience, i.e. the experience that we have lived is complemented by the experience provided by media, which is a significant factor in constructing the identity of an individual. J.B. Thompson writes that someone watching a soap opera or reading a book does not only experience the narrative but also discovers imaginary alternatives, experimenting with the projection of his or her own identity. He says that, because the encounter with media opens up our biographies to media experience, we are involved in the events and social relations that take place beyond the place of our everyday existence.¹⁸

Popular culture recounts our reality. Similarly as folk tales, popular culture texts describe the rules governing the world. It is a sphere where contemporary myths are created and “live”, the myths which explain various aspects of reality. All texts of popular culture reflect our values, passions, dreams and fears. Their aesthetic sophistication is of no consequence, because our reality is described not only in the canonical works displayed in museums. Pronouncing texts as valuable or worthless from the educational point of view seems to reflect the convictions of those pronouncing the verdict rather than do justice to the texts’ actual pedagogical potential.

Popular culture is today an important sphere where the meanings essential for most of the participants of contemporary cultural life are created and negotiated; it is not a *worse* but *different* fragment of cultural reality. It displays many similarities with folk culture and is now increasingly more often interpreted as the folk culture of post-industrial societies. It is in the sphere of popular culture that we spontaneously participate in culture and our par-

¹⁷ K. Illeris, *The Three Dimensions of Learning. Contemporary Learning Theory in the Tension Field between the Cognitive, the Emotional and the Social*, 2004, p. 178.

¹⁸ J.B. Thompson, *Media i nowoczesność. Społeczna teoria mediów*, Wrocław 2006, p. 230.

ticipation is by no means reduced to “cheap entertainment”. Popular culture is becoming an area where not only the young generation are forming their identity. Here popular art performs vital social functions. Noël Carroll remarks that people like to experience the same works of art as their neighbours so that they can later talk about them. And this is what the socialising role of art consists in. In Carroll’s words, it is an important component of cultural community.¹⁹

Many researchers point out to popular culture’s “shift” towards the dominating culture.²⁰ Cultural practices that used to constitute the “high” canon are no longer a point of reference for an individual looking for his or her place in the social structure. Nowadays life styles are to a considerably greater degree defined by the fact of participating in popular culture. Especially for young people popular culture is a significant factor affecting relations inside a peer group.

It is appropriate and competent participation in pop cultural practices seen as preferable by a group that is largely decisive for an individual’s place in the groups’ structure, for being accepted or marginalised within it. Thus, popular culture constitutes – at least at the micro level – a powerful stratification factor.²¹

Is it then still justified to insist on dividing culture into “good” and “bad”? According to G. Kerchensteiner, all cultural achievements stem from the individual or collective spirit. “They are the artefacts exposed to the world of phenomena by the beings full of sense with the purpose of rendering them comprehensible for others, so that the same sense can be found in them”.²² The cultural achievements in question constitute the “background” offering support in the process of education. These words of a classic of pedagogy of culture are by all means still valid. We all live in the sphere of culture, which distinguishes us from the animal world. Ranking the artefacts of culture, however interesting, is hardly relevant when reflecting on their “pedagogical impact”. All manifestations of culture describe our world, while culture’s pedagogical aspect involves the process of creating symbolic representations of practices in which they are entangled.²³ Thus, the analysis of phenomena occurring in culture acquires pedagogical dimensions.

¹⁹ N. Carroll, *Filozofia sztuki masowej*, Gdańsk 2011, p. 23.

²⁰ E.g. M. Krajewski, *Kultury kultury popularnej*, Poznań 2003; Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.

²¹ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, p. 34.

²² G. Kerschensteiner, *Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1970, p. 107.

²³ H.A. Giroux, *Wobec wyzwań tożsamości i różnicy (poza dyskurs edukacji wielokulturowej)*, [in:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Eds. Z. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań – Toruń 1994, p. 432.

Popular culture related to modern media, is an important element of contemporary cultural reality. It participates in the formation of “new world” that a human being inhabits and where he or she gains life experience. Everyone who watches television (not only “educational” program), reads glossy press or listens to popular music is subjected to **informal education** which “dimensions” and “power of influence” are often much stronger than what is offered by the formal education. It is a lifelong process that encompasses acquisition of knowledge, skills and everyday experience. It is a continuous process: at home, at work, and while entertaining. Therefore no matter what we do: whether we are on holidays, read magazines and books, watch television or movies – we are always learning.²⁴

The consequence of this is the emergence of new competences of a contemporary participant in culture: the ability to analyse and interpret critically cultural texts regardless of their “position” in the hierarchy resulting from their aesthetic classification. Transferring these competences is becoming one of the important objectives for the pedagogues of culture. Popular culture is now unveiling its other face, decisively more complex than that formed by a simple opposition between what is “vulgar” and what is “noble”. Even “ordinary” ways of participating in culture engage the audience and require that they possess the competences of reading and interpreting its texts. And popular art plays here an exceptional role.

The point is thus not to “subjugate” popular culture and impart the “educational meaning” to it, because it already has this pedagogical dimension, since popular culture is not a “commodity for sale” as the critics of mass culture would like to perceive it. Its essence is the emotional involvement of the audience with the issues which are addressed – the protagonists of popular culture are embroiled in the adventures and mishaps which are by no means alien to the audience, who are often confronted with the same dilemmas and situations as the characters in a TV series. Popular culture will cease to function once it fails to appeal to the audience’s subconscious, fears, hopes and dreams; if it no longer alludes to everyday myths and fails to create new ones. Only upon meeting these conditions can it be truly *popular*.²⁵ It “reflects” the meanings that people impart to their social world. Television series, feature programmes, lyrics of pop songs, video clips, cartoons are not only pleasant entertainment but they also carry narrations predominating in the society. Visions of the future shown in *science fiction* films tell more about our fears concerning the present, while formally banal telenovelas comment on real social issues. Texts of popular culture and art tell the tale of our world and may

²⁴ W. Jakubowski, *Popular Culture as a 'New World' of Learning*, [in:] ‘Old’ and ‘New’ Worlds of Adult Learning, Eds. A. Bron, E. Kurantowicz, H. Salling Olesen, L. West, Wrocław 2005.

²⁵ See W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006.

provide many answers to the question about how to function in it, but – more significantly – are we able to formulate the question appropriately?

Popular culture is becoming an interesting area of multi-dimensional pedagogical research and analyses.²⁶ Cultural studies, which reject the understanding of pedagogy as a “technique” or a repository of skills for “development management”, are becoming a theoretical and methodological base for the pedagogy of pop culture. Pedagogy is perceived here as a cultural practice which is comprehensible when seen from the perspective of history, politics, power and culture. In such a case pedagogy becomes an area of critical analysis of the multitude of discourses present in culture; the discourses experienced by all of us immersed in the culture of media. In the words of Henry A. Giroux, traditional academic disciplines are unable to describe the great diversity of cultural and social phenomena. Dissemination of electronic culture into all spheres of everyday (intellectual and artistic) life plays an important role here. Proponents of culture studies stress that the role of media culture, and primarily the unstoppable force of mass media in transmitting knowledge, is of key importance in understanding society’s structure and everyday life.²⁷

As it was said above, popular culture tells “in its own words” the tale about the issues important for the society. Talking about reality has always had its educational dimension. Classical drama of antiquity was created “for entertainment” but also “to provide an opportunity to make an effort to understand one’s own humanness, full of struggle, contradictions and internal contrasts as well as the questions about the possibility to overcome them”.²⁸ Contemporary texts are similar, because culture provides narrative structures which become the focal point of our lives.²⁹ Ch. Barker writes that texts of culture are the forms of narration, i.e. ordered descriptions recording events. Narrations are stories attempting to explain the functioning of social reality. “Narratives offer us frameworks of understanding and rules of reference about the way the social order is constructed and in doing so supply answers to the question: how shall we live?”³⁰

²⁶ See W. Jakubowski (Ed.) *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, Kraków 2016.

²⁷ H.A. Giroux, *Is there a place for cultural studies in colleges of education*, [in:] *Counter-narratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*, Eds. H.A. Giroux, P. MacLaren, M.A. Peters, C. Lankshear, London 1996, p. 45.

²⁸ J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, [in:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, Ed. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, p. 18.

²⁹ T. Benton, I. Craib, *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, Wrocław 2003, p. 121-122.

³⁰ Ch. Barker, *Cultural Studies. Theory and Practice*, London – Thousand Oaks – New Delhi 2000, p. 31.

Depictions of utopia in pop culture texts

For the sake of reflection on the educational potential of popular culture it is interesting to see what its texts talk about, which – contrary to what critics think – is not always banal. An interesting area illustrating the deliberations undertaken in this article is pop-culture depictions of utopia. Creating a utopia usually resulted from the need of social change – visions of alternative future were inspired by the questioning the “evil” present. These social projects of the “new world” were indebted in pedagogical ideas of forming a “new human being”. However, the hopes of the “brave new world” were accompanied by anxieties concerning the inevitable cost of its construction. Let us then have a look at a few selected examples of the visions of the “better world” presented in the texts of pop-culture. Created at different times and employing different means of expression, they tell about dilemmas in the thinking of the “better world”. Speaking “their own language”, they present mechanisms and consequences of constructing a new society.

Researchers distinguish a few typical elements of utopia.³¹ The first is **burying the “old world”**. A utopia is constructed in opposition to particular, defined evil. A utopia destroys the old world, rejects the experiences of previous generations and in its place constructs the new world free from that evil. Negation of the inherited reality is the premise for constructing a new one.

Another element is **establishing the “perfect” order**. The father of the nation or the council of the elders impose perfect civil laws and social norms, and decide once and for all what is good and what is bad, even considering such minute details as clothes. After particular causes of evil, e.g. private property, are eliminated, all conflicts should cease.

The third element is the **protection against destruction from outside**. Utopian thinking, based on the premise that the world is inherently evil, is pessimistic, which justifies the need to create an island – an enclave of specifically understood good. Perfect order requires isolating the reformed community. Sometimes it is subject to “improvements”, which shows the intention of creating a “new human being”, e.g. through genetic adjustments.

The last element is the **protection against destruction from within**. It is necessary to protect the new order against the evil coming from inside. The order is kept by censors and the system of justice (judges, prosecutors). Fear of destruction of the order forces everyone to be vigilant, e.g. priests, officials, teachers – all those who have been appointed to maintain it.³²

³¹ A. Drózd, *Mity i utopie pedagogiczne*, Kraków 2000.

³² Ibidem, p. 68-72.

How are the elements of utopia illustrated in the texts of popular culture? I will refer to a novel by a Polish writer Stanisław Lem *Return from the Stars* for the first example.

Returning from a trans-galactic expedition an astronaut Hal Bregg lands on Earth, which has been completely transformed during the one hundred twenty seven years of his absence. It is no longer the same planet that he left years before, which does not concern only technological innovations making life easier; the greatest change concerns people, whose lives are defined by different values and aims. The “new human being” was created as a result of a medical-chemical treatment carried out in infancy, known as “betrisation”, which removes all aggressive instincts. There is peace and an unprecedented “technological leap” has taken place, but their consequence is a change in the hierarchy of human values and loss of many features (e.g. competitiveness, a tendency to take risks). The inhabitants of Earth are no longer interested in conquest of space, while long-distance and dangerous space missions were abandoned long before, and thus what Hal Bregg has devoted his life to is of no significance to anyone. Thanks to Einstein’s time paradox, he has an opportunity to get to know two worlds: the world which he left behind setting off at the age of thirty and the world which he arrived in after a ten-year journey.

The novel’s merits should not be reduced to simple recounting of its author’s “hits” in predicting the future, even though there are quite a few (calsters – equivalents of today’s debit cards, optons and lectons as equivalents of e-books and audiobooks or virtual reality); his predictions concerning social changes are also interesting (cult of youth and the resulting plastic surgery, all kinds of rejuvenating treatments). However, the most interesting in my opinion are Bregg’s impressions and reflections, when he is trying to make sense of the unknown reality. The effect is intensified by the narration is in the first person singular. Bregg feels alienated in the reality – in every respect so friendly and helpful to people. He has not been socialised to live in it and has to learn to live in the world which he does not understand.

Lem’s novel superbly illustrates all the elements of utopia mentioned above. The old world was destroyed, because it was the only way to create the new. Changes – even though they require time – are introduced systematically and with revolutionary consistency (on Bregg’s return to Earth, the third generation has already been “betrised”). The construction of the new order is based on scientific foundations. The school education of children reinforces the new order. The process of education and the whole mechanism of socialisation are subordinated to the idea of “betrisation” and aim at legitimising the creation of this “brave, new world” devoid of violence. All the “inconvenient” issues have been removed from school curricula, while course books’ narra-

tion is subordinated to the binding idea of the "new order". The mechanisms and inherent dangers of constructing a utopia presented in Lem's book are universal, which is the reason why it may be interpreted as something more than a simple criticism of the vision of a communist society of prosperity. The search for a better world often becomes an excuse for a dictatorship that manipulates society in a variety of ways. As noted by A. Huxley in his text: *Brave New World Revisited*, the effectiveness of propaganda of all kinds (religious or political) depends on the methods used, not on the principles proclaimed. If indoctrination is given in a "right way", practically taking into account the appropriate conditions, everyone can be converted to any doctrine.³³

Another example is Gary Ross's film *Pleasantville* (1998). In its storyline it employs all the well-known formal devices, often emulating television aesthetics. The film provokes intellectual rather than emotional reactions and thus may be treated as an example of postmodern cinema. The film is set "somewhere in America"; its protagonists are young people living in a way typical of the 1990s, dividing their time between leisure and school. The main character's passion is watching old, black and white TV programmes broadcast by the "TV Time" station, which has just announced that it will show a long-running series *Pleasantville* from the 1950s involving a competition for the viewers, exceptionally popular with the young audience. The series' trailer reveals its didactic character, offering instruction about "healthy food", "proper ways of greeting each other" and "safe sex". In a sense it illustrates the idea of paleo television as an institution whose functioning is based on a pedagogical communication contract – its characteristic features are the transfer of skills as the objective of communication, directional nature of communication as well as division and hierarchy of roles – into those who possess knowledge, "teachers", and those who this knowledge is passed to.³⁴ It represents a normative model, which ensures an institutional way of communicating the dominating culture.

During a scuffle between David and his sister the remote control is damaged and the TV set becomes unoperational. A mysterious elderly gentleman arrives to help and gives David a new, slightly "souped-up" remote, which magically transfers the two young people to the black and white world of the 1950s from the television series. David and his sister begin to play the role of siblings – the protagonists of the series; the inhabitants of the eponymous town do not perceive them as "alien".

Pleasantville is a place where everything is the way it should be: life is simple, people are ideal and everything is black and white. No-one is home-

³³ A. Huxley, *Nowy wspaniały świat poprawiony* (*Brave New World Revisited*), Paryż 1960, p. 67.

³⁴ W. Godzic, *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Kraków 1996, p. 92.

less – that is the way it is! There are no fires and the fire brigade is called only to take a cat off a tree. Everyone is polite, eats healthily and no improper thoughts cross anyone's mind. It does not even rain; everything that is undesirable has been eliminated. It is embodiment of the "idea of purity". According to Zygmunt Bauman it is

a vision of an ideal state of things, where everything is just right – nothing is lacking and nothing needs to be eliminated; it is a state that has to be created and once it is created, it has to be protected with great care against threats – both real and any other: those which can be imagined and those which can not yet be imagined.³⁵

But most importantly, the residents of Pleasantville can not imagine that there is another reality beyond their town, because theirs is the ideal world, the "best of all worlds". Isolation from the world outside is primarily mental in nature; no-one asks what is outside Pleasantville.

David and his sister have a certain advantage over the remaining protagonists. Not only do they realise where they are but they are also aware of the emotions and passions that never appear in the "cultured" world of the television series. But when these emotions are activated, the world begins to acquire colour. Initially it is an ordinary flower, which changes from grey to red, but with time some residents of Pleasantville – especially those who abandon themselves to the previously unknown pleasures – become coloured, which is not the biased notion concerning one's ethnic background – everyone's colour was that from the black and white television, but now they "acquire colour" and consequently become "alien" in the acceptable order of things. Zygmunt Bauman quoted above remarks that modern utopias are lucid. In this world everything must be "in its place". "The Perfect World dreamt up by the mind was, in defiance of modern reality, eternally pure, knowing no dirt; the world without strangers".³⁶

"Genuine" residents of Pleasantville experience only the "permissible" pleasures, considering other as "improper" or vulgar. In a sense this illustrates the distinction into *jouissance* and *plaisir* mentioned above, i.e. what is "natural" and what is "cultural" in us. A double bed displayed in a shop window causes universal indignation, while the appearance of "coloured" denizens provokes special concern. "Coloured" becomes a pejorative term. A contemptuous sentence uttered by one of David's friends: "maybe you are too busy entertaining your 'coloured' girlfriend" unambiguously shows who is now who in Pleasantville. This brings to mind Victor Klemperer's deliberations on the role of language in constructing the social sphere, where one word may

³⁵ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, p. 12.

³⁶ Ibidem, p. 25.

polarise it along the lines: "You are nothing, I am everything".³⁷ One may become "coloured" not only abandoning oneself to carnal pleasures; equally harmful is listening to rock and roll music or experiencing any uncontrolled emotions, e.g. reading books, which so far have been sitting forgotten on the library shelves gathering dust and no-one knew what they are about (the first books read by the young people in Pleasantville are the "rebellious" novels: M. Twain's *The Adventures of Huckleberry Finn* and J. Salinger's *The Catcher in the Rye*). When the people of Pleasantville have discovered the library, it turns out that even reproductions of the works by Monet, Rembrandt or Titian may trigger off a similar effect. The town begins to change and the changes primarily worry the adults; the young people submit to them surprisingly easily. The ideal order in the world of Pleasantville invented by television screenwriters falls apart in confrontation with authentic albeit suppressed emotions. The film straightforwardly mirrors what is rooted in our nature and what is imposed by culture.

Pleasantville ceases to be "pleasant". A spring storm and the first real rain cause a nervous reaction of the town's authorities. The residents meet to decide how to restore order. In the mayor's words: "The first thing we have to do is separate out the things that are pleasant from the things that are unpleasant". They decide on the rules which will enable the "genuine citizens" to restore the old order so that everything is the way it used to be. The regulations dictate that all the town's residents must treat each other with respect, but they also say what music may be played in public places (military marches), what colours can be used (black, white and grey), while the school curriculum should emphasise superiority of stability over evolution. The beds available in shops can not be wider than 90 cm and sale of umbrellas is banned.

Gary Ross's film superbly illustrates the consequences of introducing a utopian social order, which must be kept "at all costs". Strict preventive measures serve the public interest and as such they are legitimate. Thanks to them the process of socialisation of young people may go on unhindered. Destruction from within must be stopped, the guilty of the changes must be punished and the "dangerous" books must be burnt. As Huxley points out earlier, the enemies of freedom contaminate the language through their methodical propaganda to seduce and compel their victims to think and act like them. They are manipulators of the mind, they wish to be thought, felt and acted like them. To learn freedom is also to learn to use speech properly.³⁸

³⁷ V. Klemperer, *LTI. Notatnik filologa*, Warszawa 2014, p. 48.

³⁸ A. Huxley, *Nowy wsapaniały*, p. 108.

The last example is *The Village* – a film by M.N. Shyamalan. The time when the story is set is initially difficult to determine as the costumes and the film set give no clues; the viewer intuitively guesses that it must be the 19th century. The reality presented in the film is an embodiment of order. The elders watch over the rituals dictating the rhythm of the community life. The peace is only disturbed by the awareness of the threats lurking in the woods surrounding the village. The rules regulating the life of the residents of the eponymous village are based on a pact concluded with the woods' mysterious inhabitants – Those-we-don't-speak-of: "We do not go to their woods and they do not come to our village". The village's authorities (undoubtedly guided by noble intentions) invent a consistent mythology, whose purpose is to scare the villagers off the woods. The fear of leaving the village is instilled in the younger generation. The task of the "council of the elders" is to convince everyone that it is perilous to venture into this dangerous, alien area. "Normal" people do not go there, only a blind girl and a mad boy are able to escape the tragic consequences of entering the woods, because only they – due to their disabilities – do not give in to the pressure of the restrictions imposed by the dominating culture. The girl does not see the conventional boundaries of the pre-determined order, while the boy is not aware of them.

The film's final scenes show that the world of the village was artificially created. The council of the elders is in reality a group of frustrated people hurt by various unfortunate incidents. Disappointed with the 20th century, they decided to break off with it and, in separation from evil but also relinquishing the goods of modern civilisation, they decided to live away from its hustle and bustle, bearing all the consequences of their decision. The longing for "paradise lost" made them establish their own society, whose functioning is based on the rules closer to nature. The village is separated from the hostile world by the woods, while the mythology based on fear ensures that no-one will attempt to know the truth. This is a superb illustration of the third characteristic feature of utopia – the village is an "island" of specifically interpreted good, as maintaining the perfect order requires that the reformed community is isolated.

Both cinematic presentations of a utopian world as well as Stanisław Lem's novel emphasise the role of school as an institution providing protection against the destruction from within. On the one hand the school legitimises the binding order, on the other, it instils fear of change. The school is a controlling institution, ensuring the stability of the social world. Its mission is not to cater for its pupils' individual needs *as they are*; it exists to accomplish a "nobler task" – to form people *as they should be*. This reflects the aspirations of all totalitarian systems to subjugate the school and instil the binding ideology and the decreed social order in its curricula.

Conclusion

Wojciech J. Burszta points out that when discussing the relationship between education and popular culture we have to be aware that taking into account the content of the second one in the school curricula forces us to adopt a non-fundamentalist option. In his view "such culture does not form any system but is a sort of a discourse on events and processes".³⁹ Such discursive dimension (not the mass perception) that Burszta mentions is in my view the most interesting, from the point of view of education, feature of popular culture. Popular culture is a part of cultural reality of contemporary world. The social discourse takes place exactly on its basis. Internet discussion groups, pop music, TV series, film are the place of circulating and exchange an information about reality. In popular culture texts people are searching an inspiration for their lives. It is a space of sharing peoples experience. In the words of J. Bruner

we seem to construct stories of the real world, so called, much as we construct fictional ones: the same forming rules, the same narrative structures. We simply do not know, nor will we ever whether we learn about narrative from life or life from narrative: probably both.⁴⁰

The presented depictions of utopia, which are briefly discussed here, are by no means the only ones that may be found in the texts of pop culture. Reading them, we often encounter extremely accurate diagnoses of current reality. Thanks to them young people and adults may see more clearly all the entanglements of politics and manipulative practices of those in power by discovering parallels to the present time. Our world is by no means brave, but this is the world that we are living in and we can understand it better thanks to such texts.

BIBLIOGRAPHY

- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic! Warszawa 2000.
 Barker Ch., *Cultural Studies. Theory and Practice*, Sage Publications, London – Thousand Oaks – New Delhi 2000.
 Benton T., Craib I., *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, Wydawnictwo DSWE, Wrocław 2003.
 Bruner J., *The Culture of Education*, Harvard University Press, London 1996.

³⁹ W. Burszta, *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji*, [in:] *Edukacja w czasach popkultury*, Eds. W.J. Burszta, A. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002, p. 41.

⁴⁰ J. Bruner, *The Culture*, p. 94.

- Burszta W.J., *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji*, [in:] *Edukacja w czasach popkultury*, Eds. W.J. Burszta, A. de Tchorzewski, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002.
- Carroll N., *Filozofia sztuki masowej*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2011.
- Dróżdż A., *Mity i utopie pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
- Fiske J., *Television Culture*, Routledge, London – New York 1987.
- Fiske J., *Understanding Popular Culture*, Routledge, London 1989.
- Fiske J., *Postmodernizm i telewizja*, [in:] *Pejzaże audiowizualne. Telewizja – Wideo – Komputer*, Ed. A. Gwóźdź, Wydawnictwo Universitas, Kraków 1997.
- Fiske J., *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1999.
- Gajda J., *Kultura jako „regnum homini” i kultura w kategoriach rynku – wyzwanie dla edukacji*, [in:] *Kultura inspiracją kształcenia ogólnego*, Eds. I. Wojnar, J. Kubin, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa 1998.
- Giroux H.A., *Wobec wyzwań tożsamości i różnicy (poza dyskurs edukacji wielokulturowej)*, [in:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Eds. Z. Brzeziński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1994.
- Giroux H.A., *Is there a place for cultural studies in colleges of education*, [in:] *Counternarratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*, Eds. H.A. Giroux, P. McLaren, M.A. Peters, C. Lankshear, Routledge, London 1996.
- Godzic W., *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 1996.
- Huxley A., *Nowy wspaniały świat poprawiony (Brave New World Revisited)*, Instytut Literacki, Paryż 1960.
- Illeris K., *The Three Dimensions of Learning. Contemporary Learning Theory in the Tension Field between the Cognitive, the Emotional and the Social*, Roskilde University Press & Niace Publications, 2004.
- Irzykowski K., *X Muza*, Krakowska Spółka Wydawnicza, Warszawa 1924.
- Jakubowski W., *Popular Culture as a ‘New World’ of Learning*, [in:] *‘Old’ and ‘New’ Worlds of Adult Learning*, Eds. A. Bron, E. Kurantowicz, H. Salling Olesen, L. West, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Jakubowski W., *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Jakubowski W. (Ed.), *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016.
- Jankowski D., *Edukacja wobec zmiany*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Jenks Ch., *Culture*, Routledge, London – New York 1993.
- Jones D.J., *Training art Tutors for adult education*, [in:] *Scholarly practitioners: The education of educators of adults*, Ed. R. Benn, University of Exeter, Centre For Research in Continuing Education, Occasional Paper Number 4, Exeter 1998.
- Kerschensteiner G., *Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia*, Polska Akademia Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 1970.
- Klemperer V., *LTI. Notatnik filologa*, Wydawnictwo Altheia, Warszawa 2014.
- Krajewski M., *Kultury kultury popularnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.
- Linton R., *The Cultural Background of Personality*, Routledge and Kegan Paul, London – New York 1947.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

- Plisiecki J., *Wstęp*, [in:] *Sztuka – Nauczyciel – Uczeń*, Ed. J. Plisiecki, Krajowa Agencja Wydawnicza, Lublin 1997.
- Rutkowiak J., *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoryjne*, [in:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, Ed. J. Rutkowiak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1992.
- Shusterman R., *Estetyka pragmatyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.
- Thompson J.B., *Media i nowoczesność. Społeczna teoria mediów*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2006.

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

*Dolnośląska Szkoła Wyższa
we Wrocławiu*

UTRATA ŻŁUDZEŃ EDUKACJI PUBLICZNEJ. FATALNE DZIEDZICTWO, ESKAPIZM ELIT, ISKRY NADZIEI

ABSTRACT. Kwieciński Zbigniew, *Utrata złudzeń edukacji publicznej. Fatalne dziedzictwo, eskapizm elit, iskry nadziei* [Loss of Illusions of Public Education. Fatal Heritage, Escapism of the Elites, Sparks of Hope]. *Studia Edukacyjne* nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 25-39. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.2

The article raises the question of the causes of the public education crisis, both the crisis in recent past and that conditioned by several centuries of Poland's past. The position of Adam Podgórecki on the subject of comprehensive analyses of Polish society is particularly important. It combines two positions. He believes that Polish systemic crises can be put down to the experiences of post-totalitarianism and Polish unique defects persisting for several centuries. The author of the article negatively assesses the possibility of overcoming the crisis of public education by academic elites, which are responsible for the collapse of universities and the crisis of higher education. Common beliefs about public education have turned out to be illusions. The author sees the hopes of improving the state of public education in resistance to the destruction of democracy and to the strong ideological and political pressure. Openness to Europe and the world, which Poles do not give away, inspires hope, too.

Key words: public education crisis, causes, escapism of the elites, hopes

Edukację publiczną rozumiem jako ogół wpływów – bezpośrednich i pośredniczonych przez wszelkie media – na przeżycia młodych i dorosłych członków społeczeństwa, mających znaczenie dla ich postaw i zachowań. Tak rozumiana edukacja publiczna jest obecnie w głębokim kryzysie.

W szukaniu przyczyn tego stanu, w wypatrywaniu nadziei będę tu sięgać nie tylko do akademickich badaczy tak szeroko rozumianej edukacji, ale także do opracowań i opinii intelektualistów nie będących ekspertami w dziedzinie oświaty i wychowania. Zacznę od zwiezłych, a trafnych diagnoz kryzysu, by przejść do kilku wyjaśnień przyczyn podobnego kryzysu w skali globalnej i powrócić do prób zrozumienia przyczyn swoście polskich.

Najzwięźlej upadek społeczeństwa polskiego określiła pisarka Dorota Masłowska: „Jest tu jakiś ogólny zwis”¹.

Przegrana szansa. Przejrzystą i zwięźłą syntezę naszych wielkich nadziei na systemowy przełom, nie tylko wprowadzający nas do demokracji zachodnich, ale też do przyspieszonych zmian gospodarczych i kulturowych, napisał literaturoznawca Przemysław Czapliński w książce *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielkie narracje*².

Doświadczenie „Solidarności” – pisze P. Czapliński – jest centralnym wątkiem największej zbiorowej narracji emancypacyjnej w powojennych dziejach Polski. Narracja ta mówi nam – na razie odwołujemy się do legendy – że w roku 1980 zatamizowane społeczeństwo polskie utworzyło wspólnotę, która zdelegitymizowała władzę i która, drogą demokratycznych wyborów, wyłoniła instytucje potrzebne do walki o prawa socjalne i polityczne. Socjaldemokratyczna troska o słabszego łączyła się w tej wspólnocie z liberalnym szacunkiem dla inności, a więzi nieformalne miały przewagę nad zinstytucjonalizowanymi. Kiedy jednak przeniesiemy się do początków XXI wieku, okaże się, że **doświadczenie „Solidarności” – ze szczególnym uwzględnieniem jego aspektów emancypacyjnych – jest najskuteczniej zagubionym dziedzictwem społecznym**. Niski poziom zaufania do politycznych reprezentantów, próżnia obywatelska między sferą rodzinną i polityczną, niezwykle niski poziom przynależności do związków zawodowych oraz równie nikła przynależność do stowarzyszeń, to wykładniki owego zagubionego dziedzictwa [podkreśl. – Z.K.]³.

Podczas jednego z posiedzeń Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN stwierdzono, że przeżyliśmy, jako społeczeństwo, „efekt Mazowieckiego”, to jest zbiorowe złudzenie, że owe wielkie przemiany dokonają się bez naszego w nich wielkiego, długotrwałego i konsekwentnego wysiłku.

Owe wielkie przemiany nie dokonały się. Polska realizuje najbardziej pesymistyczny scenariusz spośród kilku przewidywanych prognoz tego Komitetu.

Czas Kalibana. Kaliban to obrzydliwa postać homoidalna z „Burzy” W. Szekspira – prymitywna, złośliwa, agresywna, podstępna i niszcząca wszystkich napotkanych ludzi oraz więzi między nimi. To symbol człowieka zawistnego i pozbawionego sumienia, steru moralnego. Magdalena Środa, a także analizowana przez nią Barbara Skarga, twierdzą, że przeżywamy powrót i triumf Kalibana⁴.

¹ *Prawdziwe życie jest w busie do Lublina* – wywiad Zofii Król z Dorotą Masłowską, „Gazeta Wyborcza – Magazyn Świąteczny” z 28 lipca 2018.

² P. Czapliński, *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielkie narracje*, Warszawa 2009.

³ Tamże, s. 181-182.

⁴ M. Środa, *Obywatel Kaliban się nudzi*, „Gazeta Wyborcza – Magazyn Świąteczny” z 8 maja 2018.

Żyjemy w czasach bezwstydu – napisał Tadeusz Gadacz – w których honor już niewiele znaczy, nawet zastępuje go honorarium. W naszych czasach jedni ludzie giną za wolność, a inni sprzedają ją za bezpieczeństwo. Podważa się podstawowe zasady demokracji, w tym trójpodziału władzy. Wykorzystuje się najnowsze technologie i narzędzia medialne do wpływu na wybory. Tanieje odpowiedzialność. Polityka przestaje być służbą publiczną i troską o dobro wspólne, a staje się bezpardonową walką o wpływy i władzę. W wielu krajach do władzy dochodzą błażni. Prawda przestaje być podstawową wartością i płynnie przechodzi w półprawdę, a myślenie w przeciętność i banalność. Mądrość zanika na rzecz pragmatycznej wiedzy, a troskę o siebie wypiera chora ambicja, pycha i zawiść.

Pomimo nasilenia pewnych tendencji można mieć jednak wrażenie, że **wszystko to już było** [podkreśl. – Z.K.]⁵.

W przenikliwym dwugłosie dwoje gdańskich pedagogów krytycznych, Maria Mendel i Tomasz Szkudlarek⁶, pisze o pedagogii bezwstydu i zapomniania, wprowadzonej na wielką skalę do polskiej sfery publicznej.

Trudno nie zgodzić się z tymi wstrząsającymi diagnozami i zawartymi w nich troskami. Potwierdzają je liczne badania socjologiczne, politologiczne, prawoznawcze, porównawcze studia międzynarodowe, studia nad przemianami kultury popularnej oraz nad językiem używanym w sferze publicznej. Z takimi diagnozami zgodne są także bardzo liczne wypowiedzi dziennikarzy, polityków, ekspertów, twórców kultury, aktywistów ruchów społecznych w mediach dotychczas niezależnych. Zacytuję tylko najbardziej zwięzły komentarz pisarza, dziennikarza i podróżnika – Janusza Głowackiego w jego ostatnim wywiadzie udzielonym w 2017 roku. Na pytanie dziennikarki „Czego Pan się wstydzi?” – powiedział: „Żeśmy spieprzyli ten świat”.

Czy można jednak podzielać w pełni przekonanie P. Czaplińskiego o zagubionym dziedzictwie „Solidarności”? Skłaniałbym się do zasygnalizowania tu tylko myśli T. Gadacza, że „wszystko to już było”.

Falowanie systemów autorytarnych (hipoteza M.S. Archer). W niezwykle sumiennych studiach makrosocjologicznych i historycznych brytyjska socjolożka Margaret S. Archer porównała wyłanianie się i przemiany systemów oświatowych w ustrojach zdecentralizowanych (na przykładzie Anglii i Danii) oraz scentralizowanych (na przykładzie Francji i Rosji). Badania te szeroko omówił poznański socjolog wychowania Stanisław Kowalski (1984). Brytyjska uczona wykazała, że w systemach zdecentralizowanych oświata

⁵ T. Gadacz, *Uniwersalne prawdy i prawa życia dla mądrych ludzi na trudne czasy*, Kraków 2018, s. VI.

⁶ M. Mendel, *Pamięć, ideologia, władza. Uczenie się zapomniania*; T. Szkudlarek, *Pedagogika wstydu i bezwstydną polityka* – Referaty wygłoszone na konferencji w 20-lecie Dolnośląskiej Szkoły Wyższej w kwietniu 2017 roku, Forum Oświatowe (w druku) – maszynopisy udostępnione przez autorów.

stale rozwija się wzrostowo w kierunku jak najsukuteczniejszej służby pełnemu rozwojowi coraz szerszych mas obywateli. Natomiast, w systemach scentralizowanych po fazie otwierania się do większej podmiotowości wszystkich podmiotów edukacji i demokracji systemowej następuje kolejna faza zamykania się systemu ku autorytaryzmowi. M.S. Archer nazwała to modelem *go - stop*. Decydują o tym relacje władz wobec roszczeń oddolnych podmiotów edukacji, takich jak: postulaty młodzieży, związków nauczycieli, stowarzyszeń rodzicielskich, lokalnych oświatowców, zalecenia naukowców i ekspertów. W systemach zdecentralizowanych władze reagują na owe roszczenia i w nieustannych negocjacjach wcielają je stopniowo do praktyki. W systemach scentralizowanych władze są głuche na roszczenia społeczeństwa, a same te społeczeństwa są skazywane na wyniszczające praktyki władców.

To jedna z istotnych hipotez wyjaśniających oscylację systemów autorytarnych. One same cyklicznie się odtwarzają.

Opóźnienie kulturowe (hipoteza Williama S. Ogburna). William S. Ogburn był wpływowym socjologiem amerykańskim, autorem, między innymi, teorii opóźnienia kulturowego. Szkic tej teorii został opublikowany w zbiorze *Elementy teorii socjologicznych*⁷. Streszczając ją najkrócej: rozwój techniki wyprzedza rozwój innych sfer życia, w tym rozwój świadomości społecznej. Poszerzając ją można powiedzieć, że obszary, w tym kraje i państwa, z jakichś powodów opóźnione w rozwoju, zawsze będą opóźnione, bo te bardziej rozwinięte w tym samym czasie nadal się rozwijają i to w szybszym tempie.

Autokorekta ewolucji (hipoteza Kena Wilbera). Niezwykle oryginalny, wszechstronny uczony amerykański Ken Wilber obserwując światowy triumfalny pochód populizmów, nacjonalizmów i rządów autorytarnych, sformułował na początku 2017 roku hipotezę, że gatunek *homo sapiens*, dotychczas rozwijający się ku coraz wyższym poziomom świadomości (od pierwotnej – poprzez magiczno-religijną, archaiczną, tradycyjną, nowoczesną – ku postmodernistycznej, scalającej, aż do świadomości integralnej, harmonijnie korzystającej z czterech ćwiartek umysłu) dokonuje na naszych oczach autokorekty własnej ewolucji poziomu świadomości i cofa się w rozwoju ku niższym jej poziomom⁸. Stąd akceptacja do rządzenia przez ludzi o niższych poziomach ewolucji, archaicznej, tradycyjnej i magiczno-religijnej⁹.

⁷ F. Ogburn, *Opóźnienie kulturowe*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, red. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, Warszawa 1978.

⁸ K. Wilber, *Trump and post-truth. An evolutionary self-correction*, Seria: Integral Life+, e-book, 2017 [dostęp on-line].

⁹ Szerzej pisałem o tym w artykule: Z. Kwieciński, *Edukacja publiczna w chybotliwej demokracji. Perspektywa pedagogiki krytycznej*, Nauka, 2017, 3 [dostęp on-line].

Podobną tezę o nadchodzącej katastrofie cywilizacji, po której przerwana zostanie ciągłość ewolucji społecznej, a zniszczenia przez nią przyniesione będą nieodwracalne, postawił wiele lat wcześniej, bo w 1921 roku, Florian Znaniecki w książce *Upadek cywilizacji zachodniej*¹⁰. Jednakże, Uczony ten traktował owo twierdzenie jako hipotezę ostrzegawczą, a nie osobną teorię, jak prezentuje to K. Wilber.

Dziedzictwo posttotalitaryzmu. Adam Podgórecki opublikował dwie prace (1985, 1995) zawierające całościowe analizy społeczeństwa polskiego, unikatowe w polskiej socjologii¹¹. Łączy on dwa odmienne stanowiska. Jedno akcentuje nieprzewidywalne wpływy poprzedniego systemu „socjalizmu” typu radzieckiego w jego kilku fazach i formach. Drugie z nich wskazuje na głębokie i nieprzewidywalne właściwości Polaków – „jady polskie” (termin L. Petrażyckiego), które są źródłem nierozwiązywalnych współczesnych antynomii. Ukształtowane zostały one w społecznej podświadomości przez kilka wieków nękających nas wojen, anarchii szlacheckiej, korupcji politycznej, gospodarki feudalnej z właściwym jej niewolnictwem chłopów, powiązane z rozbiorami, przegranymi powstaniem, wyniszczającymi wojnami XX wieku, z krótkim doświadczeniem spójności narodowej i demokracji w latach 1918-1926, a potem dyktaturą i kłótniami politycznymi w latach 1926-1939, okrucieństwami okupacji niemieckiej, przegranym powstaniem warszawskim, ze sprzedaniem nas w strefę wpływów Rosji sowieckiej.

Ze względu na wyjątkowość tych całościowych analiz społeczeństwa polskiego omówię i zacytuję je szeroko.

Adam Podgórecki posttotalitaryzm scharakteryzował w ten oto sposób.

Przed wszystkim, jest to społeczno-ekonomiczny system, który na zewnątrz robi wrażenie politycznego i kulturalnego pluralizmu o liberalnych postulatach. Jednakże pod względem organizacyjnym i społecznym jest wewnętrznie spójnym efektem długotrwałego oddziaływania autorytarnego reżimu¹².

Główne składniki owego efektu oddziaływania systemu autorytarnego panowania tak są wyliczane przez A. Podgóreckiego.

- 1) Utrzymywanie się instytucji „nomenklatury”, czyli wyznaczania na wysokie stanowiska ludzi najbardziej lojalnych wobec kierownictwa partii. To, z jednej strony, jest przepoczwarzanie się starej nomenklatury w nowe maski socjalde-

¹⁰ F. Znaniecki, *Upadek cywilizacji zachodniej*. Szkic z pogranicza filozofii kultury socjologii, Poznań 1921, s. 6.

¹¹ A. Podgórecki, *Całościowa analiza społeczeństwa polskiego*, [w:] Prace Kongresu Kultury Polskiej na Obczyźnie, t. II, Londyn 1985; tenże, *Spółczesność polskie*, przekł. Z. Pucek, Rzeszów 1995.

¹² A. Podgórecki, *Spółczesność polskie*, s. 192.

mokratów, liberałów albo konserwatywnych narodowców. Z drugiej strony – to kopiowanie tego systemu stałej „krążącej elity” przez nowe partie „postsolidarnościowe”.

- 2) Rozczarowanie społeczne z powodu niedokonania szybkiego i sprawnego pociągnięcia do odpowiedzialności najważniejszych osób kierujących poprzednim systemem.
- 3) Dalsze utrzymywanie się obsługi urzędniczej rzekomo „eksperckiej”, a w istocie wobec władzy politycznej „szpagatowej inteligencji”, która weszła masowo na miejsce zniszczonej uprzedniej warstwy inteligencji – dobrze wykształconej, samodzielnie i twórczo myślącej, oddanej misji rozwoju Polski i obytej kulturowo.
- 4) Utrzymywanie się wielkiej własności państwowej, nadal nieefektywnie wykorzystywanej i towarzyszącej temu dzikiej prywatyzacji. Wylanianie się nowej klasy średniej ludzi bogatych, ale prostackich kulturowo.
- 5) Dodatkowo zniszczenie inteligencji oraz ludności żydowskiej, doskonale radzącej sobie w handlu i bankowości, wystawiło Polskę na łup doświadczonych korporacji zachodnich.
- 6) Niebywały rozrost nierówności z wszystkimi tego konsekwencjami, jak wielkie strefy nędzy, bezrobocie, ogromna emigracja zarobkowa, zaniknięcie tanich usług i zabezpieczeń społecznych.
- 7) Słaby rozwój instytucji demokratycznych, z umiejętnością prowadzenia debat i konsultacji politycznych, rozumienia granic dyskusji, zawierania kompromisów, wsłuchiwania się w oczekiwania różnych środowisk, dotrzymywania umów.
- 8) Utrzymywanie się wszelkich aspektów centralnego etatyzmu, także w zakresie systemu finansowego, prawnego, szkolnictwa i kultury.
- 9) „Niepohamowany rozwój klerykalnych i dogmatyczno-religijnych stylów myślenia, które poprzednio były przeciwwagą dla politycznego totalitaryzmu”;
- 10) a przy tym prymitywizacja kultury popularnej, utrzymywanie się negatywnych stereotypów wobec „obcych” i „innych”¹³.

Podsumowując analizy posttotalitaryzmu, A. Podgórecki pisze:

Powszechne i jednoznaczne odrzucenie przez naród totalitaryzmu pchnęło siły społeczne, społeczne ruchy i ideologie (nowe w życiu publicznym) w kierunku przeciwnym do narzuconego przez komunizm. Ponieważ ten przeciwny biegun oficjalnie akceptowanych opcji nadal cechowała „społeczna pustka” [anomia – uzup. Z.K.], rodzące się posttotalitarne społeczne siły, ruchy i ideologie zwróciły się ku tym pozostałościom dawnej rzeczywistości, które zdołały przetrwać. Powszechne odrzucenie totalitaryzmu jako systemu społeczno-politycznego nie było przy tym równoznaczne z odrzuceniem kategorii poznawczych, zachowań, nieformalnych struktur oraz instytucjonalnych schematów, które powstały podczas długiego okresu rządów totalitarnego reżimu. Wzory te, jakkolwiek krytykowane z powodu ich jałowości, utrzymały się w roli głównych schematów dostępnych publicznej interakcji.

Tak więc, zasadniczy nurt nowego życia publicznego został skanalizowany przez niegdyś puste wzory, wdzierając się ostatecznie na teren o autentyczności całkowicie innego rodzaju¹⁴.

¹³ Tamże, s. 192-193.

¹⁴ Tamże, s. 211.

Wiekuiście „jady polskie” jako źródło zastoju rozwojowego. Przez kilka wieków wyniszczających wojen, anarchii, zdrad swoich władców, rozbiorów i przemocy, Polacy utrwalili sobie swoisty zbiór „megapostaw”, stanowiący filary scalające etos wspólnoty. Owe „megapostawy” są utajonymi, ukrytymi sterami zachowań. W swoim znanym *Raporcie Polska 2050* eksperci z Komitetu Prognoz PAN (2011) określili te utrwalone przez wieki ukryte właściwości Polaków jako „system kulturowy”, a psychoanalitycy kulturowi i socjologowie – jako „zbiorową nieświadomość”¹⁵.

Na ten swoiście polski etos składają się – wedle A. Podgóreckiego – cztery „metapostawy”¹⁶. Pierwsza z nich to postawa przetrwania własnego i najbliższych za wszelką cenę, także za cenę strat i tragedii innych ludzi oraz całej szerszej wspólnoty, aż do takiej, jaką jest państwo, scalające i chroniące naród czy społeczeństwa kilkunarodowe, od wieków połączone silnymi więziami. Szczególną właściwością sprzęgniętą z taką postawą jest skłonność do zawierania „brudnych wspólnot”, które dla korzyści własnych niszczą inne wspólnoty.

Druga z owych postaw to spektakularna pryncypialność, chęć pokazania się, także w surowych oczekiwaniach co do zachowań moralnych, wymaganych od innych, ale nieprzestrzeganych przez tych kaznodziejów etycznych. Na jednej z fiszek z maksymami samowychowawczymi wydanych przez „Bellonę” czytamy: „Ludzie chętnie kupują rzeczy, na które nie mają pieniędzy, a które nie są im potrzebne; pragną tylko upokorzyć przez to sąsiadów i znajomych. Ty chyba do takich ludzi nie należysz?” Wystarczy przyjrzeć się drogim prezentom i wystawnym przyjęciom „komunijnym”, które nie mają nic wspólnego z przeżywaniem duchowym Komunii Świętej, ani z *communio* – przeżyciem włączenia do wspólnoty etycznej. Jest to „życie na pokaz”.

Trzecia z etosu „megapostaw” to instrumentalność, giętkość przystosowywania się do zmiennych okoliczności, także politycznych, oportunizm, przyleganie do każdego „stołu pańskiego” oraz poszukiwanie popularności. Mistrzostwo w tym zakresie osiągają „zawodowi” politycy, pisarze, dziennikarze, naukowcy, przy czym „błogosławieństwo szerokiej popularności społecznej wynosi niekiedy na wysoką pozycję jawne zero”¹⁷.

Czwarta ze składników omawianego tu etosu polskiego – to swoiste pomieszanie autentyzmu i nieautentyczności, powagi z groteską, wzniosłych celów z wykrętnym wycofywaniem się z ich realizacji, martyrologii ocierającej się o farsę, „upupianie” wielkości i bratanie się z miernością. A. Podgórecki

¹⁵ *Raport Polska 2050*, red. M. Kleiber i in., Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN, Warszawa 2011 [dostęp on-line].

¹⁶ A. Podgórecki, *Całościowa analiza społeczeństwa polskiego*.

¹⁷ Tamże, s. 60.

nazywa taką postawę, za Irzykowskim, „pałubicznością”. Uważa, że najlepiej opisał tę przywarę w swoich dziełach Witold Gombrowicz.

„Jady polskie” opisane wnikliwie przez Adama Podgóreckiego mogą być dobrym źródłem negatywnych założeń dla współczesnych i nowoczesnych programów wychowania szkolnego oraz całościowego wychowania publicznego Polaków. Do takich programów należą, odpowiednio:

1) społecznienie, wspólnotowość, szersza niż rodzina i najbliżsi, zaufanie, życzliwość, wielka waga przyjaźni i miłości, wyzbywanie w sobie i innych negatywnych emocji, takich jak zawiść, nienawiść;

2) dojrzałość moralna, uwewnętrznienie uniwersalnych zasad etycznych i konsekwencja w ich przestrzeganiu, przeciwdziałanie „brudnym wspólnotom” w każdej skali;

3) silna osobowość, bogata w życie wewnętrzne tożsamość, zdolność do głębokich przeżyć, duchowość, wierność sobie;

4) aktywność, powaga i odwaga podejmowania zadań życiowych, odpowiedzialność za siebie i dobro wspólne społeczności oraz społeczeństwa narodowego i globalnego.

Do realizacji takich zadań wychowania powołana jest inteligencja, aktywna i odpowiedzialna elita. Czy można w tej mierze liczyć na naszą inteligencję?

Upadek etosu inteligencji. Jako jedną z przyczyn słabości Polski i kolejnego jej upadku w 1939 roku upatrywano brak zaangażowania inteligencji w troskę o los kraju. Próbował ukształtować nową młodą elitę inteligentką Polski wybitny twórca systemu oświaty po odzyskaniu niepodległości Tadeusz Łopuszański, poprzez powołanie liceów i szkół wyższych, na wzór Szkoły Rycerskiej, czy Collegium Nobillium, wychowujących absolwentów do misji rozwoju własnego kraju. Nie udało mu się to, kiedy był pierwszym ministrem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego po roku 1918. Po zamachu majowym utworzył i prowadził, od 1928 roku, Gimnazjum oraz Liceum w Rydzynie dla najzdolniejszej młodzieży z różnych klas społecznych, którego zadaniem było ukształtowanie młodej elity przewodzącej narodowi. Było już za późno, było ich niewielu, byli zbyt młodzi, część z nich wkrótce zginęła¹⁸.

Bogdan Nawroczyński tak scharakteryzował ocenę postaw inteligencji w latach trzydziestych, dokonaną przez Tadeusza Łopuszańskiego.

Zarzucił jej lenistwo, gnuśność, niewytrwałość w pracy i walce. Mówił i pisał, że inteligencja nasza unika twardego i czynnego życia; że stroni od twórczych wysiłków, że lubi upajać się słowami, literaturą piękną i złudzeniami, że w mgłę romantycznej

¹⁸ B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna*, [w:] Bogdan Nawroczyński. *Oddech myśli. Archiwalia główne*, wybór, opracowanie, wstęp L. Witkowski, Kraków (w druku).

zatraciła poczucie rzeczywistości, zdolności gospodarcze i fachowość. Brak jej tężyzny moralnej, siły woli, wytrzymałości i rzetelności. Ceni wyżej oglądę towarzyską od charakteru. Jest słaba i zakłamana. Małe są jej uciechy i przyjemności. Brydź, rozkosze podniebienia i wyżywanie się seksualne – oto jej świat. Jest to świat małości. A tymczasem Nemezis dziejowa woła groźnym głosem: jeżeli nie wybieriecie wielkości – to zguba wam!¹⁹

Później utraciliśmy ciągłość pokoleniową inteligencji polskiej z jej etosem przywództwa społeczeństwu w dźwiganiu na coraz wyższe poziomy jego rozwoju. „Inteligencja ludowa” nie podjęła tej misji.

Pozostały jednak względnie autonomiczne uniwersytety i niezależni intelektualniści akademicy. Mówię tu o „względnej autonomii”, bowiem w państwie rządonym centralistycznie wyższe uczelnie są i będą zależne od centralnej władzy politycznej, ekonomicznej i ideologicznej.

Upadek uniwersytetów i nowa „zdrada klerków”. Wnikliwej analizy przemian funkcji współczesnych uniwersytetów dokonał Zbyszek Melosik w książce *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*²⁰. Wykazał, że uniwersytety w USA, jak też na całym świecie, odchodzą od swojej misji wytwarzania nowych teorii i idei oraz ich przekazywania studentom na rzecz urynkowania i praktyczności działalności badawczo-wdrożeniowej, umasowienia i inflacji dyplomów oraz „utowarowienia” profesury. Zarazem następuje rozwarstwienie uczelni na – z jednej strony – elitarne i wysoko cennione przez „interesariuszy”, czyli odbiorców użytecznych wyników badań oraz pracodawców ich absolwentów, a z drugiej strony – uczelnie masowe o niskim poziomie prowadzonych w nich badań, kształcące swoich studentów płytko i do bezradności rynkowej. O wyższych uczelniach jako „fabrykach dyplomów” z krytycznym zaangażowaniem pisała w swojej monografii Maria Czerepaniak-Walczak²¹.

Wyraziście o kształcenie uniwersyteckie dające gruntowne wykształcenie humanistyczne, wyprzedające kształcenie specjalistyczne i zawodowe, upomina się w swoich książkach Martha Nussbaum, na przykład w pracy *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*²². Zauważa ona zarazem, że korporatyzacja, merkantylizacja, profesjonalizacja, uzależnienie płac profesury od grantów i punktów to już epidemie światowe nie do powstrzymania. Dzieje się tak zwłaszcza z poparciem wielkich organizacji międzynarodowych, w tym Komisji Europejskiej.

¹⁹ Tamże, s. 189.

²⁰ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002.

²¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Fabryki dyplomów czy universitas?* Kraków 2013.

²² M. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przekł. Ł. Pawłowski, Warszawa 2016.

Zdecydowanym i konsekwentnym krytykiem europejskich reform szkolnictwa wyższego jest Voldemar Tomusk, autor cyklu artykułów w „International Studies on Sociology of Education”, współautor i redaktor książki o tworzeniu Europejskiej Przestrzeni Wyższej Edukacji w ramach Procesu Bolońskiego, a następnie Strategii Lizbońskiej. W książce tej V. Tomusk dowodzi²³, że Proces Boloński i Strategia nie powiodły się, gdyż nie przyniosły oczekiwanych rezultatów, są przykładem odgórnego, centralistycznego sterowania szkolnictwem wyższym w skali Europy, a Komisja Europejska wydaje ogromne środki na utrzymanie wielkiego aparatu urzędniczego oraz rzekomych ekspertów – wypalonych, już nieczynnych twórczo „uczonych” i cynicznych graczy poszukujących zysków. Grantobiorcy Komisji nie są oceniani za oryginalność i poziom wyników badań, lecz za dokładność w wydawaniu przyznanych im środków. Strategia nie uwzględniła specyfiki szkolnictwa i nauki w krajach byłego „bloku wschodniego”, których uczelnie i ich pracownicy nękani są przez ubóstwo, umasowienie, rozlane szeroko patologie, kryzys wartości akademickich i moralnych, co podkreśla w swojej książce znany polski autor Marek Kwiek²⁴.

Rozlewające się epidemie upadku kształcenia wyższego i nauki w Polsce potwierdził Kongres Kultury Akademickiej, który odbył się 20-22 marca 2014 roku w Krakowie, zorganizowany z inicjatywy Piotra Sztompki. W Kongresie tym, odbywającym się pod hasłem: „Idea uniwersytetu – reaktywacja”, uczestniczyło ponad 400 naukowców, rektorzy wszystkich szkół akademickich, około 80 zaproszonych referentów; odbyło się około 30 sesji i sympozjów.

W podsumowaniu Kongresu P. Sztompka²⁵ stwierdził, że jego obrady wykazały narastający kryzys kultury uniwersytetu z jej apoteozą racjonalności, prawdy, wolności twórczej i odpowiedzialności za słowo oraz etosem zaufania, lojalności, solidarności, wzajemności, prawdomówności, bezinteresowności, godności i honoru. Wyższe uczelnie w Polsce skażone są przez dzieśnięć plag, sprowadzających się do kultury korporatyzacji i bazaru. Potępiano także brak odpowiedzialności za słowo u niektórych „profesorów telewizyjnych”, bardzo częste plagiaty, fałszowanie wyników badań, dopisywanie się do prac podległych pracowników, „spółdzielnie cytowań”, grzecznościowe recenzje, przyzwalanie na patologie trybalizmu, czyli kręgów popierających się w złych sprawach, przeciwko innym („brudne wspólnoty”)²⁶.

Studia stają się grą dwóch oszustów: jedni udają, że nauczają, drudzy udają, że studiują.

²³ Korzystam tutaj z obszernej recenzji Magdaleny Dybaś, 2008.

²⁴ M. Kwiek, *Uniwersytet w dobie przemian*, Warszawa 2016.

²⁵ P. Sztompka, *Po Kongresie Kultury Akademickiej*, Nauka, 2014, 2 [dostęp on-line].

²⁶ Por. A. Gromkowska-Melosik, *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, Gdańsk 2006.

Piotr Sztompka na koniec podsumowania Kongresu zaapelował: „Obowiązkiem ludzi uniwersytetu jest lansowanie i obrona racjonalności w życiu obywateli, a także piętnowanie nonsensu i głupoty”²⁷. Na tle analizy dominujących na Kongresie diagnoz słowa te zdają się „wołaniem na puszczy”, bez adresata i sprawstwa.

Polscy akademicy – zapewne chodzi tu o nauki humanistyczne i społeczne – wydają się obecnie zbliżać do etosu swoich kolegów w krajach starej demokracji. Przenikliwy obserwator uczelni zagranicznych A. Podgórecki napisał nie bez ironii²⁸: „Głównym celem zachodniego uczonego (do którego jest przygotowywany) jest powtarzanie cudzych idei”, często przez dodanie do nich aktualnego kontekstu społecznego i oczekiwań otoczenia gospodarczego, przez zapożyczanie koncepcji już nieżyjących, a zatem bezbronnych poprzedników, ich koncepcji ubranych w bardziej nowoczesny, skomplikowany żargon „naukowy”. Szczególne uznanie ma nadawanie publikacjom i wykładom manieri farsowej²⁹.

Rozwianie się czterech złudzeń o edukacji publicznej. Szeroko przyjęte są u nas takie plakatowe i makatkowe hasła: „Takie będą Rzeczypospolite, jakie młodzieży chowanie”; „Historia jest nauczycielką życia”; „Młodzież przyszluszcza narodu”; „Podróże kształcą”.

Tymczasem wiemy dobrze, że większość młodzieży osiąga taki poziom moralny, jaki dominuje w danym społeczeństwie (A. Jasińska-Kania; L. Witkowski)³⁰ oraz że powszechna przyzwoitość jest możliwa tylko w porządnym społeczeństwie (A. Margalit)³¹. „Chowaniem” obywatelskim młodzieży nikt się nie zajmuje lub zajmuje się naskórkowo, papierkowo, tylko do testu lub sprawdzianu. Młodzież polska masowo choruje na odrętwienie i deficyt obywatelskości (M. Kwiecińska-Zdrenka)³², wiedzy o demokracji nie towarzyszą postawy demokratyczne (A. Wiłkomirska)³³, wiedza o państwie, prawie, aktywności obywatelskiej w demokracji jest szkolno-papierowa, bez oparcia w jakiegokolwiek aktywności (V. Kopińska)³⁴.

²⁷ P. Sztompka, *Po Kongresie*, s. 24.

²⁸ A. Podgórecki, *Spółczesność polska*.

²⁹ Tamże, s. 63.

³⁰ A. Jasińska-Kania, *Socjalizacja i rozwój jednostki a rozwój społeczny w teorii krytycznej Jurgena Habermasa*, *Colloquia Communia*, 1983, 4-5; L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988.

³¹ A. Margalit, *The decent society*, Cambridge 1996.

³² M. Kwiecińska-Zdrenka, *Pokolenie (nie)obecne. Styl obecności młodych dorosłych w sferze publicznej*, Toruń (w druku).

³³ A. Wiłkomirska, *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Warszawa 2013.

³⁴ V. Kopińska, *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników w polskiej szkole*, Toruń 2017.

Historia nie jest nauczycielką życia. Nasze tragiczne dzieje nie nauczyły niczego Polaków, aktywnych i widocznych w sferze publicznej, nie stały się obecne w zbiorowej pamięci. Obchody największych upadków polskich jako świąt narodowych, marsze młodzieży neofaszystowskiej w rocznicę odzyskania niepodległości, zakładywanie i stronnicze prezentowanie historii przez wyspecjalizowane, bogato uposażone instytucje, publiczne odwracanie znaczeń kategorii i przekonań tak długo wcześniej ugruntowanych, tworzy edukację publiczną jako szkołę zapomnienia i kłamstwa (M. Mendel)³⁵. Walka z „pedagogiką wstydu”, na rzecz pedagogii dumy narodowej i honoru, okazała się obsceniczną „pedagogiką bezwstydu” (T. Szkudlarek)³⁶.

Młodzież imprezuje. Zanurza się w alternatywnej rzeczywistości. Jeśli już głośuje, to na błaznów. Z masowych migracji nie przywozi tamtejszych wzorów kulturowych. Ale za to nie chce u nas widzieć migrantów i uchodźców.

Opadły zasłony powszechnych mitów edukacji publicznej.

Czyż „Już złudzeń – ani krzty!” (B. Leśmian)³⁷

A jednak promyki nadziei. Nigdy dotychczas nie nauczyliśmy się tyle, jak w krótkim okresie masowych protestów polskich, widzianych i komentowanych przez świat o konstytucji, trójpodziale władz jako fundamencie demokracji, prawach kobiet do decydowania o sobie, także dotyczących ich cielesności i seksualności, o nędzy dorosłych osób niepełnosprawnych i tragicznym życiu ich rodziców i opiekunów, o katastrofalnej sytuacji służby zdrowia, czy chaosie w systemie edukacji (dotychczas pisali o nim specjaliści akademicki, np. Bogusław Śliwerski³⁸), a w oświacie o walce nauczycieli o przetrwanie – w miejsce troski o rozwój kompetencji zawodowych na miarę nowoczesności.

Z dumą i wzruszeniem oglądamy oraz podziwiamy sukcesy naszych sportowców, wirtuozów muzyki. Mamy niebywale osiągnięcia w wielu dziedzinach kultury, a na marginesach akademickich wielkie odkrycia polskich naukowców, techników, wynalazców.

Europa stoi dla młodzieży otworem. Ona to akceptuje i nie da się ponownie zamknąć przed światem (A. Cybal-Michalska)³⁹.

Niebywałą pracę wychowawczą wykonują działacze charytatywni, tacy jak Jerzy Owsiak, czy Janina Ochojska.

³⁵ M. Mendel, *Pamięć, ideologia, władza*.

³⁶ T. Szkudlarek, *Pedagogika wstydu*.

³⁷ B. Leśmian, *Do siostry*, [w:] *Poezje wybrane*, oprac. J. Trznadel, Wrocław 1965.

³⁸ B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009.

³⁹ A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Poznań 2006.

Nadzieja na rozwój może też tkwić w oporze wobec przemocy ideologicznej i światopoglądowej. Wszelki nadmierny nacisk w tych sferach wzbudza postawy przeciwne do oczekiwań jego sprawców.

Co zrobić możemy my, pedagodzy, nauczyciele, wychowawcy?

Możemy pomóc dzieciom i młodzieży uczyć się samodzielnego oraz krytycznego czytania świata. Każdy myślący samodzielnie młody człowiek dąży do ciągłej samorealizacji, korzystając z wszelkich dostępnych źródeł uczenia się i możliwości kształtowania swego charakteru, opanowuje „sztukę tworzenia samego siebie” (Maria Dudzikowa)⁴⁰.

Albert Einstein tak wypowiedział się o istocie edukacji:

Rozwój ogólnej zdolności do niezależnego myślenia i takichże sądów winien być zawsze prymarnym celem, nie zaś pozyskiwanie wyspecjalizowanej wiedzy. Jeżeli dana osoba opanuje to, co fundamentalne w swej dziedzinie, oraz nauczy się myśleć i pracować samodzielnie, z pewnością odnajdzie swoją drogę, a w dodatku będzie bardziej zdolna do adaptowania się do postępu, i szerzej, do zmian w życiu społecznym, aniżeli ta osoba, której edukacja składa się głównie z pozyskiwania sfragmentyzowanej wiedzy (1931, 1954)⁴¹.

BIBLIOGRAFIA

- Archer M., *Social origins of educational systems*, Sage, Beverly Hills 1979.
- Bauman Z., *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Benda J., *Zdrada klerków*, przekł. M. Mossakowski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Czapliński P., *Polska do wymiany. Późna nowoczesność i nasze wielkie narracje*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2009.
- Czerepaniak-Walczak M., *Fabryki dyplomów czy universitas?* Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1995.
- Dybaś M., *Peryferie europejskiego szkolnictwa wyższego*, Wydział Nauk Pedagogicznych UMK, Toruń 2008 [recenzja książki pod redakcją V. Tomuska (2007)], maszynopis udostępniony przez autorkę.
- Einstein A., *On education, „Ideas and Opinions”*, Random House, New York 1954 [fragment wystąpienia wobec społeczności Uniwersytetu Stanu New York w Albany, wygłoszonego na okoliczność trzechsetlecia edukacji wyższej w USA 15 października 1931 roku]; tłumaczył i udostępnił Marek Budajczak.

⁴⁰ M. Dudzikowa, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Warszawa 1995.

⁴¹ A. Einstein, *On education, „Ideas and Opinions”* New York 1954 – fragment wystąpienia wobec społeczności Uniwersytetu Stanu New York w Albany.

- Gadacz T., *Uniwersalne prawdy i prawa życia dla mądrych ludzi na trudne czasy*, Wydawnictwo Nieoczywiste, Kraków 2018.
- [Głowacki J.], Wywiad Donaty Subbotko z Januszem Głowackim, „Gazeta Wyborcza – Magazyn Świąteczny” z 31 marca 2017 roku.
- Gromkowska-Melosik A., *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Jasińska-Kania A., *Socjalizacja i rozwój jednostki a rozwój społeczny w teorii krytycznej Jurgena Habermasa*, Colloquia Communia, 1983, 4-5.
- Kielar M.B., *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2012.
- Kopińska V., *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników w polskiej szkole*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2017.
- Kwaśnica R., *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2014.
- Kwiecińska-Zdrenka M., *Pokolenie (nie)obecne. Styl obecności młodych dorosłych w sferze publicznej*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń (w druku); maszynopis udostępniony przez autorkę.
- Kwieciński Z., *Edukacja publiczna w chybottliwej demokracji. Perspektywa pedagogiki krytycznej*, Nauka, 2017, 3 [dostęp on-line].
- Kwiek M., *Uniwersytet w dobie przemian*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Leśmian B., *Do siostry*, [w:] *Poezje wybrane*, oprac. J. Trznadel, Ossolineum, Wrocław 1965.
- Margalit A., *The decent society*, Harvard University Press, Cambridge 1996.
- [Masłowska D.], *Prawdziwe życie jest w busie do Lublina* – wywiad Zofii Król z Dorotą Masłowską, „Gazeta Wyborcza – Magazyn Świąteczny” z 28 lipca 2018.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Mendel M., *Pamięć, ideologia, władza. Uczenie się zapominania*, Referat wygłoszony na konferencji w 20-lecie Dolnośląskiej Szkoły Wyższej w kwietniu 2017 roku, Forum Oświatowe (w druku); maszynopis udostępniony przez autorkę.
- Nawroczyński B., *Polska myśl pedagogiczna*, [w:] *Bogdan Nawroczyński. Oddech myśli. Archiwalia główne*, wybór, opracowanie, wstęp L. Witkowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków (w druku); maszynopis udostępniony przez Lecha Witkowskiego.
- Nussbaum M.C., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przekł. Ł. Pawłowski, Biblioteka Kultury Liberalnej, Warszawa 2016.
- Ogburn F., *Opóźnienie kulturowe*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, red. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- Podgórecki A., *Całościowa analiza społeczeństwa polskiego*, [w:] *Prace Kongresu Kultury Polskiej na Obczyźnie*, t. II, Londyn 1985.
- Podgórecki A., *Spółczesność polska*, przekł. Z. Pucek, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1995.
- Raport Polska 2050*, red. M. Kleiber i in., Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN, Warszawa 2011 [dostęp on-line].
- Riemann F., *Oblicza lęku. Studium z psychologii lęku*, przekł. U. Popławska, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Stachowicz J., *Patologie organizacyjne w szkolnictwie wyższym w Polsce w latach 1990-2007*, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2015.

- Szkudlarek T., *Pedagogika wstydu i bezwstydną polityka*, Referat na konferencji w 20-lecie Dolnośląskiej Szkoły Wyższej w kwietniu 2017 roku, Forum Oświatowe (w druku); maszynopis udostępniony przez autora.
- Sztompka P., *Po Kongresie Kultury Akademickiej*, Nauka, 2014, 2 [dostęp on-line].
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Środa M., *Obywatel Kaliban się nudzi*, „Gazeta Wyborcza – Magazyn Świąteczny” z 8 maja 2018.
- Tomusk V. (red.), *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the periphery*, Springer, Dordrecht 2007.
- Wilber K., *Trump and post-truth. An evolutionary self-correction*, Seria: Integral Life+, e-book, 2017 [dostęp on-line].
- Wilkomirska A., *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1988 (drugie wydanie: Wydawnictwo DSW, Wrocław 2010).
- Znaniecki F., *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic z pogranicza filozofii kultury socjologii*, Gebethner i Wolf, Poznań 1921.

MAGDALENA PIORUNEK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ZAUFANIE INTERPERSONALNE JAKO KOMPONENT RELACJI EDUKACYJNYCH I POMOCOWYCH

ABSTRACT. Piorunek Magdalena, *Zaufanie interpersonalne jako komponent relacji edukacyjnych i pomocowych* [Interpersonal Trust as a Component of Educational and Helping Relationships]. *Studia Edukacyjne* nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 41-53. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.3

The category of trust has been considered in numerous philosophical, sociological, psychological, economic, legal, and educational deliberations. The issue of whether trust occurs in or is absent from human relationships has been widely discussed in the social discourse and has been a component of social capital of organisations.

This paper reviews interdisciplinary literature to characterise and describe the phenomenon, identifying its dimensions, types, and patterns. It focuses on interpersonal trust as a factor characterising the functioning in organisations, also with reference to educational institutions. The author also identifies trust in the context of helping relationships in which it is a component of the contract-forming process between those who provide and those who use help, of establishing and developing relationships.

Key words: trust, educational relationships, helping and therapeutic relationships, culture of trust

O zaufaniu jako podstawie relacji społecznych – rozważania propedeutyczne

Każde działanie społeczne musi uwzględniać element nieznanej i niekontrolowanej przyszłości, której ono dotyczy. Wiąże się zatem z ryzykiem zaangażowania się w określoną interakcję. Jednostka może poradzić sobie ze wspomnianym ryzykiem w trojaki sposób¹:

– może żywić **nadzieję**, że sprawy potoczą się pomyślnie lub wręcz przeciwnie (często nieracjonalne przeczucie wiążące się z pasywnym oczekiwaniem na rezultat określonej interakcji; element dyskursu losu);

¹ Por. P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 67-69.

– mieć **przekonanie** co do pozytywnego lub negatywnego ich sfinalizowania (także nie towarzyszy mu aktywne zaangażowanie, choć przeświadczenie o efektach określonych interakcji może być bardziej uzasadnione, np. wcześniejszymi doświadczeniami jednostki; także składnik wspomnianego dyskursu losu);

– może **zaufać** (lub przeciwnie wykazać się nieufnością) w odniesieniu do nieprzewidywalnego rezultatu określonej interakcji; zaufanie lub jego brak ma charakter podmiotowego przewidywania efektów określonych działań.

„Zaufanie jest zakładem podejmowanym na temat niepewnych przyszłych działań innych ludzi”². Ufając, wierzymy w dobrą wolę innych podmiotów interakcji, będąc nieufnym – przeciwnie, mamy negatywne oczekiwania wobec tych osób. Zaufać szczególnie trudno w chaotycznej, płynnej rzeczywistości nacechowanej zmiennością, nieprzewidywalnością, niepewnością, permanentnym ryzykiem. Zwłaszcza, że ryzyko jest immanentną cechą każdego aktu zaufania, a przymioty rzeczywistości społecznej ten obszar ryzyka jeszcze powiększają³.

Sztompka⁴ opisuje cztery odmiany zaufania wyrażane w działaniach człowieka. Są to zaufanie antycypujące (ufamy komuś, ale działania tej osoby są niezależne od naszej aktywności, a obdarzony zaufaniem nawet nie musi mieć takiej świadomości), zaufanie powiernicze (powierzenie komuś za jego zgodą wartościowej dla nas osoby, rzeczy np. dziecka opiekunce, nauczycielce, członka rodziny lekarzowi; powierzenie to może dotyczyć także nas samych, kiedy udajemy się do terapeuty, adwokata, lekarza), zaufanie obligujące, gdy wywołujemy wiarygodność partnera lub liczymy na jego wzajemność oraz zaufanie sprowokowane, kiedy celowo demonstrujemy naszą wiarygodność. Wszystkie rodzaje zaufania mogą się wzajemnie uzupełniać i być elementami pojedynczego aktu zaufania. Nasze zaufanie ma charakter „stopniowalny”, a łączące się z nim zaangażowanie uwarunkowane jest rozmiarem konsekwencji związanych z udzieleniem tego zaufania, długością interakcji w którą wchodzimy, możliwością *vs* brakiem tejże, wycofania swojego zaufania oraz stopniem ryzyka i wielkością strat związanych z sytuacją, kiedy nasze zaufanie zostanie zawiedzione⁵.

Zaufanie związane jest zawsze z dokonywaniem wyboru i ponoszeniem ryzyka, które może mieć różną postać. Po pierwsze, wiąże się z możliwością przyszłych niekorzystnych zdarzeń, niezależnych od naszego zaufania, na przykład psycholog, do którego uczęszczamy na terapię, może bardzo dobrze lub źle ją prowadzić, niezależnie od zaufania, które w nim pokładam. Po wtó-

² Tamże, s. 69-70.

³ Z. Bauman, *Płynne czasy*, Warszawa 2007.

⁴ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, s. 74-78.

⁵ Por. tamże, s. 79.

re, ryzykujemy szereg negatywnych skutków psychologicznych będących efektem naszego rozczarowania, kiedy obdarzyliśmy zaufaniem osobę, która na to nie zasługiwała, szczególnie gdy druga strona jest tego kredytu zaufania świadoma i powinna w związku z tym czuć się zobowiązana aby go nie zawieść. Ryzyko dotyczy także zaufania powierniczego, kiedy powierzamy czyjeś pieczy cenne dla nas dobra, na przykład nauczycielowi swoje dziecko, a on zlekceważy wynikające z tego faktu zobowiązania.

Hardin⁶ z kolei traktuje zaufanie jako kategorię kognitywną, stanowiącą rodzaj wiedzy, a to czy kogoś obdarzamy zaufaniem czy nie jest mniej lub bardziej świadomą strategią opartą na wiedzy. Nie darzymy zaufaniem, jak uważa, na przykład określonych organizacji, władz samorządowych, czy rządowych gdy niewiele wiemy o ich działalności.

Uslaner⁷ wskazuje na dwa rodzaje zaufania. To oparte na wiedzy – z góry zakładające pewien stopień ryzyka – nazywa strategicznym, zaś ufundowane na systemie wartości jednostki – związane z wiarą, że inni podzielają nasze wartości moralne, wiążące nas ze wspólnotą i stanowiące podstawę rozwiązywania problemów dotyczących zbiorowości – to zaufanie normatywne. Zaufanie strategiczne obejmuje osoby, które znamy i umożliwia współpracę w określonej grupie współpracowników, zaufanie normatywne odnosi się zaś do ludzi w ogóle i wiąże z imperatywem ich pozytywnego traktowania, także wtedy gdy nie liczymy na wzajemność.

Zaufanie interpersonalne i społeczne (publiczne) według Sztompki⁸ nie różnią się znacząco. To pierwsze dotyczy konkretnych relacji z drugim człowiekiem, to drugie – rozszerza się na publiczne struktury, instytucje, organizacje.

...(...) na granicy między zaufaniem międzyosobowym a zaufaniem społecznym (czy publicznym) znajdują się kategorie społeczne (rozumiane jako zbiór ludzi podobnych do siebie pod względem jakiejś cechy), na przykład zaufanie czy nieufność mogą być adresowane do płci (...), wieku (...), rasy (...), pochodzenia etnicznego (...), religii (...), statusu materialnego (...) itd. (...) ta forma zaufania opiera się często na stereotypach i uprzedzeniach...⁹.

Kolejnym obiektem zaufania społecznego mogą być role społeczne osadzone w konkretnym kontekście społeczno-historycznym, związane z charakterystycznymi sposobami działania przewidzianymi dla danych pozycji społecznych (np. zaufanie do nauczycieli, prawników, lekarzy), czy grupy

⁶ R. Hardin, *Zaufanie*, Warszawa 2009.

⁷ E.M. Uslaner, *Zaufanie strategiczne i zaufanie normatywne*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008.

⁸ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*.

⁹ Tamże, s. 105.

społecznej (np. zaufanie do młodszych dzieci, a jego brak w stosunku do gimnazjalistów) oraz procedury (np. egzaminu maturalnego) czy systemy (np. eksperckie, państwowe itd.). Zaufanie wiąże się zatem z dokonywaniem wyboru – zaufać lub tego nie robić.

Bazowe zaufanie nabywane we wczesnym dzieciństwie¹⁰ pełni ważną socjalizacyjną funkcję i umożliwia budowanie więzi międzyludzkich, zaś według Giddensa¹¹ jego bezosobowy wymiar pojawia się w miarę dorastania jako relacja zapośredniczona, zgeneralizowany stosunek do grup społecznych, norm, systemów.

...Relacyjnym wymiarem zaufania zajmuje się teoria racjonalnego wyboru (...). Główne założenie tej teorii mówi, że zarówno osoby obdarzające zaufaniem, jak i nim obdarzone są racjonalnymi jednostkami dążącymi do maksymalizacji własnych „wypłat” (realizacji celów, osiągnięcia korzyści, wypracowania zysku, pomniejszenia kosztów) (...) Zaufanie postrzega się jako przejaw interesu... związanego z maksymalizacją zysku i minimalizacją strat w sytuacji ryzyka¹².

Rolę zaufania w życiu społecznym, w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji międzyludzkich, podkreślali na przestrzeni dziejów znani filozofowie. W pracach Arystotelesa, Machiavellego, Hobbesa, Locke’a można odnaleźć rozważania dotyczące skutków braku zaufania. Sokrates, Arystoteles, św. Tomasz z Akwinu odwoływali się do różnych wymiarów zaufania, z kolei Platon, Seneka wskazują na zagrożenia wynikające z zaufania dogmatycznego¹³.

Zaufanie, zdaniem Sztompki, umożliwia efektywne funkcjonowanie i współdziałanie społeczne partnerów interakcji (gdy obdarzamy nim racjonalnie), mobilizuje podmiotowość jednostki, wyzwala jej aktywność i zaangażowanie, zwiększa otwartość w relacjach z innymi, przyczynia się do częstszego inicjowania interakcji, ich podtrzymywania i intensyfikowania. Ufność często łączy się z życzliwością, tolerancją, optymizmem, poczuciem sprawstwa. W kontekście wspólnot zaufanie społeczne przyczynia się do poszerzenia i wzbogacenia więzi międzyludzkich, przyczynia do zwiększenia społecznego kapitału jednostki, sprzyja komunikacji, tolerancji, akceptacji różnic, przyczynia się do wytworzenia solidarności zbiorowej, podejmowania działań na rzecz współpracy i dla dobra innych¹⁴.

Jeśli zaufanie rozpatrujemy jako relację, obdarzanie nim ma związek z oceną wiarygodności partnera interakcji. Ta zaś odbywa się na podstawie in-

¹⁰ E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

¹¹ A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Kraków 2008; tenże, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2018.

¹² P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, s. 135.

¹³ M. Czajkowska, *Zaufanie w organizacji – filozoficzny zarys podstaw zagadnienia*, Acta Universitatis Lodzensis Folia Oeconomica, 2010, 234, s. 409-420.

¹⁴ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*.

formacji i wiedzy (prawdziwej, kompletnej *vs* nieprawdziwej, wyrywkowej) na temat tego partnera. Z kolei, jeśli zaufanie odnosimy do cech osobowości jednostki i traktujemy je jako skłonność psychologiczną, ocena wiarygodności partnera odbywa się raczej na podstawie doświadczeń biograficznych i przebytego treningu socjalizacyjnego, jaki stał się udziałem osoby zamierzającej kogoś obdarzyć zaufaniem (brak bazowej ufności ukształtowanej w dzieciństwie, negatywne doświadczenia związane z obdarzaniem innych zaufaniem w rodzinie, specyficzne doznania socjalizacji wtórnej). Niebagatelne znaczenie ma też wzrastanie w kulturze zaufania *vs* nieufności, która wywiera na jednostkę nacisk w kierunku obdarzania zaufaniem lub jego wycofywania w stosunku do określonych obiektów, niezależnie od oceny wiarygodności partnera czy skłonności osobowościowych podmiotu¹⁵.

Osoby wywiązujące się z udzielonego zaufania postrzegają się jako wiarygodne. Ustalenie owej wiarygodności nie jest zadaniem łatwym. Możemy o niej wnioskować pośrednio, na podstawie obietnic partnera interakcji, projekcji interesu, który on potencjalnie ma w wywiązaniu się z obietnicy, jego charakteru, czy podejmowanej przez niego roli. Możemy również wiarygodność tę stwierdzać bardziej bezpośrednio (co samo w sobie nie eliminuje ryzyka obdarzania kogoś zaufaniem), na przykład poprzez reputację potencjalnego partnera interakcji, jego faktyczne osiągnięcia i prezentację w działaniu czy wizerunek. Każdy z tych elementów może podlegać manipulacji, a koncepcja Goffmana¹⁶ dobrze opisuje możliwości wykorzystywania różnych atrybutów, aranżowania scen i odgrywania scenariuszy ról w „teatrze życia codziennego”, których zadaniem jest właśnie przekonanie partnera interakcji o swojej wiarygodności. Posiadana wiarygodność daje jednostce wewnętrzną satysfakcję związaną z poczuciem uznania, akceptacji, znaczną swobodę działania przy zmniejszonej kontroli, stanowi przepustkę do kolejnych sieci wsparcia i wpływów, jest elementem samooceny i składnikiem tożsamości jednostkowej.

Zawsze jednak ufając ryzykujemy, ponieważ niezwykle trudno oszacować prawdopodobieństwo, na przykład dotrzymania umowy przez osobę, którą tym zaufaniem obdarzamy.

(...) Zaufanie oparte na wierze w wiarygodność osoby, której ufamy, jest bardziej narażone na klęskę i ryzyko niż zaufanie oparte na wiedzy o osobie, której chcemy zaufać. A więc racjonalizacja i demistyfikacja zaufania może przynajmniej częściowo ryzyko z nim związane wyeliminować¹⁷.

¹⁵ Por. P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, s. 151-153.

¹⁶ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2011.

¹⁷ A. Drabiarek, *Zaufanie jako podstawowa wartość przestrzeni publicznej w wymiarze lokalnym*, *Studies in Global Ethics and Global Education*, 2014, 2, s. 8.

W kontekście działalności organizacji zaufanie możemy traktować jako składnik i wynik procesów interakcyjnych lub odnieść je do spostrzegania oraz oceny cech osoby obdarzanej zaufaniem¹⁸. Pierwsze z wymienionych podejść opiera się na teorii wymiany społecznej i odwołuje do następujących założeń: wzajemności tej wymiany, jej długoterminowości, diadyczności (wymiana odbywa się między dwoma podmiotami) i racjonalności odwołującej się do maksymalizacji korzyści.

...Drugie podejście koncentruje się na subiektywnie spostrzeganym potencjale osoby do wywiązywania się z podjętych zobowiązań na podstawie jej cech i właściwości. W obu podejściach zaufanie nie jest obiektywnie istniejącym, ale dynamicznym i indywidualnie uwarunkowanym zjawiskiem występującym między osobami...¹⁹.

Mayer, Davis i Schoorman²⁰ w modelu wiarygodności w organizacji wskazują na trzy czynniki stanowiące podstawę jej budowania: zdolność (kompetencje potwierdzone w działaniu), życzliwość (stopień, w jaki obdarzany zaufaniem dba o dobro partnera interakcji, niezależnie od personalnych korzyści) oraz spójność (zgodność czynów z deklaracjami, dotrzymywanie obietnic, uczciwość).

Zaufanie w organizacji jest bazą rozwoju kultury empowermentu (upęłnomocnienia), związanego z poczuciem kompetencji, możliwości decydowania o sobie, poczucia sprawstwa, co prowadzi do autonomicznego współdziałania zespołów pracowniczych²¹.

Dla powstawania wspólnot i budowania społeczeństwa obywatelskiego szczególnie istotne są, według Sztomki²² zaufanie, lojalność i solidarność, a ich przeciwieństwa – cynizm, manipulację i obojętność. Autor wskazuje jako podstawy amoralnych relacji międzyludzkich. Zaufanie według Putnama²³ łączy takie wartości instrumentalne, jak lojalność oraz solidarność i odgrywa znaczącą rolę w budowaniu społecznego kapitału grupy.

¹⁸ A. Jaklik, M. Łaguna, *Zaufanie w organizacji. Analiza sposobów ujęcia i modeli teoretycznych*, Psychologia Społeczna, 2015, 4, s. 370.

¹⁹ Tamże, s. 370.

²⁰ R.C. Mayer, J.H. Davis, D. Schoorman, *An integrative model of organizational trust*, Academy of Management Review, 1995, 3, s. 709-734.

²¹ M. Czajkowska, *Zaufanie w organizacji – filozoficzny zarys podstaw zagadnienia*, Acta Universitatis Lodzensis Folia Oeconomica, 2010, 234, s. 409-420.

²² P. Sztompka, *O potrzebie wspólnoty obywatelskiej*, „Dziennik”, 5.listopada 2007, <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/175401,o-potrzebie-wspolnoty-obywatelskiej.html>, [dostęp: 23.08.2018].

²³ R.D. Putnam, *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Kraków 1995; tenże, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008.

Zaufanie w relacjach edukacyjnych

Zaufanie pomiędzy poszczególnymi podmiotami edukacji (uczniowie, rodzice, nauczyciele, pozostali pracownicy szkoły, jednostki nadzoru edukacyjnego i bezpośredniego kontekstu funkcjonowania szkoły) jest jedną ze składowych kultury szkoły. Czerepaniak-Walczak²⁴ wskazuje na możliwość wyróżnienia dwóch typów kultury szkoły z uwzględnieniem fenomenu zaufania: kultury zaufania paternalistycznego i krytycznego.

Pierwszy typ kultury szkoły cechuje zaufanie interpersonalne bazujące na magicznym lub naiwnym zawierzeniu tym, którzy sprawują władzę, uznawaniu formalnych symboli oraz praktyk społecznych i edukacyjnych, a także poleganiu na normach ustalonych odgórnie. Przejawia się to w idolatrii oraz uznaniu moralnego i intelektualnego zwierzchnictwa tych, którzy dysponują siłą oraz tworzą ramy doświadczeń uczestników życia szkolnego. Natomiast kulturę krytycznego zaufania cechuje rozumienie i emocjonalne zaangażowanie podmiotów oraz zdawanie sobie przez nich sprawy z własnej mocy sprawczej, możliwości dokonywania wyborów i gotowości do ponoszenia odpowiedzialności. Ten typ kultury szkoły funkcjonuje w efekcie negocjowania znaczeń, uzgadniania celów i dróg ich osiągnięcia²⁵.

Szkoła w różnym stopniu może stać się przestrzenią praktykowania zaufania i społecznego zaangażowania poszczególnych podmiotów edukacyjnych, w tym uczniów, dla których jest ona miejscem budowania kapitału społecznego (co wielowymiarowo pokazują m.in. badania Dudzikowej z zespołem²⁶). Ten z kolei stanowi jeden z elementów budowania kapitału kariery, tak istotnego w funkcjonowaniu na rynku pracy. Zdziarski²⁷ wskazuje na istotne normatywne elementy kultury zaufania w szkole, do których zalicza między innymi: efektywne relacje komunikacyjne pomiędzy podmiotami interakcji edukacyjnych, dobre samopoczucie uczniów w szkole, ocenianie szkolne oparte na przejrzystych zasadach i poczuciu sprawiedliwości, a ponadto klimat sprzyjający zaangażowaniu i ujawnianiu twórczego potencjału jednostek w kontekście poczucia sprawstwa. Według Kwiatkowskiej²⁸, zaufanie jest kategorią miękką mającą wymiar międzyludzki, związaną z tworzeniem uczuciowego klimatu wychowania w szkole. Autorka ta wskazuje na

²⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, Pedagogika Społeczna, 2015, 3, s. 77-87.

²⁵ Tamże, s. 82.

²⁶ Por. np. M. Dudzikowa i in., *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, Kraków 2013; S. Jaskulska, *Zaufanie i zaangażowanie jako wymiary szkolnego kapitału społecznego. Doniesienie z badań*, Studia Edukacyjne, 2012, 22, s. 169-178.

²⁷ K. Zdziarski, *Normatywne elementy kultury zaufania w interakcjach nauczyciel-uczeń*, Forum Oświatowe, 2011, 1(44), s. 77-101.

²⁸ H. Kwiatkowska, *Zaufanie w przestrzeni komunikacyjnej szkoły*, Studia Edukacyjne, 2012, 22, s. 109-126.

wiarygodność jako podstawę zaufania w edukacji, przy czym definiuje ją jako kategorię do zdobycia, nie zaś wynikającą z nadania społecznego²⁹. Wiąże zaufanie z udostępnianiem siebie innym, z otwartością na Innego. Nauczyciel zdobywa zaufanie uczniów i rodziców praktykując w szkolnej codzienności zasady demokratycznego współzycia w wymiarze efektywnej, podmiotowej komunikacji językowej, umiejętności rozwiązywania konfliktów z poszanowaniem racji i autonomii wszystkich stron, umiejętności taktownego reagowania na uczniowski opór, czy wzmacniania kultury dialogu i tolerancji.

Czerwiński³⁰ dostrzega konieczność oraz możliwości kształtowania kultury zaufania i budowania prospołecznych więzi na poziomie edukacji akademickiej, wskazując, że u ich podłoża znajduje się właściwa komunikacja, sprawiedliwość, lojalność i dotrzymywanie umów w relacjach nauczycieli akademickich ze studentami, promowanie współpracy i partnerstwa w działalności badawczej.

Nie sposób nie dostrzec jednak, że budowanie owej kultury zaufania wymaga promowania wśród studentów zachowań związanych z uczciwością wobec samego siebie, wobec kadry nauczycielskiej, jak i pozostałych uczących się. Nie sprzyjają temu z pewnością nieuczciwe praktyki ściągania, plagiatowania, czy niesamodzielnego przygotowywania prac zaliczeniowych, dyplomowych. Niezwykle trudno precyzyjnie określać skalę tych zjawisk, tym niemniej jednak zapewne większość nauczycieli akademickich miała z takimi sytuacjami do czynienia. Rzecz jednak w tym, żeby przeciwdziałanie tym nieuczciwym praktykom nie sprowadzało się do zachowań kontrolno-restrykcyjnych, ale wiązało się także z wpajaniem norm i zasad etycznych.

W powyższych rozważaniach odniesiono zaufanie przede wszystkim do relacji uczeń – rodzic – nauczyciel. Nie można jednak zapominać, że to zaledwie część sieci interakcji edukacyjnych. Wszak, w szkole będziemy mieli także do czynienia z określoną grupą nauczycieli i osobami kierującymi tym gronem pedagogicznym, a zbadanie poziomu zaufania w ramach tych relacji pracowniczych mogłoby przynieść interesujące rezultaty. W zależności od perspektywy, jaką przyjmuje grupa – ekskluzywnej czy inkluzywnej – lojalność i solidarność grupowa w pierwszym przypadku przede wszystkim spajają grupę i służą obronie jej interesów, w drugim zaś stają się źródłem dobra wspólnego. Klimczak³¹ rozważając problemy etyki zawodowej, wskazuje na dominację postaw związanych z dokonywaniem wyborów i podejmowaniem działań przede wszystkim z perspektywy własnego interesu bezpośrednio związanego z przynależnością do określonej grupy zawodowej.

²⁹ Tamże.

³⁰ K. Czerwiński, *Prospołeczne więzi moralne a edukacja akademicka*, [w:] *In the Circle of Axiological Problems of Academic Education*, red. U. Ostrowska, Bydgoszcz 2013.

³¹ B. Klimczak, *Etyka zawodowa – jak to działa?* Ekonomia i Prawo, 2010, VI, s. 15-24.

...To stanowi źródło dylematu dla tych członków grupy zawodowej, którzy reprezentują wysoką moralną intensywność, ale pozostają w mniejszości. W sytuacji, gdy zaufanie i interes społeczny są poważnie zagrożone, mogą stanąć wobec dylematu: ujawnić niekorzystną dla społeczeństwa praktykę zawodową czy odejść z zawodu...³².

Osobną kwestią będzie zaufanie organów oświatowych nadzorujących pracę grona pedagogicznego oraz próba ustalenia proporcji między kontrolno-restrykcyjnym komponentem ich pracy a działaniami stymulującymi aktywność, sprzyjającymi zaangażowaniu nauczycieli, doradztwem metodycznym, ochroną prawną itd.

Zaufanie w relacjach pomocowych i terapeutycznych

Profesjonalną pomoc psychopedagogiczną

możemy określić jako zachowanie społeczne, działalność prospołeczną, która jest uwarunkowana motywacją empatyczno-autoteliczną i w której wykorzystuje się wiedzę (...) specjalistyczną, aby w interakcji z człowiekiem potrzebującym – często na zasadach współpracy – zmierzać do rozwiązania problemów życiowych osoby wspomaganey, do przezwyciężenia jej trudności, do zapobiegania zaburzeniom i usuwania ich³³.

W modelach działań profilaktycznych, rehabilitacyjnych i terapeutycznych [także coachingowych, tutoringowych, mentoringowych – M.P.] zmierzamy do optymalizacji funkcjonowania jednostki i jej otoczenia oraz relacji między nimi. Z kolei, pomoc nieprofesjonalna, świadczona wielokrotnie bez głębszej świadomości pomagającego i jego zawodowego przygotowania, niejako intuicyjnie, stanowi pierwsze (lub wręcz jedyne) wsparcie, jakiego doświadcza potrzebujący w naturalnych grupach odniesienia.

Na kształt relacji pomocowej wpływa zarówno specyfika potrzeb i charakterystyka psychorozwojowa jednostki potrzebującej wsparcia oraz jej społecznego kontekstu (jak środowiska pochodzenia, relacje pozapomocowe, w których jednostka pozostaje równolegle itd.), jak też charakterystyka i społeczny kontekst pomagającego. Do spotkania wspomaganego (wspomaganych) i pomagającego (pomagających) dochodzi w określonym czasie i miejscu ich biograficznego doświadczenia, co wyznacza swoiste ramy zachodzących interakcji.

Powszechnie wskazuje się, że adekwatne, efektywne i etyczne wsparcie społeczne powinno uwzględniać prawo osoby wspomaganey do decydowa-

³² Tamże.

³³ H. Sęk, *Spółeczno-kliniczne podstawy teoretyczne różnych form pomocy psychologicznej*, [w:] *Spółeczna psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, Warszawa 1993, s. 368.

nia/współdecydowania czy, od kogo, w jakich okolicznościach, w jakiej formie i jak długo trwającą pomoc chce ona otrzymywać, jak również uwzględniać podmiotowość i autonomię wspomaganego, ale także pomagającego.

Zachowania pomocowe powinny przede wszystkim być dostosowane do potrzeb wspomaganego, preferować reakcje podtrzymujące i rozumiejące, a pomagającego cechować empatia, zdolność spostrzegania społecznego i prospołeczna motywacja prowadząca do zaangażowania na rzecz innej osoby. Podstawą relacji pomocowej jest zaufanie interpersonalne, do powstawania którego przyczyniają się liczne zachowania pomagającego, a wśród nich:

- przejawianie autentycznego zainteresowania, troski i szacunku wobec wspomaganego;

- wykazywanie zdolności do zachowania własnej psychicznej odrębności w kontakcie ze wspomaganym, która umożliwia efektywne działanie niezależnie od dojmujących uczuć niepokoju, bezsensu, obaw;

- odznaczanie się zdolnością do zachowania swoistej symetrii w kontakcie z potrzebującym pomocy, któremu także przysługuje rzeczywiste przyzwolenie na odrębność;

- umiejętność jasnego, precyzyjnego komunikowania informacji i intencji w kontekście werbalnym i niewerbalnym;

- zdolność do elastyczności w zachowaniu w zależności od potrzeb wspomaganego³⁴.

Niebagatelne znaczenie dla kształtu relacji pomocowej będą miały także przekonania społeczne i jednostkowe dotyczące poczucia odpowiedzialności, sprawstwa, potrzeby zaangażowania (proporcji wkładu motywacyjnego i aktywności własnej pomiędzy pomagającym a wspomaganym), stereotypy postrzegania osób, grup poszukujących wsparcia lub od niego się odzegnujących.

Swoistym gwarantem zaufania obcym osobom jest często rygorystyczny, sformalizowany kontrakt (umowa, porozumienie, zobowiązanie), który chroni w sensie prawnym przed nadużyciami zaufania i zabezpiecza interes obu stron lub – jak ma to miejsce w relacjach pomocowych i terapeutycznych – kontrakt o charakterze mniej sformalizowanym, mający jednak postać precyzyjnej umowy co do przedmiotu i warunków wzajemnych relacji.

W przypadku psychologów, terapeutów, coachów kontrakt staje się wyznacznikiem procesu pomocowego, a jego głębszy sens psychologiczny zasadza się na konkretyzacji celów związanych z uaktywnieniem zasobów własnych klienta, wskazaniu koniecznych działań oraz wzajemnych zobowiązań. Kontrakt służy także weryfikacji (zwłaszcza nierealistycznych) oczekiwań wspomaganego i pomagającego, ma stwarzać możliwość niepodjęcia postępowania

³⁴ Tamże.

pomocowego lub wycofania się z niego, na przykład w przypadku stwierdzenia przez pomagającego braku kompetencji niezbędnych do udzielania skutecznej pomocy lub w sytuacji braku czy utraty zaufania między stronami. Kontrakt powinien chronić wspomaganego pomocy przed podejmowaniem pracy w obszarach przez niego niezaakceptowanych, nad którymi nie jest on gotowy pracować. Zawieranie kontraktu jest procesem (nie musi on być wypracowywany na jednym spotkaniu), w trakcie którego osoba zgłaszająca się po pomoc powinna uświadomić sobie swoje oczekiwania i wzbudzić rzeczywistą gotowość związaną z zaangażowaniem w proces pomocowy. Podmiot relacji pomocowej winien być traktowany jako osoba autonomiczna, z pełnym prawem do podejmowania decyzji.

W przypadku jednak wielu grup osób potrzebujących pomocy właśnie zdolność do samodecydowania, ponoszenia odpowiedzialności i ich własne poczucie autonomii i sprawstwa ulegają osłabieniu, podobnie jak zdolność do określania własnych potrzeb i standardów. (...) Sama procedura doprowadzania do zawarcia kontraktu ma wobec nich znaczenie pomocowe, o ile jest w niej dotrzymywana zasada poszanowania autonomii, wyrażająca się w nienarzucaniu warunków kontraktu, ale we wspomaganiu podjęcia i sformułowania własnych sądów i decyzji. Wymaga to nie tylko otwartości na pytania czy zastrzeżenia zgłaszane przez taką osobę, ale wręcz zachęty do ich formułowania. Dzięki samemu zawarciu kontraktu w taki sposób autonomia klienta w pierwszej kolejności jest niejako odtwarzana, a następnie wzmacniana³⁵.

Relacja pomocowa ulega w toku procesu pomocowego ewolucji, a jej względna niesymetryczność w początkowej fazie kontaktów wynika często z bezradności i braku samodzielności osoby zgłaszającej się po wsparcie, co implikuje początkową dominację pomagającego. Rozwój relacji pomagający – wspomagany prowadzić ma w konsekwencji do wycofywania się pomagającego z tych pozycji, wiąże się też często z przeformułowaniem zasad kontraktu, także w sytuacjach pojawiania się nowych problemów, które nie były przez wspomaganego dostrzeżone, nie miał on gotowości ich przepracowywania lub zostały przez niego świadomie pominięte z powodu niedostatecznego zaufania do pomagającego. Opór psychologiczny jest częstym elementem procesu zmiany, może zatem pojawić się u wspomaganego na różnych etapach procesu pomocowego, którego ostateczną weryfikację stanowią dopiero rzeczywista aktywność i działania wspomaganego, a elastyczność relacji pomocowej i redefiniowanie zasad kontraktu w zależności od potrzeb może sprzyjać zwiększeniu wzajemnego zaufania pomiędzy pomagającym i wspomaganym oraz podnosić efektywność świadczonej pomocy.

³⁵ A. Kalbarczyk, *Autonomia odbiorcy pomocy – zasada, cel czy warunek skutecznego pomagania?* [w:] *Społeczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa. Koncepcje – Dyskursy – Inspiracje*, red. M. Piorunek, Poznań 2018.

* * *

Sztompka³⁶ i Giddens³⁷ wskazują na znaczenie edukacji dla zaufania. Jest ono ważną kategorią relacji społecznych, także edukacyjnych i pomocowych, istotną w relacjach sformalizowanych i nieformalnych, jakże często niedocenianą, pomijaną, praktykowaną tylko na poziomie deklaratywnym. Edukacja dla zaufania winna dokonywać się zarówno w skali makrospołecznej, jak również mezo- i mikrospołecznej, w rodzinie (socjalizacja pierwotna), szkole oraz instytucjach, organizacjach, mediach w ramach socjalizacji wtórnej, w których jednostka może podnosić poziom kompetencji poznawczych i moralnych (te pierwsze warunkują poziom rozwoju moralnego), spotykać znaczących innych obdarzających zaufaniem i budujących swoją wiarygodność, doświadczać kultury zaufania sprzyjającej traktowaniu zaufania i wiarygodności jako wartości oraz norm regulujących postępowanie. Budowanie zaufania w relacjach interpersonalnych wymaga doświadczenia go w rodzinnej, szkolnej, zawodowej codzienności. Żeby zaufać, musimy podjąć z tym związane ryzyko, ale mieć też świadomość, jakie korzyści daje funkcjonowanie w atmosferze wzajemnego zaufania. Niebagatelną rolę mają w tym względzie do odegrania pedagodzy na wszystkich etapach edukacji.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Płynne czasy*, Wydawnictwo Sic! Warszawa 2007.
- Czajkowska M., *Zaufanie w organizacji – filozoficzny zarys podstaw zagadnienia*, Acta Universitatis Lodzensis Folia Oeconomica, 2010, 234.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, Pedagogika Społeczna, 2015, 3.
- Czerepaniak-Walczak M., Perzycka E. (red), *Zaufanie w szkole w społeczeństwie sieciowym*, Wydawnictwo ZAPOL Dmochowski, Sobczyk, Szczecin 2013.
- Czerwiński K., *Prospołeczne więzi moralne a edukacja akademicka*, [w:] *In the Circle of Axiological Problems of Academic Education*, red. U. Ostrowska, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013.
- Drabiarek A., *Zaufanie jako podstawowa wartość przestrzeni publicznej w wymiarze lokalnym*, Studies in Global Ethics and Global Education, 2014, 2.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R., Jaskulska S., Marciniak M., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza-interpretacje-konteksty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.
- Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011.

³⁶ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*.

³⁷ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*.

- Hardin R., *Zaufanie*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2009.
- Jaklik A., Łaguna M., *Zaufanie w organizacji. Analiza sposobów ujęcia i modeli teoretycznych*, Psychologia Społeczna, 2015, 4.
- Jaskulska S., *Zaufanie i zaangażowanie jako wymiary szkolnego kapitału społecznego. Doniesienie z badań*, Studia Edukacyjne, 2012, 22.
- Kalbarczyk A., *Autonomia odbiorcy pomocy – zasada, cel czy warunek skutecznego pomagania?* [w:] *Społeczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa. Koncepcje – Dyskursy – Inspiracje*, red. M. Piorunek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Klimczak B., *Etyka zawodowa – jak to działa?* Ekonomia i Prawo, 2010, VI.
- Kwiatkowska H., *Zaufanie w przestrzeni komunikacyjnej szkoły*, Studia Edukacyjne, 2012, 22.
- Mayer R.C., Davis J.H., Schoorman D., *An integrative model of organizational trust*, Academy of Management Review, 1995, 3.
- Putnam R.D., *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.
- Putnam R.D., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Sęk H., *Społeczno-kliniczne podstawy teoretyczne różnych form pomocy psychologicznej*, [w:] *Społeczna psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1993.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Sztompka P., *O potrzebie wspólnoty obywatelskiej*, „Dziennik”, 5.listopada 2007, <http://wiadomosci.dziennik.pl/wydarzenia/artykuly/175401,o-potrzebie-wspolnoty-obywatelskiej.html>, [dostęp: 23.08.2018].
- Uslaner E.M., *Zaufanie strategiczne i zaufanie normatywne*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008.
- Zdziarski K., *Normatywne elementy kultury zaufania w interakcjach nauczyciel-uczeń*, Forum Oświatowe, 2011, 1(44).

PIOTR BŁAJET, BEATA PRZYBOROWSKA
DITTA BACZAŁA, JÓZEF BINNEBESEL

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu*

EDUCATION LEADERS' HEALTH IN THE INTEGRAL PERSPECTIVE. A RESEARCH ACCOUNT

ABSTRACT. Błajet Piotr, Przyborowska Beata, Baczała Ditta, Binnebesel Józef, *Education Leaders' Health in the Integral Perspective. A Research Account* [Zdrowie liderów oświaty w perspektywie integralnej. Raport z badań]. Studia Edukacyjne nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 55-65. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.4

The article aims at presenting the integral approach to the health of Polish education leaders' (head teachers) in light of Ken Wilber's map (four classes of factors responsible for health), in the social-ecological model of health. **Material and Methods:** The Matrix of Reflectiveness Development, an original self-observation schedule, was applied as a research tool. 46 head teachers were examined. **Results:** The results show that the respondents look after their own health the least. Relaxation is something they associate with mental health, while physical health is not high on their list of priorities. **Conclusions:** The respondents mainly focus on professional and family lives. Very little focus is placed on reflection and an integral approach to health. The analysis of research results highlights the challenges that education at each level, including health education, must face.

Key words: health, education leader, integral model of health, education, health education

Introduction

Where health approaches are concerned, a total and personalised approach is becoming increasingly more popular. The paradigm which lives up to these expectations is the social-ecological model of health widely acceptable in the field of health promotion.¹ It draws on the Hippocratic tradition which requires that the factors responsible for human health, understood to be a state of physical, mental and social wellbeing (according to the definition by

¹ Ch. Coutts, *Green Infrastructure and Public Health*, London 2016; W. O'Donohue, L. Benuto, L.W. Tolle, *Handbook of Adolescent Health Psychology*, Berlin 2014.

WHO), be considered holistically. What is emphasised in the social-ecological approach is the responsibility of the individual for their own health, which is reflected in their lifestyle – the complete collection of health-related human behaviours.² In view of this model, the following two educational tasks ought to be considered: creating an integral (holistic) model of health and instilling a sense of responsibility for one's own health.

The integral (holistic) model of health

The terms "health"³ and "holism" are etymologically close in meaning.⁴ Building on that, one could define health as a state of integration, while its opposite could be defined as disintegration (up to a complete disintegration after death). Expert discourse may be an obstacle to building an integral model of health as, basing on specialist knowledge, it contributes to thinking about health in terms of medical classifications. The field of medicine has entered a period of "paradigm instability"⁵ which demands that the responsibilities of doctors and their social roles be redefined.

"It is necessary to change, or at least expand, the biological concept of a disease so that morality, values, meanings, as well as, *objective* facts can be taken into account".⁶ Following that change must come a change to the model of health, including modifications to the assumptions and practices of health education.

A useful tool in integrating the divided reality of academic research is a concept created by Ken Wilbert which takes the form of a map that he has named "the four quadrants". According to the map each and every phenom-

² E. Syrek, *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*, Katowice 2000.

³ "It is clear that there is no ideal way to define health. Such is always true when we try to define social constructs." [6] We have chosen to use the integral view of health for our research, having determined it as the proper way to realise our research goals.

⁴ The word "health" in different languages, e.g. the English "health"; the Greek "hails"; or the Swedish "hälsa" is closely related to the word "whole" through the Pre-Indo-European form* "koi-l-u-s" (<http://phorum.us.edu.pl/read.php?f=19&i=9&t=9> [quoted on 10 October 2006]). In English, the word "heal" (to make someone healthy again after they have been ill) etymologically means "make whole". The words "whole", "holy", and "health" have the same etymology [7]. In Polish the verbs "caleć" (to survive a dangerous situation), and "calić" (protect, preserve all parts together), which today are used with prefixes - "ocaleć", "scalić" - derive from the word "cały" (whole). Moreover, the word "całować" (kiss) also derives from the word "cały" (whole). Moreover, the word "całować" (kiss) also derives from the word "cały" (whole) (circa 15th century) but to begin with it meant "to greet someone", i.e. it was used to wish someone good health with greetings and goodbyes.

⁵ H.R. Wulff, S.A. Pedersen, R. Rosenberg, *Filozofia medycyny. Wprowadzenie*, Warszawa 1993.

⁶ Ibidem.

enon of reality has four aspects which result from the two most natural lines of division:

- singularity and plurality: the individual and collective aspect;
- interior and exterior: the internal and external aspect.⁷



Fig. 1. Four quadrants by Ken Wilber

According to the paradigm above all quadrants have to develop evenly to avoid chaos and so that the whole system, i.e. the human body, can function without interruptions. If we do not take into account even one quadrant, e.g. we do not take into account the inner needs of an individual or cultural aspects in promoting health, the whole “structure” of health will be upset or even destroyed.

According to Wilber’s map, the four quadrants may be used to distinguish four classes of factors responsible for health:

- 1) mental factors (thinking, emotions, memory, imagination, perception, intentions);
- 2) behavioural factors (genetic and physiological, and behaviours);
- 3) cultural factors (health culture of the society, relations between the members of different groups);
- 4) systemic factors (the political system, the legal system, the health care system).

Since the external aspects of reality, behavioural and social, can be described in an objective language as “It”, Wilber reduced four quadrants to the Great Three: “I”, “We”, “It”.

⁷ K. Wilber, *Krótką historia wszystkiego*, Warszawa 2007.

Basing on our understanding of biology, the field of medicine has made great progress since the Enlightenment and thinking about health in terms of "It" has dominated the aspects of "I" and "We". To paraphrase Wilber, narrowing the notion of health down to the biological aspect of "It" and omitting aspects of "I" and "We" has become the "open wound"⁸ of our health. To make headway, the three spheres of our existence should be integrated so that they become "one of many".

The integral perspective makes the integral approach to health possible and helps to understand the necessity of all actions directed at their own inner lives (e.g. coping with emotions and obsessive thoughts, creating cognitive distance), at changing behaviours (an appropriate diet, physical activity), at fostering relationships, at the ability to utilise the natural and manmade environment. It allows us to neutralise the dominant, objectivistic discourse and, as a result, to highlight the subjective factors of health.

Responsibility for one's own health

The second crucial task resulting from the social-ecological model of health is the shaping of responsibility for one's own health. It requires a reflective attitude towards personal convictions regarding health which exist within the society. Writing about the importance of reflectiveness for mental health, Scott Lash points out that it can be expressed as a belief in expert systems such as psychology and psychoanalysis, and perceived as defiant to the rules and resources of social structure. At a higher level of cognitive development, when critical thinking has been developed, reflectiveness allows for an analytical approach to expert systems⁹ (ie. it is free off various forms of psychotherapy, the so-called postmodern ideologies) and their criticisms.¹⁰ Instead, "natural (auto)therapy" is used¹¹, that is the potential of reflectiveness: the human ability to create and organise meanings borne of experience.¹² Such thinking can be applied to all problems related to health. On the one hand, knowledge of medical therapies increases the feeling of health security; but on the other hand, a critical attitude towards these therapies is necessary, as is expanding one's knowledge of non-medical methods of improving health. With the help of reflectiveness, the creation of a personalised model of health is possible.

⁸ Wilber defines the splitting of the Great Three as the "open wound" of our consciousness; K. Wilber, *Krótko historia*.

⁹ M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 1998.

¹⁰ U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna: polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Warszawa 2009.

¹¹ R. Kegan, *Evolving Self. Problem and Process in Human Development*, Cambridge – London 1982.

¹² U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, Warszawa 2009.

Reflectiveness is one of the conditions of health behaviour modification. It is reflected in the models of change in health-related behaviours: Health Belief Model (HBM), The Theory of Reasoned Action (TRA), The Theory of Planned Behaviour (TPB) and Transtheoretical Model of Health Behaviour Change (TM). The models emphasise, among other things, the importance of:

- the awareness of threats and one's own vulnerability to threats, understanding of the benefits of change in behaviour, awareness of barriers inhibiting changes, and self-efficacy (TRA);
- attitudes towards the desired behaviour, noticing "other and meaningful" beliefs with reference to desired behaviour, perceiving how easy or difficult it is to behave in a desired manner (TRB and TPB);
- developing self- and problem- awareness, consciousness and active planning of change, reflection on the impact of new behaviour on one's well-being (TM).

Not only in medicine but also in education, the value of reflectiveness is being considered increasingly more often as the determining factor in teachers' behaviour. A leader of education/head teacher is assessed on their didactic and educational effects. Therefore, when a head teacher is described as a "reflective practitioner" it means they are being pictured as someone who is reflective towards the objective aspects of professional actions: the methods and effects. The feelings and emotional states of the subject, or relations between the subjects of education, are rarely the topic of reflection. It shows that the reflectiveness of educators most often concerns the aspect of "It" and more rarely the aspects of "I" and "We". Other aspects of being a teacher have been dominated by "It".¹³

The thoughts expressed in the article, the analysis of the relevant literature, and personal work experience with education leaders (teachers and head teachers) were the basis for this research project (carried out as a postgraduate degree for education leaders). The research aimed at evaluating the principles of applying the integral model of education to the practice of educating education leaders as support for their professional and personal development by shaping their reflectiveness. The model of integral education was based on Ken Wilber's integral map (the integral operating system).¹⁴ Moreover, the research aimed to create an original and innovative measurement tool to gauge the level of personal and professional development of teachers. The research project was based on the following assumptions:

- each life event: challenges, successes, failures, wounds, traumas; can be a valuable lesson;

¹³ B.D. Gołębiak, *Wyjść poza scjentystyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu się uczenia”*, [in:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane problemy*, Ed. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008, p. 50-59; A. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [in:] *Ibidem*, p. 35-50.

¹⁴ K. Wilber, *Krótką historia wszytkiego*, Warszawa 2007.

- each present moment produces new possibilities;
 - acting, even if the situation is unplanned and unpredictable, demands carefulness and awareness of one's life – integral life practice is the opposite of "life on autopilot" and of copying inherited and acquired habits and routines without any reflectiveness;
 - each sphere of life can be an opportunity to practise.
- Thereby we tried to make education leaders more reflective in the aspects of 'I' and 'We'.

The method and materials

Retrospective and theory-verification research was carried out. There were 46 respondents. The analysed group consisted of women who were headmistresses of public schools e.g. primary schools, lower-secondary schools, and upper-secondary schools. The Department of Education of the Marshal Office of the Kujavian-Pomeranian Voivodeship commissioned these postgraduate studies as part of the project "The key to teaching, second edition – professional teacher is a guarantee of quality education". The starting point of this curriculum became the analysis of educational needs of head masters which had been carried out by the Office of Education of the Kujavian-Pomeranian Voivodeship. The results of that research in the region revealed that head teachers were lacking specific skills such as planning, school organisation and management, and the so-called "soft skills". The postgraduate studies were conducted according to an original, innovative, and integral model of education. A large number of schools and universities worldwide use the integral model to develop curricula.¹⁵ The curriculum of the postgraduate studies included all the educational content of the four quadrants, prepared education leaders to solve personal and professional problems in accordance with the integral map, and made the respondents more reflective.

An original self-observation schedule¹⁶ the Matrix of Reflectiveness Development (MRR) was drawn up to assist with the research. First the respondents filled out a weekly table with information regarding their personal and professional activities. Next, the information was moved to the integral matrix where activities were divided into the "I", "We" and "It" categories. Entries written by the respondents were classified into four fields and their respective activities. The table below shows sample entries of the respondents.

¹⁵ <http://nextstepintegral.org/wp-content/uploads/2011/04/Integral-Education-Esbjorn-Hargens.pdf>, [downloaded on 1.03.2017].

¹⁶ M. Guzik-Tkacz, *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Warszawa 2011.

Table 1

Fields and forms of activities of the respondents

Field	Forms of activity
Job	<i>didactics; administration; outside the school</i>
Home	<i>house; cooking (for pleasure); family</i>
Relaxation	<i>mentally active; physically active; meetings with friends</i>
Health	<i>mental; physical</i>

Results

Selected research results have been presented below in broken down into percentages. Each self-observed activity has been included as noted by the respondents.

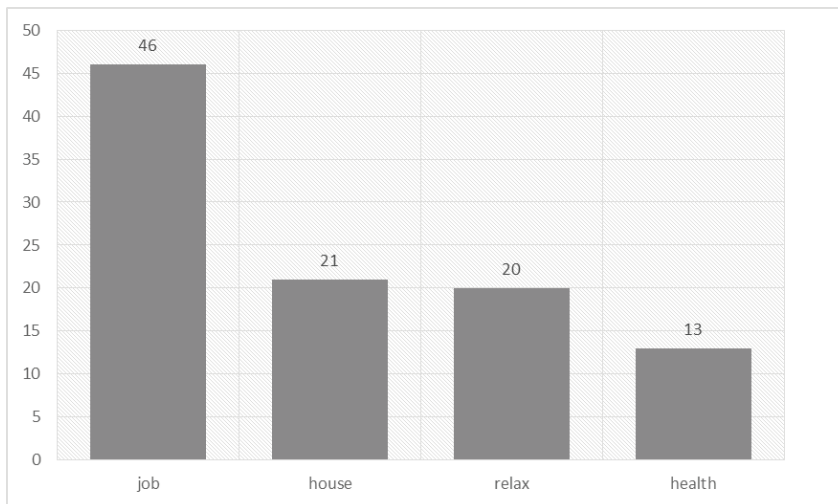


Fig. 2. Percentage share of entries divided into fields of activity

Figure 2 shows that the highest number of entries concerned work (46%). Education leaders are mainly focused on their work and their family environment, with their relaxation activities also mainly taking place with or within their families. A significantly lower amount of attention is paid to looking after their own health. These findings correlate with what the respondents said during interviews regarding the spheres of life that they focus on the most, and which are stressful and consume all of their time.

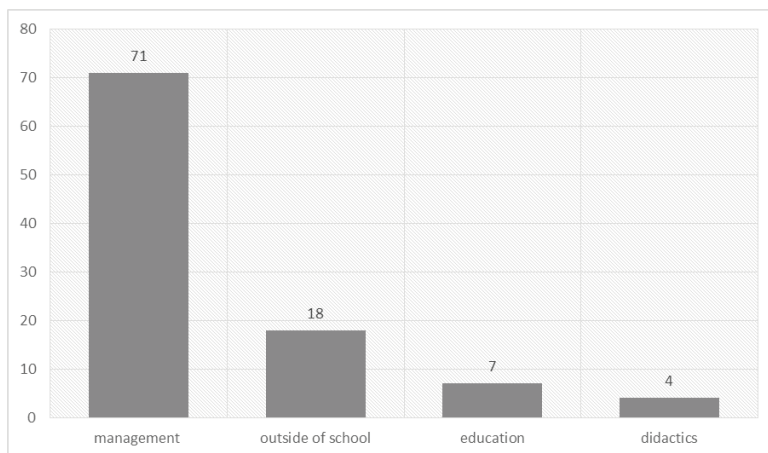


Fig. 3. Field of activity: job. Percentage share of entries divided into forms of activity

The highest number of entries concerned management-related activities (71%). Reflecting on didactic (4%) and educational (7%) work makes up a very small percentage. It can be surmised thus that education leaders function and develop mainly within the systemic quadrant as that is where they handle the greatest number of tasks and which is the most problematic. They have very little time, energy, and strength left to spend on analysing their own “interior” (the left-side quadrants “Culture and I”), nor that of the other participants of the educational process.

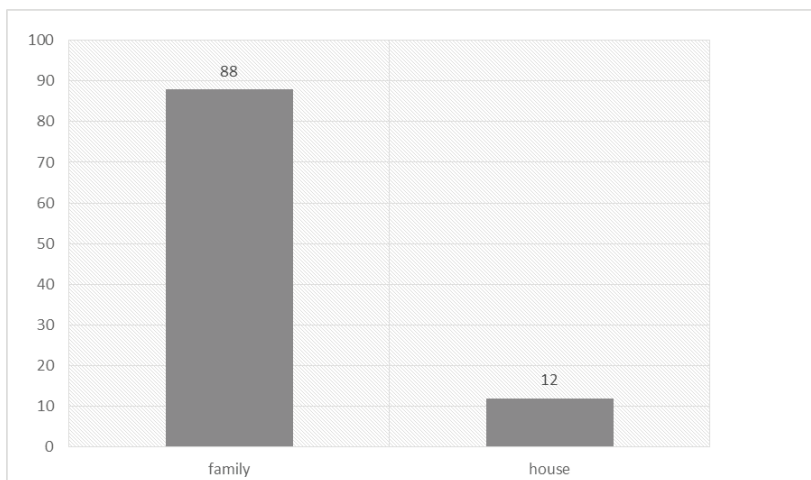


Fig. 4. Field of activity: home. Percentage share of entries divided into forms of activity

The house is primarily a place for family relationships (88%). Aside from work this is the main place where they foster activities and relationships.

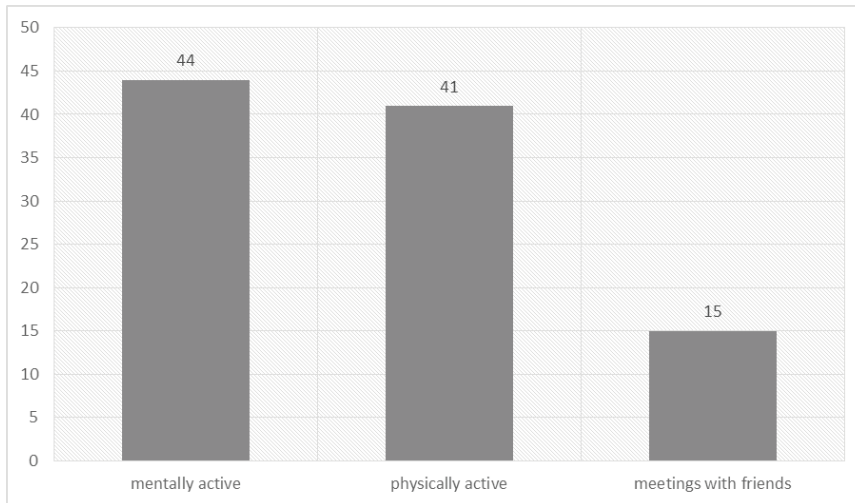


Fig. 5. Field of activity: relaxation. Percentage share of entries divided into forms of activity

The respondents devote their attention equally to mental and physical relaxation, while meetings with friends come in last.

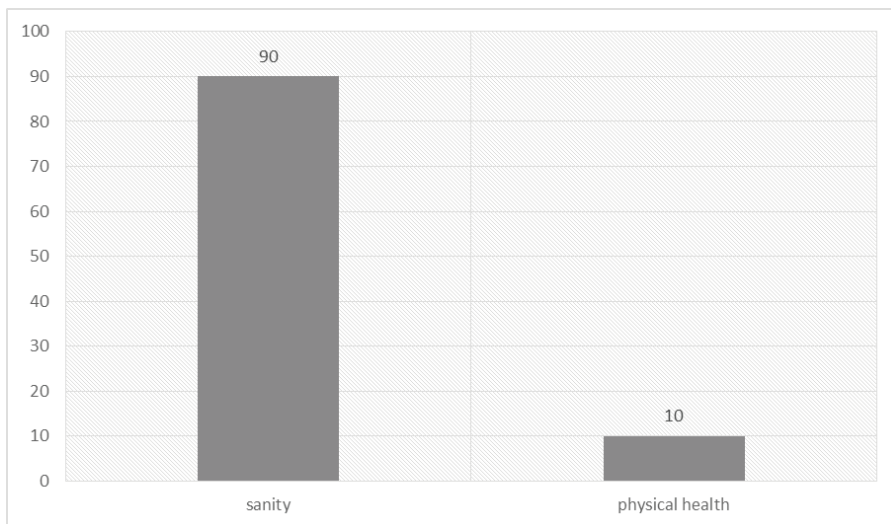


Fig. 6. Field of activity: health. Percentage share of entries divided into forms of activity

The respondents associate relaxation with the sphere of mental health and that is where the majority of their efforts are focused. The most alarming finding is that physical health (10%) is the sphere which has no proper place in the respondents' lives. The physical sphere was often the topic of the research project during postgraduate studies. When the respondents were informed about the results of the research they came to the conclusion that that sphere of their life also demands their attention, and committed to taking steps to address the problem (e.g. going for a walk, riding a bike, doing yoga).

While summarising findings, the three perspectives of "I", "We", "You" were also included while analysing research material.

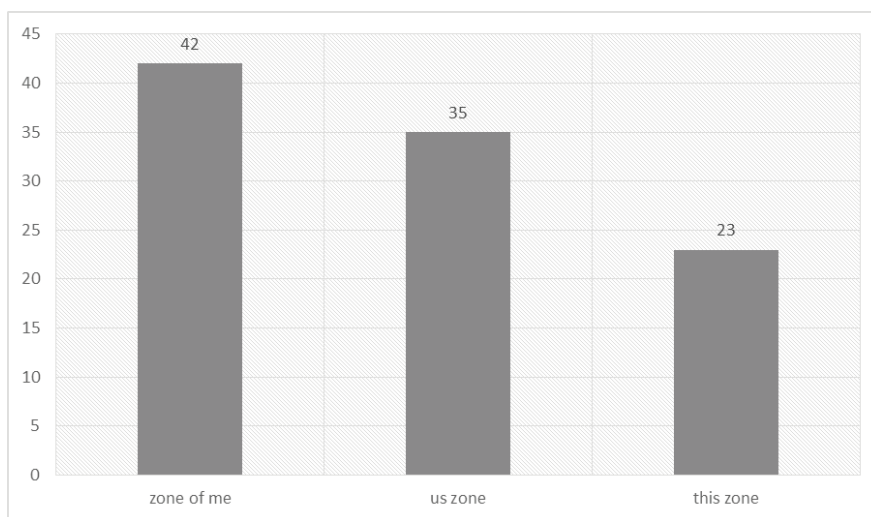


Fig. 7. Percentage share of entries divided into spheres of activity

The respondents give the sphere of "I" the greatest amount of thought. The sphere of "We" is equally important and the sphere of "It" is next. This situation is typical of respondents who are education leaders and thus feel burdened with responsibility and relations.

Discussion

The application of the retrospective approach does not yield a completely objective and generalised picture, however, the research aimed to have the respondents self-assess their activities in the perspective of the four quadrants. Making inquiries of oneself is essential to being in charge of one's own actions with full awareness. The results show that the respondents are main-

ly focused on professional and family activities. They perceive the need to make changes to their physical activity but not in a significant way. Further, they function mostly within right-side quadrants of "It" (actions and the system). Thereby they devote very little attention to reflection and an integral approach to the broadly-defined notion of health. The results of the research are a challenge not only for education at its every level but also for self-education. At the same time, it is worth noting that the applied research tool (the Matrix of Reflectiveness Development) can be used to assess the capacity to reflect within the integral approach, which is a condition for fostering responsibility for one's own health (as per the social-ecological model of health).

MRR could find application as a tool of self-education, including self-education of teachers on the topic of health.

BIBLIOGRAPHY

- Beck U., Giddens A., Lash S., *Modernizacja refleksyjna: polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Brzezińska A., *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [in:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane problemy*, red. E. Filipiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
- Coutts Ch., *Green Infrastructure and Public Health*, Routledge, London 2016.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 1998.
- Gołębniak B.D., *Wyjść poza scjentystyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu się uczenia”*, [in:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane problemy*, Ed. E. Filipiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
- Guzik-Tkacz M., *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.
- <http://nextstepintegral.org/wp-content/uploads/2011/04/Integral-Education-Esbjorn-Hargens.pdf>, [downloaded on 1.03.2017].
- Kegan R., *Evolving Self. Problem and Process in Human Development*, Harvard University Press, Cambridge – London 1982.
- O'Donohue W., Benuto L., Tolle L.W., *Handbook of Adolescent Health Psychology*, Springer Science & Business Media, Berlin 2014.
- Sheridan Ch.L., Radmacher S.A., *Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*, Instytut Psychologia Zdrowia, Warszawa 1998.
- Syrek E., *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- The Oxford Dictionary of English Etymology*, Clarendon, Oxford 1966.
- Wilber K., *Krótką historia wszystkiego*, Czarna Owca, Warszawa 2007.
- Wulff H.R., Pedersen S.A., Rosenberg R., *Filozofia medycyny. Wprowadzenie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1993.

ZBYSZKO MELOSIK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

LIFELONG LEARNING - SPOŁECZNO-KULTUROWE (RE)KONSTRUKCJE

ABSTRACT. Melosik Zbyszko, *Lifelong learning – społeczno-kulturowe (re)konstrukcje* [Lifelong Learning – Socio-cultural (Re)Constructions]. Studia Edukacyjne nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 67-75. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.5

The article includes considerations on different version of lifelong learning in contemporary culture. Four approaches are analysed. The first one is classical, connected mostly with adult education,. In the second, lifelong learning is incorporated in neoliberal vision of man and society and is treated as a way of permanent change of one's knowledge and skills to be competitive in a job market. Third approach relates to the role of popular culture in shaping man's identity by developing ability to accept and quickly forget enormous number of stimulus from mass media and consumption area. The core of last approach includes the conviction that just man's passions are the best and deepest drive for permanent personal growth.

Key words: lifelong learning, identity, neoliberalism, popular culture, passion

Żyjemy w świecie społecznych konstrukcji i rekonstrukcji, odnoszących się niemal do wszystkich dziedzin życia. Mają one charakter dynamiczny, są zależne od czasu i miejsca oraz zmieniających się okoliczności historycznych. Dotyczy to także wielu praktyk społecznych i odpowiadających im pojęć. Takiej rekonstrukcji podlega również lifelong learning, którego społeczne znaczenie i sposoby urzeczywistniania zmieniały się w ostatnich dekadach. W oczywisty sposób wpływa to na teorię lifelong learning.

Moim zdaniem, istnieje obecnie kilka odmiennych sposobów całożyciowego uczenia się. Ich istota oraz funkcje uwarunkowane są przez różnorodne tendencje społeczno-ekonomiczne i kulturowe, a na poziomie „mikro” – przez czynniki biograficzne, zwykle osobisto-zawodowe. Klasyczne definicje i sposoby lifelong learning mogą być uzupełnione czy rozszerzone przez nowe pola problemowe.

W moim tekście przedstawię cztery typy współczesnego praktykowania lifelong learning, przy pełnej świadomości faktu, iż moja kategoryzacja związana jest z moim własnym sposobem myślenia i zainteresowaniami; ma charakter subiektywny. I jest w pewnej mierze (świadomie) niespójna. Mogę więc wyróżnić następujące typy w tym zakresie: tradycyjny, neoliberalno-korporacyjny, popkulturowy i zorientowany na pasję.

Typ tradycyjny odnosi się do dostarczania, głównie osobom dorosłym, mniej lub bardziej sformalizowanych możliwości podtrzymywania czy rozwijania swoich zainteresowań, lub wzbogacania kompetencji, a symbolem niech będą tutaj takie formy, jak Uniwersytet Trzeciego Wieku, centra kształcenia ustawicznego, szkolenia i kursy. Tego typu podejście można umieścić bądź w kontekście zawodowym, w ramach linearnej kariery, bądź *stricte* osobistym¹. Stanowi ono nadal ważny, a niekiedy kluczowy komponent relacji między jednostką a jej zawodową karierą.

Więcej miejsca chciałbym poświęcić neoliberalno-korporacyjnemu podejściu do lifelong learning. Jego punktem wyjścia jest, aby odwołać się do narracji Morgan Anderson, klasyczna koncepcja kapitału ludzkiego, w której redukuje się wartość czy to człowieka, czy grupy ludzi do „towaru”, który potencjalnie może być sprzedany, bądź po prostu do „środka produkcji”, a inwestowanie w ów kapitał ma zawsze przynieść zyski. Zakłada się przy tym, że kapitał ludzki można zmierzyć „ilościowo”; można też nim zarządzać² w taki sposób, który przyniesie „maksymalizację produktywności siły roboczej w organizacji” (pisze się także o zarządzaniu talentami ludzi)³. W ujęciu tym człowiek jest tylko pionkiem w instytucjonalnej grze. Propaguje się kategoryzowanie ludzi ze względu na czynnik SKB – *skills* (zdolności i kompetencje), *knowledge* (posiadana wiedza) oraz *behaviour* (sposoby zachowania) po to, aby „umieścić ich konkurencyjnie w ramach realizacji zadań”. Proponuje się stworzenie matrycy zadań i ludzi, przy czym celem jest tutaj takie optymalne umieszczanie ludzi w strukturze zadań, aby były one zrealizowane⁴.

Nie ulega przy tym wątpliwości, że we współczesnym społeczeństwie neoliberalnym biografia i tożsamość wielu jednostek podporządkowane są idei rywalizacji o sukces, idei podziału na zwycięzców i „całą resztę”. Pa-

¹ Por. w tym zakresie znakomite książki: P. Jarvis, *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*, Abingdon 2010; V. Duckworth, J. Tummons, *Contemporary Issues in Lifelong Learning*, New York 2010; M. Fairclough, *Supporting Learners in the Lifelong Learning Sector*, New York 2008.

² Por. M. Anderson, *The human capital strategy*, Ephemera. Theory and Politics in Organization, 2009, 9, 4, s. 273-275.

³ M. Nagra, *Human Capital Strategy: Talent Management*, The Army Department Medical Journal, October-December 2011, s. 31.

⁴ Tamże, s. 32.

miętajmy bowiem, że aby istniał zwycięzca, musi też istnieć cała gromada przegranych. Neoliberalne społeczeństwo, aby uprawomocnić swoją ideologię, potrzebuje nieudaczników, którzy potwierdzają sensowność wysiłków zwycięzców (według Iana R. Dowbiggina, powszechny współcześnie niepokój wynika z panującej zasady, iż „zwycięzca bierze wszystko”, która stanowi podstawę funkcjonowania świata uniwersyteckiego, mediów i korporacji⁵). W konsekwencji, aby odwołać się do analiz Agnieszki Gromkowskiej-Melosik,

brak stabilności i prowizoryczność biografii jednostki w jej relacjach z neoliberalną (pozbawioną motywów wspierania jednostki) ekonomią przynoszą u milionów ludzi – internalizujących konieczność sukcesu – nieustanne przecucie porażki⁶.

Życie w społeczeństwie neoliberalnym nie jest więc łatwe, jest pełne niepewności, ryzyka i dramatów. Jak pisze w tym kontekście Zygmunt Bauman:

Żadna posada nie jest na wieki poręczona, żadne stanowisko zabezpieczone przed kaprysami losu, żaden zawód odporny na ząb czasu, żadne umiejętności nie są wyposażone w gwarancję rynkowej wartości. Nabyte doświadczenie może się w mgnieniu oka przeobrazić z autu w balast (...). Środki utrzymania, pozycja społeczna, uznanie użyteczności i godności własnej mogą być wszystkie wypowiedziane z dnia na dzień i bez uprzedzenia⁷.

Tak więc rzeczywistość, w której żyje neoliberalna jednostka nie jest „bezpieczna” (tak jak neoliberalna wolność nie ma charakteru beztróskiego, tylko jest „ciężka od odpowiedzialności” za własny los i sukces). Można dodać, iż miliony ludzi pracujących w wielkich korporacjach żyje w nieustannym poczuciu niepewności – w warunkach układów hierarchicznych oraz konkurencyjnych, czując na swoich plecach oddech tych, którzy są o szczebel niżej: tania siła robocza może być tam „wymieniana co roku wraz nowym naborem absolwentów [wyższych uczelni]”, którzy „nieustannie rywalizują, aby ich dostrzeżono”⁸.

Można także stwierdzić, iż w neoliberalizmie nigdy nie ma „ostatecznego zwycięstwa” i „ostatecznego zwycięzcy”. Zwycięstwo nie oznacza, że jest się na mecie; stanowi ono punkt wyjścia następnego wyścigu czy następnej gry. W neoliberalnym społeczeństwie awans zawodowy stanowi zawsze punkt wyjścia do walki o następny awans, przy założeniu, iż zawsze można przegrać.

⁵ I.R. Dowbiggin, *High Anxieties: The Social Construction of Anxiety Disorders*, Canadian Journal of Psychiatry, 2009, 54, 7, s. 430.

⁶ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium z dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 140.

⁷ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 47.

⁸ P.C. Whybrow, *American Mania*, Poznań 2006, s. 177-178; na temat neoliberalnych kontekstów tożsamości por. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 313-332.

I w tym kontekście idea lifelong learning została winkorporowana w ideologię neoliberalizmu. W neoliberalizmie lifelong learning nie odnosi się ani do idei linearnej kariery, ani do wzbogacania egzystencji człowieka i jego samorozwoju. U jego podstaw leży przekonanie o dezaktualizacji posiadanego wykształcenia, wiedzy, kompetencji i kwalifikacji – R. Hassan pisze o życiu w nieustannym przekonaniu o deficycie posiadanej wiedzy, do której nie ma się przy tym zaufania⁹. Kiedyś wiedza i kompetencje, które człowiek uzyskiwał starczyły na całe życie – a dawni księgowi są dobrym tego przykładem. Współcześnie, to co człowiek umie i wie „dziś”, przestaje być na czasie już. Zmuszony jest więc on do nieustannej „pogoni” za „uciekającą” wiedzą i kompetencjami (ciągle nowymi) w procesie, który się nigdy nie skończy. Lifelong learning, powtórzę kolejny raz, nie jest już związane przygodą intelektualnego rozwoju, a nawet zabiegiem, który pomaga jednostce na rynku pracy. Coraz częściej nabiera charakteru neurotycznej obsesji, wzmaganej przez formalne wymagania związane ze zmianą czy to rynku, czy konkretnej korporacji.

Jakkolwiek obecnie dyplom dobrej uczelni stanowi przepustkę do kariery, to jednak jest już tylko symbolem (tym bardziej że żyjemy w warunkach „inflacji dyplomu”¹⁰). Wykształcenie nie jest uzyskiwane „raz na zawsze”. Człowiek jeśli chce wspinać się po drabinie awansu zawodowego, musi przyjąć do wiadomości, że zdobyte wykształcenie, a także kolejne formy wiedzy, kompetencji i kwalifikacji, które zdobywa w trakcie doksztalcania się, podlegają nieustannej dewaluacji. „Nic nie jest na zawsze” – człowiek musi nieustannie uczyć się, aby „nie wypaść z gry”. Korporacyjno-neoliberalny typ lifelong learning ma więc charakter „negatywny” – służy idei nieustannej „edukacyjnej adaptacji” do zmieniających się warunków rynku pracy. Jednocześnie wzmacnia ona nieustannie w jednostce niepewność dotyczącą jej zawodowej przyszłości, ponieważ nie ma punktu docelowego, który raz osiągnięty, dawałby poczucie jakichkolwiek gwarancji, już nawet nie tyle sukcesu, co nawet względnej stabilności. Każdy osiągnięty punkt jest początkiem dalszej drogi, a każda przypadkowa z punktu widzenia jednostki „restrukturyzacja” może nagle całkowicie załamać karierę. Korporacyjny typ lifelong learning zawiera bowiem *implicite* w sobie – w przeciwieństwie do klasycznego, który związany jest z ideą kariery linearnej – nie tylko przyjęcie odpowiedzialności za doksztalcanie się, w kontekście wymuszonej przez rynek zmiany kwalifikacji, ale także akceptację gotowości ruchliwości zawodowej – przechodzenia z firmy do firmy, ze stanowiska na stanowisko, czy z zawodu do

⁹ R. Hassan, *The Knowledge Deficit, Liquid Words as Neo-liberal Technologies*, International Journal of Media and Cultural Politics, 2012, 8, 2/3, s. 179.

¹⁰ Na temat inflacji dyplomu por. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, s. 135-139.

zawodu, z miasta do miasta. Powstaje nawyk elastycznego podejścia do własnego życia zawodowego, gotowość do permanentnej readaptacji do nowych warunków rynku pracy. Kapitał ludzki, kiedyś uformowany według jednej matrycy, współcześnie nie jest już „zafiksowany”, lecz podatny na bodźce i transformację.

W neoliberalnym podejściu do lifelong learning redukuje się je wyłącznie do sfery zawodowej i kontekstu ekonomicznego. Na stronie jednej z najbardziej wpływowych brytyjskich organizacji „Lifelong learning UK” pisze się wprost, że celem lifelong learning ma być dostosowanie kompetencji i kwalifikacji pracowników do potrzeb pracodawców. Używany tutaj język lifelong learning jest dramatycznie odmienny od znanego nam z polskiej tradycji. Używa się pojęć „strategiczne ambicje”, „inwestycje w kompetencje”, „inteligencja siły roboczej”, „orientacja na dopasowanie”, „kompetencje sektorowe”¹¹. Można też odnieść się do rozwoju lifelong learning w Japonii, w której traktowane jest ono przez rząd w kategoriach „ekonomicznej racjonalności”¹². Lifelong learning jest tam wiązane z wymogami tworzonymi przez „szybką globalizację, ciągle trwającymi problemami narodowej ekonomii i zniesieniem zasady gwarancji zatrudnienia w jednym miejscu przez długi okres”¹³.

Trzeci typ lifelong learning ma charakter popkulturowy. Nigdy nie kwestionowałem bogactwa kultury popularnej, która może dostarczać fascynujących możliwości rozwojowych¹⁴. Jednakże, można też dostrzec inny kontekst jej działania. Świat, w którym żyły uprzednie pokolenia zmieniał się relatywnie wolno; obecnie kultura „wiruje” coraz szybciej. Niektórzy badacze piszą wręcz o panującej powszechnie „ekstazie szybkością”, o „szybkości samej w sobie”, czy „czystej szybkości”¹⁵. Dotyczy to w szczególności eksponowanej tutaj kultury popularnej, na płaszczyźnie której każdego miesiąca, tygodnia, dnia pojawiają się więc (i wkrótce znikają bez śladu) nowe dyskursy, nowe idee i ideologie, nowe mody, nowe gadżety kulturowe, nowe gwiazdy

¹¹ Por. <http://www.lifelonglearning.co.uk/>. Na temat brytyjskich koncepcji i praktyk lifelong learning w ostatnich dekadach por. też A. Hodgson, *An International and historical context for recent policy approaches to lifelong learning in UK*, [w:] *Policies, Politics and the Future of Lifelong Learning*, red. A. Hodgson, Londyn 2000 oraz bardzo neoliberalny w swojej istocie i narracji raport rządowy *Future of Skills and Lifelong Learning*, Londyn 2017, adres internetowy: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/727776/Foresight-future-of-skills-lifelong-learning_V8.pdf.

¹² A. Ogawa, *Lifelong Learning in Neoliberal Japan: Risk, Community, and Knowledge*, Nowy Jork 2015, s. 17.

¹³ A.C. Ogden, *A brief overview of life learning in Japan*, *The Language Teacher*, November/Dezember 2010, s. 110; adres internetowy: <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/art1.pdf>

¹⁴ Por. Z. Melosik, *Kultura popularna*, s. 447-462.

¹⁵ A. Elliott, M. Katagiri, A. Sawai, *Japan: Theoretical Avenues and the Japanese New Individualist Path*, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 2012, 42, 4, s. 428.

mediów, nowe wersje tożsamości i ciała. Dwie dekady temu – dla określenia zjawiska „tyranii nowości” – Alvin Toffler użył pojęcia „szok przyszłości” (odnoszącego się do poczucia zagubienia jednostki w obliczu permanentnej zmiany). Nie jest ono adekwatne w odniesieniu do młodzieży współczesnej, która ma umiejętność i nawyk adaptacji do nieustannej zmiany, zdolność do „przeskakowania” niemal w sposób dowolny z jednego do drugiego dyskursu kulturowego, z jednego do drugiego stylu życia, a nawet z jednej do drugiej formy tożsamości. Posiada unikatową zdolność do resetowania fragmentów swojej tożsamości i wymiany ich na inne... i znowu kolejne inne (niekiedy całkowicie odmienne). Tożsamość zaczyna przypominać kostkę Rubika, przy czym w odróżnieniu od źródłowej kostki nigdy nie układa się ostatecznie fragmencików i kolorów (i nie dąży się do tego). Cały czas następuje rotacja fragmentów w nieustannym procesie rekonstrukcji bez celu. Można w tym miejscu przytoczyć bardziej ogólną, a jednak związaną z moją narracją tezę Z. Baumana:

Na miejsce technologii żmudnego budownictwa przyszła dziś technika „absolutnych początków”, zaczynania wciąż na nowo, eksperymentowania z szybko montowanymi i łatwymi do rozbiórki formami, malowania nowych obrazów na wczoraj sporządzonych wizerunkach (...) ¹⁶.

Zmiana jest tak wszechobecna i w związku z tym tak „zwyczajna”, iż kategoria „szoku przyszłości” straciła nie tylko swój dawny pesymistyczny wydźwięk, ale także jego sens. Młodzi ludzie (i nie tylko oni) społeczeństw Zachodu znakomicie przystosowali się do „szoku przyszłości”. Więcej nawet, „kulturowe wirowanie” stało się do tego stopnia naturalne i normalne, iż jego brak wywołuje frustrację i panikę, że „nic się nie dzieje”. Żyje się więc w nieustannym czekaniu na przyszłość – pojmowanej jednak nie (jak to miało miejsce w przeszłości) w kategoriach dekad, lecz w kategoriach sekund (co się zdarzy za chwilę). Ma się wrażenie, że teraźniejszość „wyparowuje” już w momencie, kiedy się pojawia.

Permanentna ruchliwość ludzi (zarówno w świecie wirtualnej komunikacji, jak i w świecie „realnym”) powoduje też dramatyczny wzrost liczby osób, którzy pojawiają się w ich życiu. Kontakty z nimi mają jednak zwykły charakter „szybki” – tymczasowy, powierzchowny i coraz częściej anonimowy. Trudno zapamiętać ich imiona i odróżnić od siebie ich twarze. Pojawiają się i znikają niczym w kalejdoskopie. Ważnym symptomem tych przemian jest rozwijająca się wśród młodych ludzi kompetencja, którą można by nazwać „gotowością do natychmiastowych interakcji”. Adaptacja do zmiany

¹⁶ Z. Bauman, *Ponowoczesność*, s. 49.

i konieczność kontaktów z coraz to nowymi ludźmi wymaga umiejętności szybkiego nawiązywania bezpośrednich kontaktów, a nawet relacji – bez zbędnych rytuałów i wielomiesięcznego poznawania się. Można więc zaobserwować w ostatnich dekadach gwałtowne „przyspieszenie” stosunków międzyludzkich – liczba wzajemnych kontaktów ludzi wzrasta w sposób geometryczny, jednak są one zwykle chwilowe, bez głębszych zobowiązań i konsekwencji, zgodnie z zasadą typową dla restauracji typu *fast food* – „wchodzę-wychodzę-nigdy mnie tu nie było”. Coraz więcej osób (nie tylko młodych) ma też zdolność do łatwej „wymiany” ludzi, którzy ich otaczają. Nie potrzebują już całościowych układów międzyludzkich, miłości, przyjaźni, czy nawet stabilnych znajomości. Osoby takie potrafią swobodnie przechodzić od związku do związku, od relacji do relacji, nie czując większej frustracji z tego powodu. Tak więc, popkulturowy typ *lifelong learning* jest zdecydowanie związany z uczeniem się o charakterze nieformalnym, a jego punktem wyjścia jest nie tylko zdolność do nieustannego przyswajania sobie nowych doświadczeń, praktyk i wiedzy (a raczej informacji) i ludzi, ale także zdolność do ich zapominania, „od-uczenia się”. Tak pisze o tym Zygmunt Bauman:

we współczesnym świecie zdolność *zapominania* jest atutem nie mniejszym, niż talent *zapamiętywania*, oczyszczanie pamięci, raczej niż jej wypełnianie, jest warunkiem utrzymania sprawności [tym bardziej że – Z.M.] nowe wciąż rzeczy i ludzie wkraczą bez widomej przyczyny w pole uwagi tylko po to, by je za chwilę znowu bez oczywistego powodu opuścić¹⁷.

Ludzie potrafią więc resetować wrażenia, informacje, wiedzę (i nadmiar) osób w swoim życiu. Ich tożsamość nie jest w związku tym (mimo nawału nowości) „przeładowana” czy prze-bodźcowana. Uczą się po to, aby zapominać, aby w nieustannym procesie wymuszonego *lifelong learning* gonić nowe formy popkulturowej rzeczywistości – w sferze muzyki, mody, wizualizacji ciała, konsumpcji, czy telewizyjnych bohaterów. Jest to być może reakcja obronna na – aby wykorzystać pojęcie J. Baudrillarda – „nadmiar rzeczywistości”¹⁸.

Jednocześnie, sposób podejścia do informacji i uczenia się jest (szczególnie) u młodych ludzi zupełnie odmienny od tego, jaki był typowy dla przeszłości. Stanowi on racjonalną odpowiedź na specyfikę kultury współczesnej: sfragmentaryzowanej i niejednoznacznej. Wbrew oczekiwaniom dorosłych, młodzi ludzie nie przyswajają sobie wiedzy w sposób linearny i uporządko-

¹⁷ Tamże, s. 50.

¹⁸ J. Baudrillard, *Pakt jasności. O inteligencji zła*, Kraków 2005, s. 9, na temat popkulturowych kontekstów kształtowania tożsamości por. Z. Melosik, *Kultura popularna*, s. 155-184.

wany, lecz „mozaikowy” i przypadkowy. Nie interesuje ich „zatrzymanie wiedzy” i gromadzenie w wewnętrznym skarbcu mądrości, lecz jej przetwarzanie i umieszczanie w kontekstach¹⁹. Poszukują informacji w wielu miejscach jednocześnie, lecz czynią to niesystematycznie. Potrafią jednocześnie koncentrować się na wielu rzeczach, natomiast nie mają zdolności koncentracji dłuższy czas na tym samym. Jednakże, czy takie podejście nie jest logiczną koniecznością w opartej na „klikaniu” kulturze Internetu i w obliczu nieustannej zmiany? Czy nie jest to logika kultury supermarketu: myśleć o wielu rzeczach jednocześnie, być jednocześnie i tu i tam, i jeszcze tam, odbierać wszystkie wrażenia naraz? W ten sposób idea lifelong learning – w swoim kontekście nieformalnym – zostaje winkorporowana w proces, głównie popkulturowej rekonstrukcji tożsamości.

Wreszcie, czwarty charakter lifelong learning pełni rolę zdecydowanie osobistą i zorientowaną na realizację indywidualnych pasji. Jest on wówczas wpisany w ideę indywidualnego, świadomego rozwoju, przy czym harmonijna pasja – jak wykazały to badania jakościowe – prowadzi do wytworzenia pozytywnych emocji i poczucia satysfakcji, jest energetyzująca i inspirująca, daje poczucie wolności, a także autentyczności²⁰. Pasja jest zwykłe

zorientowana na rozwój zainteresowań, ekscytację i budowanie pewności siebie, co w relacji zwrotnej prowadzi do lepszych rezultatów, wytrwałości i twórczości, jak również zwiększenia poziomu energii, poczucia własnej wartości i generalnego zwiększenia jakości życia²¹.

Pasja może też być źródłem kreowania wspólnot. I wydaje się, aby zakończyć ten tekst zdaniem wartościującym i postulatycznym, że obecnie, w czasach popkulturowo sfragmentaryzowanych, a z drugiej – zdominowanych przez ideologię neoliberalizmu, to właśnie lifelong learning oparty na pasji (który, oczywiście, nie wyklucza uczestnictwa w formalnych formach rozwoju i rozwijania kompetencji) daje szansę bycia sobą i bycia w dynamicznym rozwoju.

¹⁹ Na ten temat por.: M. Klichowski, *Miedzy linearnoscia a klikaniem. O spolecznych konstrukcjach podjeciu do uczenia sie*, Kraków 2012.

²⁰ S.M. Halonen, T. Lomas, *A passionate way of being: A qualitative study revealing the passion spiral*, *International Journal of Psychological Research*, 2014, 7, 2, s. 23.

²¹ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, *American Psychologist*, January 2000, 55, 1, s. 69. Na marginesie mogę zauważyć, że i pojęcie „pasji” jest inkorporowane w neoliberalno-korporacyjną ideologię. Oto, w jednym z tekstów poświęconych celom lifelong learning w Australii postulowano konieczność „rozwijania pasji na rzecz uczenia się wnoszącego wkład do osiągnięć ekonomicznych w skali narodu” – por. M. Scollay, *A Vision for the Future of Australian Education and Training*, [w:] *Lifelong Learning. Making it work*, red. T. Brown, Jamison 2000, s. 12.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson M., *The human capital strategy*, Ephemera. Theory and Politics in Organization, 2009, 9, 4.
- Baudrillard J., *Pakt jasności. O inteligencji zła*, Kraków 2005.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
- Dowbiggin I.R., *High Anxieties: The Social Construction of Anxiety Disorders*, Canadian Journal of Psychiatry, 2009, 54, 7.
- Duckworth V., Tummons J., *Contemporary Issues in Lifelong Learning*, New York 2010.
- Elliott A., Katagiri M., Sawai A., *Japan: Theoretical Avenues and the Japanese New Individualist Path*, Journal for the Theory of Social Behaviour, 2012, 42, 4.
- Fairclough M., *Supporting Learners in the Lifelong Learning Sector*, New York 2008.
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium z dynamiki dostępu*, Kraków 2011.
- Halonen S.M., Lomas T., *A passionate way of being: A qualitative study revealing the passion spiral*, International Journal of Psychological Research, 2014, 7, 2.
- Hassan R., *The Knowledge Deficit, Liquid Words as Neo-liberal Technologies*, International Journal of Media and Cultural Politics, 2012, 8, 2/3.
- Hodgson A., *An International and historical context for recent policy approaches to lifelong learning in UK*, [w:] *Policies, Politics and the Future of Lifelong Learning*, red. A. Hodgson, London 2000
- <http://www.lifelonglearning.co.uk/>
- https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/727776/Foresight-future-of-skills-lifelong-learning_V8.pdf
- Jarvis P., *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*, Abingdon 2010.
- Klichowski M., *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Kraków 2012.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
- Nagra M., *Human Capital Strategy: Talent Management*, The Army Department Medical Journal, October-December 2011.
- Ogawa A., *Lifelong Learning in Neoliberal Japan: Risk, Community, and Knowledge*, New York 2015.
- Ogden A.C., *A brief overview of life learning in Japan*, The Language Teacher, November/Dezember 2010, s. 110; adres internetowy: <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/art1.pdf>
- Ryan R.M., Deci E.L., *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, American Psychologist, January 2000, 55, 1.
- Scollay M., *A Vision for the Future of Australian Education and Training*, [w:] *Lifelong Learning. Making it work*, red. T. Brown, Jamison 2000.
- Whybrow P.C., *American Mania*, Poznań 2006.

KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

MONIKA NAWROT-BOROWSKA

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy*

WYMARZONY PREZENT POD CHOINKĘ. O ZABAWKACH ŚWIĄTECZNYCH W LITERATURZE I CZASOPISMACH ADRESOWANYCH DO DZIECI II POŁOWY XIX I POCZĄTKU XX WIEKU

ABSTRACT. Kabacińska-Łuczak Katarzyna, Nawrot-Borowska Monika, *Wymarzony prezent pod choinkę. O zabawkach świątecznych w literaturze i czasopismach adresowanych do dzieci II połowy XIX i początku XX wieku* [A Dream Christmas Gift. On Christmas Toys in Children's Literature and Magazines of the 2nd Half of the 19th c. and the Early 20th c.]. Studia Edukacyjne nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 77-105 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.6

Timeless attributes of children's games, i.e. toys, have been made the subject of research. The authors focus on the toys received by children from Polish families during Christmas. The aim of these analyses is therefore to characterise Christmas children's toys presented in two types of sources intentionally addressed to children: children's literature and press. The research covers the second half of the 19th century and the beginning of the following century. The article in its subject matter refers to the Authors' earlier research on Christmas toys and is in line with the ever developing trend of research on toys from the historical and pedagogical perspective.

Key words: children's toy, Christmas, literature

Wprowadzenie

Zabawki dziecięce stanowią ważny element kultury.

Właśnie zabawki – zdaniem Jana Bujaka – jak żadne inne przedmioty, przedstawiają pełny obraz wycinka rzeczywistości tej epoki, w której powstały. Są wiernym odbiciem kultury materialnej, duchowej i społecznej¹.

¹ J. Bujak, B. Pilichowska, *Zabawki, potrzeby badawcze, problemy teoretyczne, propozycje muzeologiczne*, Studia i Materiały 1986, z. 1, s. 13.

Należy również podkreślić, że zabawki i zabawy z ich wykorzystaniem stały się odbiciem oczekiwań społecznych danej epoki wobec dzieci oraz głoszonych poglądów pedagogicznych. Pewien tradycjonalizm zabawek w II połowie XIX i początku XX wieku wynikał zarówno z niezmiennych funkcji przedmiotów zabawy: ludycznej, edukacyjnej oraz przygotowawczej czy socjalizacyjnej, na które wpływały poglądy głoszone przez myślicieli, moralistów, teoretyków wychowania, pedagogów, psychologów oraz modelu wychowania dominującego w poszczególnych warstwach społecznych. Ów wzór sposobu życia rodziców miał niewątpliwy wpływ na proces wychowania, którego istotnym elementem były zabawki. To właśnie one miały bawić, wychowywać, socjalizować i przygotowywać do pełnienia odpowiednich ról w społeczeństwie.

Świat zabawy jest dla dziecka światem totalnym, podobnie jak w świadomości człowieka religijnego cała rzeczywistość odsłania tajemnicę boskości i jest nakierowanym ku sacrum doświadczeniem transcendencji. Kosmos zabawy jest bezkresny, obejmuje wszelkie dostępne dziecku przestrzenie rzeczywiste i nierzeczywiste, wszelkie obszary jego aktywności².

Zabawka w ręku dziecka staje się więc nie tylko rekwizytem zabawy, ale przede wszystkim przenosi je w „drugą rzeczywistość”³, stanowi jej immanentną cechę, jest także pełnoprawnym bohaterem zabawy. Wydaje się, że zabawka, będąc najbardziej oczekiwanym prezentem świątecznym, staje się doświadczeniem *sacrum*. Klimat świąt Bożego Narodzenia – czasu odświeżonego, pełnego cudów, wpływa także na dziecko oczekujące z jednej strony uczestnictwa w obchodach i zwyczajach świątecznych, z drugiej – wejścia w świat *sacrum* zabawy z otrzymanym świątecznym prezentem.

Czas świąt Bożego Narodzenia był – i jest nadal – okresem, w którym wybór prezentu i jego ofiarowanie stają się bardzo ważne – szczególnie dla dzieci. Otrzymywały one prezenty w nie tylko w Wigilię, ale także już wcześniej – z okazji Świętego Mikołaja 6 grudnia, w sam dzień Bożego Narodzenia lub na tak zwaną kołędę, czyli na Nowy Rok, a także 6 stycznia podczas Trzech Króli⁴. Prezenty, w zależności od regionu, przynosił Święty Mikołaj, Gwiazdor, Aniołek, Jezusek, Gwiazdka lub dawali rodzice, krewni, układając je pod choinką⁵.

² G. Leszczyński, *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX wieku*, Warszawa 2006, s. 156-157.

³ Określenie Wincentego Okonia; W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987.

⁴ Por. K. Kabacińska-Łuczak, M. Nawrot-Borowska, *Dziecięce zabawki świąteczne w świetle wybranych źródeł ikonograficznych z II połowy XIX i początku XX wieku*, *Studia Edukacyjne* 2017, 46.

⁵ Por. szerzej M. Nawrot-Borowska, K. Kabacińska-Łuczak, *Co podarować dziecku na Gwiazdkę? Porady pedagogiczne i oferty reklamowe dla kupujących zabawki z II połowy XIX i początku XX wieku*, [w:] *Dom-codziennosc i święto. Ceremonie i tradycje rodzinne. Studia historyczno-antropologiczne*, red. B. Popiołek, M. Gadocha, A. Chłosta-Sikorska, Kraków 2018 oraz K. Kabacińska-Łuczak,

Cel, źródła i ustalenia terminologiczne

Celem niniejszych rozważań jest charakterystyka świątecznych zabawek dziecięcych, przedstawionych w dwóch typach źródeł z II połowy XIX i początku XX wieku, intencjonalnie kierowanych do dzieci: literaturze i prasie dziecięcej. Artykuł w swojej tematyce nawiązuje do wcześniejszych rozważań nad zabawkami świątecznymi⁶ i wpisuje się w coraz lepiej rozwijający się nurt badań nad zabawkami z perspektywy historyczno-pedagogicznej⁷. Wykorzystane w pracy źródła – literatura oraz czasopisma adresowane do dzieci – stanowią specyficzną grupę materiałów badawczych. Ich swoistą cechą jest cel oraz sposób przekazu. Teksty pisane do młodego odbiorcy z II połowy XIX i początku XX wieku są nasycone dydaktyzmem, moralizatorstwem, prostą – pod względem językowym i konstrukcji – fabułą. Ich podstawową funkcją jest wychowywać⁸. Ów dydaktyzm – zwany także dydaktyzmem retorycznym, nachalnym – przez prawie cały wiek XIX oparty był na zasadach nakazów lub zakazów, na pouczeniach lub wyidealizowanych wzorcach⁹. Bohaterowie tekstów mieli prostą konstrukcję psychologiczną i wyrażali ówczesnie propagowane wzory wychowania, wynikające z sytuacji społeczno-politycz-

M. Nawrot-Borowska, *Dziecięce zabawki świąteczne w świetle wybranych źródeł ikonograficznych z II połowy XIX i początku XX wieku*.

⁶ Tamże.

⁷ Por. wybrane artykuły: D. Żołędź-Strzelczyk, „A cacek też dużo było”. *Zabawki dziecięce na ziemiach polskich w średniowieczu i epoce nowożytnej*, *Kwartalnik Historyczny*, 2013, 1, także *Rola zabawek w przygotowaniu do pełnienia ról społecznych kobiecych i męskich w epoce nowożytnej*, [w:] *Kobieta i mężczyzna jedna przestrzeń – dwa światy*, red. B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, M. Gadocha, Warszawa 2015; K. Kabacińska, *Zabawy i zabawki dziecięce w świetle polskiej nowelistyki pozytywistycznej*, *Zabawy i Zabawki*, 2008, 1-4, także *Od grzechotki do – słów kilka o zabawkach dziecięcych*, *Studia Edukacyjne*, 2010, 11; M. Nawrot-Borowska, *Zabawy i zabawki dziecięce w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku – wybrane problemy z wykorzystaniem grafik z epoki*, *Biuletyn Historii Wychowania*, 2013, 30, także *Obrazki z dziejów lalki*, [w:] *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki*, t. 2: *Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Danucie Koźmian*, red. nauk. E. Magiera, J. Król, Szczecin 2016; wybrane pozycje książkowe: K. Kabacińska, *Zabawy i zabawki dziecięce w osiemnastowiecznej Polsce*, Poznań 2007; *Dawne zabawy dziecięce*, red. D. Żołędź-Strzelczyk, K. Kabacińska, Kielce – Warszawa 2008; *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*, red. D. Żołędź-Strzelczyk, K. Kabacińska, Poznań 2010; *Zabawka – przedmiot ludyczny i obiekt kolekcjonerski*, red. K. Kabacińska-Łuczak, D. Żołędź-Strzelczyk, Poznań 2016; D. Żołędź-Strzelczyk, I. Gomułka, K. Kabacińska-Łuczak, M. Nawrot-Borowska, *Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich do początku XX wieku*, Wrocław 2016 – tutaj szczegółowa bibliografia dotycząca problematyki zabawek dziecięcych s. 437-457.

⁸ Dostrzegalne zmiany w konstrukcji, języku i tematyce polskich tekstów adresowanych do dzieci następują w utworach Jana Brzechwy, Juliana Tuwima.

⁹ Dzięki przemianom w polskiej literaturze adresowanej do dzieci, które zapoczątkowane zostały przez wprowadzenie do fabuły fantastyki (M. Konopnicka „O krasnoludkach i sierotce Marysi”) i przygody (H. Sienkiewicz „W pustyni i w puszczy”), można dostrzec zmianę punktu ciężkości w tekstach literatury dla dzieci – z funkcji dydaktycznej ku estetycznej; por. m.in. Z. Adamczykowa, *Literatura dla dzieci. Funkcje, kategorie, gatunki*, Warszawa 2001, s. 25-50.

nej oraz trendów literackich (pozytywistyczna literatura tendencyjna). Istotne zmiany w literaturze dziecięcej można dostrzec w pierwszym dziesięcioleciu XX wieku. Dotyczą one przede wszystkim konstrukcji bohatera dziecięcego, zmiany jego statusu społecznego, wprowadzenia (pod wpływem modernizmu) fantastyki baśniowej, a także zwrócenia uwagi na szatę graficzną wydawanych dzieł. Owe przeobrażenia wynikają z faktu, że „Dziecko stało się w tym okresie tematem »modnym«, zaczęły powstawać subtelne studia psychologiczne, twórcy zaczęli interesować się »duszą dziecka«”¹⁰.

Czasopisma dla dzieci¹¹, sięgające swoich początków roku 1824 („Rozrywki dla Dzieci” redagowane przez Klementynę z Tańskich Hoffmanową), w latach 60. i 70. XIX wieku przeżywają rozwój, a na rynku wydawniczym pojawiają się między innymi „Przyjaciel Dzieci”, „Promyk”, „Wieczory Rodzinne”. Jednak były to projekty krótkotrwałe. Najdłużej działającym periodykiem był „Mały Świątek” (1887-1914). W czasopismach tych, podobnie jak w literaturze dla dzieci, dominowały pozytywistyczne tendencje wychowawcze. Pewne zmiany można dostrzec w czasopismach z początku XX wieku, jak między innymi „Moje Pisemko”, „Promyk”, „Z bliska i z daleka”. W czasopismach tych zaczęto publikować teksty znanych pedagogów, działaczy oświatowych, literatów, między innymi Anieli Szycówny, Marii Buyno-Arctowej, Heleny Radlińskiej, Janusza Korczaka, Janiny Porazińskiej, Stefanii Sempołowskiej, zwrócono uwagę na szatę graficzną, wprowadzono nowe tendencje, na przykład „motyw przyjaźni i braterstwa między dziećmi wszystkich warstw i narodów (...)”¹² i nowe tematy walki o równość wszystkich klas, o prawa kobiet, nawoływanie do tolerancji religijnej i tym podobne¹³. Zwykle – w zależności od częstotliwości ukazywania się danego czasopisma – numer bądź numery grudniowe zawierały teksty poświęcone zbliżającym się świętom Bożego Narodzenia. Opisywano tradycje i zwyczaje świąteczne, zarówno religijne, jak i rodzinne, publikowano historyjki, powiastki, obrazki literackie, opowiadania, wierszyki, których tłem były przygotowania do świąt lub święta. W pismach ilustrowanych dołączano grafiki, na których prezentowano sceny religijne i rodzinne związane z Bożym Narodzeniem, podawano

¹⁰ K. Kuliczowska, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864-1918*, Warszawa 1975, s. 114.

¹¹ Prasa dziecięca – „czasopisma przeznaczone dla dzieci, przeważnie ilustrowane (...) zróżnicowane i przystosowane do poziomu umysłowego poszczególnych faz rozwojowych młodego czytelnika”, [w:] *Encyklopedia wiedzy o prasie*, red. J. Maślanka, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976, s. 171; zob. też np.: A. Przeclawska, *Czasopisma dziecięce i młodzieżowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 77-78; J. Papuzińska, *Wychowawcza rola prasy dziecięcej*, Warszawa 1972; S. Grabowski, *Na przyszły użytek. Z dziejów polskiej prasy dla dzieci 1824-1939*, Pułtusk 2001; *Stare i nowe. Czasopisma dla dzieci i młodzieży*, red. B. Olszewska, E. Łucka-Zajac, Opole 2013.

¹² Tamże, s. 125.

¹³ Tamże, s. 127.

sposoby wykonania i wzory zabawek choinkowych. Wprowadzano małych czytelników w radosny nastrój oczekiwania na ten piękny czas roku, nie zaspominając oczywiście o fakcie najbardziej oczekiwanym przez najmłodszych – podarkach, jakimi były zabawki.

Dziateczki, za trzy tygodnie Gwiazdka! Ach, co to za radosna dla Was nowina! O tak, to najradośniejsza nowina dla was i całego świata, która nam przypomina przyjście Pana Jezusa na ziemię. Cieszy się cały świat i wy się cieszyicie, bo boskie dziecięciutko was i w tym roku darami swymi hojnie obsypie, przyniesie wam oto to, czego sobie życzyście¹⁴.

Z punktu widzenia historyka wychowania teksty adresowane do dzieci są cennym źródłem do badań nad codziennym światem dziecięcym, którego istotnym elementem są zabawki i zabawy dziecięce. Należy postawić pytanie: czym różnią się zabawki ukazane w tekstach adresowanych do dzieci od zabawek występujących w innych źródłach? Wydaje się, że istotne są dwie kwestie. Pierwsza, dotyczy ich funkcji. Zabawki pełnią ich kilka: ludyczną (zabawową) – „Pierwszym, koniecznym warunkiem każdej zabawki jest to, aby ona dziecię rzeczywiście bawiła”¹⁵, rozwojową/edukacyjną, na którą zwrócono uwagę w piśmiennictwie polskim w XVIII wieku¹⁶, a także wychowawczą (socjalizacyjną/przygotowawczą), o której Zofia Seidlerowa pisała:

Osoby, które bliżej żyją ze światem dziecięcym, powinny zabawki wybierać z punktu widzenia pedagogiki, a nawet i sztuki, albowiem zabawka, zwłaszcza w pierwszych latach rozwoju dziecka, jest najważniejszym z pomocniczych środków wychowania¹⁷.

Na podstawie analizy tekstów intencjonalnie kierowanych do dzieci można dostrzec wybijającą się na plan pierwszy funkcję przygotowawczą/wychowawczą zabawki, która stając się często bohaterką powiastek, przygotowuje czytelnika do odpowiedniego funkcjonowania w społeczeństwie, pełnienia oczekiwanych społecznie ról. Po drugie, dopiero w tekstach dziecięcych można dostrzec zarówno emocje, jakie wzbudzały w dzieciach zabawki, jak też

¹⁴ *Gwiazdka*, „Nasza Gazetka: przyjaciel, nauczyciel i przewodnik. Dodatek do *Nadgopłanina*” 1888, nr 11, s. 42.

¹⁵ E.J., *Zabawki dziecięce*, „Kłosy” 1885, nr 1068, nr 395.

¹⁶ Oświeceniowy pisarz i działacz społeczny, Michał Dymitr Krajewski, pisał: „To szczególnie za cel wzięłem sobie, abym bawiąc pożytecznie wiek młody, od pierwszych lat sposobił go do nauk, i słodząc mu je różnymi rozrywkami, wkorzeniał w nich gust i miłość tego, co ma być w dalszym czasie największym jego uszczęśliwieniem” [w:] M.D. Krajewski, *Gry nauk dla dzieci służące do ułatwienia ich edukacji, przez które łatwo nauczyć się mogą poznawania liter, sylabizowania, czytania w polskim i francuskim języku, formowania charakteru pisania, języków ze zwyczaju, historii, geografii i początków arytmetyki*, Kraków 1777, s. 1.

¹⁷ Z. Seidlerowa, *O zabawkach*, „*Bluszcz*” 1904, nr 50, s. 590.

odnaleźć opisy samych zabaw z ich wykorzystaniem. Tych ostatnich próżno szukać w innych źródłach.

Powiastrki, bajeczki, czy wierszyki dla najmłodszych – publikowane zarówno w formie książeczek, jak i teksty umieszczane w czasopismach dla dzieci – stanowią wartościowe poznawczo źródło do badania zabawek świątecznych. Autorzy chętnie wykorzystywali okres świąt Bożego Narodzenia, czyniąc go tłem dla fabuły opowiadanych małym czytelnikom historyjek. Pisano nawet specjalnie z tej okazji okolicznościowe obrazki, nowelki, czy wierszyki. Zwykle historie takie opowiadały o przygotowaniach do świąt, świątecznej atmosferze, chwilach wspólnie spędzanych z rodziną, a w części z nich znajdujemy też informacje o otrzymywanych pod choinkę czy na kolędę zabawkach i cackach. Autorzy opisywali nie tylko rodzaje wymarzonych przez dzieci w danym okresie zabawek, ale też ich wygląd, sposoby wykorzystania w czasie organizowania różnych zabaw, atmosferę towarzyszącą oczekiwaniu na prezent. Bywało, że całe, osobne powiastrki czy wiersze poświęcano zabawce bądź zabawkom, a także, co interesujące z naszego punktu widzenia, przedstawiano sposoby zabawy otrzymanymi przedmiotami.

Najczęściej ukazywano praktyczne wykorzystanie zabawki.

Z taką sytuacją mamy często do czynienia w literaturze intencjonalnie kierowanej do młodych odbiorców, gdzie sceny prezentujące tego typu zachowania pełniły funkcję instruktażową, ilustrowały wychowawczy charakter różnorodnych dziecięcych działań, wskazywały na konieczność przygotowania się do przyszłego dorosłego życia, pełnienia w nim określonych lub zaledwie sugerowanych ról społecznych i rodzinnych¹⁸.

Sama zabawka (jej wygląd, produkcja, wartość itp.), a także zabawa nią były determinowane społeczną pozycją dziecka – jego statusem materialnym, wychowaniem, systemem wartości i tym podobnym. W tych tekstach o jednoznacznych przesłaniach zabawki jawią się jako najważniejsze przedmioty dzieciństwa, wymarzone rzeczy, kreujące codzienną rzeczywistość.

Zarówno w utworach poetyckich, jak i powiastrkach oraz innego rodzaju tekstach publikowanych w czasopismach dla dzieci można zauważyć kilka wspólnych elementów. Po pierwsze, występuje osoba czy postać (Święty Mikołaj, Gwiazdor, krewni, Aniołek) dająca zabawkę. Po drugie, ukazany jest różny czas obdarowywania prezentami – okres ten na przełomie XIX i XX wieku trwał od 6 grudnia do 6 stycznia. Po trzecie, po spotkaniu się dziecka ze Świętym Mikołajem lub Gwiazdorem musiało ono przejść przez pewne rytuały: na przykład odmówić pacierz, potwierdzić, że cały rok było grzeczne, słuchało rodziców i tym podobne. Po czwarte, widoczny jest wyraźny podział na zabawki dla dziewczynek i chłopców. W powiastrce „Pogadanki

¹⁸ G. Leszczyński, *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX wieku*, s. 138.

braci z siostrami, spisane ku zabawie młodych czytelników” poznajemy ro-dzeństwo: Emila i Amelkę, którzy opowiadają, co kupiliby sobie nawzajem na kolędę, gdyby oczywiście mieli pieniądze. Chłopczyk kupiłby siostrze

wielką lalkę, którą widziałem w sklepie o kilka domów od nas i która mówi i „mama” i „Papa”, a dziewczynka kupiłaby bratu wielocyped, podkreślając, że otrzymałby go jedynie w wypadku, jeśli byłby grzeczny¹⁹.

I wreszcie, w różnych tekstach adresowanych do dzieci poruszano ważną wychowawczo kwestię – dzielenia się zabawkami z biednymi dziećmi.

Na zakończenie wstępnych refleksji należy zadać sobie pytanie: Jak słowni-kowo definiowano zabawkę w II połowie XIX i na początku XX wieku? Trudno znaleźć definicję satysfakcjonującą współczesnego badacza. W źró-dłach słownikowych zabawkami były nazywane przedmioty służące dzie-ciom do zabawy. Na przykład, *Słownik języka polskiego* Samuela Bogusława Linde z 1814 roku zabawkami określał: „zabaweczki, którymi dzieci się ba-wią, lalki itp.”²⁰, natomiast definicja zabawki znajdująca się w *Słowniku języka polskiego* z roku 1861 ma kilka znaczeń. Z punktu widzenia naszych rozwa-żeń, ważne są dwa: pierwsze – „przedmiot do zabawy, rozrywki” oraz dru-gie – „rzecz drobna, umyślnie dla zabawy dzieci robiona, np. lalki, koniki, itp.”²¹. W *Słowniku języka polskiego* podług Lindego i innych nowszych źródeł Era-zma Rykaczewskiego z 1866 roku termin zabawka ma dwa znaczenia. Pierw-sze: „zdrob. mała zabawa, mała rozrywka”, drugie „to, czem się dzieci bawią. Kupiłem mu drewnianego konika na zabawkę”²². W 1869 roku jeden z prze-wodników higienicznych podawał: „przedmioty, które dzieciom do zaba-wy służą, nazywamy zabawkami”²³. Celem zabawek było zaś „dostarczenie

¹⁹ L. Biart, *Pogadanki braci z siostrami, spisane ku zabawie młodych czytelników*, przełożył J. Chę-ciński, Warszawa 1875, s. 177-178. Lalka, narratorka powiastki „Pamiętnik lalki przez Walenty-nę z Trojanowskich Horoszkiewiczową”, zakupiona w dzień Wigilii na prezent gwiazdkowy dla Wandzi ze szczegółami opisała prezenty dla Wandzi i jej brata Stasia – zabawki: gotowałnię (toaletkę) dla lalek z krzeselkiem, umeblowany lalczyzny pokój, ubranka dla lalki, zastawę do herbaty, porcelanowy serwis, powóz, konika na kółkach, biczyk i szabelkę oraz książeczkę.

²⁰ *Słownik języka polskiego* przez M.S.B. Linde, t. VI, U-Z, Warszawa 1814, s. 592.

²¹ *Słownik języka polskiego*, obejmujący oprócz zbioru właściwie polskich, znaczną liczbę wyrazów z obcych języków [...] do podręcznego użytku, cz. 2, P-Ż, Wilno 1861, s. 2063; W słowniku tym moż-na również znaleźć określenie „zabaweczka” – z kwalifikatorem „pieszcz. [...] zabawka”. Z ha-słem tym koresponduje następne w kolejności: „Zabawkowy, [...] służący do zabawienia, od zabawek dziecinnych”, tamże, s. 2063.

²² E. Rykaczewski, *Słownik języka polskiego podług Lindego i innych nowszych źródeł*, t. II, Ber-lin-Poznań 1866, s. 1056.

²³ *Przewodnik w zdrowym pielęgnowaniu dzieci od przyjścia na świat aż do dojrzania, skreślony przez przyjaciela dzieci (lekarza)*, Lwów 1869, s. 84. Z kolei *Słownik języka polskiego* z 1927 r. pod re-dakcją Jana Karłowicza, Adama Kryńskiego i Władysława Niedźwiedzkiego zabawką określał „przedmiot do zabawiania dzieci, cacko, zabaweczka, np. konik, lalka”, *Słownik języka polskiego*, red. J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, Warszawa 1927, z. 44, s. 17.

dzieciom przyjemnych wrażeń, przyczyniających się bądź to pośrednio, bądź bezpośrednio do pomyślnego rozwoju władz fizycznych i umysłowych”²⁴. W niniejszych rozważaniach, na podstawie analizy znaczeń terminu zabawka z XIX i początku XX wieku, przyjęto, że zabawką będzie przedmiot celowo wyprodukowany do zabawy²⁵.

Kto i kiedy obdarowywał dzieci prezentami?

W różnego rodzaju tekstach (prozatorskich, wierszowanych, ikonograficznych) adresowanych do dzieci można znaleźć informacje dotyczące osób przynoszących prezenty. Co ważne, podarki otrzymywać miały jedynie te z dzieci, które przez cały rok były dobre, posłuszne rodzicom, pilne w nauce i żyjące w zgodzie z rodzeństwem. Tylko dla takich dzieci Święty Mikołaj, Gwiazdor, Gwiazdka, Aniołek, czy Jezusek mieli wymarzone zabawki. W wierszyku zatytułowanym „Boże drzewko” piękne zabawki zawieszone na choince – pajace, lalki, trąbki, piszczalki, koniki, a także ozdoby, słodczyce i inne cacka otrzymały dzieci w nagrodę za dobre sprawowanie i posłuszeństwo rodzicom.

Drzewko, drzewko! Klaszczą w dłonie
Ucieszone dzieci.
Co tu wisi różnych cacek,
Co tu światel świeci.
Tu orzechy, tam jabłuszka
Złote, posrebrzane,
Tu cukierki i pierniczki,
Jakby malowane.
A tu różne zabaweczki,
Piszczałki, koniki,
Trąbki, lalki, świstaweczki,
Różne pajacyki.
Patrzcie dzieci – mówi matka,
Wszystkie cacka one,
Żeście były zawsze grzeczne
Dla Was zawieszone.

²⁴ R. Rogóżewski, *Jakie zabawki kupować dzieciom*, „Dziecko” 1913, nr 9, s. 533. Por. M. Nawrot-Borowska, K. Kabacińska-Łuczak, *Co podarować dziecku na Gwiazdkę?*

²⁵ Por. K. Kabacińska-Łuczak, M. Nawrot-Borowska, *Dziecięce zabawki świąteczne...*; także porównaj współczesną definicję zabawki autorstwa Jana Bujaka: „przedmiot materialny specjalnie wykonany do celów zabawowych, który zawiera w sobie treści kulturowe właściwej dla niego epoki lub epok minionych z zakresu kultury materialnej, duchowej lub społecznej i przekazuje je w sposób budzący określone postawy ludyczny, a za ich pośrednictwem kształtuje rozwój fizyczny, psychiczny lub emocjonalny”; J. Bujak, *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*, Kraków 1988, s. 15.

Bo to dzieci od Jezuska
Na drzewko dostają,
Co są pilne, tatę, mamę
Cały rok słuchają.
I dzieciaki, ze łzą w oku,
Mamę uściskały,
Jezusowi za te dary,
Wdzięcznie zaśpiewały²⁶.

Jedną z postaci przynoszących prezenty był Gwiazdor, „siwy staruszek z siwą brodą, w kozuchu.

No, dzieci! – zawołał – najprzód pacierz, a potem każdy dostanie, co mu się należy. Pierwszy wypowiedział „Ojcze Nasz” bez zmyłki Jędek i dostał książkę z obrazkami, stajnię i wózek, za nim drżącym trochę głosikiem wyszeptala swój krótki paciorek Zochna, za co „Gwiazdor” dał jej lalkę i łóżeczko, trzecia z kolei stała Baśka. „Gwiazdor” podał jej dawno upragnioną małą maszynę do szycia, w drugiej ręce trzymał serwis do herbaty²⁷.

Pan Gwiazdor zjeżdża z gór,
W wieńcu ze srebrnych piór.
Latarnią sobie świeci
I spieszy się do dzieci.
Zabawek wiezie moc
W tę wigilijną noc.
Książki, lalki i koniki,
Bębny, piłki i pierniki (...)
Złotą latarnia miga,
W ręku zabawki dźwiga (...)
I pyta Gwiazdor miły,
Czy dzieci grzeczne były?
A grzeczne tu i tam
Kolędę daje sam.



Ryc. 1. Gwiazdor

(Źródło: „Dzwonek. Gazetka dla dzieci. Bezpłatny dodatek dwutygodniowy do Katolika” 1911, nr 26, s. 1-2)

Na grafice (ryc. 1), będącej ilustracją wiersza, przedstawiono Gwiazdora jadącego saniami do (grzecznych) dzieci. Wiezie on na nich liczne pakunki, pośród których wyraźnie widać zabawki – piłki, duży bębenek, figurkę zwierzęcia.

²⁶ Boże drzewko, „Dzwonek. Gazetka dla dzieci. Bezpłatny dodatek dwutygodniowy do Katolika” 1910, nr 26, s. 3-4.

²⁷ B. Włodkówna, Czy Baśka dobrze zrobiła? „Świątek Dziecięcy” 1910, nr 5, s. 34-35.

Równie często prezenty przynosił Święty Mikołaj – starszy mężczyzna z siwą, długą brodą, który najpierw pytał, czy dzieci były grzeczne, sprawdzał, czy umieją paciorek i dopiero wówczas dawał wymarzone zabawki.

W wielu okolicach bywa dzień św. Mikołaja (6 Grudnia) dla dzieci tem, czym wigilia Bożego Narodzenia czyli Gwiazdka. Zaledwie się miesiąc grudzień napocznie, już sobie dzieci opowiadają o Św. Mikołaju, wielkim przyjacielu dzieci, jak w dzień swego święta chodzi po świecie i obdziela dzieci podarkami. Niejedno dziecko staje się wtenczas grzeczniejszym, gdyż święty biskup tylko grzecznym dzieciom daje podarki²⁸.

Święty Mikołaj miał jednak nie tylko prezenty, ale także różgę

na dzieci nieposłuszne i nie chcące się uczyć, zwłaszcza na te polskie dzieci, co do polskiego czytania i pisanja są leniwe²⁹.

Grafika (ryc. 2) ilustrująca tekst opisujący postać świętego, obrazuje Mikołaja w biskupim stroju, w towarzystwie Anioła (przynoszącego prezenty pod choinkę w Galicji), którzy w dłoniach niosą prezenty dla dzieci – oczywiście zabawki. Widzimy lalki, skaczącego pajaca, konika, biczyk, wózki i zwierzątka na kółkach, domki, piłki (anioł trzyma piłkę w siatce), łuk, trąbkę, armatkę, a więc całe bogactwo najpopularniejszych i z pewnością najbardziej wymarzonych zabawek dziecięcych.

Ryc. 2. *Święty Mikołaj*

(Źródło: „Moje Pisemko” 1903, nr 10, s. 145)

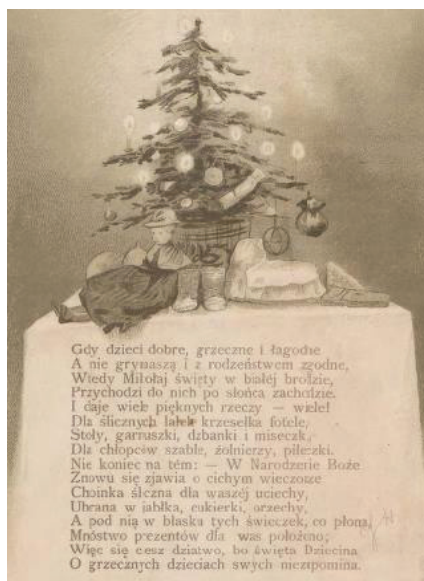


²⁸ *Dzień Świętego Mikołaja*, „Światło” 1892, nr 24, s. 382; Na łamach „Mojego Pisemka” w 1903 roku czytamy, iż obchodzenie dnia Świętego Mikołaja miało miejsce »od niepamiętnych czasów« w Krakowie, w Galicji, zaś w Warszawie nie było praktykowane. Święty Mikołaj, patron dzieci biednych, przychodził w wigilię 6 grudnia – to oczywiście matka wsuwała śpiącemu już dziecku pod poduszkę podarunki, które zakupić mogła na Małym Rynku, placu obok kościoła Maryi Panny. Tam to tradycyjnie przekupki sprzedawały lalki, drobne zabawki, złożone jabłka i orzechy oraz różnej wielkości pierniki w kształcie świętego, zwane mikołajkami. Krakowskim zwyczajem było też chodzenie wieczorem 5 grudnia po domach przebierańców, św. Mikołaja, anioła i diabła. Anioł niośł kosz pełen zabawek i pierników, obdarzając dzieci upominkami, za które oczywiście rodzice płacili, *Święty Mikołaj*, „Moje Pisemko” 1903, nr 10, s. 145-146; zob. też: *Święty Mikołaj*, „Dzwonek. Gazetka dla dzieci. Bezpłatny dodatek dwutygodniowy do Katolika” 1905, nr 25, s. 197-199.

²⁹ Tamże.

Także w wierszu „Otrzymywanie zabawek” umieszczonym w zbiorze *Złoty wiek dziecięcy. Wierszyki i obrazki dla małych dzieci* oraz na grafice umieszczonej obok tekstu można znaleźć wskazania, komu Mikołaj i Choinka (w Boże Narodzenie) mogą dać prezenty. Podstawowym wymogiem jest bycie grzecznym i posłusznym rodzicom.

Gdy dzieci dobre, grzeczne i łagodne
A nie grymaszą i z rodzeństwem zgodne,
Wtedy Mikołaj święty w białej brodzie,
Przychodzi do nich po słońca zachodzie.
I daje wiele pięknych rzeczy – wiele!
Dla ślicznych lalek krzeselka fotele,
Stoły, garnuszki, dzbanki i miseczki,
Dla chłopców szable, żołnierzy. Pileczki.
Nie koniec na tym – W Narodzenie Boże
Znowu się zjawia o cichym wieczorze
Choinka śliczna dla waszej uciechy,
Ubrana w jabłka, cukierki, orzechy,
A pod nią w blasku tych świeczek, co płoną
Mnóstwo prezentów dla was położono;
Więc się ciesz dziatwo, bo Święta Dziecina
O grzecznych dzieciach swych nie zapomina³⁰.



Ryc. 3. *Złoty wiek dziecięcy. Wierszyki i obrazki dla małych dzieci*

(Źródło: Kraków 1890, s. 12-13)

³⁰ *Złoty wiek dziecięcy. Wierszyki i obrazki dla małych dzieci*, Kraków 1890, s. 13.

Co interesujące, w tekście tym zawarta jest informacja o kolejnym dniu wręczania prezentów, czyli dniu Bożego Narodzenia. Tym razem nie przychodzi żadna postać przynosząca podarki, tylko dzieci znajdują je pod choinką. Także pod nią ustawiała prezenty Gwiazdka, która

zstępując w noc wigilijną na ziemię, przybiera postać ślicznej, bogatej pani – anioła, z całym orszakiem malutkich aniołków, dźwigających mnóstwo podarków, ustawia je w zamkniętym pokoju na stole koło zielonego drzewka, płonącego tysiącem barwnych świeczek, i czeka, aż wejdą do pokoju dzieci, a ucieszywszy się ich radością, dopiero spieszys obdarować inne³¹.

Jedna z powiastek wyraźnie wyjaśnia najmłodszym, co oznacza bycie grzecznym, co ma dać gwarancję otrzymania prezentów gwiazdkowych – pięknych zabawek.

Otulona w długi, śnieżny płaszcz, z kapturkiem zarzuconym na głowę obchodziła Gwiazdka w mroźny dzień grudniowy wszystkie domy, wszystkie mieszkania, gdzie tylko były dzieci, by przekonać się czy grzecznym zachowaniem się zasłużyły na jej dary w dzień wigilijny. O, bo dobre dzieci to takie, które są radością swych rodziców, nigdy nie kłamią, w porządku trzymają swe zabawki i książeczki, takie dzieci Gwiazdka kocha bardzo i cieszy się, gdy może ich nagrodzić. A bywa nieraz bardzo hojna. Każdemu chce dogodzić, każdemu dać, co najwięcej pragnie. Śliczne, strojne lalki od największej do najmniejszej, koniki kare, siwe, bułane, wózki, karety, tramwaje, pudełka z klockami, przeróżne gry, książeczki. Wszystko gotowa rozdać dla tym większej radości, dla większego uszczęśliwienia dzieci w dzień wigilijny³².



Ryc. 4. Piosenka o choince

(Źródło: *Upominek z prac Jachowicza. Bajki, nauczki, opisy, powiastki i różne wierszyki z 40 obrazkami*, wyd. III, Poznań 1902, s. 64-65)

³¹ *Gwiazdka Przewodnicza*, „Wieczory Rodzinne. Tygodnik Ilustrowany dla Dzieci” 1888, nr 51, s. 403.

³² *Dary gwiazdki*, „Wieczory Rodzinne” 1901, nr 51, s. 202.

Pod choinką (ryc. 4) widać prawdziwe bogactwo dziecięcych zabawek. Są tam zarówno zabawki dla dziewczynek, jak i dla chłopców. Na stole pod choinką postawiono lalkę w pięknej sukni, pokój z mebelkami do zabawy laleczkami, teatrzyk, wózek dzwonkowy, koniki na platformach z kółkami. Jest także lalka-żołnierz, kolejka, statek z żaglami, trąbka. Przy stole ustawiono duży, wiklinowy wózek dla lalek i konika na biegunach³³.

Podobne przedstawienie pięknie przyozdobionej choinki zostało umieszczone w „Wieczorach Rodzinnych. Tygodniku Ilustrowanym dla Dzieci” (1885). Zamyślona dziewczynka poprawia dekoracje choinkowe. Pod drzewkiem, na podłodze czekają na dzieci zabawki: dla chłopca jest tam konik na biegunach, szabelka, bębenek, natomiast na dziewczynkę czeka lalka, a także książeczka i piłka.



Ryc. 5. Kolenda

(Źródło: „Wieczory Rodzinne. Tygodnik Ilustrowany dla Dzieci” 1885, nr 52, s. 409)

Także w „Wieczorach Rodzinnych” (1902) została przedstawiona scena przy choince (ryc. 6). Zapewne przed upamiętnieniem tej chwili, dzieci otrzymały zabawki. Rodzeństwo z radością podnosi je do góry i pokazuje ojcu, który z lekkim uśmiechem przytula uradowane pociechy. Jeden chłopiec trzyma armatkę, natomiast drugie dziecko zajęczka. Pod pięknie udekorowanym drzewkiem umieszczono wiele zabawek; dla chłopca jest tam między innymi konik w zaprzęgu ciągnący wóz.

³³ Piosenka o choince, [w:] *Upominek z prac Jachowicza. Bajki, nauczki, opisy, powiastki i różne wierszyki z 4 obrazkami*, wyd. III, Poznań 1902, s. 64-65.



Pod choinką

W noc Bożego Narodzenia,
Srebrnopióry anioł leci.
Od złotego gwiazd promienia
Zapala choinki dzieci.
Pod choinką ileż gwaru
Radosnego i uciechy!
Roziskrzzone błyszczą oczy,
I dziecięce dzwonią śmiechy.
O czym nieraz przez rok cały
Serduszko dziecięce marzy,
Znajdzie dzisiaj pod choinką
Co się łuną światel jarzy.

Ryc. 6. *Pod choinką*

(Źródło: „Wieczory Rodzinne. Tygodnik Ilustrowany dla Młodzieży i Dzieci” 1902, nr 51, s. 201)

W Wigilię pod choinką zostały ustawione, ku ucieście dzieci, prezenty. Taki moment opisuje lalka – narratorka powiastki „Pamiętnik lalki przez Walentynę z Trojanowskich Horoszkiewiczową”:

O któreż z was kochane dzieci nie zna wili Bożego Narodzenia! Które nie wie, że staropolskim zwyczajem, dziś jeszcze w wielu domach zachowanym ukazanie się pierwszej gwiazdki na niebie jest znakiem zaczęcia sutego obiadu (...) Któreżby zapomniało, że (...) grzeczne dzieci od kochanych rodziców dostają zasłużone podarunki, i że zwyczaj ten z tą chwilą, jakby dla wywdzięczenia się dobroczynnemu światelku, co jej zbliżenie oznacza, gwiazdką przezwano. Na gwiazdkę więc i ja byłam przeznaczona (...) Na środku salonu (...) stał duży okrągły stół. Na nim wysokie świerkowe drzewko, ustrojone mnóstwem zapalonych świeczek, gałązki jego zakończone złożonymi orzechami, nosiły na sobie czerwone jabłuszka i koszyczki, pełno cukierków i różnych łakotek. Po prawej stronie stała śliczna gotowalnia maleńka, na niej poduszczyk, flakoników, kwiatów bez liku, przed zwierciadłem w dwóch lichtarzykach błyszczących zapalono obrotowe świece – a przed gotownią wygodne, aksamitem pokryte krzesło z poręczami. Po lewej stronie stał kocyk zgrabny ze spuszczałą się budą i zamykanymi drzwiczkami, konik osiodłany z kółkami u nóg, biczyk i szabelka z pendentem. Posadzono mnie na krześle przed gotownią (...) Od babuni zastawa do herbaty i serwis porcelanowy, od wujaszka trzy tomy powiastek Jachowicza, a od starszej siostry prześlicznych, rozmaitych kawałków pudełko i obrazki do historii polskiej³⁴.

³⁴ *Pamiętnik lalki przez Walentynę z Trojanowskich Horoszkiewiczową*, Warszawa – Kraków – Lwów 1907, s. 7-8.

Oprócz rodziców, dzieci otrzymywały prezenty także od innych bliskich – dziadków, rodzeństwa, czy wujków.

W jednej z powiastek, opublikowanej w świątecznym numerze „Dzwonka”, dzieci dowiedziawszy się o wizycie ukochanego dziadka, licytowały się, kto, jaki podarek otrzyma. Dziadek bowiem miał w zwyczaju dorocznie odwiedzać wnuki w okresie Świąt, przywożąc dla nich na tak zwaną Gwiazdkę piękne zabawki.

- A co byś ty chciał dostać od dziadzia?
- Ja? Klocki do budowania domów.
- A ja konia na biegunach!
- Ja to na pewno dostane lalkę! Pewnie dużą! Żeby tylko umiała zamykać oczki i żeby miała długie, jasne włosy!³⁵

Wnioskując z oczekiwań dzieci, dziadek przywoził wnukom zabawki wartościowe, prawdopodobnie sprowadzane z zagranicy.

W tekstach adresowanych do dzieci często można znaleźć opisy ich wielkiego zachwyty nad zabawkami znajduwanymi pod choinką. Za przykład niech posłuży scena opisana w opowiadaniu „Niezapominajki”.

Byliśmy grzeczni już kilka dni...może przez tydzień...ale Pan Jezus cały rok na nas patrzył i wszystko pamięta. Możemy nie zasłużyli? (...) Dziń, dziń, dziń, odezwał się dzwonek trzykrotnie. Dzieci zerwały się drżące trwogą i radością. (...) A, ach! Więcej nie mogli malcy wymówić w pierwszej chwili. Mama wzięła Adasia za rękę, tatuś Zosię i zaprowadzili ich do bawialnego pokoju. Na samym środku pokoju stała duża choinka iskrząca się mnóstwem świeczek, obwieszona przysmaczkami, a na posadzce dookoła drzewka aż roilo się od zabawek. O, konik! O, lalka! O, szabelka! O, kuchenka! Bęben..., trąbka..., kanwa..., włóczki..., wózek..., krówka z cielątkiem..., piłka...! Ach, jaki Pan Jezus dobry! Takie nam śliczne rzeczy przez aniołka przysłał!³⁶

Podobna scena została ukazana na rycinie 7. Na grafice tej uwieczniono moment zachwyty dzieci nad piękną choinką (dziewczynki z radością, z uniesionymi rączkami podchodzą do błyszczącego drzewka) oraz nad leżącymi pod nią zabawkami. Na prezenty zwrócił uwagę chłopczyk, którego nie interesują ozdoby choinkowe i roziskrzone świece, ale podarki. Pochyliła się i wyciąga rączkę, zapewne po czekającą na niego kolejkę z trzema wagonikami. Pod drzewkiem znajdują się również inne zabawki – oczywiście lalka dla którejś z dziewczynek, a także domek, kuchenka, lalczyzny serwis do kawy i książeczki.

³⁵ Piękny podarunek, „Dzwonek. Gazetka dla dzieci. Bezpłatny dodatek dwutygodniowy do *Katolika*” 1909, nr 26, s. 7.

³⁶ *Niezapominajki*, „Dodatek do Numeru 51-go Wieczorów Rodzinnych” 1891, s. 203.



Ryc. 7. Świąteczne prezenty

(Źródło: „Moje Pisemko” 1908, nr 13)

Zabawki dla chłopców

Podział zabawek ze względu na płeć dzieci można chyba najbardziej dostrzec w tekstach intencjonalnie kierowanych do dzieci. Wynikało to zapewne z propagowania oczekiwanych i akceptowanych społecznie zachowań, czyli przygotowania dzieci do pełnienia ról odpowiednich dla swojej płci i zdeteminowanych sytuacją społeczno-finansową rodziny. I tak, chłopcy mieli kształtować swoje umiejętności praktyczne (budowanie domu, tworzenie ogrodu, prowadzenie gospodarstwa itp.), przygotowywać się do podjęcia walki za ojczyznę (jazda na konikach, zabawa w żołnierzy).

Przykładem chłopca, który marzy o różnych narzędziach jest podmiot liryczny wiersza zatytułowanego „Narzędzia”:

Gdybym ja tak klocki dostał,
To bym pierwszym majstrom sprostał:
Bom bym ślicznie wybudował
Od podłogi aż pod pował.
Z bramą, drzwiami i oknami,
Zobaczylibyście sami.
Potem zapytałbym
Kto zamieszka w nim.

A ja gdybym miał deszczułki,
To bym zbił prawdziwe półki.
Wziąłbym dłućka i lauźbęgi,
Poobcinał ślicznie brzegi.
Potem półki wyrzynane
Poprzywieszałbym na ścianę.
I tam książki kładł,
By mieć w rzeczach ład.

A ja chciałbym dostać taczki.
Rydel, grabie, polewaczki,
By w ogrodzie móc pracować,
Siać i sadzić i flancować.
Po rządyczku, w porządeczku,
Równo kwiatek przy kwiateczku.
A gdy przyjdzie maj,
Grzędy mieć jak gaj³⁷.

Bronek, bohater „Obrazków z pożycia dobrej rodziny”, z utęsknieniem czekał na świąteczne prezenty, tym bardziej że wraz z siostrą Izabelą widział, że mama odebrała sporych rozmiarów skrzynię z Berlina. Dzieci domyśliły się, że mogą w niej być prezenty. „Oczekiwania były tym większe. Podarunki z Berlina! Co to za śliczne bez wątpienia są rzeczy!”³⁸. W Wigilię matka wraz z ojcem otworzyli pokój

do dzieciniego pokoju, w którym na stole, piękną serwetą przykrytym, poustawiane były różne podarunki (...) Ach, to dla mnie – zawołał Broniś, i porwał się do blaszanej szabelki, która leżała na stoliku, ja będę generałem! I to także dla Ciebie, rzekła matka, wskazując na ogromnego z brodą francuskiego sapersa i ta armata i ta fuźja (...)³⁹.

W powiastce „Bitwa Francuzów z Prusakami” rodzeństwo otrzymało od ukochanego wujaszka mnóstwo rozmaitych zabawek – Adaś trąbkę, fuzyjkę i pudełeczko z kapiszonami. Oprócz tego trzy pudełka doskonałych cukierków. Radość była ogólna⁴⁰.

Podobnie radość dzieci z otrzymanych zabawek można dostrzec na grafice (ryc. 8) z 1864 roku, umieszczonej w „Przyjacielu Dzieci”. Ta rodzinna scena pokazuje, w jaki sposób dzieci dziękowały rodzicom za prezenty (chłopiec całuje ojca w rękę). Drugi chłopczyk z radością już przyczepił szablę do swego boku, podnosi konika na biegunach, zapewne już w wyobraźni jest pędzącym na rumaku zwycięzcą. Na stole stoi jeszcze jedna zabawka chło-

³⁷ Narzędzia, [w:] B. Ostrowska, *Gwiazdka polskiego dziecka*, Warszawa 1924, s. 11.

³⁸ F.H. Lewestam, *Obrazki z pożycia dobrej rodziny*, Warszawa 1844.

³⁹ Tamże, s. 66-72.

⁴⁰ M. Brühlowa, *Bitwa Francuzów z Prusakami*, „Dodatek do numeru 50-go Wieczorów Rodzinnych” 1889, s. 193.

Ryc. 8. *Zabawa*

(Źródło: „Przyjaciel Dzieci” 1864, nr 195, s. 1)

pięca – armata. Dziewczynka bawi się lalkami, a najmłodsze dziecko trzyma w rączce grzechotkę i wiatraczek.

Inną wymarzoną chłopięcą zabawką był bębenek. Michaś marzył o zabawce, którą mieli wszyscy jego koledzy. Mama nie chciała kupić jej chłopcu ze względu na babcię, której hałas bębnienia przeszkadzałby w odpoczynku. Michaś otrzymał jednak upragnioną zabawkę od wujka, który przyjechał na święta do rodziny do Warszawy i podarował ją chłopcu na Nowy Rok. Obdarowany obiecał jednak bawić się prezentem tylko wówczas, kiedy babcia będzie wychodziła lub wyjeżdżała. I obietnicy dotrzymał. Kiedy nie było babci,

chłopczyk przewieszał bębenek na tasimce przez plecy, wkładał na główkę mufkę maminą (...) brał w ręce obie pałeczki i dopiero po całym domu rozchodziło się głośnie bum, bum bum (...) Tak to dobry Michaś nawykł od dzieciństwa powstrzymywać się od własnej przyjemności, ażeby innym nie zaszkodzić i nie dokuczyć⁴¹.

Zabawki dla dziewczynek

Dziewczynki miały bawić się przedmiotami typowymi dla zabaw dziewczęcych. Ich zabawy, na co zwrócił uwagę Łukasz Gołębiowski publikując w 1831 roku „Gry i zabawy różnych stanów”, były inne od chłopięcych uciesh. „Gry dziewczynek mniej szumne (...), więcej w nich spokojności, dziewczęcego wdzięku, łubej układności i chęci podobań się”⁴².

⁴¹ *Bębenek Michasia*, „Dodatek do 1-go numeru Wieczorów Rodzinnych” 1899, s. 1-2.

⁴² Ł. Gołębiowski, *Gry i zabawy różnych stanów*, Warszawa 1931, s. 26.

Wśród najpopularniejszych świątecznych zabawek dziewczęcych oczywiście królowała lalka, która była wymarzoną zabawką, stając się często tytułową bohaterką bajeczek, obrazków i wierszy. Zarówno w tekstach poetyckich, jak i powiastkach znajdują się opisy zabaw lalką. Najczęściej, jak na przykład w wierszu „Lalka”, podmiot liryczny (dziewczynka) traktuje tytułową postać jak własne dziecko, będzie się nim zajmować, uszyje jej strój. Nawet ton mówiącej jest stylizowany na dorosły, co nobilituje zabawę lalką do bardzo istotnej czynności dziecięcej rzeczywistości.

Laleczko moja mała,
Dziecko moje kochane,
Ciągłem sobie myślała,
Czy cię aby dostanę?
No, i jesteś nareszcie!
O tu, tu, przy choince...
Chodźcie, zobaczcie, spieszcie, —
Śpi w białej koszulince.
Dostanę skrawek płótna,
Uszyję jej sukienkę.
Nie będę zła i smutna,
Choć wezmę igłę w rękę!
Trudno! Jak się ma dzieci,
To nie można próżnować.
Strasznie prędko czas leci:
A chowaj je, a prowadź,
A szyj, a pierz, a gotuj,
A ucz, żeby zmądrzały...
Dajcie mi święty spokój, —
Cały dzień na to miały!
Niema chwili na psoty!
Jak ja się z tem obrobie?
Toż to będą kłopoty,
Nim wyrośniemy obie!⁴³

Dydaktyzm tego wiersza jest tak dosłowny, że małej adresatce nie pozostaje wiele do dodania, jak tylko wziąć swoją lalkę i poważnie bawić się z nią w dom.

Lalkę Różę oraz pokoik dla niej otrzymała Wandzia, bohaterka „Pamiętnika lalki przez Walentynę z Trojanowskich Horoszkiewiczową”. Ów pokoik

to był prześliczny pokoik. Miał cztery ściany, drzwi zamykane, szklane okna ustrojone wazonikami. I kanapę i stoliki i krzesła, biurko, szafę komodę, łóżko z pawilonem usłane do spania, a na łóżku koszulka nocna, kaftanik z falbaną i czepeczek⁴⁴.

⁴³ *Gwiazdka polskiego dziecka*, Warszawa 1924, s. 23.

⁴⁴ *Pamiętnik lalki przez Walentynę z Trojanowskich Horoszkiewiczową*, s. 9.

Nadawał się więc wyśmienicie do zabawy w dom, tym bardziej że zgodnie z ówczesną produkcją zabawek, mebelki w pokoiku lalczynym wzorowane były na wyglądzie prawdziwych pomieszczeń. Również Izabelka, siostra Bronka, ciesząc się z prezentów, z radością zawołała:

O, ja teraz będę bardzo pracowita, mama zobaczy! Wszakże w tym pudełku jest narstek srebrny, i nożyczki i igielnik śliczny z aniołkami i lusterko. Ach, mamó, mamó, co to za śliczna lalka z kapelusikiem na głowie i wachlarzem w ręku!⁴⁵

W powiastce zatytułowanej „Lalka, podarunek młodym panienkom” czytelnicy poznają historię Wandzi, która na Nowy Rok otrzymała od mamy wiele różnych zabawek, w tym właśnie wymarzoną lalkę.

Wandzia odebrała także cacka dziecinne i tak nimi była zachwycona (...) Kiedy wszedłszy do swego pokoiku, ujrzała na swym łóżeczku maleńką, leżącą, mało od siebie mniejszą dziewczyneczkę, ale wysmuklejszej kibici i prześlicznie ubraną. Jej piękna, z jasnymi włoskami główeczka, miękko spoczywała na poduszce (...) zdawała się być uspioną (...) Trudno opisać uniesienie i radość szczęśliwej dziewczynki. Brała ją na ręce, skakała, śpiewała, i mówiła do siebie:

O mój Boże! o mój Boże!
Co za szczęście! cóż być może
Milszego od mojej lalczki!
Co za śliczne sukieneczki!
Przy niej będę czas mój trawić
Dzielić noc, ciągle z nią się bawić,
Jak szczupłutka i zgrabniutka!
Co za buzię ma przyjemną!
Nie płacz, moja ty milutka.
Tu szczęśliwa będziesz ze mną
My się z sobą pokochamy,
Bo ja dotąd nic milszego,
Nic nad ciebie ładniejszego
Nie odebrałam od mamy”⁴⁶.

Radość Wandzi po otrzymaniu wymarzonej kolędy była tak ogromna, że dziewczynka z wrażenia nie mogła spać w nocy i od dnia otrzymania lalczki, którą nazwała Lili, bawiła się nią niemal bez przerwy, zapominając o innych

⁴⁵ F.H. Lewastam, *Obrazki z pożycia dobrej rodziny*, s. 66 – 72; W powiastce „Bitwa Francuzów z Prusakami” rodzeństwo otrzymało od ukochanego wujaszka mnóstwo rozmaitych zabawek – „dwie duże lalki, dla Lucynki śliczną, ustrojoną damę z wachlarzem, a dla Anielci elegancką Krakowiankę”, [w:] M. Brühlowa, *Bitwa Francuzów z Prusakami*, „Dodatek do numeru 50-go Wieczorów Rodzinnych” 1889, s. 193

⁴⁶ *Lalka. Podarunek młodym panieneczkom z obrazkami. Rozmowy, powiastki, bajeczki dla dzieci*, Lwów, ok. 1850, s. 3-7.



Ryc. 9. Wandzia znajduje lalkę i Wandzia usypia Lili

(Źródło: *Sen lalki*, [w:] *Lalka. Podarunek młodym panienczkom z obrazkami. Rozmowy, powiastki, bajeczki dla dzieci*, Lwów, ok. 1850, s. 2, 43)

zabawkach. Cała powiastka poświęcona została opisowi zabawy Wandzi z lalczką – jej usypianiu, ubieraniu, szyciu dla niej sukienek, nauce chodzenia, karmieniu, urządzaniu przyjęć, tańców.

Lalka w ręku dziewczynki spełniała wszystkie swoje funkcje: ludyczną (zabawową), obrzędową, socjalizującą, wychowawczą i edukacyjną. W tekstach intencjonalnie kierowanych do dzieci trzy ostatnie zadania stają się priorytetowe. Lalka, zabawa w dom miała wykształcić postawę dziewczynki zgodną z oczekiwaniami społecznymi – panienka miała przygotowywać się do roli dobrej żony, matki i gospodyni.

Dzielenie się zabawkami

W czasopiśmie dla dzieci w okresie przedświątecznym publikowano historyjki i powiastki mające na celu rozbudzać w najmłodszych wrażliwość na biedę i krzywdę innych, szczególnie rówieśników z niższych warstw społecznych. Pojawiały się więc treści, w których popularyzowano udział w zbiorach dla ubogich i potrzebujących (redakcje niektórych piśmiek prowadziły zbiórki pieniędzy dla potrzebujących, publikując na swoich łamach nazwi-

ska darczyńców⁴⁷ lub pośredniczyły w gromadzeniu darów dla potrzebujących⁴⁸), zalecając, aby mali czytelnicy także się w nie włączali. Mogli oni to robić, oddając swoje nieużywane już zabawki tym, którzy nigdy ich nie mieli. Gwiazdka i tak miała przynieść nowe podarki, a zabawki, z których dziecko już wyrosło, bądź którymi już się nie bawiło, mogły posłużyć i sprawić świąteczną radość innym, biednym dzieciom.

Obok oddawania starych zabawek można było także własnoręcznie, z pomocą dorosłych, przygotować różne zabawki dla potrzebujących dzieci. Na przykład, w powiastce „Choinka panny Katarzyny” Helenka wraz z Anulką pod kierunkiem ciotki Katarzyny przygotowywały lalki dla dziewczynek folwarcznych. „Ciocia wyjmuję z szafy całe tuziny lalek najprostszej budowy, w stroju zaniedbanym, a raczej bez żadnego stroju. Ale my tu urządzimy magazyn mód i przebierzemy je wspaniale”⁴⁹. Panienki wykorzystywały zbierane cały rok skrawki tkanin, materiałów, koralików, włóczek i wyczarowywały z nich barwne stroje dla laleczek na wzór Krakowianek, Kujawianek, Ukrainek, którym starannie upinały spódnice i gorsety. Po wieczery wigilijnej wiejskie dzieci śpiewając kolędę odwiedzały dwór i z radością odbierały przygotowane dla nich podarki.

⁴⁷ „A ileż to dzieci biednych w tym dniu nie będzie miało Gwiazdki! Ileż to w dniu tym radości i wesela głodno i chłodno i ze załzawionym okiem modlić się będzie do Pana Jezusa, żeby się nad nimi zmiłował i zesłał im także gwiazdkę z nieba na ukojenie ich nędzy. Działeczki, dla tych biednych dzieci zbieram ja składkę, chcę ja tym sierotkom bez ojca i matki także Gwiazdkę sprawić. Otwórzcie tedy skarbonki wasze i prześlijcie mi kilka groszy dla tych biednych, co boso prawie i nago, dzwoniąc od zimna zębami zmiłowania boskiego wyglądają”, w: *Gwiazdka*, „Nasza Gazetka: przyjaciel, nauczyciel i przewodnik. Dodatek do Nadgoplanina” 1888, nr 11, s. 43.

⁴⁸ Uroczyste Święto Narodzenia Jezusa Chrystusa obok wzniosłej idei religijnej, upowszechniło zwyczaj obdarzania się w rodzinnym gronie upominkami, z czego przeważnie korzystała diatwa. Nie wszystkim jednak zarówno sprzyja szczęście, ileż to bowiem jest dzieci biednych, chorych, opuszczonych. W ich to imieniu odwołujemy się do tych dziełek szczęśliwych z prośbą, ażeby rozbudziły w swoich serduszkach poczucie litości dla biednych i przyszły z pomocą i zadowoleniem swych rodziców lub opiekunów z ofiarą w naturze, składając zużyte przedmioty jak: zabawki, ubranie, bielizny na użytek dziełek, wychodzących ze Szpitala (...) Redakcja Wieczorów również chętnie pośredniczyć może w przyjmowaniu tych ofiar, w: *Od warszawskiego szpitalika dla dzieci*, „Wieczory Rodzinne. Tygodnik Ilustrowany dla Dzieci i Młodzieży” 1899, nr 49, s. 392; „Pomyślcie też młodzi czytelnicy o biednych, chorych dziełkach, które tak wesołe dla was dni świąteczne przepędzać będą w szpitalu. Gdy każde z was dostanie nowe zabawki, niechże przynajmniej którą z dawniejszych ofiaruje dla tych biedaków, aby im jakkolwiek ulgę przynieść w cierpieniu i osamotnieniu”, w: „Wieczory Rodzinne. Czasopismo Tygodniowe Ilustrowane dla Dzieci” 1880, nr 52, s. 769; zob. też: *Ofiara Elżuni, przez Paulinę Kraków*, „Wieczory Rodzinne. Czasopismo Tygodniowe Ilustrowane dla Dzieci” 1880, nr 1, s. 6; *Skarbonka Jadwini*, „Dodatek do numeru 1 Wieczorów Rodzinnych” 1888, s. 2-3.

⁴⁹ *Choinka Katarzyny. Obrazek z życia wiejskiego*, „Wieczory Rodzinne. Czasopismo Tygodniowe Ilustrowane dla Dzieci” 1882, nr 53, s. 833.

Dziewczątka nie mogły się nacieszyć cudnymi lalkami, a każdej panna Katarzyna z pomocą obu panienek tłumaczyła, jaki strój miała jej laleczka, góralki, Krakowianki czy Ukrainki i opowiadała gdzie mieszka lud, co się tak ubiera⁵⁰.

Przykład powiastki mającej uwrażliwić dzieci na biedę i potrzeby innych stanowiła historyjka o Czesi, która będąc córką skromnej stróżki Janowej, mieszkała w kamienicy razem z zamożnymi dziećmi, którym szczerze zazdrościła dobrobytu. W mieszkaniu sąsiadów, na pierwszym piętrze, Wigilia i Gwiazdka obchodzona była wystawnie, z mnóstwem prezentów, łakoci i ogromną, roziskrzoną choinką.

Stasia i Zygmus, wszedłszy do salonu, stanęli zdumieni pięknnością choinki. Był to świerk aż do sufitu, strojnie przybrany, pod choinką leżały książki, lalka, fuzyjka, koń na biegunach, ciepła mufka i kołnierze⁵¹.

Mieszkająca po sąsiedzku Czesia w dzień Wigilii przyglądała się przez okno radości rówieśników i marzyła, żeby kiedykolwiek otrzymać na Gwiazdkę taką lalkę, jak Stasia.

Długo nie mogła usnąć i ciągle myślała, dlaczego na świecie tyle ludzi smutnych (...) dlaczego jedne dzieci, jak Stasia i Zygmus, opływają w dostatki, a innym Gwiazdka tak mało przynosi. Pytania tego nie rozwiązała mała dziewczynka, ale myślała też, że gdyby Bóg dał jej być bogatą, dzieliłaby się z innymi⁵².

W ciągu roku Czesia poważnie zachorowała, ale kiedy Stasia i Zygmus dowiedzieli się o jej chorobie, poprosili mamę, aby dziewczynka mogła ich odwiedzać, kiedy poczuje się lepiej. Czesia wyzdrowiała, a dzieci zaprzyjaźniły się i kolejną Gwiazdkę spędzały wspólnie, dzieląc się radością, zabawkami i łakociami⁵³.

⁵⁰ Tamże, s. 835.

⁵¹ I. Rozeń, *Czesia*, „Moje Pisemko” 1903, nr 13, s. 217, nr 12, s. 202-204.

⁵² Tamże, s. 218.

⁵³ W innej powiastce znajdujemy scenę, kiedy ubogie dzieci z poddasza zostały zaproszone przez rodzinę Adasia i Zosi w wieczór wigilijny na oglądanie choinki. „Z początku biedne dzieci nie chciały wierzyć swojemu szczęściu. Z szeroko otwartymi oczkami i rączkami złożonymi jak do pacierza stały nieme przed choinką. Nie śmiały się zbliżyć ani dotknąć niczego. Gdy jednak mama Adasia i Zosi powtórzyła im kilkukrotnie „wybierzcie sobie, co wam się najbardziej podoba”, wtedy Staszek odważniejszy, sięgnął ręką po konika i trąbkę, a Kasia prawie nieprzytomna z radości klękła przed ogromną lalką, i zaczęła ją całować, jak żywe jakie stworzenie. Pomimo zachęty ze strony Zosi, nic więcej już wziąć nie chciała. Mam lalkę, mam lalkę – powtarzała bez końca. Z kieszeniami pełnymi pierników, jabłek i cukierków powróciły dzieci na poddasze (...). Kasia pożyczyła potem lalki do zabawy Staszekowi, a wzięła od niego konika, zabawiwszy się zaś wzięła lalkę do łóżeczka, i usnęła przyciskając córeczkę do serca”, w: *Niezapominajki*, „Dodatek do Numeru 52-go Wieczorów Rodzinnych” 1891, s. 207-208. Podobne historyjki o dzieleniu się z ubogimi dziećmi i obdarowywaniu ich podarkami zob. np.: M. Lipska, *Marzenie Walka*, „Moje Pisemko” 1903, 12, s. 197-201, nr 13, s. 221-223; *W Wigilię. Nie*

Przywołane sceny wyraźnie opisują ogromną radość, jaką odczuwały ubogie dzieci otrzymując zabawki, których rodzice nie byli w stanie im podarować. Emocje bohaterów powiastki miały z pewnością oddziaływać również na emocje czytelników, zachęcając ich do sprawiania radości innym, potrzebującym, szczególnie w okresie świątecznym⁵⁴.

Powiastki, nowelki, czy obrazki literackie publikowane w okresie przedświątecznym miały przede wszystkim wydźwięk moralizatorski, zaś jedną z wpajanych najmłodszym postaw społecznych, z wykorzystaniem literatury, była umiejętność dzielenia się z innymi, szczególnie potrzebującymi. Przykładem takiej powiastki może być historia Marcinka, którego matka po śmierci ojca była zmuszona oddać na wychowanie do zamożnej, bezdzietnej ciotki, zaś sama pozostać w skromnej izbie z dwoma siostrami. W dniu Wigilii Bożego Narodzenia Marcinek, który był dobrym i posłusznym dzieckiem, otrzymał od ciotki mnóstwo prezentów pod choinkę.

Marcinek zobaczył na środku pokoju stojące zielone drzewko, ubrane w złożone jabłka i orzechy, pierniki, cukierki, figi, i oświecone mnóstwem kolorowych świeczek; pod drzewkiem dopiero poustawiane były zabawki, koniki, wózki, zwierzęta, gospodarstwo, nawet lalki i kuchenka⁵⁵.

Chłopiec zamiast rzucić się w wir zabawy, poprosił ciocię o możliwość oddania części zabawek ubogim siostram. Ciocia nie tylko się zgodziła, ale zrobiła wychowawcowi niespodziankę, zapraszając siostry i mamę chłopca na wspólną kolację wigilijną.

Teraz dopiero szczęśliwy Marcinek, ucałowawszy ręce ciotki, począł dzielić swoją kolendę, a kiedy już wszystkie porozstawiał zabawki, przeznacząc je to dla jednej, to dla drugiej siostry, i sobie tylko konika i biczyk zostawił, otworzyły się drzwi do sali, i dobre dziecię ujrzało matkę i siostry, które zaproszone przez ciotkę, przyjechały do niej na święta Bożego Narodzenia. Nie potrzeba wam pewno powiadać, że wszystkim doskonale smakowała wieczerza, i że Marcinkowi święta zeszły wesoło, bo kto w szczęściu o innych pamięta, temu Bóg nie tylko w pracy, lecz i w zabawie błogosławi⁵⁶.

zapomnimy o nim, „Przyjaciół Dzieci” 1902, nr 52, s. 817-818; E.G., *Drzewko wigiliowe*, „Wieczory Rodzinne. Czasopismo Tygodniowe Ilustrowane dla Dzieci” 1883, nr 51, s. 805-808; *Niespodziewana Wilia* przez Bronisławę Kuczyńską, „Wieczory Rodzinne Tygodnik Ilustrowany dla Dzieci” 1887, nr 52, s. 412-416; A.L.S., *Kłopot Jadzi*, „Wieczory Rodzinne Tygodnik Ilustrowany dla Młodzieży i Dzieci” 1903, nr 50, s. 197.

⁵⁴ Zob. też np.: *To dla dzieciątka Jezus*, „Dodatek do numeru 52-go Wieczorów Rodzinnych” 1899, s. 205-206 (Historijka opowiada o Zosi, oddającej swoje zabawki rodzinie w potrzebie – dziewczynka oddała dla dzieci blaszaną kuchenkę, wózek zaprzężony w konika, pasterza z krowką i swoją najpiękniejszą lalkę. „O! Ileż tam było wykrzyknień, ile łez radości! Miłość i dobroczynność oświeciły jakby jasnym światłem chatę ubogich ludzi”, w: tamże, s. 206).

⁵⁵ *Kolenda*, [w:] P. Krakowowa, *Niespodzianka. Zbiór powiastek*, Warszawa 1890, s. 35.

⁵⁶ Tamże.

Tekst ten jest dowodem nie tylko na moralizatorstwo i nachalny dydaktyzm (szczególnie pointa) dominujące w tekstach adresowanych do dzieci, ale przede wszystkim stanowi świadectwo różnorodności zabawek otrzymywanych podczas świąt.

Inna powiastka, której bohaterką jest piękna porcelanowa lalka przywieziona z Niemiec do Warszawy, także ukazuje fakt obdarowywania ubogich dzieci upominkami z okazji Bożego Narodzenia. Lalka została zakupiona przez kobietę, będącą opiekunką sierot w Warszawskim Towarzystwie Dobroczynności. Kupowała ona lalki, odpowiednio je stroiła w bogate sukienki i sprzedawała zamożnym rodzinom na specjalnym kiermaszu, z którego dochód przeznaczony był na świąteczną pomoc dla potrzebujących dzieci⁵⁷. Lalka – narratorka powiastki opisuje ze szczegółami inne najróżniejsze lalki, które można było nabyć na kiermaszu. Były one piękne, wyglądały jak księżniczki, w ubraniach balowych, ale też w innych toaletach – podróżnych, spacerowych, wizytowych; lalki chłopcy, w ludowych strojach (Mazurzy, Krakowiacy), w ubraniach żołnierskich, zakonnych, żydowskich. Wśród nich mniejsze laleczki, zarówno dziewczynki jak i chłopcy, tworzące grupę dzieci z ochronki, usadzone na ławeczkach oraz wiele innych.

Zakończenie

Literatura dziecięca stanowi typ literatury – „zwierciadła”, w którym odbijały się realia epoki, w jakiej powstawały. Powiastki, historyjki, wierszyki, obrazki, czy bajeczki dla najmłodszych, choć opowiadały fikcyjne historie, często oddawały rzeczywiste problemy bądź sytuacje z dziecięcego świata. Ponieważ dzieci większość czasu spędzały na zabawie, której zwykle towarzyszyły zabawki, nie brakuje zatem w utworach dla dzieci ich opisów. Zabawki nie tylko pojawiały się w powiastkach czy wierszykach jako rekwizyty zabaw, często bowiem stawały się one ich bohaterami, a nawet bywały personifikowane, pełniły rolę narratorów i przedstawiły historię ze swojej, „zabawkowej” perspektywy, czego przykładem mogą być utwory Jadwigi Horoszkiewiczowej. W wielu powiastkach, szczególnie publikowanych w okresie przedświątecznym, pojawiają się sceny świąteczne z Wigilią, kolędą, choinką, w których zabawki stanowią nieodłączny element treści i fabuły. Dowiadujemy się z nich, o jakich zabawkach marzyły dzieci, jakimi bawiły się w danym dziesięcioleciu, jak wykorzystywały je podczas zabaw.

Należy podkreślić, że zabawki i zabawy dziecięce występujące w tekstach intencjonalnie kierowanych do młodego czytelnika, były najczęściej

⁵⁷ *Pamiętnik lalki przez Walentynę z Trojanowskich Horoszkiewiczową*, Warszawa – Kraków – Lwów 1907, s. 3-4.

wyrażane *expressis verbis* przez bohaterów dziecięcych, którzy wzajemnie przy różnych okazjach pouczają się przede wszystkim w sprawach związanych ze współżyciem w grupie rówieśniczej, ale także w różnych kwestiach związanych z normami życia zbiorowego i indywidualnego⁵⁸.

I temu celowi przysłużyła się powiastka, często krytykowana już w latach 80. XIX wieku, między innymi przez Piotra Chmielowskiego. Zarzucano jej przede wszystkim tendencje moralizatorskie, które zepchnęły na dalszy plan wartości estetyczne i ludyczne⁵⁹. Zjawisko to jest również widoczne w odniesieniu do zabawek dziecięcych – w prezentowanych źródłach na plan pierwszy wysuwa się ich moralizatorstwo, wręcz życzeniowość w ich stosowaniu, dzieleniu się nimi, natomiast funkcja ludyczna, o roli której w ówczesnym czasie pisali pedagodzy i psychologowie⁶⁰, jest marginalizowana. Literatura dla dzieci propagowała zabawki adekwatne do płci dziecka. Jakkolwiek na łamach prasy dla dorosłych toczyły się dyskusje nad rolą zabawki, choć dawały się słyszeć postępowe głosy, mówiące o „równości” wobec wyboru zabawki⁶¹, to w tekstach adresowanych umyślnie do dziecka zabawki miały przygotowywać do życia zgodnie z oczekiwaniami społecznymi. Dziewczynki miały bawić się lalką, a chłopcy wojskowymi zabawkami – konikami, fuzjami, szabłami, bębenkami i tym podobnymi. Zapewne wynikało to nie tylko z potrzeby naśladowania rzeczywistości w zabawie, ale również z sytuacji społeczno-politycznej oraz wychowania patriotycznego.

Podsumowując, w tekstach adresowanych do dzieci zabawka – najważniejszy towarzysz dzieciństwa – była przedstawiana bardzo często, szczególnie przy okazji zbliżających się świąt Bożego Narodzenia. Autorzy tych tekstów odwoływali się do dziecięcych marzeń o upragnionym prezencie, kreowali uroczysty i podniosły czas świąt, przedstawiali warunki otrzymania zabawki od Gwiazdora czy Świętego Mikołaja i wreszcie – pokazywali radość, emocje dziecięce z otrzymanych podarków. Co cenne z naszego punktu widzenia, w utworach tych można znaleźć opisy zabaw dziecięcych, co prawda na ogół przedstawionych w formie moralizowania i życzeniowości, jednak będących świadectwem „prawdziwej” dziecięcej zabawy, opartej z jednej

⁵⁸ G. Leszczyński, *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX wieku*, s. 138.

⁵⁹ Por. R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy-gatunki-konteksty)*, Wrocław 2001, s. 392.

⁶⁰ Por. B. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej, jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, t. 1, Poznań 1845; H. Wernic, *Wychowanie dziecka: włącznie do lat 6-ciu*, Warszawa 1902; Józefa Jaxa-Bąkowska (Szczęsna), *Zabawki dla dzieci*, „Bluszcz” 1899, nr 50.

⁶¹ Por. podrzdziały *Idealna zabawka i Powinności rodziców względem zabawek*, [w:] D. Żołędź-Strzelczyk, I. Gomułka, K. Kabacińska-Łuczak, M. Nawrot-Borowska, *Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich do początku XX wieku*, s. 80-104.

strony na naśladownictwie, z drugiej – na indywidualnej wyobraźni dziecka. Tej drugiej, niestety, w tekstach omawianego okresu jest niewiele, gdyż „duża dziecka” powoli wpływała na zmiany dokonujące się w tematyce i formie tekstów do nich adresowanych.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

- A.L.S., *Kłopot Jadzi*, „Wieczory Rodzinne Tygodnik Ilustrowany dla Młodzieży i Dzieci” 1903, nr 50.
- Bębenek Michasia, „Dodatek do 1-go numeru Wieczorów Rodzinnych” 1899.
- Biart L., *Pogadanki braci z siostrami, spisane ku zabawie młodych czytelników*, przełożył J. Chęciński, Warszawa 1875.
- Boże drzewko, „Dzwonek. Gazetka dla dzieci. Bezpłatny dodatek dwutygodniowy do Katolika” 1910, nr 26.
- Brühlowa M., *Bitwa Francuzów z Prusakami*, „Dodatek do numeru 50-go Wieczorów Rodzinnych” 1889.
- Choinka Katarzyny. Obrazek z życia wiejskiego, „Wieczory Rodzinne. Czasopismo Tygodniowe Ilustrowane dla Dzieci” 1882, nr 53.
- Dary gwiazdki, „Wieczory Rodzinne” 1901, nr 51.
- Dzień Świętego Mikołaja, „Światło” 1892, nr 24.
- E.G., *Drzewko wigiliowe*, „Wieczory Rodzinne. Czasopismo Tygodniowe Ilustrowane dla Dzieci” 1883, nr 51.
- E.J., *Zabawki dziecinne*, „Kłosy” 1885, nr 1068, nr 395.
- Gołębiowski Ł., *Gry i zabawy różnych stanów*, Warszawa 1931.
- Gwiazdka polskiego dziecka, Warszawa 1924.
- Gwiazdka Przewodniczka, „Wieczory Rodzinne. Tygodnik Ilustrowany dla Dzieci” 1888, nr 51.
- Gwiazdka, „Nasza Gazetka: przyjaciel, nauczyciel i przewodnik. Dodatek do Nadgopłania” 1888, nr 11.
- Gwiazdor, „Dzwonek. Gazetka dla dzieci. Bezpłatny dodatek dwutygodniowy do Katolika” 1911, nr 26.
- Józefa Jaxa-Bąkowska (Szczęsna), *Zabawki dla dzieci*, „Bluszcz” 1899, nr 50.
- Kolenda, [w:] P. Krakowowa, *Niespodzianka. Zbiór powiastek*, Warszawa 1890.
- Kolenda, „Wieczory Rodzinne. Tygodnik Ilustrowany dla Dzieci” 1885, nr 52.
- Krajewski M.D., *Gry nauk dla dzieci służące do ułatwienia ich edukacji, przez które łatwo nauczyć się mogą poznawania liter, sylabizowania, czytania w polskim i francuskim języku, formowania charakteru pisania, języków ze zwyczaju, historii, geografii i początków arytmetyki*, Kraków 1777.
- Lalka. Podarunek młodym panieneczkom z obrazkami. Rozmowy, powiastki, bajeczki dla dzieci, Lwów, ok. 1850.
- Lewestam F.H., *Obrazki z pożycia dobrej rodziny*, Warszawa 1844.
- Lipska M., *Marzenie Waldka*, „Moje Pisemko” 1903, nr 12, nr 13.
- Narzędzia, [w:] B. Ostrowska, *Gwiazdka polskiego dziecka*, Warszawa 1924.
- Niespodziewana Wilia przez Bronisławę Kuczyńską, „Wieczory Rodzinne Tygodnik Ilustrowany dla Dzieci” 1887, nr 52.

- Niezapominajki, „Dodatek do Numeru 51-go Wieczorów Rodzinnych” 1891.
- Ofiara Elżuni, przez Paulinę Kraków, „Wieczory Rodzinne. Czasopismo Tygodniowe Ilustrowane dla Dzieci” 1880, nr 1.
- Pamiętnik lalki przez Walentynę z Trojanowskich Horoszkiewiczową, Warszawa – Kraków – Lwów 1907.
- Piękny podarunek, „Dzwonek. Gazetka dla dzieci. Bezpłatny dodatek dwutygodniowy do Katolika” 1909, nr 26.
- Piosenka o choince, [w:] Upominek z prac Jachowicza. Bajki, nauczki, opisy, powiastki i różne wierszyki z 40 obrazkami, wyd. III, Poznań 1902.
- Pod choinką, „Wieczory Rodzinne. Tygodnik Ilustrowany dla Młodzieży i Dzieci” 1902, nr 51.
- Przewodnik w zdrowym pielęgnowaniu dzieci od przyjścia na świat aż do dojrzania, skreślony przez przyjaciela dzieci (lekarza), Lwów 1869.
- Rogożewski R., Jakie zabawki kupować dzieciom, „Dziecko” 1913, nr 9.
- Rożen I., Czesia, „Moje Pisemko” 1903, nr 12, 13.
- Rykaczewski E., Słownik języka polskiego podług Lindego i innych nowszych źródeł, t. II, Berlin – Poznań 1866.
- Seidlerowa Z., O zabawkach, „Bluszcz” 1904, nr 50.
- Skarbonka Jadwini, „Dodatek do numeru 1 Wieczorów Rodzinnych” 1888.
- Słownik języka polskiego przez M.S.B. Linde, t. VI, U-Z, Warszawa 1814.
- Słownik języka polskiego, obejmujący oprócz zbioru właściwie polskich, znaczną liczbę wyrazów z obcych języków (...) do podręcznego użytku, cz. 2, P-Ż, Wilno 1861.
- Słownik języka polskiego, red. J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, Warszawa 1927.
- Świąteczne prezenty, „Moje Pisemko” 1908, nr 13.
- Święty Mikołaj, „Dzwonek. Gazetka dla dzieci. Bezpłatny dodatek dwutygodniowy do Katolika” 1905, nr 25.
- Święty Mikołaj, „Moje Pisemko” 1903, nr 10.
- To dla dzieciątka Jezus, „Dodatek do numeru 52-go Wieczorów Rodzinnych” 1899.
- Trentowski B., Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej, jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży, t. 1, Poznań 1845.
- W Wigilię. Nie zapomnimy o nim, „Przyjaciół Dzieci” 1902, nr 52.
- Wernic H., Wychowanie dziecka: włącznie do lat 6-ciu, Warszawa 1902.
- Włodkówna B., Czy Baśka dobrze zrobiła? „Świątek Dziecięcy” 1910, nr 5.
- Złoty wiek dziecięcy. Wierszyki i obrazki dla małych dzieci, Kraków 1890.

Opracowania

- Adamczykowa Z., *Literatura dla dzieci. Funkcje, kategorie, gatunki*, Warszawa 2001.
- Bujak J., Pilichowska B., *Zabawki, potrzeby badawcze, problemy teoretyczne, propozycje muzeologiczne*, *Studia i Materiały* 1986, 1.
- Bujak J., *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*, Kraków 1988.
- Dawne zabawy dziecięce, red. D. Żołądz-Strzelczyk, K. Kabacińska, Kielce – Warszawa 2008.
- Dawne i współczesne zabawy dziecięce, red. D. Żołądz-Strzelczyk, K. Kabacińska, Poznań 2010.
- Encyklopedia wiedzy o prasie*, red. J. Maślanka, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976.
- Grabowski S., *Na przyszły pożytek. Z dziejów polskiej prasy dla dzieci 1824-1939*, Pułtusk 2001.
- Kabacińska K., *Zabawy i zabawki dziecięce w osiemnastowiecznej Polsce*, Poznań 2007.

- Kabacińska K., *Zabawy i zabawki dziecięce w świetle polskiej nowelistyki pozytywistycznej*, Zabawy i Zabawki, 2008, 1-4.
- Kabacińska K., *Od grzechotki do.... – słów kilka o zabawkach dziecięcych*, Studia Edukacyjne, 2010, 11.
- Kabacińska-Łuczak K., Nawrot-Borowska M., *Dziecięce zabawki świąteczne w świetle wybranych źródeł ikonograficznych z II połowy XIX i początku XX wieku*, Studia Edukacyjne 2017, 46.
- Kulickowska K., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864-1918*, Warszawa 1975.
- Leszczyński G., *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX wieku*, Warszawa 2006.
- Nawrot-Borowska M., *Zabawy i zabawki dziecięce w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku – wybrane problemy z wykorzystaniem grafik z epoki*, Biuletyn Historii Wychowania, 2013, 30.
- Nawrot-Borowska M., *Obrazki z dziejów lalki*, [w:] *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki*, t. 2: *Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Danucie Koźmian*, red. E. Magiera, J. Król, Szczecin 2016.
- Nawrot-Borowska M., Kabacińska-Łuczak K., *Co podarować dziecku na Gwiazdkę? Porady pedagogiczne i oferty reklamowe dla kupujących zabawki z II połowy XIX i początku XX wieku*, [w:] *Dom-codziennosc i święto. Ceremonie i tradycje rodzinne. Studia historyczno-antropologiczne*, red. B. Popiołek, M. Gadocha, A. Chłosta-Sikorska, Kraków 2018.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987.
- Papuzińska J., *Wychowawcza rola prasy dziecięcej*, Warszawa 1972.
- Przeclawska A., *Czasopisma dziecięce i młodzieżowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1997.
- Stare i nowe. Czasopisma dla dzieci i młodzieży*, red. B. Olszewska, E. Łucka-Zajac, Opole 2013.
- Waksmund R., *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy-gatunki-konteksty)*, Wrocław 2001.
- Zabawka – przedmiot ludyczny i obiekt kolekcjonerski*, red. K. Kabacińska-Łuczak, D. Żołędź-Strzelczyk, Poznań 2016.
- Żołędź-Strzelczyk D., „A cacek też dużo było”. *Zabawki dziecięce na ziemiach polskich w średniowieczu i epoce nowożytnej*, Kwartalnik Historyczny, 2013, 1.
- Żołędź-Strzelczyk D., *Rola zabawek w przygotowaniu do pełnienia ról społecznych kobiecych i męskich w epoce nowożytnej*, [w:] *Kobieta i mężczyzna jedna przestrzeń – dwa światy*, red. B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, M. Gadocha, Warszawa 2015.
- Żołędź-Strzelczyk D., Gomułka I., Kabacińska-Łuczak K., Nawrot-Borowska M., *Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich do początku XX wieku*, Wrocław 2016.

ROMAN LEPPERT

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy*

TOŻSAMOŚĆ JAKO ZADANIE – NARRACJA EMANCYPACYJNA

ABSTRACT. Leppert Roman, *Tożsamość jako zadanie – narracja emancypacyjna* [Identity as a Task – Emancipatory Narrative]. Studia Edukacyjne nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 107-120. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.7

At the basis of the distinguished narrative regarding identity as a task there is the emancipatory interest, distinguished by J. Habermas, constitutive for cognition. Referring to the results of the study on the psychosocial condition of the youth, the author formulates a hypothesis which claims that in the case of the studied group, we are dealing with a generation of potential frustrates (or the deficit of existential rebellion).

Key words: youth, psychosocial condition, identity, youth rebellion

Przedstawiony poniżej tekst ma swoje źródło w mojej biografii naukowej i jest związany z osobą Prof. dra hab. Zbyszko Melosika, który był recenzentem wydawniczym, pomyślanej jako rozprawa habilitacyjna, książki *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Kondycja psychospołeczna młodzieży w okresie matorium*. Publikacja ta miała ukazać się nakładem Wydawnictwa ówczesnej Akademii Bydgoskiej w 2000 roku. Dzięki bardzo wnikliwej i jednocześnie bardzo obszernej – pięćdziesięciostronicowej (nigdy przedtem i nigdy potem nie spotkałem się z tak obszerną oceną) recenzji przygotowanej przez Profesora Z. Melosika, książka ta nigdy nie ujrzała światła dziennego. Jednocześnie, w reakcji na tę recenzję przygotowałem wówczas trzy narracje, będące próbą zinterpretowania rezultatów badania, które na potrzeby przywołanej wyżej okoliczności przeprowadziłem. Były to:

- narracja funkcjonalno-strukturalna (adaptacyjna), w której opisywałem tożsamość jako rolę;
- narracja interpretatywna (rozumiejąca), w której tożsamość ujmowałem jako samowiedzę, samorozumienie;

– narracja emancypacyjna (krytyczna), przedstawiająca tożsamość jako zadanie.

Właśnie tę ostatnią narrację (w przygotowanej wówczas postaci) postanowiłem przywołać przy okazji nadania Profesorowi Z. Melosikowi tytułu Doktora Honoris Causa przez Uniwersytet Szczeciński. Nie powstałaby ona, gdyby nie wspomniana wyżej recenzja autorstwa Profesora Z. Melosika.

Dwa lata później ukazała się książka *Młodość – świat przeżywany i tożsamość*¹, która stanowiła podstawę przeprowadzonego przewodu habilitacyjnego. W przewodzie tym Profesor Z. Melosik wystąpił w roli recenzenta, potwierdzając moje kompetencje do funkcjonowania w świecie nauki. W kolejnych latach nasze naukowe drogi przecinały się wielokrotnie i z różnych powodów, aż do tego najważniejszego – postępowania o tytuł naukowy profesora. I znów w niekwestionowanej roli wystąpił w nim recenzent nigdy nieopublikowanej rozprawy habilitacyjnej. Niech poniższy tekst pozostanie materialnym śladem wydarzenia, które miało miejsce w mojej naukowej biografii. Tak się złożyło, że działo się ono na przełomie wieków i epok – w jubileuszowym roku 2000. Mimo czasu, jaki upłynął od momentu powstania tego tekstu zachowuje on – w moim przekonaniu – aktualność, dlatego pozwalam sobie przedstawić go do opublikowania w *Studiach Edukacyjnych*, których zastępcy Doktor Honoris Causa jest redaktorem naczelnym.

* * *

Proponowana poniżej narracja ma za podstawę wyróżniony przez J. Habermasa interes emancypacyjny. Wyraża się on poprzez: dążenie do transcendencji, wzrastania i rozwoju, zainteresowanie samowiedzą przez samo-refleksję, przynoszącą wiedzę dotyczącą wpływu przeszłości na stan obecny, zainteresowanie wolnością i względną autonomią. Kluczowym elementem dla tego interesu jest zdolność ludzi do uwolnienia się od więzi, jakie sami sobie narzucają, a także od zreifikowanych sił oraz instytucji społecznych, jak też warunków zniekształconej komunikacji.

Filozoficzną podstawę podejścia emancypacyjnego stanowi teoria krytyczna. Zawiera ona krytykę nauk przyrodniczych i hermeneutyki, wskazującą na ich brak zdolności do stworzenia warunków pozwalających na pełną realizację potencjału człowieka. Z krytyką spotykają się także empiryczne nauki społeczne,

bowiem choć posiadają one zdolność do opisu zachowań indywidualnych i społecznych, to jednak nie są w stanie ich zrozumieć lub wyjaśnić. Z kolei krytyka podejścia interpretacyjnego (zorientowanego na zrozumienie zachowania z perspektywy jego

¹ R. Leppert, *Młodość – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, Kraków 2002.

uczestnika) obejmuje brak zdolności do ujawniania zniekształcenia procesu rozumienia samego w sobie².

U podstaw teorii krytycznej można zidentyfikować trzy założenia, głoszące, że:

1) poznanie nie ma charakteru konceptualnie neutralnego, lecz jest ustrukturyzowane zarówno przez kategorie lingwistyczne i postawy psychiczne, jak również interesy obserwatorów³;

2) kategorie organizujące doświadczenie i poznanie, jak też kanony prawdy i słuszności, odzwierciedlają interesy różnych grup w różnych okresach historycznych;

3) aktor społeczny nie staje naprzeciw rzeczywistości niezinterpretowanej, lecz zapośredniczonej, konstruowanej przez konceptualne schematy – mogą nimi być paradygmaty, ideologie, czy gry językowe.

Z tej perspektywy można by pytać:

– jaki interes przyświecał podjętemu przeze mnie badaniu świata przeżywanego i tożsamości młodzieży, za pomocą jakich kategorii jest ono ustrukturyzowane, jaką postawę przyjąłem wobec obiektu i przedmiotu badań?

– jakie wartości i interesy odzwierciedlają kategorie organizujące mój sposób poznawania rzeczywistości?

– w jakim paradygmacie, ideologii mieści się mój sposób widzenia przedmiotu badania, w jakiej grze językowej uczestniczę?

Punkt wyjścia teorii krytycznej stanowi krytyka ideologii, która jest definiowana jako

systematycznie zniekształcana percepcja rzeczywistości społecznej. Jej krytyka umożliwia jednostkom stanie się świadomymi zniekształceń wiedzy. Tego typu *oświecenie* jest podstawą zmiany systemu społecznego w kierunku umożliwiającym urzeczywistnienie potencjału ludzi, tzn. *emancypację*⁴.

Główną właściwość (cechę teorii krytycznej) stanowi nacisk na emancypację przez oświecenie. Oświecenie następuje w toku autorefleksji, która doskonale ujawnia samowiedzę zniekształconą i dominację instytucjonalną, blokującą dostęp do wiedzy niezniekształconej i realizację prawdziwych interesów ludzi. Emancypacja odbywa się dzięki uzyskaniu świadomości istnienia ukrytych form przymusu oraz podjęcia działań wyzwalających.

We współczesnych naukach o wychowaniu, w koncepcjach uznających edukacyjne walory emancypacji wyróżnić można wiele znaczeń przypisywa-

² G. Evert, *Habermas i edukacja. Wpływ Habermasa na anglosaską literaturę pedagogiczną*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, część III, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993, s. 133-134.

³ Zob. np. S. Kaprański, *Wartości a poznanie socjologiczne*, Kraków 1995.

⁴ G. Evert, *Habermas i edukacja*, s. 134.

nych temu pojęciu. Emancypacja według M. Czerepaniak-Walczak⁵ może być rozumiana jako:

- cel wychowania;
- postawa wobec życia, nastawienie wobec stylu życia;
- swoiste przystosowanie do praw i ustaw zrozumiałych dla jednostki, możliwych do zinterpretowania przez nią i do zaakceptowania;
- stan świadomości, poczucie możliwości reagowania wbrew społecznie uznanym normom;
- szczególny typ ekspansji, pozwalający wyjść poza dotychczasowe granice swobody;
- fakt pedagogiczny, stwarzający możliwość realizacji tłumionych dotychczas potrzeb;
- funkcja edukacyjna (jedna z funkcji instytucji rozwoju i wychowania, wyrażająca się w przygotowaniu ludzi do ustawicznej pracy nad sobą, prowadzącej do przekraczania narzuconych ograniczeń i uczestnictwa w zmianianiu rzeczywistości);
- szczególny proces społecznego uczenia się.

Odwołując się do wyróżnionej w koncepcji rozwoju psychospołecznego E. Eriksona czwartej fazy kryzysu, opisywanej za pomocą metafory „Jestem tym, co umiem zrobić”, można by pytać o kompetencje emancypacyjne młodzieży. Kategorię tę

stosuje się do określenia szczególnej właściwości indywidualnej lub/i zbiorowej nabywanej w procesie rozwoju wyrażającej się w gotowości do przekraczania ograniczeń, świadomym upominaniu się o należne prawa, merytorycznym argumentowaniem potrzeby ich posiadania, obieraniu drogi do ich osiągnięcia, osiąganiu ich oraz aktywnym korzystaniu z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia⁶.

Tak rozumiane kompetencje emancypacyjne stanowią związek między myśleniem i rzeczywistym decydowaniem, między „mówić” i „robić”. U ich podłoża leżą kompetencje poznawcze, stąd przedmiotem zainteresowania mogłyby być kompetencje: mówienia, słuchania, czytania, pisanie, odbioru tekstów kultury (ich sensów i znaczeń), matematyczne, arytmetyczne, algorytmicznego rozwiązywania zadań, ujmowania problemów w języku matematyki i odczytywania tego języka⁷. Zestawienie kondycji psychospołecznej badanych z ich kompetencjami pozwoliłoby zapewne ustalić, czy dobre samopoczucie cechujące maturzystów jest uzasadnione przejawianym przez nich sposobem opisywania świata i uczestniczenia w nim. Wynikającą z po-

⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje emancypacyjne młodzieży jako kategoria pedagogiczna*, *Ruch Pedagogiczny*, 1992, 1-2, s. 8-9.

⁶ Tamże, s. 10.

⁷ Zob.: T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000.

ziomego profilu tożsamości triadę: kompetencje – koncepcja – kondycja zastosowała T. Hejnicka-Bezwińska⁸, badając orientacje życiowe młodzieży.

Przyjmując jako kryteria wyodrębniania dziedzin kompetencji emancypacyjnych:

- typ podmiotowości;
- środowisko nabywania i ujawniania;
- warstwę bytu podmiotu (typ rzeczywistości, w której człowiek doświadcza, realizuje i świadomie poszerza pole wolności i praw).

Autorka⁹ ta wyróżnia następujące dziedziny (rodzaje kompetencji):

- kompetencje indywidualne lub grupowe;
- określone przez społeczne środowisko podmiotu: dom rodzinny, szkołę, formalną i nieformalną grupę rówieśniczą (w środowiskach tych możliwe jest kształtowanie i weryfikowanie kompetencji w relacjach wertykalnych lub horyzontalnych);
- biologiczną, psychiczną, społeczną, ekonomiczną.

Warto w tym miejscu wspomnieć o zaprzeczeniu (kontradycji) emancypacji. Jest nim izonomia, oznaczająca stan, jaki następuje w wyniku uwalniania jednostki od obowiązku samodzielności. Izonomia powoduje, że

jednostka/grupa nie poszukuje własnych dróg, lecz oczekuje, że drogę tę wskaże jej ktoś oświecony i kompetentny, ten ktoś zdejmie z niej także poczucie odpowiedzialności. Obowiązek rozumienia świata i siebie zastępuje obowiązek uczenia się roli człowieka wolnego i wyzwolonego¹⁰.

Niebezpieczeństwo izonomii wydaje się towarzyszyć szczególnie okresowi moratorium psychospołecznego, w którym młody człowiek „nie jest już tym, kim był, nie jest jeszcze tym, kim będzie”¹¹. Niebezpieczeństwa:

- nadmiernego przedłużania czasu próby;
 - przedwczesnego zakończenia moratorium i podjęcia pochopnych „zobowiązań na życie”;
- prowadzą do zamętu tożsamościowego lub grożą wyborem tak zwanej tożsamości negatywnej.

Wczesne zadekretowanie równoprawności zamiast stopniowego delegowania uprawnień może zaowocować zdefiniowaniem samego siebie i swego miejsca w życiu na podstawie nieakceptowanych i odrzucanych wartości danej kultury. Wyraża ono

pragnienie, aby być tym, czego społeczeństwo nie chce i co potępia. To dążenie, aby kształtować siebie w sposób niezgodny z tym, który powszechnie uważa się za słusz-

⁸ T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991.

⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą*, s. 194-196.

¹⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje emancypacyjne młodzieży*, s. 16.

¹¹ M.-F. Côte-Jallade, *Młodzieńczość – trud istnienia*, Gdańsk 1995, s. 33.

ny. To przewrotne budowanie siebie poprzez wybór ról, które nie mieszczą się w granicach tego, co w danej kulturze uważa się za dopuszczalne i właściwe. To, innymi słowy, szukanie własnego miejsca w świecie tam gdzie szukać się go nie powinno¹².

W skrajnej postaci pragnienie to przybiera postać alternatywy „śmierć albo śmieć”. Charakteryzując tę opozycję, L. Witkowski¹³ wskazuje, że wyraża ona oś dramatycznego napięcia egzystencjalnego, w którym człowiek nie chce mieć poczucia bycia śmieciem na śmietniku życia. Dlatego wybiera on

rytualne nawet dopraszanie się śmierci, czy igranie na granicy (przekraczanej nieraz) śmierci innego. Skoro śmieć stał się w odbiorze ludzi nie radzących sobie z życiem groźniejszy niż śmierć, to jedynym sposobem na odwrócenie związanej z tym logiki traktowania własnego i cudzego życia jest wysiłek ponownego – inicjacyjnego – odtworzenia aury tajemnicy i *sacrum* w egzystencji ludzkiej, z ograniczaniem (a może uwypuklaniem) skali groźby subiektywnego spadania do statusu śmiecia, który zawsze jest tylko strzępkiem (fragmentem) na obrzeżach „prawdziwego” życia¹⁴.

Wracając do leżącej u podstaw podejścia emancypacyjnego teorii krytycznej, należy zauważyć, że próbuje ona zrozumieć, dlaczego świat społeczny jest taki i przez proces krytyki stara się określić, jaki on być powinien. U podłoża procesu krytyki leży założenie, że istniejące struktury i przekonania społeczne są społecznie skonstruowane, stąd mogą być przekształcone przez społeczne działania. Racjonalne działanie w ramach tego podejścia dotyczy oceniania i płaszczyzny ekspresji:

- ocenianie obejmuje „interpretowanie istoty wymagań i potrzeb, związanych ze samym sobą i innymi w kategoriach kulturowo ustanowionych standardów wartości oraz przyjęcie refleksyjnej postawy wobec tych standardów w celu krytycznego określenia ich adekwatności”¹⁵;

- płaszczyzna ekspresji oznacza wolę i zdolność do wyzwolenia się od iluzji związanych z samooszukiwaniem się.

Jak z tej perspektywy można zinterpretować uzyskane przeze mnie rezultaty badania dotyczącego kondycji psychospołecznej młodzieży, przedstawione w pracy *Młdzież – świat przeżywany i tożsamość?*¹⁶ O czym świadczą „brutalnie dobre” samopoczucie badanych? Hipoteza, którą formułuję zakłada, że mamy do czynienia z grupą POTENCJALNYCH FRUSTRATÓW (albo DEFICYTEM BUNTU EGZYSTENCJALNEGO).

¹² M. Opoczyńska, *Moratorium psychospołeczne – szansa czy zagrożenie dla rozwoju. (Refleksje nad koncepcją rozwoju E.H. Eriksona)*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, red. A. Gałdowa, Kraków 1995, s. 69.

¹³ L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000, s. 304.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ G. Evert, *Habermas i edukacja*, s. 135.

¹⁶ R. Leppert, *Młdzież – świat przeżywany i tożsamość*.

Według A. Oleszkowicz¹⁷, z perspektywy ontogenezy bunt jest włączony w proces rozwoju jednostki, a przede wszystkim w proces formowania się jej tożsamości. Jest on

formą sprzeciwu i braku dalszej zgody na te sytuacje i stany rzeczy, które jednostka subiektywnie spostrzega jako ograniczające, zagrażające lub szczególnie niezgodne z jej idealistycznymi oczekiwaniami i wyobrażeniami. Bunt można rozpatrywać na płaszczyźnie wewnętrznej – przeżyciowej i na płaszczyźnie zewnętrznej – behawioralnej. Ta pierwsza, opisywana za pomocą komponentu emocjonalno-oceniającego, wydaje się dla charakterystyki buntu szczególnie istotna. Na treść przeżyć i ocen podmiotu składają się silne emocje negatywne oraz specyficzne sądy i przekonania, wyrażające po pierwsze brak zgody na dalsze ograniczenia, manipulowanie, zło, niesprawiedliwość itp. oraz, po drugie, prawo jednostki do wolności i niezależności, posiadania własnego zdania i racji bycia szczęśliwym itp. Aspektowi przeżyciowemu buntu może, ale nie musi, towarzyszyć aspekt behawioralny¹⁸.

W tak pojmowanym buncie można wyróżnić cztery poziomy:

– na pierwszym poziomie bezpośrednim przedmiotem buntu są rodzice, nauczyciele i inni dorośli, postrzegani przez pryzmat nakazowo-zakazowego stosunku do dorastającego; bunt na tym poziomie ma charakter sytuacyjny i reaktywny – występuje w odpowiedzi na spostrzegane konkretne ograniczenia, a związane z nim silne emocje negatywne podlegają charakterystycznej dla tego okresu labilności emocjonalnej; zasadniczą funkcją buntu na pierwszym poziomie jest ekspansja – przeciwstawiając się dorosłym, młodzież stara się zająć pozycję równoprawnego partnera, działając metodą „faktów dokonanych”;

– na drugim poziomie bunt staje się reakcją na zagrożenie zagubieniem tożsamościowym, które może się wiązać z wpływami i naciskami wywieranymi przez różne środowiska, na przykład rodzinę, Kościół, szkołę, grupę rówieśniczą, idoli, środki masowego przekazu i tym podobne; młody człowiek nie jest jeszcze przygotowany do aktywnego i zamierzonego selekcjonowania tych różnych oddziaływań, ma poczucie zagubienia, chaosu, osamotnienia; na poziomie świadomym próbuje bronić się przed pochodzącymi z zewnątrz naciskami poprzez formułowanie przekonań o słuszności własnych poglądów, postaw i zachowań; adolescent może również budować swoją tożsamość bardziej przez określenie kim nie jest lub nie chce być, niż precyzowanie kim jest; na poziomie nieświadomym pojawia się zagrożenie i wywołany nim lęk przed dyfuzją tożsamości; główną funkcją buntu na drugim poziomie jest obrona przed zamętem tożsamościowym; przedmiot buntu jest tu zgeneralizowany, słabo uświadomiony i zmienny;

¹⁷ A. Oleszkowicz, *Bunt dorastania, jego przedmiot i przejawy*, [w:] *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, red. J. Trempała, Bydgoszcz 1995; tenże, *Bunt dorastania – jego mechanizmy i funkcje*, *Psychologia Wychowawcza*, 1996, 5.

¹⁸ A. Oleszkowicz, *Bunt dorastania – jego mechanizmy i funkcje*, s. 394-395.

– na trzecim poziomie bunt stanowi efekt spostrzeganej rozbieżności między idealistycznymi, reformatorskimi poglądami i postawami młodzieży a realną rzeczywistością; przyjmuje on formę czasowego ustosunkowania się do tych fragmentów rzeczywistości, których jednostka (zgodnie z przyjętą ideologią i wypróbowywaną rolą) zdecydowanie nie akceptuje; główną funkcję buntu na tym poziomie można opisać w kategoriach kreowania się w nowej roli, dostarczającej młodemu człowiekowi, będącemu w okresie matornium, tożsamości zastępczej; na trzecim poziomie, obok funkcji kreatywnej nadal widoczna jest funkcja obronna buntu, uwikłanego w tendencje totalistyczne i absolutystyczne; przedmiot buntu na tym poziomie przechodzi z konkretnego i nadmiernej generalizacji na płaszczyznę światopoglądową – jest to bunt przeciwko innym ideologiom, sposobowi funkcjonowania państwa, patologicznym stosunkom społecznym, ograniczeniom natury ludzkiej, Bogu oraz religii i tym podobnych;

– na czwartym poziomie bunt może występować u części z tych osób, które rozwiązały kryzys tożsamościowy poprzez przyjęcie tożsamości negatywnej; jest to tożsamość oparta na takiej koncepcji (i obrazie) siebie, która przeciwstawia się dominującym w wychowaniu jednostki wzorom i wartościom lub tożsamość przestępcza; bunt na tym poziomie może być rozpatrywany na trzech płaszczyznach:

a) związany z motywacją odwetową, w wyniku której ukształtowanie się tożsamości negatywnej jest wyrazem sprzeciwu wobec autorytarnych form wychowania;

b) jako wyraz braku aprobaty dla wartości i wzorów kulturowych dominujących w procesie wychowania jednostki;

c) powstający w przypadku, kiedy tożsamość negatywna wiąże się z przyjęciem przez młodych ludzi roli narzuconej im przez dominującą i zniewalającą ich grupę społeczną.

Nakreślona przez A. Oleszkowicz¹⁹ koncepcja buntu młodzieńczego pozwala na określenie ewolucji, jaka następuje w zakresie:

- przedmiotu: od bardzo konkretnych osób, zakazów i zachowań do spraw ideologicznych, światopoglądowych i egzystencjalnych;
- stopnia uświadomienia i intencjonalności: od buntu reaktywnego i irracjonalnego do buntu w pełni świadomego i celowego;
- mechanizmów warunkujących: spostrzeganych ograniczeń, zagrożeń i rozbieżności;
- funkcji: ekspansywnej, obronnej, kreatywnej.

Tak rozumiany bunt nie był wprost przedmiotem mojego badania. Interpretując jednak rezultaty odnoszące się do natężenia dyskomfortu psychicznego

¹⁹ Tamże, s. 400.

nego, światopoglądu, poczucia alienacji, poczucia umiejscowienia kontroli można stwierdzić brak przejawów buntu u badanych. Świadczyć o tym może między innymi:

- akceptowanie oferowanej przez społeczeństwo drogi rozwoju, polegającej na zdobyciu (wyższego) wykształcenia, podjęciu pracy zawodowej, założeniu rodziny;
- częste wskazywanie na osoby z najbliższego otoczenia (głównie na rodziców) jako autorytety lub brak autorytetów;
- brak sprzeciwu wobec sił decydujących w dziejach świata, które są wartościowane negatywnie (np. pieniądze, siły militarne);
- brak idei, które stanowiłyby przedmiot zainteresowania badanych; tylko co dziesiąty spośród nich wskazał na idee społeczne;
- niski poziom poczucia alienacji ogółem oraz poczucia: bezsensu, bezradności, samowyobcowania, izolacji;
- wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli, deklarowane zwłaszcza w przypadku kontaktów z rodzicami.

Jedynym rezultatem nie potwierdzającym sformułowanej hipotezy jest wysoki poziom poczucia anomii, który cechował badanych. Ten rezultat można wyjaśnić, przywołując stwierdzoną przez M. Grabowską (1999) dominację dystansu i krytycyzmu do czasów obecnych u młodych Polaków. Badając postawy młodzieży wobec demokracji, stwierdziła ona, że:

- młodzież nie interesuje się polityką i rzadko o niej rozmawia – nic więc dziwnego, że w wielu kwestiach nie ma wyrobionego zdania;
- poziom wiedzy obywatelskiej młodzieży jest niski – jednak ci, którzy wiedzą więcej wyróżniają się postawami bardziej prodemokratycznymi i to niezależnie od ich środowiska społecznego;
- młodzież nie ceni sobie demokracji jako swoistej metainstytucji, jest raczej przeciwna ograniczaniu swobód obywatelskich, a konkretne instytucje cieszą się jej umiarkowanym zaufaniem, postrzegane są natomiast dość realistycznie – wyjątek stanowi tu negatywny stereotyp partii politycznych, które raczej odpychają niż przyciągają;
- poziom różnorakiej partycypacji w demokracji jest niewysoki – jednak ci, którzy deklarują swoje uczestnictwo w wyborach wyróżniają się postawami bardziej prodemokratycznymi;
- w ocenach obecnego stanu rzeczy w kraju, nawet na tle komunistycznej przeszłości, dominuje dystans i krytycyzm – jednak ci, którzy obecną sytuację oceniają korzystnie wyróżniają się postawami prodemokratycznymi;
- nastawienie i postawy wobec demokracji na ogół są zależne od rodzinnego i szkolnego środowiska młodzieży i z reguły na tyle skorelowane mię-

dzy sobą, że można mówić o samowzmacniającym się syndromie postaw prodemokratycznych²⁰.

Zgromadzone przeze mnie dane oraz rezultaty badania, przedstawione w raporcie *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*²¹, skłaniają do sformułowania przypuszczenia, że młodzi ludzie nie określają siebie w sensie ideologicznym. Do podobnego wniosku dochodzi P. Bratkowski (1998), interpretując rezultaty badania przeprowadzonego przez H. Świdę-Ziembę w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Zauważył on, że

dorasta w Polsce wspaniałe pokolenie. Tolerancyjne – i zarazem nie rozmemłane, jasno wiedzące czego chce, nie lękające się niepowodzeń. Twarde, odporne na stresy – ale jednocześnie potępiające każdą postać agresji. Dążące do sukcesu materialnego i kariery zawodowej – ale przy tym wysoko ceniące barwność i intensywność życia, w tym takie wartości, jak prawdziwa miłość. A jeszcze w dodatku mające pozytywny stosunek do szkoły i dobry kontakt z rodzicami (choć z wielu badań wynika, że ów dobry kontakt niekoniecznie idzie w parze z szacunkiem). I co więcej – zadowolone ze swojej sytuacji życiowej. Dorasta nam zatem pokolenie, które zamiast buntować się – chce budować²².

Optymistyczną wymowę tego obrazu zakłóca to, że poza sukcesem zawodowym i finansowym nastolatki nie mają innego pomysłu na życie. Nie mają alternatywnych modeli samorealizacji, które pozwoliłyby im czuć się szczęśliwymi i akceptowanymi mimo braku sukcesu. Badani widzieli tylko jedną drogę prowadzącą do sukcesu: dobre wykształcenie, silny charakter, w efekcie – atrakcyjna i dobrze płatna praca. Dopiero potem małżeństwo i rodzina. Ten

sielankowy wizerunek elity młodego pokolenia za dziesięć lat może okazać się obrazem szczególnie dramatycznym. Bo może się ono radykalnie spolaryzować. Na tych, którzy odniosą sukces i całą resztę, sfrustrowaną i agresywną. Nienawidzącą swoich rówieśników – szczęśliwców za to, że im się udało. I nienawidzącą samych siebie – za to, że im się nie udało²³.

Z tego punktu widzenia ważne byłoby prowadzenie badań podłużnych, pozwalających śledzić losy badanych w trakcie studiów, podczas poszukiwania i podejmowania pracy zawodowej, zakładania rodziny.

Powracając do teorii krytycznej, spróbuję – zgodnie z zaproponowaną wyżej strukturą narracji – odpowiedzieć na pytanie, jaka wizja człowieka i społeczeństwa się z niej wyłania.

²⁰ M. Grabowska, *Poza polityką i demokracją*, [w:] *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*, red. K. Kosęła, Warszawa 1999, s. 81-82; zob. także: K. Skarżyńska, *Rozumienie polityki przez młodzież i wartościowanie wpływu na sprawy kraju*, Psychologia Wychowawcza, 1994, 4.

²¹ K. Kosęła (red.), *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*, Warszawa 1999.

²² P. Bratkowski, *Stary hipis patrzy na ludzi sukcesu*, „Gazeta Wyborcza – Magazyn”, 46, 297, 1998, s. 14.

²³ Tamże.

Kluczowy element stanowi tu zdolność jednostek do uwolnienia się od więzi, które same sobie narzucają, a także od zreifikowanych sił oraz instytucji społecznych, jak też warunków zniekształconej komunikacji. Zdolność do uzyskiwania wolności oparta jest na potencjale racjonalnego działania i samookreślenia się oraz autorefleksji, który posiadają jednostki. Samookreślenie się to

zdolność do autonomii w dwojakim znaczeniu: a) dokonywania refleksji, dotyczącej kulturowych kontekstów i tradycji, w których jednostki funkcjonują; b) artykułowania swoich uczuć i emocji (...) Autorefleksja jest także rozpatrywana w dwóch aspektach: a) refleksji dotyczącej subiektywnych warunków, które czynią wiedzę możliwą (Kantowska krytyka wiedzy); b) refleksji zdolnej do uwolnienia jednostki od ukrytych ograniczeń tkwiących w strukturach działania społecznego i mowy (Marksowska krytyka ideologii)²⁴.

Można założyć, że taka wizja człowieka wiąże się z orientacją filozoficzną określoną jako humanizm (w jego XX-wiecznej wersji). Uznaje ona prawo człowieka do rozwiązywania własnych problemów, zgodnie z racjami rozumu stosowanymi odważnie i z gotowością do poniesienia odpowiedzialności. Wolność rozumu, woli i sposobów działania

przysługuje wszystkim ludziom na równi z prawem do wykorzystywania osiągnięć demokracji, to znaczy swobody twórczego uczestniczenia we wszystkich dziedzinach życia kulturalnego, politycznego i gospodarczego. Powyższe przesłanki prowadzą do postrzegania człowieka jako podmiotu zdolnego do samorefleksji, uprawnionego do dokonywania wyborów, realizowania uznawanych wartości oraz odpowiedzialnego za swoje decyzje²⁵.

Teoria krytyczna przyjmuje założenie, że istniejące struktury i przekonania społeczne są społecznie skonstruowane, stąd mogą być przekształcone przez społeczne działania. Założenie to koresponduje z teorią poststrukturalizmu M. Foucaulta, zgodnie z którą nie istnieje możliwość dotarcia do rzeczywistości samej w sobie, do jej istoty, natury. Rzeczywistością jest to, co ludzie uważają za rzeczywistość. Jest ona wytwarzana w trakcie procesów społecznych. Przyjęcie takiego stanowiska, jak zauważa Z. Melosik²⁶, nie jest równoznaczne z zaprzeczeniem istnienia realnego świata. Oznacza ono akceptację założenia, iż nie ma wyraźnej granicy między tym, co obiektywne a tym, co subiektywne.

Jednym z rodzajów działalności społecznej, który ma społeczne konsekwencje, jest edukacja. Stanowi ona aktywny czynnik reprodukcji społecznej.

²⁴ G. Evert, *Habermas i edukacja*, s. 133.

²⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą*, s. 45.

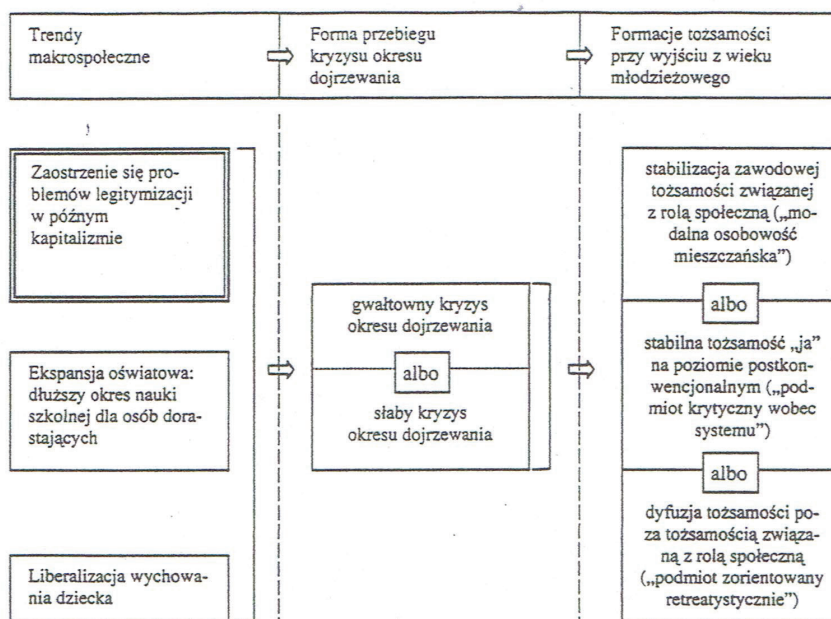
²⁶ Z. Melosik, *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Poznań 1994.

Tak pojmowana edukacja nie dotyczy wyłącznie jednostek, ich rozwoju. Jako proces społeczny jest ze swej istoty polityczna, wpływa bowiem na szanse życiowe jej uczestników.

Przykład wykorzystania podejścia emancypacyjnego do badania młodzieży mogą stanowić analizy przeprowadzone przez J. Habermasa i jego współpracowników: R. Döberta i G. Nunner-Winkler. Opracowali oni kompleks teorii, w którym połączone zostały elementy makrosocjologii i psychologii rozwojowej odnoszące się do wieku młodzieńczego. W zaproponowanej przez nich koncepcji

chodzi o powiązanie kryzysu legitymizacji (społeczeństwa) z kryzysem okresu dojrzewania (człowieka), co można ująć w następującej tezie: zaostrzające się problemy okresu dojrzewania przebiegają coraz gwałtowniej. A to z kolei jest korzystną przesłanką przezwyciężenia konwencjonalnej tożsamości związanej z rolą społeczną, w czego wyniku rozwijają się w wieku młodzieńczym formacje tożsamości, które przedstawiają sobą potencjał krytyczny wobec systemu²⁷.

Tezę dotyczącą rozwoju tożsamości w wieku młodzieńczym obrazuje poniższa rycina.



Ryc. 1. Kryzys okresu dojrzewania i kształtowanie się tożsamości w późnym kapitalizmie
(Źródło: K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996, s. 232)

²⁷ K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996, s. 232.

Narracji emancypacyjnej właściwe jest pojmowanie tożsamości jako zadania. Odpowiada ono poziomowi tożsamości „ja” (w profilu pionowym), na którym „autonomia jednostki jest definicyjnie posunięta do stanu, dopuszczającego nieustanne redefiniowanie własnej sytuacji jako bytu, jako sposób na trwanie tego bytu”²⁸. Na odpowiadającym mu poziomie postkonwencjonalnym pojawia się zdolność widzenia świata jako wciąż zadanego do stworzenia, jako takiego, w którym jego reguły i roszczenia podlegają ocenie i krytyce, dopuszczając zmiany w ich obrębie. Właściwa temu poziomowi zdolność do wejścia ze światem w konflikt, w celu jego współtworzenia jest typem kompetencji pożądanym w rozwoju jednostki i postrzeganym jako pożądanym z punktu widzenia interesów samego świata. Zdolność taką może przejawiać zaledwie 10% przeze mnie badanych, bowiem tylu osiągnęło poziom tożsamości „ja” do momentu, w którym został przeprowadzony pomiar.

W odniesieniu do używanej przeze mnie kategorii „moratorium”, pojmowanie tożsamości jako zadania ma jeszcze inne znaczenie. Tożsamość, która ma wieńczyć morytoryjne poszukiwania, nigdy nie jest czymś, co można mieć już na zawsze, co jest skończone w swej formie i treści. Tożsamość jest naszym ideałem, nigdy nie osiągalnym w pełni, jest czymś, co stale musimy zdobywać i stale musimy potwierdzać w naszym codziennym życiu. Jak uważa M. Opoczyńska,

nie jest prawdą, że z chwilą wkroczenia w dorosły świat znikają egzystencjalne pytania: „kim jestem” i „jaki jest moje miejsce w świecie”. Choć w innej formie, towarzyszą one człowiekowi do końca jego chwil i nigdy nie uwolni się on od zadania poszukiwania na nie odpowiedzi²⁹.

BIBLIOGRAFIA

- Bratkowski P., *Stary hipis patrzy na ludzi sukcesu*, „Gazeta Wyborcza – Magazyn”, 46, 297, 1998.
- Côte-Jallade M.-F., *Młodzieńczość – trud istnienia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1995.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencje emancypacyjne młodzieży jako kategoria pedagogiczna*, *Ruch Pedagogiczny*, 1992, 1-2.
- Czerepaniak-Walczak M., *Miedzy dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994.
- Evert G., *Habermas i edukacja. Wpływ Habermasa na anglosaską literaturę pedagogiczną*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, część III, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1993.

²⁸ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1988, s. 119.

²⁹ M. Opoczyńska, *Moratorium psychospołeczne*, s. 74.

- Grabowska M., *Poza politykę i demokracją*, [w:] *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*, red. K. Koseła, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1991.
- Hejnicka-Bezwińska T., *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000.
- Kaprański S., *Wartości a poznanie socjologiczne*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 1995.
- Leppert R., *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002 (wyd. II: 2010).
- Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.
- Oleszkowicz A., *Bunt dorastania, jego przedmiot i przejawy*, [w:] *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
- Oleszkowicz A., *Bunt dorastania – jego mechanizmy i funkcje*, Psychologia Wychowawcza, 1996, 5.
- Opoczyńska M., *Moratorium psychospołeczne – szansa czy zagrożenie dla rozwoju. (Refleksje nad koncepcją rozwoju E.H. Eriksona)*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, red. A. Galdowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1995.
- Skarżyńska K., *Rozumienie polityki przez młodzież i wartościowanie wpływu na sprawę kraju*, Psychologia Wychowawcza, 1994, 4.
- Tillmann K.J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1988.
- Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.

MAREK WALANCIK

*Akademia WSB
w Dąbrowie Górniczej*

SYMBOLE W SPOŁECZNOŚCI REGIONU ZAGŁĘBIA DĄBROWSKIEGO

ABSTRACT. Walancik Marek, *Symbole w społeczności regionu Zagłębia Dąbrowskiego* [Symbols in the Community of Zagłębie Dąbrowskie]. *Studia Edukacyjne* nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 121-143. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.8

The author attempts to characterize the region of Zagłębie Dąbrowskie, a region on the border between Silesia and Lesser Poland in geographical and cultural sense. He draws attention to the symbolism of the region and its acquaintance and significance in regional identity.

Key words: symbol, region, community, Zagłębie Dąbrowskie, regional identity

Zamiast wstępu – symbole w społeczeństwie

W swoich eksploracjach naukowych przedmiotem zainteresowań/badań uczyniłem symbole regionu Zagłębia Dąbrowskiego. Warto, tytułem wstępu, przytoczyć tezę Alfreda Northa Whiteheada, który twierdził, że „Żadna społeczność nie może istnieć bez symbolizmu”¹. Émileas Durkheim wskazywał natomiast, iż „(...) wszelkie postacie życia społecznego w każdym momencie dziejów mogą istnieć tylko dzięki rozległemu systemowi symboli”². Pierre Bourdieu pisze: „(...) świat społeczny przedstawia się obiektywnie, jako system symboliczny zorganizowany według logiki różnicy”³. Jak pisze Elżbieta Hałas:

¹ A.M. Whitehead, *Symbolism. Its Meaning and Effect*, New York [1927] 1985, s. 1.

² E. Durkheim, *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii*, przekł. A. Zadrożyńska, Warszawa 1990, s. 223.

³ P. Bourdieu, *Social Space and Symbolic Power*, *Sociological Theory*, 1989, 7, 1, s. 20.

Symbole są wytworami społecznymi, a społeczeństwo jest konstruowane za pomocą symbolizmu. Symbolizacja umożliwia procesy cywilizacyjne, powiększając sferę ludzkiej wolności od natury dzięki wytwarzaniu środowiska przetworzonego symbolicznie⁴.

Odnosząc się do samej terminologii, jak i wybranych teorii symbolizmu dostrzegamy, że symbol to pewien znak umowny, pełniący funkcję zastępczą przedmiotu, przywołujący na myśl ten przedmiot. Występuje on zawsze w formie wizualnej i funkcjonuje w określonej konwencji, zawartej między używającymi go⁵. Symbolami miasta są: patron, herb, hejnał, charakterystyczne dla niego budowle historyczne, czy też współczesne.

Na przykład, patronami Poznania są święci Piotr i Paweł, umieszczeni w herbie miasta. Byli w tym herbie widoczni już w Średniowieczu. Hejnał Poznania jest jednym z najstarszych hejnałów miejskich, którego tradycja wygrywania pochodzi co najmniej z czasów Renesansu. Wyróżniające się w Poznaniu budowle to: poznański ratusz, Pawilon Iglica (pawilon nr 11) – hala wystawiennicza Międzynarodowych Targów Poznańskich (MPT), Pomnik Ofiar Czerwca 1956 (Poznańskie Krzyże), domki budnicze. W Chorzowie patronem miasta jest, podobnie jak w przypadku Poznania, św. Florian niebędący mieszkańcem Chorzowa, regionu, czy kraju. Święty Florian był oficerem legionów rzymskich, straconym za wiarę. Natomiast, budowle wyróżniające się w Chorzowie to: Planetarium, Poczta Główna, WPKiW – Hala Wystaw „Kapelusz”, Stadion Śląski.

Symbole takie, jak budowle architektoniczne, identyfikują miasto, są łatwo rozpoznawalne dla jego mieszkańców, jak również gości. Nie ograniczamy się jednak w tworzeniu i przyjmowaniu symboliki wyłącznie do form rzeczowych, bo symbolami, wokół których buduje się tożsamość miejsca, są ludzie – osoby, których nazwiska kojarzą się nierozdzielnie z tym, a nie innym punktem na Ziemi. Osoby mają ogromne znaczenie dla żywotności symbolizmu społecznego, dla którego „rozstrzygające są działania społeczne, a nie jakaś abstrakcyjna zasada, często nazwana logiką systemu albo logiką dziejów”⁶. Według Maxa Webera, „Działaniem społecznym jest takie działanie, którego znaczenie odnosi się do zachowań innych ludzi i jest na nie nakierowane”⁷. Zatem, na pewno związane jest z działaniem osoby. To osoba nadaje sens działania przez odniesienie do działań innych ludzi. W Poznaniu

⁴ E. Hałas, *Symbole i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpersonalnej*, Warszawa 2007, s. 9.

⁵ J. Gajda, *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze, część 1*, Toruń 2003, s. 35.

⁶ E. Hałas, *Symbole i społeczeństwo*, s. 84.

⁷ M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, przekł. D. Lachowska, Warszawa 2002, s. 6.

osoby-symbole to: Hipolit Cegielski, August Cieszkowski, gen. Jan Henryk Dąbrowski, Kazimiera Hłakowiczówna, Edward Raczyński i inni.

Warto odnieść się do interakcjonizmu symbolicznego. To interakjoniści symboliczni kładą szczególny nacisk na tworzenie przez ludzi symboli i posługiwanie się nimi. Używamy symboli do wzajemnego komunikowania. Trzon podejścia interakcjonistycznego opiera się na tym, iż ludzie tworzą i wykorzystują symbole. Komunikują się za pomocą symboli⁸. Interakcjonizm symboliczny to analiza procesów wzajemnych oddziaływań, jako wymiana symbolicznych znaczeń. Wymiana zachodzi między świadomymi, ciągle definiującymi sytuacje partnerami. Konsekwencją tych procesów jest ukształtowanie osobowości i funkcjonowanie grup społecznych. Wydaje się to kluczowe we współtworzeniu tożsamości regionalnej. Jak pisze Zbyszko Melosik,

współcześni ludzie w znacznie mniejszym stopniu niż w przeszłości potrzebują długotrwałych, pogłębionych czy autentycznych relacji, które odpowiadałyby potrzebom wielkiej tożsamości⁹.

Może zatem kontakt z symbolami sprawi, że powstawanie tożsamości regionalnej, proces postrzegania otoczenia będzie odpowiadać wielkiej tożsamości, a relacje będą pogłębione i autentyczne.

Zagłębie Dąbrowskie – geneza nazwy

Termin Zagłębie Dąbrowskie jest dwuczłonowy, niezaprzeczalnie związany z okręgiem rozwijającego się wówczas przemysłu wydobywczego (węglowego, górniczego, kopalnictwa). Zdaniem Hieronima Łabęckiego¹⁰, określenia tego użył Józef Patrycjusz Cieszkowski¹¹, choć sam Łabęcki go nie

⁸ J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2008, s. 421.

⁹ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 60.

¹⁰ H. Łabęcki, *Górnictwo w Polsce. Opis kopalnictwa i hutnictwa w Polsce, pod względem technicznym, historyczno-statystycznym i prawnym*, t. 1, s. 470, 476-477, 591, t. 2, Warszawa 1841; tenże, *Słownik górniczy. Polsko-rosyjsko-francusko-niemiecki i rosyjsko-polski* (z dodaniem wyrazów odnoszących się do mineralogii, geologii, chemii oraz ważniejszych rzemiosł kruszcowych) tudzież glos średnio-wiecznej łaciny górniczej w Polsce, Warszawa 1868; tenże, *Początki nauki kopalnictwa*, Warszawa 1843, s. 7.

¹¹ Józef Patrycjusz Cieszkowski należy do tych wybitnych postaci związanych z naszym regionem, które na trwałe zapisały się w jego historii. Nie tylko z racji tego, że od 1834 roku był naczelnikiem kopalni rządowych w Zachodnim Okręgu Górniczym Królestwa Polskiego, ale między innymi także z tego powodu, że jako pierwszy użył nazwy Zagłębie Dąbrowskie na określenie najbardziej wysuniętej na zachód części Małopolski, gdzie występowały ogromne pokłady węgla. I ta właśnie nazwa funkcjonuje do dzisiaj, nie tylko w świadomości Zagłębia-

stosował. Nie odnajdujemy go również w pozycji Józefa Wiślickiego¹². Pierwotnie używano terminu Zagłębie Węglowe. Taki pojawił się na mapie Jana Hempla¹³. Można zatem przyjąć, iż termin ten powszechnie zaczęto używać po 1850 roku i zapewne wprowadzany był sukcesywnie. Pierwszy człon określenia nawiązuje do lokalizacji zasobów węgla kamiennego. Fizyczne zjawisko zalegania w regionie Dąbrowy złoża węgla kamiennego, który występował w charakterystycznych nieckach (zagłębieniach), dały podstawę do przeniesienia używanej wobec nich nazwy na cały region Zagłębia, na którym występowały. Jak pisze Łabęcki, Cieszkowski nazwał

wklęsłość ziemną różnej obszerności, w której spoczywają pokłady, czyli warstwy ciał kopalnego (...) miejsce, w którym pokład, czyli warstwa spoczywająca jest kształtu nieckowatego (łęk)¹⁴.

Drugi człon – „Dąbrowskie” został dodany do pierwszego Zagłębie i odnosił się do miejscowości wieś Dąbrowa. Wieś Dąbrowa stanowiła wówczas znaczący ośrodek przemysłowy, głównie związany z wydobywaniem węgla. W Dąbrowie miały siedzibę władze Zarządu Zachodniego Okręgu Górniczego. W okresie tym w Dąbrowie powstał znaczący w Polsce, drugi po Kielcach, ośrodek edukacyjny dla górnictwa – Szkoła Górnicza „Szttygarka”, która w 1919 roku zmieniła nazwę na: „Państwowa Szkoła Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica”, z kopalnią ćwiczebną. Prawa miejskie Dąbrowa otrzymała od władz austriackich 18 sierpnia 1916 roku¹⁵, a w 1918 roku zmieniono nazwę miasta na Dąbrowa Górnicza. Uważa się, że po raz pierwszy nazwy tej użył Stanisław Kontkiewicz w artykule opublikowanym we „Wszechświecie” – popularnym tygodniku poświęconym naukom przyrodniczym – w 1887 roku¹⁶. Pierwszą pracą, która zawierała nazwę Zagłębie Dąbrowskie był „Kalendarz Zagłębia Dąbrowskiego”¹⁷ na rok przestępny 1912. Wydawnictwa rok pierwszy¹⁸, wydany przez Dom Ludowy w Sosnowcu. Nazwa Zagłębie Dąbrowskie pojawiła się tylko jako nazwa własna kalendarza. W słowie od

ków; J. Wójcik, A. Rybak, *Józef Cieszkowski naczelnik kopalń w Zachodnim Okręgu Górniczym Królestwa Polskiego w pierwszej połowie XIX wieku*, Katowice 2014, s. 57.

¹² J. Wiślicki, *Opis Królestwa Polskiego pod względem technicznym, historyczno-statystycznym, rolniczym, handlowym, zwyczajowym i obyczajowym*, Warszawa 1850.

¹³ J. Hempel, *Karta geognostyczna zagłębia węglowego w Królestwie Polskiem, ułożona z rozkazu dyrektora górnictwa Jenerała Majora Szenszyna*. Skala 1:20000, Warszawa 1856.

¹⁴ H. Łabęcki, *Górnictwo w Polsce*, s. 470, s. 476-477.

¹⁵ L. Krzyżanowski, *Nadanie praw miejskich Dąbrowie Górniczej. Analiza Historyczno-Prawna*, [w:] *Dąbrowa Górnicza, Monografia*, t. III – *Dzieje Miasta*, Dąbrowa Górnicza 2016, s. 367.

¹⁶ M. Nita, *Zagłębie Dąbrowskie w historiografii. Pojęcia, źródła, stan badań i postulaty badawcze*, [w:] *Zagłębie Dąbrowskie. W poszukiwaniu tożsamości regionalnej*, red. M. Barański, Katowice 2001, s. 53.

¹⁷ Tamże, s. 50.

¹⁸ Tamże.

wydawnictwa, skierowanym do odbiorców, we wstępie redakcja używała określenia „Kalendarz Zagłębia”¹⁹. Pomimo różnych funkcjonujących nazw na przełomie XIX i XX wieku, jak na przykład „Okręg sosnowiecki”, „Dąbrowsko-Sosnowiecko-Bassiejn”, „Dąbrowsko-Kamiennougolj Bassiejn”, „Dąbrowsko-Sosnowiecki Bassiejn”, „okręg fabryczny sosnowiecki”, „zagłębie górnicze”, utrwalił się termin dwuczłonowy „Zagłębie Dąbrowskie”, w nawiązaniu do rozwijającego się w okręgu przemysłu ciężkiego, wydobywczego, górniczego.

Zagłębie Dąbrowskie w ujęciu przestrzennym

Region Zagłębie Dąbrowskie jest rozpoznawany w skali kraju, ale głównie z relacji społecznych i gospodarczych, jednak najczęściej występuje w zestawieniu z Górnym Śląskiem. Bardzo często mówi się jednak tylko o Śląsku. Można zauważyć, iż przedstawiciele administracji samorządowej z Zagłębia Dąbrowskiego używają tej nazwy, natomiast przedstawiciele administracji rządowej, samorządowej ze Śląska pomijają ją, mówiąc po prostu „Śląsk” – „jesteśmy na Śląsku”, „mówimy o Śląsku”, „u nas na Śląsku”. W mediach ogólnopolskich o Zagłębiu Dąbrowskim nie mówi się często; o jego problemach, wydarzeniach mówi się, iż są one w Sosnowcu, Dąbrowie Górniczej, Będzinie, Czeladzi, na Śląsku.

Dla zachowania poprawności naukowej przytoczę, za Władysławem Kopalińskim, iż region to „obszar kraju wyróżniający się charakterystycznymi cechami (geograficznymi, fizycznymi, kulturowymi)”²⁰. Zagłębie Dąbrowskie powstało w wyniku nałożenia się czynników politycznych oraz ekonomicznych w XIX wieku. Można przyjąć, iż zgodnie z zaprezentowanym ujęciem, Zagłębie Dąbrowskie charakteryzują wspomniane kategorie. Zgodnie z cechami geograficznymi, Zagłębie Dąbrowskie to region geograficzno-historyczny w zachodniej Małopolsce. W ujęciu węższym, usytuowany jest na pograniczu z Górnym Śląskiem, na Wyżynie Śląskiej, a w ujęciu bardzo szerokim²¹ – na Wyżynie Śląsko-Krakowskiej. Obecnie stanowi północno-wschod-

¹⁹ <https://www.sbc.org.pl/dlibra/publication/25039/edition/22140/content?ref=desc> [dostęp: 12.06.2018].

²⁰ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989, s. 434.

²¹ R. Kaczmarek, *Encyklopedia województwa śląskiego*, t. 2, 2015. W ujęciu najwęższym, Zagłębie Dąbrowskie obejmuje dawny rdzeń miejski i górniczy, który stanowił obszar współczesnych gmin: Sosnowiec (bez Jęzora, części Os. Piastów, Koloni Cieśle i Wągródka), Dąbrowa Górnicza (bez Błędowa, Łęki, Łośnia, Okradzionowa, Trzebieszawic, Tucznawy i Ujejsca), Będzin, Czeladź (bez części prawobrzeżnej) i Wojkowice. Ponadto, skrawki historycznego Zagłębia zlokalizowane są w granicach miasta Jaworzno (rejon prawego brzegu Białej Przemszy). W ujęciu węższym, Zagłębie Dąbrowskie obejmuje obszar gmin: Sosnowiec (bez Jęzora, części Os. Piastów), Dąbrowa Górnicza, Będzin, Czeladź, Wojkowice, Sławków, Psary, Bobrowniki, Ożaro-

nią część Górnośląskiego Okręgu Przemysłowego (GOP) i leży w środkowo-wschodniej części województwa śląskiego. Graniczy z województwem małopolskim i świętokrzyskim. Położony w widłach trzech rzek: Białej Przemszy, Czarnej Przemszy oraz Brynicy, teren Zagłębia Dąbrowskiego to teren Pustyni Będowskiej²², zwanej Polską Saharą, z typową dla obszarów pustynnych florą i fauną. Krajobraz miejski tworzą zakłady przemysłowe. Centralne miasta Zagłębia Dąbrowskiego to: Sosnowiec, Dąbrowa Górnicza, Będzin, Czeladź. W 2014 roku w Zagłębiu Dąbrowskim zamieszkiwało 489 tysięcy osób, a zajmowana powierzchnia wynosi 690 km kwadratowych²³.

W cechy fizyczne regionu wpisuje się również charakterystyczny klimat Wyżyny Śląsko-Krakowskiej – nieco odmienny od otaczających ją obszarów. Roczne sumy opadów są nieco wyższe niż w regionach przyległych, natomiast średnie temperatury – niższe²⁴. Klimat ten spowodował wystąpienie w roku 2010 największego zjawiska szadzi w Europie²⁵.

Zagłębie Dąbrowskie w ujęciu kulturowym

Do wyróżniających charakterystycznych cech kulturowych regionu należy zaliczyć: język, strój regionalny, obyczaje, symbole. Pod względem językowym i kulturowym ludność regionu Zagłębia Dąbrowskiego należała do grupy małopolskiej. Wynikało to z przynależności administracyjnej Zagłębia Dąbrowskiego (do okresu rozbiorów) do województwa krakowskiego, później kieleckiego, śląskiego. W okresie industrializacji rozpoczął się proces na-

wice i Mierzęcice. W niektórych ujęciach (*Przewodnik...*, 1939) bez Sławkowa i Mierzęcic, za to z niewielkimi skrawkami obszaru zlokalizowanego współcześnie w granicach miasta Jaworzno (rejon prawego brzegu Białej Przemszy). W ujęciu szerokim, Zagłębie Dąbrowskie obejmuje obszar współczesnych gmin: Sosnowiec (bez lub z Jęzorem), Będzin, Dąbrowa Górnicza, Czeladź (bez lub z częścią prawobrzeżną), Wojkowice, Sławków, Psary, Bobrowniki, Ożarówce, Mierzęcice, Siewierz. W ujęciu bardzo szerokim, Zagłębie Dąbrowskie integruje natomiast gminy: Sosnowiec, Będzin, Dąbrowa Górnicza, Czeladź, Wojkowice, Sławków, Psary, Bobrowniki, Ożarówce, Mierzęcice, Siewierz, Łazy, Poręba, Zawiercie, Włodowice, Myszków, Ogrodzieniec, Kroczyce, Niegowa, Pilica, Żarnowiec, Wolbrom, Klucze, Olkusz, Bukowno, Sułoszowa, Gołaczewy, Jerzmanowice-Przeginia, Trzyciąż, Skala.

²² Pustynia Będowska zajmuje największy w Polsce obszar lotnych piasków (ok. 33 km²), leżący na pograniczu Wyżyny Śląskiej i Wyżyny Olkuskiej.

²³ R. Kaczmarek, *Encyklopedia województwa śląskiego*; wielkości liczbowe odnoszą się do tzw. ujęcia szerokiego.

²⁴ https://pl.wikipedia.org/wiki/Wy%C5%BCyna_Krakowsko-Cz%C4%99stochowska [dostęp: 12.01.2018].

²⁵ M. Walancik, *Wybrane współczesne zagrożenia niemilitarne, trąby powietrzne, szadź na terenie województwa śląskiego*, [w:] *Praktyczne aspekty współdziałania terenowych organów administracji wojewódzkiej i administracji publicznej w sytuacjach kryzysowych*, red. P. Polko, M. Walancik, Dąbrowa Górnicza 2015, s. 190-191.

plywu ludności z innych regionów Polski do Zagłębia. Ludność ta przyjęła, w większości, atrybuty gwary miejscowej. W całym regionie, w jego ujęciu węższym, jak i szerszym, niezauważalne są wpływy dialektu śląskiego.

Strój mieszkańców Zagłębia Dąbrowskiego stanowi mieszankę stroju siewierskiego i śląskiego. W Zagłębiu Dąbrowskim kobiety (np. mężatki) nosiły przylegający do głowy czepiec²⁶. Jednakże, zasadniczy element kobiecego okrycia górnego stanowiła koszula, choć istotna była też halka, stanik flanelowy, często noszony jako zewnętrzna część garderoby. Podstawowym składnikiem dolnej części stroju była natomiast spódnica, zwana kiecką, wkładana przez głowę, jak również fartuch (zapaska). Charakterystyczny w kobiecym stroju Zagłębia Dąbrowskiego był kaftanik, katanka. Na nogi kobiety Zagłębia zakładały (ręcznie robione) czerwone lub czarne pończochy oraz wysokie (sznurowane lub zapinane na guziki) buty (czarne bądź wiśniowe) albo na niskim obcasie trzewiki.

W stroju męskim w górnej części garderoby istotny element stanowiły białe lniane koszule z długimi rękawami i mankietami, ze stojącym kołnierzykiem (stójka), o kroju poncho, wkładane do spodni. Dolną wierzchnią część ubrania reprezentowały spodnie, wykonane z gładkiego (w jednolitym kolorze) płótna – białe lub farbowane na ciemno. Na koszulę wkładano krótką kamizelkę (bez rękawów) z czarnego lub granatowego sukna, z wykładanym kołnierzem. Wyjściowym odzieniem wierzchnim była gunia. Bardzo popularną część męskiego stroju stanowiła marynarka. Istotnym elementem ubioru był kapelusz filcowy z szerokim rondem, którym nakrywano głowę w okresie wiosny, jesieni i lekkich zim. Latem głowy okrywał słomiany kapelusz, z czarną wstążką wokół główki. W srogie zimy noszono baranicę. Ważny dodatek stanowiła męska fioletowa chustka, której brzegi były zielone, pomarańczowe, brązowe, czarne lub czerwone²⁷. Na nogi zakładano czarne buty z cholewami, na obcasach z podkówkami – tak zwane cholewiaki.

Obyczaj jest elementem kontroli społecznej, stąd jego naruszenie powoduje zazwyczaj negatywną reakcję ze strony grupy. Obyczaje są przekazywane z pokolenia na pokolenie i ulegają zmianom bardzo powoli. Ich ogół w danej zbiorowości tworzy jej obyczajowość²⁸. Najczęściej z obyczajem spotykamy się w ramach przygotowań przedświątecznych, związanych z religią, ślubem i weselem, urodzinami, imieninami bądź innymi świętami. W Zagłębiu Dąbrowskim w dni poprzedzające święta Bożego Narodzenia czy Wielkanocy, jak również w dniu urodzin/imienin zmarłych, występuje obyczaj odwiedza-

²⁶ K. Kubalska-Sulkiewicz (red.), *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, Warszawa 2007, s. 78.

²⁷ B. Bazielić, A. Daab, *Strój Zagłębiowski*, Będzin 1971.

²⁸ *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 4 – M-P, Warszawa 1996, s. 573.

nia grobów najbliższych, kiedy w ów dzień lub dzień poprzedzający święto zmarłego przynosi się kwiaty, zapala świece bądź znicze.

Wigilię oraz pierwszy dzień świąt Bożego Narodzenia starano się w Zagłębiu Dąbrowskim spędzać w domu. Odwiedzano tylko chorych. Współcześnie Wigilię młode rodziny spędzają często u jednych bądź drugich rodziców. Drugi dzień świąt Bożego Narodzenia w całym Kościele rzymskokatolickim świętuje św. Szczepana – pierwszego męczennika za wiarę chrześcijańską. Tego dnia w Zagłębiu Dąbrowskim w kościołach, po Mszy św., święci się owies. Ziarno to święci się między innymi w Żeliszławach (wieś w powiecie będzińskim, gmina Siewierz), Zdowie (wieś w powiecie zawierciańskim, gmina Włodowice) i w Siemoni (wieś w powiecie będzińskim, gmina Bobrowniki)²⁹.

Niedziela Palmowa³⁰, w Zagłębiu często nazywana „kwietną” lub „wierzbną”, rozpoczyna okres wiosenny. W niedzielę tę, według obrzędów katolickich, Zagłębiacy przynoszą do kościoła palemki – symbol odradzającego się życia – tworzone najczęściej z witek wierzbowych. Współcześnie w kościołach coraz częściej, zwłaszcza noszone przez księży podczas święcenia, pojawiają się duże liście palm egzotycznych (np. daktylowca właściwego³¹).

Święta Wielkiej Nocy poprzedzał podniosły nastrój Wielkiego Tygodnia. Obowiązywał w nim wtedy ścisły post. W Wielki Czwartek koncentrowano się na codziennych czynnościach związanych z przygotowaniem świąt. W Wielki Piątek w Zagłębiu Dąbrowskim praktykowano zwyczaj obmywania się przed wschodem słońca wodą w rzece, źródle lub strumieniu. Wierzono w uzdrawiające i zapobiegające chorobom skóry właściwości wielkopiątkowej wody. Obyczaj ten praktykowano również w województwie świętokrzyskim. Również w wodzie po ugotowaniu jaj dziewczęta myły włosy, wierząc w zapewnienie im piękności. W wodzie pozostałej po umyciu naczyń, w których zarabiano ciasto, myto ręce i twarz, co miało zapewnić urodę i gładką cerę dziewczętom³². W Wielką Sobotę odbywało się święcenie wody, ognia i pokarmów. W niedzielny poranek Wielkanocny Zagłębiacy udawali się na uroczystą, doniosłą mszę poranną – rezurekcję. Z reguły była ona odprawiana rano (o godz. 6.00), połączona z uroczystym biciem dzwonów, procesją wokół kościoła, orkiestrą. Obecnie w wielu parafiach nabożeństwo rezurekcyjne odbywa się już w sobotni wieczór.

²⁹ Czytaj więcej: <http://www.dziennikzachodni.pl/wiadomosci/a/swieta-w-zaglebiu-dabrowskim-maja-swoje-tradycje,11617728/2/>

³⁰ Niedziela Palmowa – ruchome święto w Kościele rzymskokatolickim zostało ustanowione na pamiątkę przybycia Jezusa Chrystusa do Jerozolimy. Rozpoczyna okres przygotowania duchowego do świąt Wielkiej Nocy, będącego wyciszeniem, skupieniem i przeżywaniem męki Chrystusa.

³¹ Z obserwacji autora, mieszkańca Zagłębia Dąbrowskiego, od 1981 roku.

³² <https://blogiceo.nq.pl/zaglebianki/2013/06/23/wielkanoc-w-zaglebiu/>

Niedzielę Wielkanocną traktowano jako święto wyjątkowe. Spędzano je zazwyczaj w domu, bardzo spokojnie i rodzinnie. Nie obdarowywano się prezentami, a jeżeli już, to były to jajka bądź ciasto dla biednych dzieci chodzących po prośbie. Obecnie próbuje się utrwalić/zakorzenić tak zwany „zajaczek”, czyli obdarowywanie prezentami dzieci przez rodziców, dziadków bądź innych bliskich. W Niedzielę Wielkanocną obowiązywał zakaz wykonywania jakichkolwiek prac. Nie można było nawet ścielić łóżek (które nakrywano jedynie kapą), zamiatać podłóg, myć naczyń, rozpalać ognia pod kuchnią i gotować obiadu.

W Zagłębiu Dąbrowskim drugi dzień świąt Wielkanocnych nazywano mokrym poniedziałkiem, śmigusem, rzadziej dyngusem. Współcześnie dzień ten określany jest jako lany poniedziałek lub śmigus-dyngus. Zdarzało się nawet, że tego dnia niektóre dziewczyny trafiały, dwa i więcej razy, do rzeki bądź stawu. Po drogach, domach, ulicach, placach chłopaki lali wodą panny, starsze kobiety i siebie nawzajem. Za polewanie po domach dostawali od gospodarzy alkohol, jajka, ciasto, a często był to nawet poczęstunek.

Symbole w Zagłębiu Dąbrowskim

W symbolice kultury materialnej Zagłębia Dąbrowskiego najczęściej spotyka się obiekty architektoniczne sakralne, kultury, bądź użyteczności publicznej. Do wybranych obiektów sakralnych tego regionu należą wymienione chronologicznie miastami kościoły (bazyliki mniejsze, bazyliki katedralne, domy modlitwy, cerkiew):

- bazylika NMP Anielskiej w Dąbrowie Górniczej, z przełomu XIX i XX wieku;
- bazylika katedralna Wniebowzięcia NMP w Sosnowcu, z przełomu XIX i XX wieku;
- kościół pw. św. Trójcy w Będzinie, z XIV wieku;
- kościół pw. św. Doroty w Będzinie-Grodźcu, z XVII wieku;
- Dom Modlitwy Mizrahi – Muzeum Zagłębia w Będzinie, z końca XIX wieku;
- kościół pw. św. Jana Chrzciciela w Siewierzu, z XI wieku;
- kościół ewangelicki pw. św. Jana w Sosnowcu-Pogoni, z końca XIX wieku;
- cerkiew pw. św. św. Wiery, Nadziei, Luby i matki ich Zofii w Sosnowcu, z końca XIX wieku.

Obecnie wszystkie kościoły i cerkiew to budynki czynne, w których odprawiane są nabożeństwa, sprawowane sakramenty, odmawiane modlitwy. Znaczna ich część po renowacji zewnętrznych elewacji, czy doświetleniu

wpisuje się, jak zawsze, okazale w przestrzeń publiczną społeczności. Nadal ich wieże stanowią obiekty o spektakularnym wyglądzie, punkty orientacyjne w przestrzeni dla przybyłych turystów i gości, łatwo rozpoznawalne ze znacznej odległości. Ułatwiają ludziom orientację, wpisują się w mapę poznawczą, stanowiąc jej element. Ich kształty pozwalają orientować się, czy to budynek kościoła rzymskiego czy cerkwi prawosławnej lub unickiej (grecko-katolickiej).

Wybranymi obiektami kultury, eksponującymi i archiwizującymi dziedzictwo duchowe oraz materialne regionu Zagłębia Dąbrowskiego, są:

- zamek w Będzinie;
- Pałac Ciechanowskich w Będzinie-Grodźcu – Dom Pomocy Społecznej;
- Pałac Mieroszewskich (Gzichowski) w Będzinie – Muzeum Zagłębia;
- Teatr Dzieci Zagłębia im. J. Dormana w Będzinie;
- Muzeum „Saturn” w Czeladzi;
- Galeria Sztuki Współczesnej „Elektrownia” w Czeladzi;
- Muzeum Miejskie „Szttygarka” w Dąbrowie Górniczej wraz Kopalnią Ćwiczebną i Parkiem Militarno-Historycznym „Reduta” (Stara Dąbrowa);
- Pałac Kultury Zagłębia w Dąbrowie Górniczej;
- Zamek Sielecki w Sosnowcu;
- Teatr Zagłębia w Sosnowcu.

W obiektach tych mieszczą się instytucje kultury, siedziby dyrekcji muzeów, bardzo często samych muzeów bądź inne. Obecnie w pałacu Schönów znajduje się Muzeum w Sosnowcu, sale reprezentacyjne Urzędu Stanu Cywilnego w Sosnowcu oraz restauracja.

W życiu społecznym, w przestrzeni publicznej ogromną rolę spełniają budynki użyteczności publicznej. Przeznaczone są one do użytku ogółu ludności, mieszkańców, przyjezdnych danej społeczności. Powinny spełniać nie tylko wymagania techniczne przewidziane w przepisach prawa budowlanego, ale również zachwycać wzniosłością i estetyką swej architektury. Wybrane obiekty architektoniczne, które do dzisiaj pełnią funkcje użyteczności publicznej w Zagłębiu Dąbrowskim to:

- układ urbanistyczny miasta z połowy XIV wieku wraz z zachowanymi pozostałościami murów miejskich i częściowo zdewastowanym układem dawnego rynku w Będzinie;
- zabytkowy układ osiedla patronackiego Koszelew z II połowy XIX wieku w Będzinie;
- zabytkowy układ urbanistyczny miasta średniowiecznego z XIV wieku (być może z II poł. XIII w.) wraz z zabytkowym budynkiem przy ul. Rynkowej, z połowy XVI wieku w Czeladzi;
- zabytkowy układ urbanistyczny osiedla patronackiego w dzielnicy Piaski z początku XX wieku w Czeladzi;

- socrealistyczny budynek Pałacu Kultury Zagłębia z połowy XX wieku w Dąbrowie Górniczej;
- zabytkowa drewniana austeria (karczma) z XVIII wieku w Sławkowie – obecnie restauracja;
- zabytkowy układ urbanistyczno-architektoniczny wraz z budynkiem dworca granicznego dawnej Kolei Warszawsko-Wiedeńskiej w Granicy (obecnie Maczki) w Sosnowcu;
- zabytkowe osiedla patronackie wraz dziedzictwem urbanistyczno-architektonicznym w dzielnicach: Ostrowy Górnicze w Sosnowcu: Dańdówka, Sielec, Dębowa Góra, Klimontów; Kazimierz Górniczy, Milowice, Pogoń, Porąbka, Grodziec w Będzinie, Piaski w Czeladzi.

Istotne w życiu społecznym są takie symbole, jak godło, barwa, hymn. W Polsce sprawę symboli narodowych reguluje Ustawa z 31 stycznia 1980 r. o godle, barwach i hymnie Rzeczypospolitej Polskiej oraz o pieczęciach państwowych³³ (pierwotny tytuł: *Ustawa o godle, barwach i hymnie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, tytuł w latach 1997-2005: *Ustawa o godle, barwach i hymnie Rzeczypospolitej Polskiej*) – polska ustawa. Została ona uchwalona przez Sejm Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL), regulując kwestie prawne związane z polskimi symbolami narodowymi: symbole narodowe to godło, barwy narodowe, hymn³⁴. Symbolami miast są herb, barwy i hejnał, jeżeli występują określone przez uchwały rady miasta. W regionie Zagłębia Dąbrowskiego nie mają unormowań prawnych związanych z przyjęciem symboliki regionu. Jednakże, taka została przyjęta przez ruch Forum dla Zagłębia Dąbrowskiego (FZD).

Założenia metodologiczne badań własnych

W kolejnej części rozważań pozwolę sobie na przytoczenie wyników badań, jakie przeprowadziłem metodą sondażu diagnostycznego³⁵ z grupą studentów studiów niestacjonarnych Akademii WSB (N = 517 osób). Wywodzili się oni wyłącznie z szeroko rozumianego regionu Zagłębia Dąbrowskiego. Badania przeprowadzono w październiku i grudniu 2017 roku. Zastosowano w nich technikę ankiety, a narzędziem był samodzielnie skonstruowany kwestionariusz ankiety, wykonany na podstawie kafeterii dysjunktywnej (bada-

³³ Ustawa z 31 stycznia 1980 r. o godle, barwach i hymnie Rzeczypospolitej Polskiej oraz o pieczęciach państwowych, DzU 1980, 7 poz. 18.

³⁴ Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 7 lutego 2018 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu Ustawy o godle, barwach i hymnie Rzeczypospolitej Polskiej oraz o pieczęciach państwowych, DzU z 2018, poz. 441.

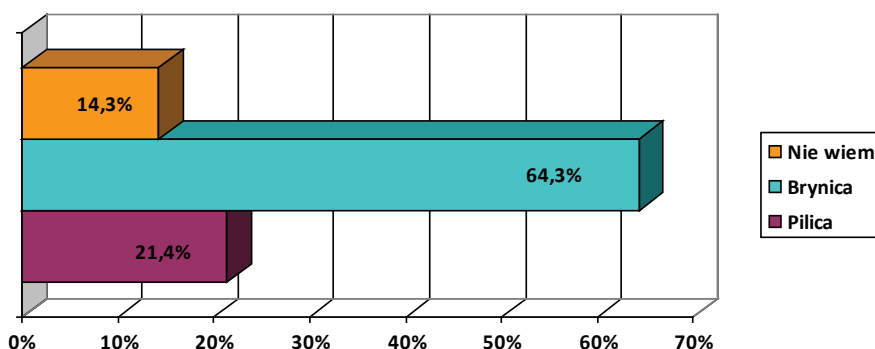
³⁵ E.R. Babbie, *The Practice of Social Reserch*, Wadsworth/Thomson Learnig, All Rights Reserved 2001, s. 270.

ny miał do wyboru jedną odpowiedź), jak i koniunktywnej (badany miał do wyboru od 2 do 6 odpowiedzi).

Celem badań było wzbogacenie wiedzy na temat symboli i elementów kultury Zagłębia Dąbrowskiego, a także samego regionu. Można bowiem odnieść wrażenie, że symbolika regionu to problematyka, jaką interesuje się ściśle określona grupa osób – pasjonatów, badaczy kultury, polityków. Zatem, badani mieli odpowiedzieć między innymi na następujące pytania:

- Czy zna Pan/Pani nazwę miasta uznawanego za stolicę Zagłębia Dąbrowskiego?
- Które z wymienionych miast uznawane jest za stolicę Zagłębia Dąbrowskiego?
- Czy zna Pan/Pani symbole Zagłębia Dąbrowskiego? (herb, barwy, chorągiew, flaga)?
- Czy elementem kultury Zagłębia Dąbrowskiego jest strój ludowy?
- Czy elementem kultury Zagłębia Dąbrowskiego jest specyfika języka?
- Z jakimi obiektami kojarzy Pan/Pani Region Zagłębia Dąbrowskiego?
- Z jakimi postaciami (symbolami) kojarzy Pan/Pani Region Zagłębia Dąbrowskiego?

Dane dotyczące wiedzy badanych odnośnie rzeki – granicy między Zagłębiem Dąbrowskim a Śląskiem prezentuje rycina 1.



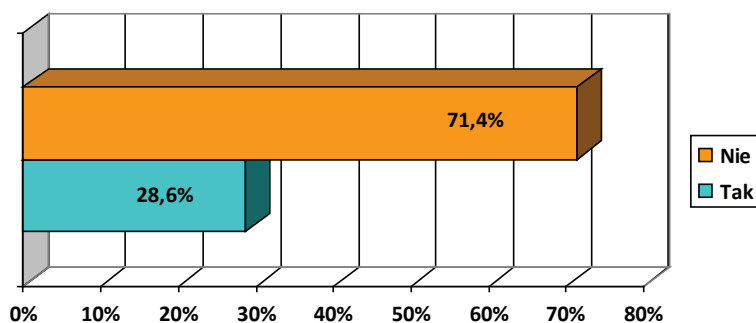
Ryc. 1. Granica między Zagłębiem Dąbrowskim a Śląskiem – rzeka (N = 517)

(Źródło: badania własne) nie mogę podpisów przenieść pod rycinę – Ola

Jakkolwiek współcześnie w Europie przyzwyczailiśmy się do braku granic oraz możliwości swobodnego przemieszczania się w obszarze krajów Strefy Schengen, to kategoria taka, jak granice państwa, miast, gmin, województw,

czy sąsiedzkie w przestrzeni geograficzno-fizycznej zawsze występują, porządkując podział administracyjny danej jednostki. Ulegały i ulegają one zmianom, powodowane różnymi działaniami w sposób pokojowy (wnioski ludności, referenda), czy mniej pokojowy – w wyniku wojny i aneksji. Granice te w przestrzeni fizycznej wyznaczane są bardzo często na podstawie charakterystycznych elementów geograficznych, jak na przykład rzeka, łańcuch górski lub wybrzeże morskie, czy inne. Również oznaczona granica Zagłębia Dąbrowskiego opierała się na linii rzeki. Badani w 64,3% wskazali poprawną odpowiedź – że jest to rzeka Brynica. Zasadniczo, na całej swojej długości stanowi ona historyczną granicę pomiędzy Zagłębiem Dąbrowskim a Górnym Śląskiem, natomiast w szerszym ujęciu – pomiędzy Małopolską a Śląskiem. Jedna piąta badanych wskazała rzekę Pilicę, która przepływa przez Zagłębie, a 14,3% ankietowanych odpowiedziało, że nie wie.

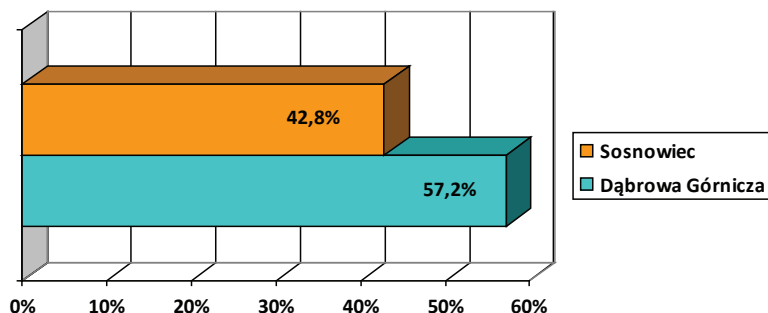
Z analizy dokumentów źródłowych wynika, iż Brynica stanowiła w historii faktyczną granicę państwa polskiego, a praktycznie – od zawsze była granicą historyczną dla regionu Zagłębia Dąbrowskiego. Na rzece tej opierała się część granicy zachodniej Polski. W okresie rozbiorów stanowiła linię graniczną pomiędzy Prusami (później Niemcami) a Rosją. Po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku, w latach 1918-1922, była granicą niemiecko-polską. Po powrocie 20 czerwca 1922 roku wschodniej części Górnego Śląska do Polski, w latach 1922-1939 stanowiła granicę pomiędzy województwem śląskim a województwem kieleckim, w którym znajdowało się Zagłębie Dąbrowskie. Istotna, z punktu kształtowania tożsamości regionalnej, wydawała się znajomość przez badanych nazwy miasta określanego stolicą regionu. Wyniki prezentuje rycina 2.



Ryc. 2. Znajomość miasta określanego stolicą regionu Zagłębia Dąbrowskiego (N = 517)

(Źródło: badania własne)

Analiza danych odnośnie pytania dotyczącego znajomości nazwy miasta stolicy regionu ukazała zaskakujące rezultaty. Przyjęte jest bowiem, że w miastach – stolicach regionu znajdują się siedziby władz administracyjnych, centralnych organów, województwa, państwa. Zatem, prawie każdy ma potrzebę odwiedzania takich instytucji; one wyróżniają to miasto, co wydawać by się mogło, że przyczynia się do tego, iż jest bardziej rozpoznawalne. Jest w nim z reguły również siedziba takich instytucji kultury, jak na przykład teatr. W niniejszych badaniach 71,4% ankietowanych odpowiedziało, że nie zna nazwy miasta uważanego za stolicę regionu Zagłębia Dąbrowskiego. Zaledwie jedna trzecia odpowiedziała twierdząco. Może to wynikać, że w ostatnim okresie nastąpił dynamiczny rozwój i przeobrażenia w infrastrukturze miast regionu, a w szczególności w dwóch największych miastach Zagłębia – Dąbrowie Górniczej i Sosnowcu. Jak napisałem we wstępie, przedstawiciele administracji rządowej, samorządowej ze Śląska pomijają nazwę regionu Zagłębie, mówiąc: „u nas na Śląsku”. Również w mediach ogólnopolskich nie mówi się o Zagłębiu Dąbrowskim. Jeżeli przedstawiany jest problem, zdarzenie, czy działanie, wówczas mówi się, że miało ono miejsce, wystąpiło w województwie śląskim lub danym miejscu, mieście, gminie, miejscowości. Badanych zapytano: Które z wymienionych miast uznawane jest za stolicę Zagłębia Dąbrowskiego? Dane obrazuje rycina 3.



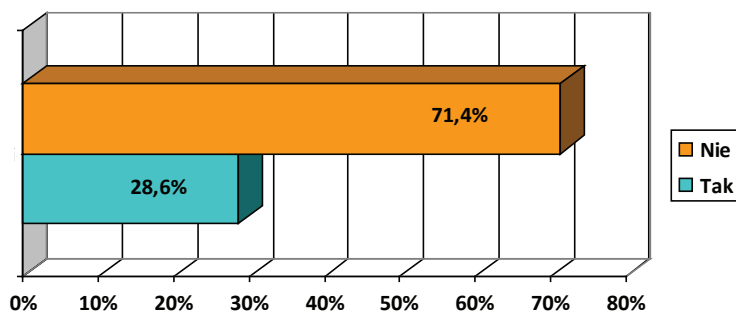
Ryc. 3. Znajomość nazwy miasta – stolicy Zagłębia Dąbrowskiego (N = 517)

(Źródło: badania własne)

Zaskakujące były wskazania dotyczące znajomości nazwy miasta przyjmowanego umownie/deklaratywnie/zwyczajowo za stolicę regionu. Ponad połowa (57,2%) wskazała, że miastem tym jest Dąbrowa Górnicza, a nie Sosnowiec (42,8%). Nie ma oficjalnie wyznaczonego miasta jako stolicy regio-

nu Zagłębia Dąbrowskiego. Jak podaje Włodzimierz Błaszczyk, nie ma kontrowersji, wątpliwości, iż tym miastem w ujęciu historycznym jest Będzin³⁶. Jednakże, współcześnie utarło się powszechnie mówić, iż to Sosnowiec jest stolicą regionu Zagłębia Dąbrowskiego³⁷ – największe miasto pod względem liczby mieszkańców (217 tys.) i trzecie w województwie śląskim, a piętnaste w Polsce. Dąbrowa Górnicza jest zaś największym powierzchniowo miastem województwa (10. w kraju) i drugim pod względem liczby mieszkańców (127 tys.) Zagłębia Dąbrowskiego, po Sosnowcu. Powyższe wskazania mogą być rezultatem dynamicznych przeobrażeń w układzie infrastruktury Dąbrowy Górniczej – jak na przykład powstanie ogromnych obszarów rekreacyjno-wypoczynkowych nad wodą (tzw. Pojezierze Dąbrowskie, znane w całym województwie śląskim jako „POGORIA I, II, III, IV”, czy Park Zielona), zmiany charakteru miasta z ośrodka przemysłowego na inwestycyjno-usługowy, znaczącej pozycji Akademii WSB jako ośrodka naukowego w Zagłębiu, jak i samym miejscu przeprowadzania badań w Dąbrowie Górniczej (w Akademii WSB). Wskazania te na pewno wymagają dalszych pogłębionych badań i analiz.

Interesujące wyniki uzyskano odnośnie znajomości symboli Zagłębia Dąbrowskiego (herb, barwy, chorągiew, flaga), co przedstawia rycina 4.



Ryc. 4. Znajomość symboli Zagłębia Dąbrowskiego (N = 517)

(Źródło: badania własne)

Od kilkunastu lat trwa dyskusja w przestrzeni publicznej na temat symboli Zagłębia Dąbrowskiego, prowadzona między innymi przez członków

³⁶ W. Błaszczyk, *Będzin przez wieki*, Poznań 1982, s. 26.

³⁷ http://wikizaglebie.pl/wiki/Zag%C5%82%C4%99bie_D%C4%85browskie#Stolica_Zag.C5.82.C4.99bia [dostęp: 10.05.2018].

Forum dla Zagłębia Dąbrowskiego (FdZD)³⁸. Oficjalnych symboli Zagłębia Dobrowskiego nie ma, jednak pojawiły się już pewne symptomy, określane mianem symboli tegoż Zagłębia. Jak piszą Grzegorz Jaszczura i Zbigniew Matuszczyk:

Symbole Zagłębia Dąbrowskiego zaprezentowane zostały przez dr. Zbigniewa Matuszczyka w dniu 2 maja 2011 roku w Dzień Flagi Rzeczypospolitej. Tym samym funkcjonują w przestrzeni publicznej już od dobrych kilku lat. Obejmują one: herb, barwy, chorągiew i flagę. Kolejna ich prezentacja nastąpiła w ostatnim, opisywanym już przeze mnie, numerze *Głosu Dąbrowskiego*³⁹.

„Głos Dąbrowski” jest gazetą samorządowo-interwencyjną, tworzoną przez społeczników, dzięki tematom dostarczanych przez mieszkańców, co odnajdujemy na stronie internetowej⁴⁰. Z analizy danych wynika, że znaczna grupa mieszkańców (71,4%) nie zna symboli Zagłębia Dąbrowskiego, a zaledwie 28,6% odpowiedziało, że je zna. Wskazania te pozwalają wnioskować o małej, żeby nie powiedzieć – znikomej, świadomości badanych odnośnie symboliki, pomimo że ona, jak i treści z nimi związane zostały zamieszczone w przestrzeni wirtualnej (strona internetowa – FdZD, „Głos Dąbrowski” – Facebook). Warto odnotować, że występują one na tak zwanych „witaczach” – tablicach rozmieszczonych na granicy wjazdu/wyjazdu z miasta, na przykład Sosnowca. Gorącym orędownikiem realizacji takiego projektu jest prezydent Sosnowca – Arkadiusz Chęciński. Zapewne oficjalne przyjęcie symboliki, jeżeli nastąpi to po unormowaniach prawnych, przyczyni się do lepszej jej znajomości. Należy wspomnieć, że jedyna funkcjonująca w Polsce Górnośląsko-Zagłębiowska Metropolia (GZM) – związek metropolitalny została utworzona w południowej Polsce właśnie w województwie śląskim, na obszarze konurbacji górnośląskiej 1 lipca 2017 roku, rozporządzeniem Rady Ministrów, na podstawie ustawy z 9 marca 2017⁴¹, nawiązując w nazwie do

³⁸ FdZD jako pierwsze, bo już w 2008 roku, wpadło na pomysł ustanowienia symboli Zagłębia Dąbrowskiego, a ich społeczny herb regionu pojawił się na tzw. „witaczach” Sosnowca, używany i stosowany przez różne instytucje, stowarzyszenia oraz środowiska. Jest także jedynym symbolem regionu używanym równocześnie przez członków różnych opcji politycznych, a więc stanowi ważny symbol Zagłębia, łączący ten region ponad politycznymi podziałami. Miarą sukcesu na tym polu jest pojawienie się naśladowców, którzy próbują na pomysły FdZD wypromować się, prezentując alternatywne i konkurencyjne symbole. http://wikizaglebie.pl/wiki/Forum_dla_Zag%C5%82%C4%99bia_D%C4%85browskiego [dostęp: 17.05. 2017].

³⁹ <http://grzegorzjaszczura.pl/?p=43005> [dostęp: 12.12.2017].

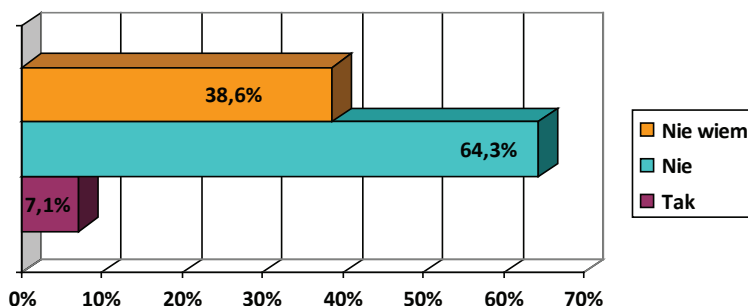
⁴⁰ G. Jaszczura, Z. Matuszczyk, *Symbole Zagłębia Dąbrowskiego*, „Głos Dąbrowski”, 2017, 3(4), s. 67. Pierwszy numer bezpłatnego miesięcznika „Głos Dąbrowski” ukazał się 1 grudnia 2016 roku.

⁴¹ Ustawa z 9 marca 2017 r. o związku metropolitalnym w województwie śląskim, DzU z 2017, poz. 730; Rozporządzenie Rady Ministrów z 26 czerwca 2017 r. w sprawie utworzenia w województwie śląskim związku metropolitalnego pod nazwą „Górnośląsko-Zagłębiowska Metropolia”, DzU z 2017, poz. 1290.

regionu Zagłębia, nie ma jeszcze swojej symboliki. Związek rozpoczął działalność na początku 2018 roku.

Działań tego typu w województwie śląskim było więcej. Dwujęzyczne polsko-śląskie „witacze” z górnośląskim orłem i napisami „Witamy serdecznie na Górnym Śląsku – Piyknie witomy na Górnym Ślonsku” oraz „Zapraszamy ponownie – Przidźcie zaś” zamontowano przy granicy Siemianowic Śląskich z Czeladzią. Była to inicjatywa członków siemianowickiego Koła Ruchu Autonomii Śląska, którą wsparł Rafał Piech – prezydent Siemianowic Śląskich⁴². Po kilku dniach „witacze” te zostały jednak oszpecone wulgarnymi napisami. Można wnioskować, że znajdujemy się u progu problemów odnośnie symboliki w regionie.

W drugiej części kwestionariusza zapytano: Czy elementami kultury zagłębiowskiej jest strój ludowy i język? Dane prezentują ryciny 5 i 6.



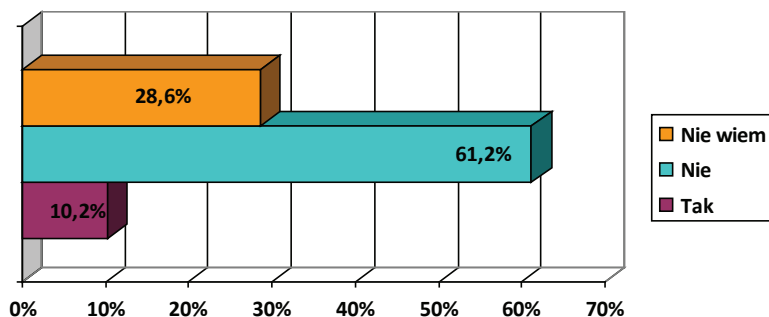
Ryc. 5. Strój jako element kultury zagłębiowskiej (N = 517)

(Źródło: badania własne)

Strój Zagłębia Dąbrowskiego stanowi mieszankę stroju siewierskiego, śląskiego, a po trosze mazowieckiego. Występował, oczywiście, strój męski i kobiecy, które składały się z kilku części: nakrycia głowy, części górnej, części dolnej i butów. Zaskakują otrzymane wyniki, bo aż 64,3% odpowiedziało, że strój ludowy nie jest elementem kultury zagłębiowskiej. Blisko jedna czwarta nie wie, a wiadomości te ma zaledwie 7,1% badanych. W komentarzach dotyczących odpowiedzi wpisywano, że „ludowy strój zagłębiowski nie występował”, „nie było takiego stroju”. Nie jest on tak znany, jak strój krakowski, kurpiowski, łowicki, czy inne, ale występował i używany był powszechnie w XIX oraz XX wieku.

Jakże istotny element tożsamości, kultury regionu stanowi język. Zapytano więc badanych: Czy elementem kultury Zagłębia Dąbrowskiego jest specyfika języka? Uzyskane wyniki obrazuje rycina 6.

⁴² Wyborczapl. Sosnowiec, z 22.09.2018.



Ryc. 6. Gwara jako element kultury zagłębiowskiej (N = 517)

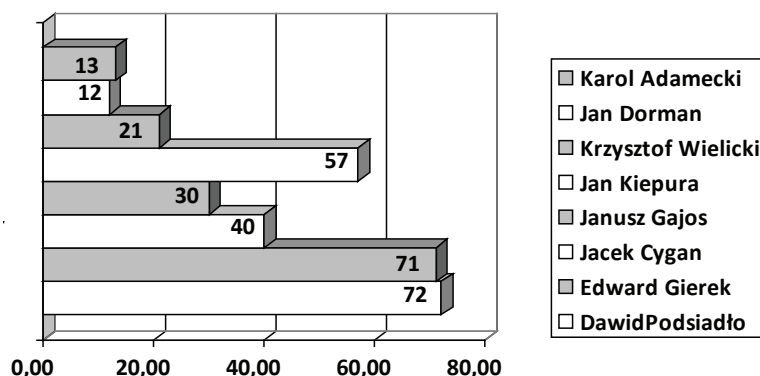
(Źródło: badania własne)

Co wyróżnia gwara zagłębiowską? Czy jest ona znana jako element kultury Zagłębia. Okazuje się, że gwara zagłębiowska, jako mowa ludu zagłębiowskiego, współcześnie jest nieużywana. Należała do dialektu małopolskiego, z naleciałościami śląskimi oraz rosyjskimi (głównie w sferze leksykalnej)⁴³.

Wyniki badań odnośnie gwary okazały się równie interesujące. Aż 61,2% respondentów udzieliło odpowiedzi, że nie jest ona elementem kultury zagłębiowskiej, blisko jedna trzecia – że nie wie, a tylko 10,2% badanych odpowiedziało – że tak. W komentarzach wpisywano, że „gwara zagłębiowska nie występowała”, „nie ma gwary zagłębiowskiej”. Nie jest ona tak znana, jak dialekt śląski, kaszubski, mazowiecki, małopolski, wielkopolski, jednak występowała i była powszechnie używana w XIX oraz XX wieku. *„Jeszcze w ostatnim dziesięcioleciu XX wieku, kiedy przybyłem do Zgłębia powszechnie używano gwary zagłębiowskiej. Mówiono: charowolak, syr, łokno, konfiety (cukierki), riebiata”*.

Na tym etapie badań zaprezentowano ankietowanym różnorodne postaci Zagłębia Dąbrowskiego. Na bardzo zbliżonym poziomie wskazali oni, że symbolami Zagłębia Dąbrowskiego są dla nich Dawid Podsiadło (72%) i Edward Gierek (71%), a następnie Jan Kiepura (57%) i Jacek Cygan (40%). Następnie kolejno wymienili Krzysztofa Wielickiego – piątego człowieka na Ziemi, zdobywcę Korony Himalajów i Karakorum, Jana Dormana – twórcę Teatru Dzieci Zagłębia i prof. Karola Adamieckiego – współtwórcę teorii zarządzania. Każda z tych osób część swego życia związała z miastem regionu. Jedni tutaj się urodzili, spędzili młodość i wyjechali, inni pozostali i pracowali, tworzyli na miejscu. Ale jakiegokolwiek były ich losy, każdy z nich przez pewien czas stanowił część tego miasta, regionu, wnosząc w środowisko to

⁴³ M. Pastuchowa, A. Skudrzykowa, *Polszczyzna Zagłębia Dąbrowskiego*, Katowice 1994.



Ryc. 7. Postaci jako symbol kultury zagłębiowskiej (N = 517)

(Źródło: badania własne)

własne kulturowe, religijne, społeczne i duchowe „ja”. Każda z tych postaci jest swoistym symbolem wytrwałości w dążeniu do celu, geniuszu artystycznego, a wszyscy razem stanowią symbol możliwości współistnienia i tworzenia tożsamości regionu⁴⁴.

Podsumowanie

Analiza materiału empirycznego pozwala wnioskować, że stawiana hipoteza, według Tadeusza Lewowickiego, iż poczucie tożsamości podtrzymywane jest współcześnie bardziej w warstwie emocjonalnej, niż w warstwie wiedzy i przekonań o ważnej roli tej wiedzy, a udział w kulturze „staje się coraz bardziej nawykowy niż świadomy, celowy, racjonalny i oparty na znajomości tradycji kulturowej”⁴⁵, potwierdza się. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że brakuje dostatecznej wiedzy oraz informacji wśród społeczności w samym Zagłębiu Dąbrowskim, związanej z jego symboliką, która w dziedzinie elementów kultury regionu jest znikoma. Z regionem nie kojarzą się obiekty architektoniczne, osoby, graficzne znaki, czy napisy. Równocześnie stosunkowo niski poziom wiedzy mieszkańców regionu dotyczy znajomości elementów kultury zagłębiowskiej, jak na przykład strój, czy gwara. Równie zróżnicowany jest poziom wiedzy w dziedzinie znajomości osób i symboli związanych z regionem.

⁴⁴ M. Walancik, *Symbol jako czynnik regulujący proces postrzegania świata*, Auxilium Sociale Novum, 2008, 4, s. 34.

⁴⁵ T. Lewowicki, *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – stałość i zmienność (uwagi końcowe)*, [w:] *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży*, red. T. Lewowicki, Cieszyn 1994, s. 134.

Dla współczesnego człowieka – mieszkańca miasta, regionu, a i zapewne przybyłego gościa, jednym z pierwszych skojarzeń, jakie powinny mu przyjść na myśl po usłyszeniu nazwy miasta Sosnowiec, Dąbrowa Górnicza, Będzin, to „Kiepusza – Chłopak z Sosnowca, Pałac Kultury w Dąbrowie Górniczej, Zamek w Będzinie” lub inny obiekt, czy osoba związana z tym obszarem. Nie powinno brakować takich skojarzeń, nie powinna występować pustka. W odczuciu autora tekstu, jeżeli jednostka będzie chciała poznać historię miasta, regionu, to jej znajomość symboliki obszaru Zagłębia Dąbrowskiego wzbogaci się nie tylko o nazwy obiektów, miejsc, nazwiska osób – symboli związanych z regionem, ale także o łączoną z nimi wiedzę. Autor niniejszego tekstu uważa, że chętnie słuchamy, staramy się zapamiętać dane, informacje, gromadzimy materiały, bo każde miasto, region ma swoją charyzmę i magię, tylko trzeba mieszkańcom, przybyszom pomóc ją odkrywać, poznawać. Dlatego wydaje się, iż warto intensyfikować oddziaływania pedagogiczne, w edukacji kulturowej, międzykulturowej w zakresie kształtowania własnej wiedzy, a i zarazem kompetencji kulturowych. Działania takie wydają się ze wszech miar zasadne również dlatego, iż region Zagłębia Dąbrowskiego w przeszłości był regionem pogranicza, regionem dużej tolerancji na inność, wielokulturowość. Znajomość symboli – symbolizm, jak pisze Elżbieta Hałas, „nie tylko podtrzymuje istnienie społeczeństw, ale także umożliwia zmianę społeczną”⁴⁶, wpływa w stopniu podstawowym na kształtowanie tożsamości regionu.

W mojej ocenie, krzywdzące/niesprawiedliwe jest również to, iż region Zagłębia Dąbrowskiego utożsamiany jest jedynie z działalnością lewicową, proletariacką, ruchem robotniczym. Zapewne w okresie Polski Ludowej ówczesnym władzom było to na rękę, stąd nie negowano, nie zaprzeczano i Zagłębie Dąbrowskie po prostu nazywano „Czerwonym Zagłębiem”. Nie chciano pamiętać wówczas o działalności niepodległościowej tego Zagłębia, nie tylko w regionie, ale generalnie okres zrywów patriotycznych był traktowany po macoszemu, wybiórczo. Bitwa o dworzec w Sosnowcu podczas powstania styczniowego, przeprowadzona w nocy z 6 na 7 lutego 1863 roku, stanowiła zryw niepodległościowy w Zagłębiu Dąbrowskim. Podczas rewolucji 1905 roku teren Dąbrowy i Zagłębia należał do tych, na którym organizowano jedne z największych na ziemiach polskich strajki i demonstracje. Wówczas powołano do życia „Republikę Zagłębiowską”, gdzie partie robotnicze i Narodowa Demokracja stworzyły namiastki polskiej administracji⁴⁷.

W listopadzie 1918 roku w Dąbrowie Górniczej sformowano 11 pułk Piechoty z pododdziałami w Będzinie i Grodźcu. W tym czasie w Sosnowcu for-

⁴⁶ E. Hałas, *Symbol i społeczeństwo*, s. 12.

⁴⁷ A. Kauza, *Początki ruchu robotniczego i rewolucja 1905-1907 roku*, [w:] *Dąbrowa Górnicza. Zarys rozwoju. Zarys rozwoju miasta*, red. W. Długoborski, Katowice 1976, s. 178-180.

mował się 167 pułk piechoty (1 Pułk Strzelców Bytomskich). Stoczona 17-18 listopada 1914 roku bitwa, pomiędzy oddziałami Austro-Węgier i Rosjan, pod Krzywopłotami (nieopodal wsi Krzywopłoty), na bagnach między Bydlinem a Załężem przez legionistów Józefa Piłsudskiego z 4 i 6 batalionów 1 pułku piechoty Legionów, nazwana została „krzywopłockimi legionowymi Termopilami”. Zagłębie Dąbrowskie aktywnie włączało się w walkę podczas powstań śląskich 1919-1921 roku. W Sosnowcu, Czeladzi, Grodźcu organizowano szpitale, obozy uchodźców, punkty przerzutowe powstańców, magazyny broni, amunicji, zbiórki darów.

Jednakże, pragnę zaznaczyć, że prezentowane w niniejszym opracowaniu wyniki badań mają charakter wstępny i uważam, że powinny być poddawane dalszej analizie w trakcie badań obejmujących cały region Zagłębia Dąbrowskiego, w odniesieniu do populacji generalnej.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie E.R., *The Practice of Social Reserch*, Wadsworth/Thomson Learnig, All Rights Reserved 2001.
- Bazielich B., Daab A., *Strój Zagłębiowski*, Muzeum Zagłębia w Będzinie, Będzin 1971.
- Błaszczuk W., *Będzin przez wieki*, Polskie Towarzystwo Turystyczno-Krajoznawcze, Poznań 1982.
- Bourdieu P., *Social Space and Symbolice Power*, Sociological Theory, 1989, 7, 1.
- Durkheim E., *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii*, przekł. A. Zadrożyńska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Gajda J., *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, część 1, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Hałas E., *Symbole i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpersonalnej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.
- Hempel J., *Karta geognostyczna zagłębia węglowego w Królestwie Polskiem, ułożona z rozkazu dyrektora górnictwa Jenerała Majora Szenszyna. Skala 1:20000*, Litogr. M. Fajans, Warszawa 1856.
- <http://grzegorzjaszczura.pl/?p=43005> [dostęp: 12.12.2017].
- http://wikizaglebie.pl/wiki/Zag%C5%82%C4%99bie_D%C4%85browskie#Stolica_Zag.C5.82.C4.99bia [dostęp: 10.05.2018].
- http://wikizaglebie.pl/wiki/Forum_dla_Zag%C5%82%C4%99bia_D%C4%85browskiego [dostęp: 17.05.2017].
- Jaszczyra G., Matuszczyk Z., *Symbole Zagłębia Dąbrowskiego*, „Głos Dąbrowski”, 2017, 3(4).
- Kaczmarek R., *Encyklopedia województwa śląskiego*, t. 2, 2015, Instytut Badań Regionalnych Biblioteki Śląskiej. [http://ibrbs.pl/mediawiki/index.php/ENCYKLOPEDIA_WOJEW%C3%93DZTWA_%C5%9AL%C4%84SKIEGO_Tom_2_\(2015\)](http://ibrbs.pl/mediawiki/index.php/ENCYKLOPEDIA_WOJEW%C3%93DZTWA_%C5%9AL%C4%84SKIEGO_Tom_2_(2015)) [dostęp: 12.01.2018].
- Kauża A., *Początki ruchu robotniczego i rewolucja 1905-1907 roku*, [w:] *Dąbrowa Górnicza. Zarys rozwoju. Zarys rozwoju miasta*, red. W. Długoborski, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 1976.

- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989.
- Krzyżanowski L., *Nadanie praw miejskich Dąbrowie Górniczej. Analiza Historyczno-Prawna*, [w:] *Dąbrowa Górnicza, Monografia*, t. III – *Dzieje Miasta*, Muzeum Miejskie Szttygara, Dąbrowa Górnicza 2016.
- Kubalska-Sulkiewicz K. (red.), *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Lewowicki T., *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – stałość i zmienność (uwagi końcowe)*, [w:] *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży*, red. T. Lewowicki, Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1994.
- Łabęcki H., *Górnictwo w Polsce. Opis kopalnictwa i hutnictwa w Polsce pod względem technicznym, historyczno-statystycznym i prawnym*, t. 1, t. 2, Drukarnia Juliana Kaczanowskiego, Warszawa 1841.
- Łabęcki H., *Początki nauki kopalnictwa*, Warszawa 1843.
- Łabęcki H., *Słownik górniczy. Polsko-rosyjsko-francusko-niemiecki i rosyjsko-polski (z dodaniem wyrazów odnoszących się do mineralogii, geologii, chemii oraz ważniejszych rzemiosł kruszcowych) tudzież glos średniowiecznej łaciny górniczej w Polsce*, Warszawa 1868.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Nita M., *Zagłębie Dąbrowskie w historiografii. Pojęcia źródła, stan badań i postulaty badawcze*, [w:] *Zagłębie Dąbrowskie. W poszukiwaniu tożsamości regionalnej*, red. M. Barański, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001.
- Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 4 – M-P, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 7 lutego 2018 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o godle, barwach i hymnie Rzeczypospolitej Polskiej oraz o pieczęciach państwowych, DzU z 2018, poz. 441.
- Pastuchowa M., Skudrzykowa A., *Polszczyzna Zagłębia Dąbrowskiego*, Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Katowicach, Katowice 1994.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z 26 czerwca 2017 r. w sprawie utworzenia w województwie śląskim związku metropolitalnego pod nazwą „Górnośląsko-Zagłębiowska Metropolia”, DzU z 2017, poz. 1290.
- Szwed R., *Powstanie Styczniove w Zagłębiu Dąbrowskim*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe – Oddział w Krakowie, Śląski Instytut Naukowy w Katowicach, Warszawa – Kraków 1978.
- Turner J.H., *Struktura teorii socjologicznej*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Ustawa z 9 marca 2017 r. o związku metropolitalnym w województwie śląskim, DzU z 2017, poz. 730.
- Ustawa z 31 stycznia 1980 r. o godle, barwach i hymnie Rzeczypospolitej Polskiej oraz o pieczęciach państwowych, DzU 1980, 7 poz. 18.
- Walancik M., *Symbol jako czynnik regulujący proces postrzegania świata*, Auxilium Sociale Novum, 2008, 4.
- Walancik M., *Wybrane współczesne zagrożenia niemilitarne, trąby powietrzne, szadź na terenie województwa śląskiego*, [w:] *Praktyczne aspekty współdziałania terenowych organów administracji wojskowej i administracji publicznej w sytuacjach kryzysowych*, red. P. Polko, M. Walancik, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2015.
- Weber, *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*, University of California Press, Berkeley 1978.

- Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, przekł. D. Lachowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Whitehead A.M., *Symbolism. Its Meaning and Effect*, Fordham University Press, New York [1927] 1985.
- Wiślicki J., *Opis Królestwa Polskiego pod względem technicznym, historyczno-statystycznym, rolniczym, handlowym, zwyczajowym i obyczajowym*, Drukarnia Gazety Codziennej, Warszawa 1850.
- Wójcik J., Rybak A., *Józef Cieszkowski naczelnik kopalń w Zachodnim Okręgu Górniczym Królestwa Polskiego w pierwszej połowie XIX wieku*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 2014.
- Wyborczapl. Sosnowiec, z 22.09.2018.

TOMASZ PRZYBYŁA
MICHAŁ KLICHOWSKI

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

CODZIENNE OPERACJE ARYTMETYCZNE A PROBLEM KOSZTÓW PODWÓJNEGO ZADANIA: RAPORT Z EKSPERYMENTU BEHAWIORALNEGO KONTROLOWANEGO ELEKTROENCEFALOGRAFEM

ABSTRACT. Przybyła Tomasz, Klichowski Michał, *Codziennie operacje arytmetyczne a problem kosztów podwójnego zadania: raport z eksperymentu behawioralnego kontrolowanego elektroencefalografem* [Everyday Mental Calculations and Dual-Task Costs: Evidences from a Behavioral Experiment Supported by EEG]. *Studia Edukacyjne* nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 145-155. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.9

Very recent studies show that a cognitive-motor interference can expose people not only to a motor danger but also weaken their cognitive capabilities. This effect is called the dual-task cost. One of the most popular examples of it nowadays is the smartphone use while walking, which is well examined. Yet, there are no studies that would analyse to what extent the other high-popular dual-task situation – shopping at the supermarket, weakens cognitive processes. To shed some light on this issue, we investigated a behavioral experiment on everyday mental calculations. **Methods:** Twenty mathematically-educated adults took part in this study. We used stimuli in the form of shop labels. The participant's task was to add two prices or state the price after a discount. They carried out the tasks by turns, either by standing (single-task) or walking with a shopping basket (dual-task). EEG controlled level of their attention. **Results:** We found that a cognitive-motor interference do not affected the everyday mental calculations. But, such familiar mental arithmetic as calculating prices after discounts was frighteningly difficult for the participants. **Conclusions:** While our finding does not confirm the occurrence of dual-task costs in everyday mental calculations, it has profound consequences for a mathematical education, which effects turn out to be useless in real life.

Key words: mental arithmetic, cognitive-motor interference, mathematical education, shopping at the supermarket

Wprowadzenie

W medycynie, psychologii i pedagogice tradycyjnie postrzegano aktywność poznawczą jako poniekąd odseparowaną od aktywności fizycznej.

W ostatnich latach zgromadzono jednak dowody na istnienie interferencji poznawczo-motorycznej (*cognitive-motor interference*)¹. Naukowcy zauważyli, że obszary mózgu odpowiedzialne za kontrolę poznawczą (*cognitive control*) są aktywowane podczas wykonywania, jak się wydawało zautomatyzowanych, ruchów, na przykład podczas chodu². Oznacza to, że nawet proste aktywności fizyczne wymagają kontroli na poziomie poznawczym, a zatem nie są automatyczne i zmuszają do pewnego elementarnego skoncentrowania³.

Konsekwencją takiej poznawczo-motorycznej interferencji jest to, że podczas wykonywania podwójnego (poznawczo-motorycznego) zadania (*dual-task*), osłabieniu ulega wydajność wykonania jednej lub obu czynności⁴. Na przykład, kiedy podczas spaceru zaczynamy konwersować o jakimś logicznym problemie, prędkość naszego chodu natychmiast spada (lub zmniejszeniu ulega długość kroków)⁵. Dzieje się tak dlatego właśnie, że uwaga kontroluje motoryczne bezpieczeństwo⁶, a kiedy jej zasoby zaczynają być angażowane w zadanie poznawcze⁷, mózg – nie mogąc efektywnie zabezpieczyć naszej mobilności – spowalnia chód, czyniąc go mniej niebezpiecznym⁸. I w drugą stronę: Kiedy wykonując jakieś zadanie intelektualne, zaczynamy angażować się również w aktywność fizyczną, wydajność realizacji tego poznawczego zadania natychmiast spada⁹. Takie zjawisko nazywane jest kosztami podwój-

¹ D.A. Wajda, R.W. Motl, J.J. Sosnoff, *Dual task cost of walking is related to fall risk in persons with multiple sclerosis*, Journal of the Neurological Sciences, 2013, 335, s. 160.

² M. Bakker i in., *Cerebral correlates of motor imagery of normal and precision gait*, NeuroImage, 2008, 41, s. 998-1010; S. Huda i in., *Cortical activation during foot movements. II. Effect of movement rate and side*, Neuroreport, 2008, 19, s. 1573-1577; K. Iseki i in., *Neural mechanisms involved in mental imagery and observation of gait*, NeuroImage, 2008, 41, s. 1021-1031; C. Rosano i in., *Gait measures indicate underlying focal gray matter atrophy in the brain of older adults*, Journals of Gerontology Series A-Biological Sciences and Medical Sciences, 2008, 63, s. 1380-1388; S. Francis i in., *fMRI analysis of active, passive and electrically stimulated ankle dorsiflexion*, NeuroImage, 2009, 44, s. 469-479; T. Harada i in., *Gait capacity affects cortical activation patterns related to speed control in the elderly*, Experimental Brain Research, 2009, 193, s. 445-454.

³ M. Woollacott, A. Shumway-Cook, *Attention and the control of posture and gait: a review of an emerging area of research*, Gait & Posture, 2002, 16, s. 1, 13.

⁴ P. Yuan i in., *Increased brain activation for dual tasking with 70-days head-down bed rest*, Frontiers in Systems Neuroscience, 2016, 10, s. 2.

⁵ E. Al-Yahya i in., *Cognitive motor interference while walking: a systematic review and meta-analysis*, Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 2011, 35, s. 716-717.

⁶ L.S. Nagamatsu i in., *Increased cognitive load leads to impaired mobility decisions in seniors at risk for falls*, Psychology and Aging, 2011, 26, s. 253

⁷ M. Bonato i in., *Dual-tasks induce awareness deficits for the contralesional hemisphere*, Frontiers in Human Neuroscience, 2012, 129, s. 1.

⁸ K. Pothier i in., *Multiple object tracking while walking: similarities and differences between young, young-old, and old-old adults*, Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 2014, 70, s. 840-841.

⁹ N. Takeuchi i in., *Parallel processing of cognitive and physical demands in left and right prefrontal cortices during smartphone use while walking*, BMC Neuroscience, 2016, 17, s. 2.

nego zadania (*the dual-task cost*)¹⁰. Koszty te są tym większe, im zadanie poznawcze jest trudniejsze¹¹ lub aktywność fizyczna jest intensywniejsza¹².

Jedną z najpowszechniejszych współcześnie sytuacji, w której jesteśmy narażeni na ponoszenie znacznych kosztów podwójnego zadania jest używanie smartfona podczas chodu¹³. Potwierdzają to zarówno statystyki medyczne, ukazujące wzrastającą liczbę wypadków z udziałem pieszych klikających w ekran telefonu komórkowego¹⁴, jak i wyniki najnowszych badań¹⁵. Inną taką sytuacją wydają się zakupy w supermarkecie. Tu, spacerując ze sklepowym koszykiem, zobligowani jesteśmy do dokonywania licznych obliczeń matematycznych, na przykład do sumowania cen (np. 2,50 zł + 3,50 zł) czy wyliczania ceny produktu po obniżce (np. 8,80 zł – 50%). I choć wiemy, że prakcja jest silnie powiązana z przetwarzaniem liczb¹⁶, dotychczas nie zbadano tego, czy koszty podwójnego zadania powstają w sytuacji takiej codziennej („sklepowej”) arytmetyki. Aby to sprawdzić, przeprowadziliśmy eksperyment, w którym badani sumowali ceny lub obliczali promocyjną cenę, czasem stojąc przy regale sklepowym, a czasem spacerując ze sklepowym koszykiem. Podczas tych zadań kontrolowaliśmy koncentrację uczestników jednoelektrodowym encefalografem. Wyniki tego eksperymentu nie tylko rzucają nowe światło na koncepcję kosztów podwójnego zadania, ale także na kondycję matematycznej edukacji. Nasz eksperyment pokazuje bowiem, że koncepcja ta jest w pewnym sensie „przereklamowana” oraz że dorosłe (i co ważne: matematycznie wyedukowane) osoby słabo radzą sobie z codzienną arytmetyką, a w konsekwencji znacząco „przeceniają” korzystność supermarkietowych promocji.

¹⁰ P. Yuan i in., *Increased brain activation*, s. 2.

¹¹ K. Pothier i in., *Multiple object tracking while walking*, s. 725.

¹² Tamże, s. 844-846.

¹³ N. Takeuchi i in., *Parallel processing of cognitive and physical demands*, s. 1-2.

¹⁴ M. Yamada i in., *Using a smartphone while walking: a measure of dual-tasking ability as a falls risk assessment tool*, *Age and Ageing*, 2011, 40, s. 516-519.

¹⁵ L.S. Nagamatsu i in., *Increased cognitive load leads*, s. 254; M. Klichowski, *Learning in Cyber-Parks. A theoretical and empirical study*, Poznań 2017, s. 165-192.

¹⁶ M. Klichowski, G. Króliczak, *Numbers and functional lateralization: a visual half-field and dichotic listening study in proficient bilinguals*, *Neuropsychologia*, 2017, 100, s. 93-109; T. Przybyła, M. Klichowski, *Does cyberspace increase young children's numerical performance? A brief overview from the perspective of cognitive neuroscience*, [w:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Poznań 2017, s. 425-444; T. Przybyła, M. Klichowski, „Cyfrowe liczby”: Przykłady narzędzi ICT służących kształtowaniu kompetencji matematycznych ucznia poprzez stymulację prakcji, [w:] *Psychoedukacyjne problemy młodzieży, czyli jak być świadomym wychowawcą*, Poznań 2018, s. 56-64; odnośnie prakcji patrz: M. Buchwald, L. Przybylski, G. Króliczak, *Decoding Brain States for Planning Functional Grasps of Tools: A Functional Magnetic Resonance Imaging Multivoxel Pattern Analysis Study*, *Journal of the International Neuropsychological Society*, FirstView, 2018; G. Króliczak i in., *Ręczność, prakcja i język: nowe spojrzenie na delikatną triadę*, *Polskie Forum Psychologiczne*, 2018, 23, s. 22-34.

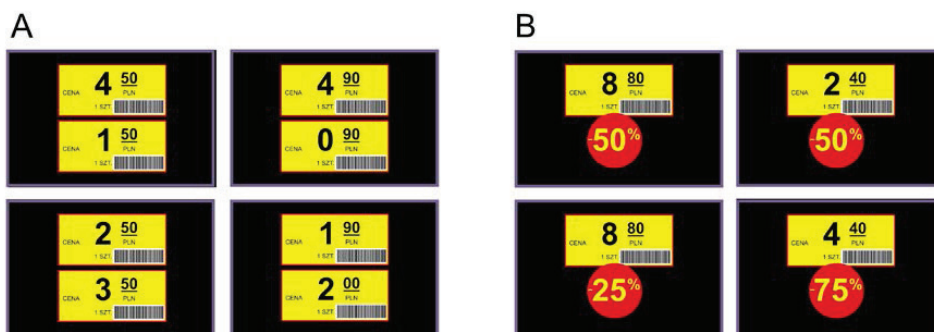
Metody

Uczestnicy

Dwudziestu zdrowych ochotników (w tym 16 kobiet) w wieku od 20 do 22 lat (średnia = 20,75) wzięło udział w badaniu ($N = 20$). Przed badaniem przedstawiliśmy każdemu z nich szczegółowy przebieg eksperymentu. Wszyscy uczestnicy wyrazili pisemną zgodę na udział w badaniu. Wzrost każdego z badanych był normalny lub skorygowany do normalnego. Trzy osoby były leworęczne (w tym 1 mężczyzna). Wszyscy badani odbyli pełen (12- lub 13-letni) cykl edukacji matematycznej, którego zwieńczeniem było zdanie matury z matematyki na poziomie co najmniej podstawowym.

Bodźce

Użyliśmy wysokiej rozdzielczości grafik w formacie .PNG przedstawiających 20 par etykiet sklepowych, na których znajdowały się ceny w formie X^{XX} (przykłady tych bodźców zostały ukazane na rycinie 1A) oraz 20 takich etykiet sklepowych wraz z wartością obniżki (-25% , -50% albo -75% ; przykłady tych bodźców zostały ukazane na rycinie 1B). W przypadku pierwszej grupy bodźców zadaniem badanego było podanie sumy dwóch cen, a w kontekście drugiej – podanie ceny po obniżce.



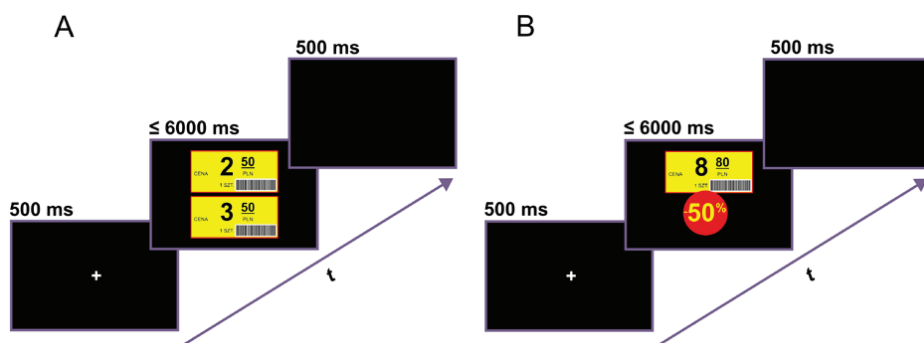
Ryc. 1. Przykłady bodźców użytych w eksperymencie

(A) Przykłady par etykiet sklepowych – zadaniem badanego było podanie sumy dwóch cen.
(B) Przykłady etykiety sklepowej z informacją o obniżce – zadaniem badanego było podanie ceny po obniżce

Procedura i aparatura

Eksperyment zaprojektowaliśmy w programie SuperLab for Mac 4.5 (Cedrus Corporation, San Pedro, CA, USA) i kontrolowaliśmy go poprzez

komputer MacBook Pro 2,7 GHz (Apple Inc., Cupertino, CA, USA). Bodźce wyświetlane były na 22-calowym monitorze Samsung (Seoul, South Korea), umieszczonym w odległości 114 cm od badanego. Ekspozycja danego bodźca trwała do momentu udzielenia odpowiedzi, jednak nie dłużej niż 6 sekund. Każdy bodziec poprzedzał punkt fiksacji (miejsce, w które należy patrzeć) w postaci białego krzyżyka na czarnym tle, wyświetlany przez 500 milisekund. Badani podawali odpowiedzi słownie, a my kontrolowaliśmy ich poprawność. Czasy reakcji rejestrował natomiast SV-1 Smart Voice Key (Cedrus Corporation, San Pedro, CA, USA). Po odpowiedzi badanego lub po pełnej ekspozycji bodźca uruchamiany był interwał w formie czarnego ekranu, trwający 500 milisekund. Po interwale rozpoczynała się kolejna próba (ryc. 2).



Ryc. 2. Struktura próby

(A) Każda próba w zadaniu polegającym na podawaniu sumy dwóch cen rozpoczynała się trwającą 500 milisekund ekspozycją punktu fiksacji. Następnie wyświetlana była para etykiet sklepowych, która zniknęła po udzieleniu odpowiedzi lub po 6000 milisekund. Po ekspozycji bodźca uruchamiany był interwał w formie czarnego ekranu. Po interwale rozpoczynała się kolejna próba. Podczas połowy prób badany symulował chód. (B) Każda próba w zadaniu polegającym na podawaniu ceny po obniżce rozpoczynała się trwającą 500 milisekund ekspozycją punktu fiksacji. Następnie wyświetlana była etykieta sklepowa wraz z wartością obniżki, które zniknęły po udzieleniu odpowiedzi lub po 6000 milisekund. Po ekspozycji bodźca uruchamiany był interwał w formie czarnego ekranu. Po interwale rozpoczynała się kolejna próba. Podczas połowy prób badany symulował chód

Podczas eksperymentu badany zajmował wygodną pozycję na specjalnym rotorze neurologicznym RD-1 Rotor for Lower Limb Exercise (Meden-Inmed, Koszalin, Polska), umożliwiającym symulowanie chodu bez ryzyka upadku¹⁷. Co 10 prób następowała zmiana: badany zaczynał lub przestawał symulować chód. Podczas prób z symulowaniem chodu, uczestnicy trzymali w ręce koszyk sklepowy wypełniony produktami; przed pozostałymi próbami odkładali koszyk na ziemię. Do rotora zamontowany był licznik prędko-

¹⁷ T. Fujiwara, M. Liu, N. Chino, *Effect of pedaling exercise on the hemiplegic lower limb*, American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation, 2003, 82, s. 357-363.

ści DC4 S (b'Twin, Villeneuve d'Ascq, France). Przed badaniem każda osoba uczyła się utrzymywania tempa charakterystycznego dla spaceru po sklepie (4.0-5.0 km/h) oraz odbyła sesję treningową, w której mogła wykonać zadania analogiczne do eksperymentalnych.

Eksperyment składał się z dwóch bloków. W każdym z nich prezentowana była inna grupa bodźców. W każdym bloku było 20 prób, w tym 10 prób z symulowaniem chodu (podwójne zadanie). Kolejność bloków i typów zadań była pseudozrandomizowana.

Kontrola koncentracji

Aby kontrolować poziom koncentracji badanych, na ich głowach umieściliśmy jednoelektrodowy elektroencefalograf MindWave Mobile EEG (NeuroSky, Silicon Valley, CA, USA), służący do monitorowania fal ludzkiego mózgu¹⁸. Elektroda umieszczana była na podstawowej pozycji Fp1¹⁹ (czoło), a elektroda referencyjna w formie klipsa na pozycji A1 (ucho)²⁰. Wykorzystaliśmy oparty głównie na falach beta (> 14 Hz) algorytm eSense Attention Meter (NeuroSky, Silicon Valley, CA, USA), poprzez który określaliśmy poziom (w skali od 0 do 100) koncentracji na wykonywanym zadaniu poznawczym. Wartości mniejsze niż 40 oznaczają tu koncentrację obniżoną, a większe od 60 podwyższoną; wartości między 40 a 60 stanowiły stan koncentracji neutralnej (*baseline*)²¹. Dane z MindWave Mobile EEG rejestrowaliśmy poprzez oprogramowanie NeuroSky Recorder for iOS (NeuroSky, Silicon Valley, CA, USA) z użyciem iPhone 6s Plus (Apple Inc., Cupertino, CA, USA). Urządzenia te komunikowały się poprzez bluetooth.

Analiza danych

Głównymi zmiennymi zależnymi były różnice w poprawności odpowiedzi, czasach odpowiedzi (dla tego samego bodźca) i poziomie koncentracji, między zadaniem pojedynczym i podwójnym. Przyjęty poziom istotności wynosił $\alpha = 0,05$. Wszystkie analizy statystyczne zostały przeprowadzone z uży-

¹⁸ J.C.Y. Sun, K.P.C. Yeh, *The effects of attention monitoring with EEG biofeedback on university students' attention and self-efficacy: the case of anti-phishing instructional materials*, Computers & Education, 2017, 106, s. 76.

¹⁹ M. Abo-Zahhad, S.M. Ahmed, S.N. Abbas, *A new multi-level approach to EEG based human authentication using eye blinking*, Pattern Recognition Letters, 2016, 82, s. 217-218.

²⁰ Tamże.

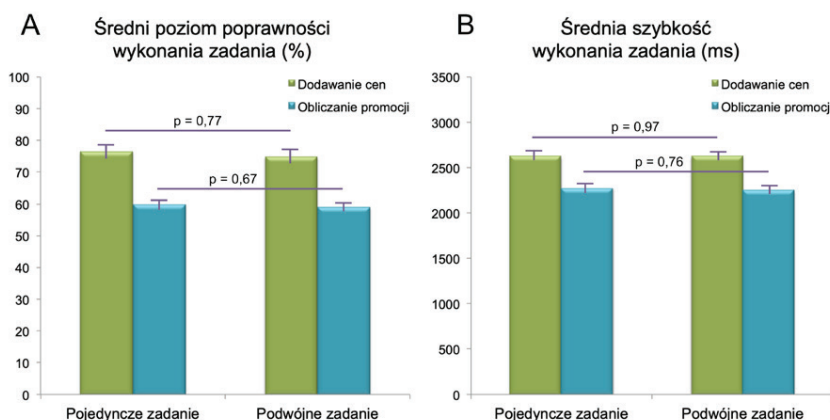
²¹ W. Salabun, *Processing and spectral analysis of the raw EEG signal from the MindWave*, Przegląd Elektrotechniczny, 2014, 90, s. 169.

ciem IBM SPSS Statistics for Mac w wersji 24 (IBM Corp., Armonk, NY, USA) na komputerze iMac 1,4 GHz (Apple Inc., Cupertino, CA, USA). Wykonaliśmy dwie (dla poprawności odpowiedzi i czasów reakcji) wieloczynnikowe analizy wariancji (2×2) dla powtarzanych pomiarów (*rm-ANOVA*) z następującymi czynnikami wewnątrzobiektoowymi: typ operacji arytmetycznej (dodawanie dwóch cen lub obliczanie ceny po obniżce) oraz typ zadania (pojedyncze lub podwójne). Kiedy było to konieczne, zastosowaliśmy test post-hoc Bonferroniego (*Bf*). Aby porównać poziomy koncentracji, użyliśmy testu *t*-Studenta dla prób zależnych oraz analizy korelacji. Dla ukazania wielkości efektu podajemy wartość cząstkowego Eta kwadrat (η^2) wraz z obserwowaną mocą (*OP*).

Wyniki

Poprawność i szybkość wykonania zadania

Analizując poprawność obliczeń arytmetycznych dokonywanych przez naszych badanych, jednoznacznie stwierdziliśmy, iż obliczanie ceny po obniżce było dla nich trudniejsze od sumowania dwóch cen (średnia różnica = 16%, $F_{(1, 19)} = 28,7$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,60$, $OP = 1$). Jak pokazuje rycina 3A, nie zaobserwowaliśmy jednak istotnych różnic pomiędzy poprawnością obliczeń dokonywanych stojąc a poprawnością tych realizowanych spacerując (wszystkie $p > 0,05$).



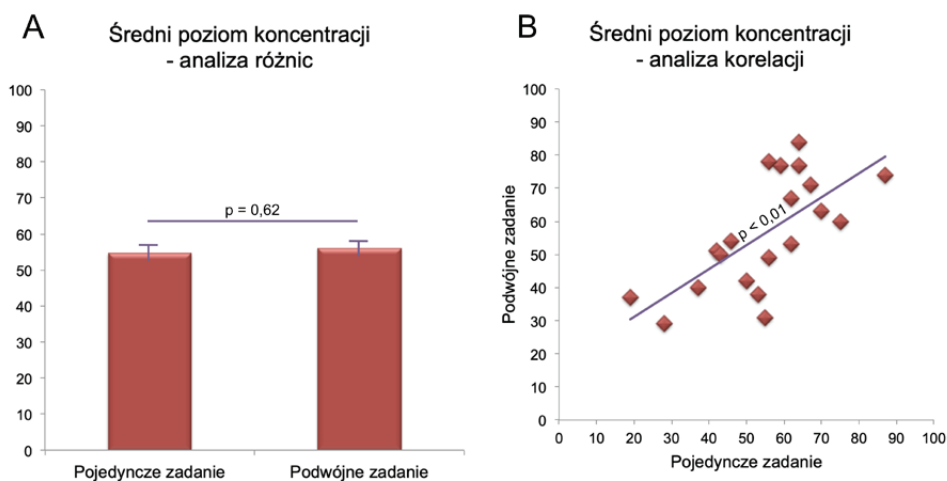
Ryc. 3. Poprawność i szybkość wykonania zadania

(A) Nie zaobserwowaliśmy istotnych różnic pomiędzy poprawnością obliczeń dokonywanych stojąc (pojedyncze zadanie) a poprawnością tych realizowanych spacerując (podwójne zadanie). (B) Analogicznie, nie zaobserwowaliśmy istotnych różnic pomiędzy szybkością obliczeń dokonywanych stojąc a szybkością tych realizowanych spacerując. Słupki błędów ukazują błędy standardowe średniej

Analogicznie było w przypadku czasów wykonania zadania. Choć stwierdziliśmy, że badani szybciej obliczali ceny po obniżce, w porównaniu ze sumowaniem dwóch cen (średnia różnica = 358 milisekund, $F_{(1, 19)} = 9,2$, $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,33$, $OP = 0,82$), tempa wykonania tych operacji – jak pokazuje rycina 3B – nie różnicowało to, czy były one realizowane w połączeniu z chodem (podwójne zadanie), czy też nie (wszystkie $p > 0,05$).

Koncentracja podczas wykonania zadania

Średni poziom skoncentrowania badanych był taki sam dla zadania pojedynczego i podwójnego ($t_{(19)} = -0,51$, $p = 0,62$, rycina 4A), co nie dziwi, zważywszy, że poprawność i szybkość były tu także analogiczne. Jak pokazuje rycina 4B, większość badanych wykonywała zadania utrzymując neutralny poziom koncentracji (wartości od 40 do 60) lub poziom podwyższony (od 60 wzwyż). Zaobserwowaliśmy silne skorelowanie tych danych ($p < 0,01$), co wskazuje, że osoby utrzymujące dany poziom koncentracji w zadaniu pojedynczym reprezentowały go także w zadaniu podwójnym.



Ryc. 4. Koncentracja podczas wykonania zadania

(A) Średnie poziomy koncentracji podczas zadania pojedynczego i podwójnego nie różnią się od siebie. Słupki błędów ukazują błędy standardowe średniej. (B) Poziomy koncentracji podczas zadania pojedynczego i podwójnego są silnie skorelowane. Ukazano także linię trendu

Typy błędów w wykonaniu zadania

Średnia poprawność wszystkich obliczeń matematycznych w obu badanych warunkach wynosi 67,62%. Dla sumowania dwóch cen sięga ona jednak wartości 75,75%, a dla obliczania ceny po obniżce już tylko 59,5%. Oznacza to, że badani przy obliczaniu ponad 40% promocyjnych cen nie potrafili podać prawidłowej wartości. Co ciekawe, większość błędnych cen przez nich podawanych (oprócz sytuacji ewidentnej pomyłki, np. kiedy dla operacji 8,60 PLN – 75%, badany podawał 6 PLN, zamiast 2,15 PLN) była zaniżona, a więc osoby te zawyżały wielkość obniżki. Przykłady tego typu błędów przedstawiamy w tabeli 1.

Tabela 1

Przykłady błędów w obliczaniu ceny po obniżce

Operacja matematyczna	Poprawny wynik	Podany wynik	
4,20 PLN – 25%	3,15 PLN	2,1 PLN	1,1 PLN
8,20 PLN – 25%	6,15 PLN	6,05 PLN	4,1 PLN
8,40 PLN – 25%	6,3 PLN	6,1 PLN	
8,60 PLN – 25%	6,45 PLN	6,15 PLN	
4,40 PLN – 50%	2,2 PLN	1,2 PLN	
4,90 PLN – 50%	2,45 PLN	2,3 PLN	
4,60 PLN – 75%	1,15 PLN	1,1 PLN	
4,80 PLN – 75%	1,2 PLN	1,1 PLN	
8,20 PLN – 75%	2,05 PLN	1,1 PLN	

Dyskusja

Nasz eksperyment pokazuje, że efektywność obliczeń matematycznych wykonywanych w supermarkecie nie ulega osłabieniu w sytuacji poznawczo-motorycznej interferencji, a więc kiedy arytmetyka ta łączona jest z aktywnością fizyczną – spacerem między sklepowymi regałami. Zarówno skuteczność tych mentalnych operacji, jak i poziom koncentracji na nich nie zmienia się bowiem, kiedy jednostka zaczyna poruszać się po sklepie. Jednakże, wśród uczestników naszego badania poziom wykonania operacji arytmetycznych jest w obu przypadkach (pojedynczego lub podwójnego zadania) niezwykle niski, zwłaszcza w kontekście obliczania ceny po promocji. Nasi badani często

podawali cenę zbyt niską, a więc postrzegali obniżkę jako wyższą, niż jest ona w rzeczywistości. Wydaje się więc, iż pomimo że zakupy w supermarkecie nie generują „dodatkowych” kosztów, wynikających ze zmuszenia klienta do poznawczo-motorycznej interferencji w formie spaceru ze sklepowym koszykiem, supermarketowe promocje zwodzą procesy poznawcze młodych, matematycznie wyedukowanych ludzi, zniekształcając realny koszt ich zakupów.

Brak dodatkowych kosztów zakupów w supermarkecie

To, że w naszym badaniu połączeniu codziennych obliczeń matematycznych z aktywnością fizyczną nie towarzyszyło osłabienie poziomu wykonania tych operacji, wytłumaczyć można odwołując się do wyników badań nad korelacją wysokości kosztów podwójnego zadania i wiekiem danej osoby. Okazuje się bowiem, że koszty te radykalnie wzrastają, kiedy organizm zaczyna podlegać procesom już wczesnego starzenia²². Co więcej, koszty podwójnego zadania są równie wysokie (jak u osób starzejących się) u dzieci i nastolatków²³. Funkcja wieku dla teorii kosztów podwójnego zadania ma więc kształt litery „U”. Oznacza to, że koszty te są najniższe dla młodych dorosłych (*late adolescents*)²⁴, a nimi byli właśnie nasi badani.

Choć więc standardem podstawowych eksperymentów behawioralnych jest badanie młodych dorosłych²⁵, w przyszłych badaniach należy uwzględnić dzieci, młodzież i osoby starsze od młodych dorosłych. Dopiero wtedy możliwe będzie rozstrzygnięcie tego, w jakim stopniu teoria kosztów podwójnego zadania odnosi się (lub nie odnosi się wcale) do supermarketowych obliczeń matematycznych.

Przeszacowywanie obniżek

Poprawność wykonania codziennych obliczeń matematycznych zaobserwowana w naszym badaniu budzi zdziwienie, zwłaszcza w kontekście obliczania cen po obniżce. Nasi badani potrafili poprawnie wykonać tylko

²² K. Pothier i in., *Multiple object tracking while walking*, s. 844-845; E. Al-Yahya i in., *Cognitive motor interference while walking*, s. 720-723.

²³ P. Hagmann-von Arx i in., *Walking in school-aged children in a dual-task paradigm is related to age but not to cognition, motor behavior, injuries, or psychosocial functioning*, *Frontiers in Psychology*, 2016, 7, s. 4-11; M. Anderson i in., *Effect of age on dual-task performance in children and adults*, *Memory & Cognition*, 2011, 39, s. 1243-1251.

²⁴ J. Ruffieux i in., *Changes in standing and walking performance under dual-task conditions across the lifespan*, *Sports Medicine*, 2015, 45, s. 1741, 1752.

²⁵ J.D. Siegel, *Brainstorm the power and purpose of the teenage brain*, New York 2013, s. 1-6.

niedługo ponad połowę tego typu operacji arytmetycznych, a podając błędny wynik, najczęściej zaniżali cenę (zawyżali wielkość promocji). Podkreślimy raz jeszcze, że wszyscy oni odbyli pełen cykl edukacji matematycznej. To kolejny dowód na istnienie swoistego kryzysu instytucjonalnego kształtowania kompetencji matematycznych w Polsce, o którym polscy naukowcy piszą już od wielu lat²⁶. Jaki bowiem sens ma matematyczna edukacja, skoro nie przygotowuje ona do efektywnego wykonywania codziennych obliczeń matematycznych?

Potrzebne są więc dalsze badania konfrontujące niejako efekty formalnej edukacji matematycznej z realnym życiem, z codziennymi operacjami mentalnymi, których poprawność wykonania determinuje w pewnym sensie jakość naszej partycypacji w społecznym życiu i jak widać, także to, w jakim stopniu społeczny marketing potrafi zmniejszyć naszą percepcję.

Podziękowania. Dziękujemy Profesorowi Grzegorzowi Króliczakowi, Kierownikowi Laboratorium Badania Działań i Poznania na UAM w Poznaniu, za umożliwienie skorzystania z SV-1 Smart Voice Key i programu SuperLab. Badania były realizowane w ramach grantu European Cooperation in Science and Technology: *European Network on Brain Malformations (Neuro-MIG)* (CA COST Action CA16118). COST jest częścią EU Framework Programme for Research and Innovation Horizon 2020. Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Abo-Zahhad M., Ahmed S.M., Abbas S.N., *A new multi-level approach to EEG based human authentication using eye blinking*, Pattern Recognition Letters, 2016, 82.
- Al-Yahya E., Dawes H., Smith L., Dennis A., Howells K., Cockburn J., *Cognitive motor interference while walking: a systematic review and meta-analysis*, Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 2011, 35.
- Anderson M., Bucks R.S., Bayliss D.M., Della Sala S., *Effect of age on dual-task performance in children and adults*, Memory & Cognition, 2011, 39.
- Bakker M., De Lange F.P., Helmich R.C., Scheeringa R., Bloem B.R., Toni I., *Cerebral correlates of motor imagery of normal and precision gait*, NeuroImage, 2008, 41.

²⁶ Np. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*, Warszawa 2009; G. Rura, M. Klichowski, *Kompetencje matematyczne – założone sposoby kształtowania i dyskursy popkulturowe*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011, s. 213-241; M. Federowicz, M. Sitek, *Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, Warszawa 2011, s. 289-347; M. Dąbrowski, E. Wiatrak, *Umiejętności matematyczne trzecioklasistów*, [w:] *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport z badania OBUT 2013*, red. A. Pregler, E. Wiatrak, Warszawa 2011, s. 28-31.

- Bonato M., Priftis K., Spironelli C., Lisi M., Umiltà C., Zorzi M., *Dual-tasks induce awareness deficits for the contralesional hemisphere*, *Frontiers in Human Neuroscience*, 2012, 129.
- Buchwald, M., Przybylski L., Króliczak G., *Decoding Brain States for Planning Functional Grasps of Tools: A Functional Magnetic Resonance Imaging Multivoxel Pattern Analysis Study*, *Journal of the International Neuropsychological Society*, FirstView, 2018.
- Dąbrowski M., Wiatrak E., *Umiejętności matematyczne trzecioklasistów*, [w:] *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport z badania OBUT 2013*, red. A. Pregler, E. Wiatrak, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2011.
- Federowicz M., Sitek M., *Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa 2011.
- Francis S., Lin X., Aboushoushah S., White T.P., Phillips M., Bowtell R., Constantinescu C.S., *fMRI analysis of active, passive and electrically stimulated ankle dorsiflexion*, *NeuroImage*, 2009, 44.
- Fujiwara T., Liu M., Chino N., *Effect of pedaling exercise on the hemiplegic lower limb*, *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 2003, 82.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009.
- Hagmann-von Arx P., Manicolo O., Lemola S., Grob A., *Walking in school-aged children in a dual-task paradigm is related to age but not to cognition, motor behavior, injuries, or psychosocial functioning*, *Frontiers in Psychology*, 2016, 7.
- Harada T., Miyai I., Suzuki M., Kubota K., *Gait capacity affects cortical activation patterns related to speed control in the elderly*, *Experimental Brain Research*, 2009, 193.
- Huda S., Rodriguez R., Lastra L., Warren M., Lacourse M.G., Cohen M.J., Cramer S.C., *Cortical activation during foot movements. II. Effect of movement rate and side*, *Neuroreport*, 2008, 19.
- Isek K., Hanakawa T., Shinozaki J., Nankaku M., Fukuyama H., *Neural mechanisms involved in mental imagery and observation of gait*, *NeuroImage*, 2008, 41.
- Klichowski M., *Learning in CyberParks. A theoretical and empirical study*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
- Klichowski M., Króliczak G., *Numbers and functional lateralization: a visual half-field and dichotic listening study in proficient bilinguals*, *Neuropsychologia*, 2017, 100.
- Króliczak G., Buchwald M., Potok W., Przybylski L., *Ręczność, prakcja i język: nowe spojrzenie na delikatną triadę*, *Polskie Forum Psychologiczne*, 2018, 23.
- Nagamatsu L.S., Voss M., Neider M.B., Gaspar J.G., Handy T.C., Kramer A.F., Liu-Ambrose T.Y., *Increased cognitive load leads to impaired mobility decisions in seniors at risk for falls*, *Psychology and Aging*, 2011, 26.
- Pothier K., Benguigui N., Kulpa R., Chavoix C., *Multiple object tracking while walking: similarities and differences between young, young-old, and old-old adults*, *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 2014, 70.
- Przybyła T., Klichowski M., *Does cyberspace increase young children's numerical performance? A brief overview from the perspective of cognitive neuroscience*, [w:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
- Przybyła T., Klichowski M., *„Cyfrowe liczby”: Przykłady narzędzi ICT służących kształtowaniu kompetencji matematycznych ucznia poprzez stymulację prakcji*, [w:] *Psychoedukacyjne problemy młodzieży, czyli jak być świadomym wychowawcą*, Kuratorium Oświaty w Poznaniu, Poznań 2018.

- Rosano C., Aizenstein H., Brach J., Longenberger A., Studenski S., Newman A.B., *Gait measures indicate underlying focal gray matter atrophy in the brain of older adults*, Journals of Gerontology Series A-Biological Sciences and Medical Sciences, 2008, 63.
- Ruffieux J., Keller M., Lauber B., Taube W., *Changes in standing and walking performance under dual-task conditions across the lifespan*, Sports Medicine, 2015, 45.
- Rura G., Klichowski M., *Kompetencje matematyczne – założone sposoby kształtowania i dyskursy popkulturowe*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Salabun W., *Processing and spectral analysis of the raw EEG signal from the MindWave*, Przegląd Elektrotechniczny, 2014, 90.
- Siegel J.D., *Brainstorm the power and purpose of the teenage brain*, Jeremy P. Tarcher/Penguin, New York 2013.
- Sun J.C.Y., Yeh K.P.C., *The effects of attention monitoring with EEG biofeedback on university students' attention and self-efficacy: the case of anti-phishing instructional materials*, Computers & Education, 2017, 106.
- Takeuchi N., Mori T., Suzukamo Y., Tanaka N., Izumi S.-I., *Parallel processing of cognitive and physical demands in left and right prefrontal cortices during smartphone use while walking*, BMC Neuroscience, 2016, 17.
- Wajda D.A., Motl R.W., Sosnoff J.J., *Dual task cost of walking is related to fall risk in persons with multiple sclerosis*, Journal of the Neurological Sciences, 2013, 335.
- Woollacott M., Shumway-Cook A., *Attention and the control of posture and gait: a review of an emerging area of research*, Gait & Posture, 2002, 16.
- Yamada M., Aoyama T., Okamoto K., Nagai K., Tanaka B., Takemura T., *Using a smartphone while walking: a measure of dual-tasking ability as a falls risk assessment tool*, Age and Ageing, 2011, 40.
- Yuan P., Koppelmans V., Reuter-Lorenz P.A., De Dios Y.E., Gadd N.E., Wood S.J., Riascos R., Kofman I.S., Bloomberg J.J., Mulavara A.P., Seidler R.D., *Increased brain activation for dual tasking with 70-days head-down bed rest*, Frontiers in Systems Neuroscience, 2016, 10.

INETTA NOWOSAD

Uniwersytet Zielonogórski

Z BADAŃ NAD KULTURĄ SZKOŁY. W KALEJDOSKOPIE ANALIZ I INTERPRETACJI

ABSTRACT. Nowosad Inetta, *Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji* [History of Research on School Culture. In a Kaleidoscope of Analyses and Interpretations]. Studia Edukacyjne nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 159-174. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.10

The kaleidoscope category adopted in relation to school culture is meant to emphasise the diversity in the identification of this scientific category. I refer to analyses of the definitions of the term *school culture* as well as to research perspectives and attempts to specify the notion. As a result, some research areas identifying school culture have been recognised and theoretical and empirical perspectives of the understanding the specificity of school culture have been scrutinised from two separate perspectives. One of them is vertical and includes the history of educational research, in which school culture emerged at the interface of other scientific disciplines. The other one, horizontal, focuses on the contemporary meaning of research and analyses of school culture in the area of educational studies.

Key words: school culture, educational research, organizational culture

*Mężczyzna obserwował zmagania dziecka ze wstążką i kolorowym papierem,
w który owinięte było pudełko z prezentem. Z niepokojem czekał na reakcję syna.
(...) (dziecko) Zajrzał w kalejdoskop i powoli zaczął przekręcać.
Z otwartą z zachwytem buzią obserwował przemiany konstelacji kolorowych szkiełek.
Po chwili przycisnął zabawkę do piersi i żarliwie zapewnił:
– To najfajniejszy prezent jaki kiedykolwiek dostałem!*

Fragment opowiadania Anety Jadowskiej „Kalejdoskop”

Kalejdoskop jest urządzeniem optycznym, w zasadzie zabawką, w której umieszczone zwierciadła odbijają kolorowe szkiełka. W efekcie, z tych samych elementów tworzone są różnorodne barwne wzory zmieniające się przy najmniejszym poruszeniu. Ta różnorodność oraz szybkość następujących po sobie obrazów i wrażeń zwraca uwagę na: zróżnicowanie, bogactwo, wielość, wir, różnorodność, mnogość – pojęcia, z którymi kalejdoskop jest ko-

jarzony i przywoływany w eksponowaniu albo różnorodności czegoś, albo w kontekście urodzaju, czy też podkreślenia szybko zmieniającej się sytuacji.

Przyjęcie metafory kalejdoskopu w tytule ma na celu zwrócenie uwagi czytelnika na istniejącą różnorodność, z której musimy zdawać sobie sprawę, bowiem zderzymy się z wielością „obrazów” tworzoną z tych samych zasobów. Wówczas zamiennie, jedne aspekty zjawiska zostają wyostrzone i zwracają naszą uwagę, podczas gdy inne pozostają w tle. Metafora kalejdoskopu w odniesieniu do kultury szkoły niesie w sobie mnóstwo „migotliwych” znaczeń. Zakłada ten sam konstrukt widziany inaczej i opisywany przez odmienne terminy, tradycje badawcze i przyjmowane metody poznania. Przyczyn tego stanu jest wiele. Duża ich część zogniskowana jest w obszarze nauki. Na przykład, jak dotychczas, nie przeprowadzono badań nad historią kultury szkoły i wyprowadzenia takiego ujęcia z perspektywy historycznej¹. Efektem jest niejednorodność i złożoność tego, co współcześnie nazywamy kulturą szkoły. Inne problemy widoczne są poza nauką. W debatach polityczno-oświatowych, w projektach współczesnych zmian i reform edukacyjnych określenia, z którymi można utożsamiać kulturę szkoły stanowią kluczowy ich element, ale często przywoływane są inne pojęcia, jak: „kultura nauczania – uczenia się” lub hasła „samorządności”. Chaos pojęciowy wzmacnia również środowisko praktyków, stosujących o wiele częściej określenie „kultura nauczania” z ukrytym sensem tego, co kiedyś nazywali „instrukcją pracy”.

Warto zauważyć, iż treści i znaczenia, które badacze identyfikują z kategorią kultury szkoły (szkół) nie zostały, jak dotąd, jednoznacznie opracowane. Wciąż brakuje definicji, którą większość naukowców mogłaby przyjąć arbitralnie². Trudność, jak można domniemywać, wynika z nieostrości i niełatwego do uchwycenia samego przedmiotu oraz odpowiedzi na pytanie: czym jest kultura szkoły? Często odpowiedzi są bardzo ogólne, inni uważają, że nawet niemożliwe i kwestionują analityczną przydatność tej kategorii. Na przykład, Ludwig Duncer uzasadniając pierwsze stanowisko, wskazuje, iż jest to „nieograniczony uniwersalny termin”³, zaś Wolfgang Schönig przyrównuje pojęcie kultury szkoły do „zasłony dymnej”⁴ – wskazując na niemożliwość sprecyzowania jasnej definicji.

Trudności definicyjne i będące ich następstwem różnice w ujmowaniu kultury szkoły wynikają z niejasnych wskazań, czym są: życie szkolne, etos

¹ G. Kluchert, *Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema*, Zeitschrift für Pädagogik, 2009, 55(3), s. 326.

² T. Daly, *School culture and values-related change: towards a critically pragmatic conceptualisation*, Irish Educational Studies, 2008, 27(1), s. 5-6.

³ L. Duncer, *Kulturfragen der Schulpädagogik. Anstöße zur Überwindung des schultheoretischen Funktionalismus*, Neue Sammlung, 1992, 32(1), s. 28.

⁴ W. Schönig, *Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung*, Zeitschrift für Pädagogik, 2002, 48(6), s. 815-835.

szkoły, klimat szkoły, jakość, atmosfera szkoły, czy też kultura edukacji⁵. Często pojęcia te stosowane są zamiennie. Inne przeszkody wynikają z nieostrości samej kategorii kultury. Trudność definiowania kultury zauważyli Alfred Kroeber i Clyde Kluckhohn, którzy już w 1952 roku przedstawili 164 różne definicje tego pojęcia z przedstawionych ponad trzystu ujęć, sugerując brak konsensusu co do jego znaczenia⁶. Prawdopodobnie liczba ta zasadniczo wzrosła, a wątpliwości głoszone przez badaczy trzydzieści lat później i współcześnie wydają się tak samo aktualne⁷. Ma to swoje konsekwencje w wielości poglądów na to, czym jest kultura szkoły. W zasadzie każda poważniejsza praca badawcza zawiera własne definicje robocze, wyprowadzane z przyjętej wizji kultury szkoły. Również prowadzenie badań w różnych dyscyplinach, jak antropologia kulturowa, socjologia, psychologia, czy nauki o zarządzaniu, zarówno w dziedzinie nauk humanistycznych, jak i ekonomicznych lub na ich styku, wzmacnia tylko potrzebę jasności pojęciowej.

Na mapę, można by rzec, globalnych problemów nakładają się problemy rodzime. W publikacjach zawierających w tytule kategorię kultury szkoły pojawia się wiele nieścisłości, a nawet błędów wynikających najczęściej z przenoszenia „kalką” rozwiązań i podejść z nauk o zarządzaniu, które mogą być przyjmowane w pewnych zakresach uwzględniających specyfikę szkoły, ale nigdy w „czystej” postaci. Istnieje zasadnicza różnica podejść, która często nie bywa dostrzegana lub jest jedynie teoretycznym, powierzchownym nakreśleniem problemu. Traktowanie kultury szkoły i kultury organizacyjnej szkoły (często jeszcze klimatu szkoły) jako synonimów, bez zwrócenia uwagi na kryteria poprawności naukowej, wynikają z przyjęcia kategorii analitycznych z odmiennych perspektyw badawczych (dyscyplin). Podobnie krytyczną uwagę „można sformułować pod adresem wniosków formułowanych wyników badań, które bez rzeczowych podstaw, są ekstrapolowane”⁸. Dość powszechne jest też milczące przyzwolenie na nadawanie etykiety uniwersalności wynikom badań, które są silnie zdeterminowane kulturowo lub fragmentarycznie podchodzą do analizy kultury szkoły i tego nie uzasadniają. Ponadto,

⁵ W. Wiater, *Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik?* [w:] *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs*, red. N. Seibert, Klinkhardt 1997, s. 21; R. Loeffelmeier, *Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit*, *Zeitschrift für Pädagogik*, 2009, 55(3), s. 345.

⁶ A.L. Kroeber, C. Kluckhohn, *Culture: A critical review of concepts and definitions*, Cambridge 1952, XLVII, 1, w: <http://www.pseudology.org/Psychology/CultureCriticalReview1952a.pdf> [dostęp: listopad 2017].

⁷ E. Terhart, *SchulKultur – Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends*, *Zeitschrift für Pädagogik*, 1994, 40(5), s. 686.

⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, *Pedagogika Społeczna*, 2015, 57 (3), s. 78.

„kultura szkoły” to nie to samo co „kultura w szkole”. To również nie to samo co „kultura edukacji”⁹ (...) klasy zjawisk pozostają ze sobą w relacji, ale nie można ich utożsamiać. Każda z nich jest specyficznym bytem, ze swoimi treściami, strukturą, a także sposobami poznawania i zmieniania¹⁰.

Pokłosem tego stanu rzeczy jest ogromne zapotrzebowanie na badania – nowatorskie, spójne, wieloaspektowe, sięgające w głąb zjawiska, ale też próbujące zmierzyć się z dużą skalą. Maria Dudzikowa zwraca uwagę na konieczność odpowiedzi na pytania:

o szerokość, głębokość, aktualność refleksji nad szkołą, praktykami dnia codziennego stanowiących ją podmiotów; pytanie o to co się kryje pod powierzchnią zjawisk, zdażeń, procesów interpersonalnych w kategoriach przypisywanych im znaczeń¹¹.

Można zaryzykować stwierdzenie, że kultura szkoły jako kategoria analityczna i pole badawcze, na rodzimym gruncie wciąż stanowi wyzwanie „w poszukiwaniu nieuchwytnego”¹².

U źródeł zainteresowania kulturą szkoły

Początkowo zainteresowanie kulturą szkoły przez badaczy dotyczyło raczej tego, co powszechnie rozumiemy pod pojęciem „życia szkolnego”¹³, imprez szkolnych i innych wydarzeń „kulturalnych”, czy form zaangażowania uczniów w projekty ponadprogramowe, zajęcia pozalekcyjne. W Europie takie inicjatywy były cenione w okresie nowego wychowania. Istotne znaczenie odrywały w niemieckiej pedagogice reformy, kiedy to wybitni działacze i pedagodzy intensyfikowali wysiłki zmierzające do zaprojektowania „szkolnego życia” o wymiarze reformy pedagogicznej szkoły¹⁴. Zauważenie roli i rangi szkolnego życia odgrywało również istotną rolę w okresie dyktatur, które wstrząsnęły Europą, pod wpływem odpowiednich inicjatyw rządowych i aparatu partyjnego¹⁵, jak w przypadku faszystów i stalinizmu, ustrojów totalitarnych Trzeciej Rzeszy i Związku Radziec-

⁹ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006.

¹⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły*, s. 79-80.

¹¹ M. Dudzikowa, *Kultura szkoły*, w: <http://www.pan.uz.zgora.pl/index.php/ksiazki-wydawane-pod-patronatem-knp-pan/144-kultura-szkoly>

¹² B. Adrian, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2011.

¹³ R.W. Keck, Schulleben, [w:] *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, red. W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R.W. Keck, U. Sandfuchs, Klinkhardt 2005, s. 236-245.

¹⁴ D. Haubfleisch, *Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik*, Frankfurt a Main 2001.

¹⁵ H. Heiland, K.-H. Sahmel, *Praxis Schulleben in der Weimarer Republik 1918-1933. Die reformpädagogische Idee des Schullebens im Spiegel schulpädagogischer Zeitschriften der Zwanziger Jahre*, Hildesheim 1985.

kiego Józefa Stalina. Dyktatury tworzyły „państwa edukacyjne”, w których monizm polityczny i groza polityczna sterowały masowo mobilizację społeczną zgodnie z głoszoną ideologią. Szkoły, a przede wszystkim „szkolne życie” zyskało w ich programach wiele uwagi, nowych rozwiązań i praktyk, wzbogaconych o rytuały oraz symbole rozwijające w tym przypadku kult jednostki, by podtrzymać autorytet i siłę dyktatora¹⁶.

Analizy naukowe dotyczące procesów wewnątrzszkolnych, określanych mianem kultury szkoły, wywodzą się z różnych dyscyplin i początkowo związane były z pojęciem życia szkolnego. Pierwszego użycia terminu kultura dla opisanego życia w szkołach badacze doszukują się w pracy Willarda Wallera z 1932 roku: *The sociology of teaching*¹⁷, określanej jeszcze za jego życia pionierską analizą szkół jako instytucji społecznych. Waller zauważył, że szkoły mają własną tożsamość ze złożonymi rytuałami, osobistymi relacjami, obyczajami, specyficznymi sankcjami i kodeksami moralnymi¹⁸. W tym przypadku zainteresowanie życiem szkoły wynikało z podejmowania przez badaczy w drugiej połowie lat 20. XX wieku

tak zwanych problemów społecznych, uwzględniających ich różnorodne przejawy, strukturę i zwłaszcza dynamikę odnoszoną do wskazywanych źródeł i uwarunkowań ze społeczno-kulturowym wymiarem i konstruujących sobie właściwe teoretyczne wizje jego deskrypcji i eksplikacji¹⁹,

budując między innymi podstawy pod socjologię wychowania, która

koncentrowała swoją uwagę na rozpoznawaniu, rejestrowaniu i wyjaśnianiu społecznych praktyk wychowawczych tak, jak się one pojawiają w gromadzoną przez nią doświadczeniu empirycznym tego zjawiska i procesu społeczno-kulturowego²⁰.

„Zwrot kulturowy”, jaki dokonał się w połowie XX wieku²¹, otworzył szkołę jako pole badań dla antropologii kulturowej, socjologii kulturowej i etnologii²², choć początkowo ich wpływ był znacznie silniejszy w badaniach nad młodzieżą (kulturami) niż szkoły jako kultury²³. Istotność „zwrotu kulturowego” w rozumieniu kultury szkoły przejawiała się głównie w rozwoju nurtu antropologii symbolicznej i strukturalnej. Najbardziej inspirująca okazała się koncepcja

¹⁶ Por. H. Scholtz, *Von der Feiermanie zum Verpflichtungsritual*, [w:] *Formative Ästhetik im Nationalsozialismus*, red. U. Herrmann, U. Nassen, Zeitschrift für Pädagogik, 1993, 31, s. 113-122.

¹⁷ W. Waller, *The sociology of teaching*, New York 1932.

¹⁸ Por. R. Masłowski, *A review of inventories diagnosing school culture*, Journal of Educational Administration, 2006, 44(1), s. 6-35.

¹⁹ J. Modrzewski, *Meandry polskiej zinstytucjonalizowanej socjologii wychowania*, Studia Edukacyjne, 2015, 35, s. 60.

²⁰ Tamże.

²¹ Szerzej: P. Pawliszak, *Kultura jako zasoby i ograniczenia działań społecznych. Zwrot kulturowy w socjologii kultury*, Miscellanea Anthropologica et Sociologica, 2009, 10(1), s. 36-57.

²² P. Burke, *Was ist Kulturgeschichte?* Frankfurt a. Main 2005.

²³ W. Breyvogel, *Jugendkulturen im 20. Jahrhundert. Ein Überblick*, [w:] *Eine Einführung in Jugendkulturen. Veganismus und Tattoos*, red. W. Breyvogel, Wiesbaden 2005, s. 9-68.

Clifforda Geertza systemu kulturowego, rozumianego jako względnie trwałe układy symboli i znaczeń, który odcisnął piętno również w wielu innych dziedzinach humanistyki. W doniosłej pracy Geertza²⁴ kultura była rozumiana jako historycznie transmitowane wzory znaczeń zawarte w symbolach. Jej istotnymi elementami były normy, wartości, wierzenia, tradycje, rytuały, ceremonie i mity odkodowane przez konkretną grupę ludzi²⁵. Znaczna część badań nad kulturą szkolną wywodzi się właśnie z interpretacji kultury Geertza i w dalszym ciągu ta perspektywa jest przez badaczy kontynuowana. Dobrze to widać w analizie szkolnego życia, przejawiającego się w przyjmowanych zwyczajach i obrzędach, do których społeczność przywykła, w organizowanych wydarzeniach grupowych, w celebracji osiągnięć i oddawania hołdu tym, którzy wnieśli nieoceniony wkład w szkołę. W tym ujęciu kultura szkoły stanowi symboliczny porządek świata: szkoła to kultura²⁶.

Inne podejście i zainteresowanie kulturą szkoły wywodzi się z teorii organizacji, wprowadzając kategorię kultury organizacyjnej szkoły. Pierwsze systematyczne refleksje zostały zauważone bardzo wcześnie i w tej dziedzinie były podejmowane już w latach 20. i 30. XX wieku, początkowo z wykorzystaniem warsztatu poznawczego antropologii kulturowej. Jednakże, zainteresowania możliwościami rozwojowymi organizacji badacze doszukują się głównie w dorobku Kurta Lewina²⁷ i eksponują znaczenie wpływu organizacji na zachowania jej członków, a także możliwość ich modyfikacji celem osiągnięcia pozytywnych zmian.

Na polu badań edukacyjnych pionierem był Matthew Miles, który w latach 60. XX wieku dokonał pierwszej próby adaptacji rozwoju organizacyjnego do szkół²⁸. Miles był badaczem próbującym zrozumieć zależności między organizacją szkoły a jakością edukacji. Jego badania stanowią w dalszym ciągu punkt odniesienia dla wielu współczesnych projektów w dziedzinie zmian edukacyjnych, efektywności szkół i doskonalenia szkoły.

Zdrowa organizacja według Milesa nie tylko przetrwa w swoim środowisku, ale także poradzi sobie odpowiednio w dalszej perspektywie na dłuższych dystansach, rozwijając i poszerzając swoje możliwości przetrwa-

²⁴ C.M. Geertz, *The interpretation of cultures*, New York 1973.

²⁵ Tamże.

²⁶ W. Helsper, *Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung*, Zeitschrift für Pädagogik, 2008, 54(1), s. 66-67.

²⁷ Por. K. Lewin, *Frontiers of Group Dynamics: Concept, method and reality in social science, social equilibria, and social change*, *Human Relations*, 1947, 1, s. 5-41; tenże, *The Impact of Kurt Lewin's Life on the Place of Social Issues in His Work*, *Journal of Social Issues*, 1992, 48(2), s. 15-29.

²⁸ Matthew Miles w latach sześćdziesiątych dokonał pierwszej próby adaptacji rozwoju organizacyjnego do szkół. Por. M.B. Miles, *Some properties of schools as social systems*, [w:] *Change in Schools Systems*, National Training Laboratories, red. G. Watson, Washington 1967.

nia i radzenia w nowych sytuacjach²⁹. W opracowanym, na podstawie badań, modelu zwraca uwagę na dziesięć wymiarów organizacyjnego zdrowia. Pierwsze trzy wymiary, w odniesieniu do szkoły, uznaje za względnie „zadowalające”, bowiem odnoszą się do celów, przekazywania informacji i sposobu podejmowania decyzji. W drugiej grupie kolejne wymiary odnoszą się do wewnętrznego stanu organizacji i potrzeb w zakresie skutecznego wykorzystania zasobów, w tym dbałości o spójność i morale grupy. W trzeciej grupie znajdują się zdolności organizacji do radzenia sobie z rozwojem i zmianami. Istotne w tym obszarze były następujące kategorie: innowacyjność, autonomia, adaptacja do środowiska i rozwiązywanie problemów.

Miles badając szkoły we wszystkich trzech wymiarach „zdrowej organizacji”, zdiagnozował je jako ciężko chore! Jego analiza zapoczątkowała późniejsze opisy patologii szkół z perspektywy określonej przez Karla Weicka jako „luźno powiązane” systemy³⁰. Organizację szkoły przedstawiano jako „zbiór indywidualnych przedsiębiorców otoczonych wspólnym parkingiem” lub „grupę klas zorganizowanych wspólnym systemem ogrzewania i chłodzenia”. Zaistniała krytyka wyjaśnia nacisk położony w ocenie efektywności organizacji szkoły zarówno na strategię doskonalenia szkoły i poprawy warunków organizacyjnych, a także procesu nauczania i uczenia się – czyli tego, co stanowi o specyfice kultury szkoły. Miles opracował również strategię naprawcze, które miały przyczynić się do wzrostu poziomu zdrowia organizacyjnego, które dzisiaj byśmy określili jako czynniki poprawy szkolnej efektywności.

Warto podkreślić, że badania rozwoju organizacyjnego w szkołach były pierwszym dojrzałym przykładem założenia wpływu rozwoju organizacyjnego na poprawę jakości i efektywności edukacji, możliwą do zaistnienia na poziomie szkoły³¹. Opracowywane przez badaczy modele rozwoju organizacyjnego, określane jako modele fazowe, opierają się na projekcie stworzonym przez Lewina, a jego model uznany za podstawowy czy klasyczny uległ rozszerzeniu i zróżnicowaniu. W latach siedemdziesiątych takiej próby dokonali Ronald i Gordon Lippitt, amerykańscy badacze rozwoju organizacyjnego, utożsamiając proces rozwoju organizacyjnego z procesem doradztwa, co miało istotne znaczenie na wdrażanie do szkół projektów poprawy jej pracy³². W zasadzie, żaden inny pomysł nie wpłynął tak wcześnie i tak zasadniczo na rozwój szkół, jak projekt rozwoju organizacyjnego. W Stanach

²⁹ M.B. Miles, *Planned change and organisational health*, [w:] *Managing change in educational organisations*, red. J.V. Baldrige, T. Deal, Berkeley 1975, s. 231.

³⁰ K.E. Weick, *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, *Administrative Science Quarterly*, 1976, 1(21), s. 1-19.

³¹ Por. R.A. Schmuck, M. Miles (eds.), *Organizational Development in Schools*, Palo Alto 1971.

³² Por. R. Lippitt, G. Lippitt, *Beratung als Prozeß*, Goch 1984, s. 18-19.

Zjednoczonych już w latach sześćdziesiątych innowatorzy szkolnictwa zajęli się tą problematyką, zaś w Niemczech nastąpiło to z końcem lat siedemdziesiątych. Założenia rozwoju organizacyjnego, w zasadzie do lat 90. XX wieku, stanowiły podstawę kształcenia kadry kierowniczej w oświacie³³.

Michael Fullan, Matthew B. Miles i Gib Taylor w 1978 roku przeprowadzili z kolei pierwsze szeroko zakrojone badania rozwoju organizacyjnego w szkołach, oceniając stan wiedzy na jego temat oraz stopień wykorzystania w okręgach szkolnych Stanów Zjednoczonych i Kanady³⁴. Zidentyfikowali 357 konsultantów rozwoju organizacyjnego oraz 76 okręgów szkolnych w Kanadzie i USA, gdzie w sposób trwały podjęto się realizacji rozwoju organizacyjnego. W opracowanym raporcie *OD in Schools: The State of the Art*, autorzy wyrazili zaskoczenie, z jaką intensywnością rozwój organizacyjny był w szkołach stosowany i jak napisali: „rozprzestrzenił się w większym stopniu niż my i inni zdawaliśmy sobie sprawę”³⁵.

Można przyjąć, iż z początkiem lat 80. XX wieku kategoria kultury organizacyjnej zaczęła przykuwać uwagę coraz szerszej grupy badaczy³⁶. Znamienne było wówczas założenie, iż kultura szkoły stanowi istotny czynnik efektywności organizacyjnej i w tej perspektywie określana jako kultura organizacyjna szkoły ewidentnie kojarzona jest z procesami rozwoju organizacji od „środka” przez jej członków. Fullan dokonując w 1980 roku bilansu badań zorientowanych na rozwój organizacyjny szkoły wyraził swoje zaskoczenie, z jaką intensywnością upowszechnił się ten nurt badań³⁷. Dokonując oceny liczby publikowanych prac, można powiedzieć, że podejście do badań kultury szkoły z perspektywy teorii organizacji zdominowało badania tego obszaru.

Rozwój organizacyjny miał ułatwić rozwiązywanie problemów w szkołach od zajmowania się przez specjalistę jednym uczniem na rzecz całej społeczności i poprzez rozwój zespołowości wpływać na dynamikę grupy. Z tej krótkiej analizy wynikają trzy wnioski. Pierwszy: w koncepcji rozwoju kultury organizacyjnej szkoły zostało wyeksponowane znaczenie zdrowia organizacyjnego (współcześnie wypierane kategorią dobrostanu) i skuteczności w osiąganiu celów organizacji. Drugi: wypracowane empirycznie strategie

³³ „Przełom” nastąpił jednakże dopiero z początkiem lat dziewięćdziesiątych, kiedy polityka oświatowa prawie wszystkich państw Unii Europejskiej wspierała rozwój pojedynczych szkół i rozpoczęte zostały poszukiwania koncepcji angażującej szkoły w działania rozwojowe. Więcej: I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Warszawa 2003, s. 82-98.

³⁴ M. Fullan, M.B. Miles, G. Taylor, *OD in schools: The state of the art*, Toronto 1978, za: M. Fullan, M.B. Miles, G. Taylor, *Organization development in schools: The state of the art*, Review of Educational Research, 1980, 50(1), s. 121-183.

³⁵ Tamże, s. 173.

³⁶ Por. T.E. Deal, A. Kennedy, *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*, Reading 1982.

³⁷ M.G. Fullan, M.B. Miles, G. Taylor, *Organization development in schools*.

rozwoju organizacyjnego wyznaczyły sposób usprawniania szkół, uznając zmiany w kulturze szkoły jako podstawowy warunek powodzenia. Trzeci: główny nacisk w podejmowanych przez szkoły działaniach usprawniających opiera się na „humanizacji” kontekstu organizacyjnego, w którym żyją nauczyciele i uczniowie³⁸.

Najprościej rzecz ujmując, odmienne tradycje w badaniach kultury szkoły wynikają z różnych dziedzin i dyscyplin naukowych (socjologia, antropologia, nauki o zarządzaniu, psychologia), w których były prowadzone, dookreślając badany przedmiot i przyjmując odpowiednie założenia badawcze. Jednakże, sięgając do źródeł, należy mieć również na uwadze problemy związane z wyodrębnianiem się owych dyscyplin powiązane z dookreśleniem własnego przedmiotu, co miało również wpływ na przyjmowaną perspektywę interpretacyjną i badawczą kultury szkoły, która w ramach tych dyscyplin utrzymywała się. Ale, nie może to być utożsamiane z jakimś dominującym, czy też jedynie słusznym podejściem. Nie zmienia to faktu istnienia współcześnie wielości ujęć, zarówno definicyjnych kultury szkoły, jak i podejść badawczych, które współcześnie są prowadzone tak w ramach dyscyplin, jak i na ich styku.

Kultura szkoły – próba interpretacji

Niejednoznaczność kultury szkoły, eksponująca jej wielowymiarowość i wieloaspektowość, dobrze oddają poglądy badaczy dookreślające przedmiot badań. W tym obszarze brakuje zgodnego podejścia. Terrence E. Deal i Kent D. Peterson twierdzą, że nie istnieje jedna, powszechnie uzgodniona „najlepsza” definicja kultury szkoły. Problem ten bardzo dobrze widoczny jest w wielości przyjmowanych przez badaczy ujęć, koniecznych w przedstawianiu ogólnej identyfikacji przedmiotu i wskazania rozumienia, czym jest kultura szkoły³⁹. Z tego powodu Frederick Erickson uważał, że założenia odnoszące się do kultury szkoły to raczej idealistyczne koncepcje i porównywał je do bitów w pamięci komputera lub kodów genetycznych populacji, zgodnie z którymi kultura to duża grupa informacji przechowywana przez grupę w ramach swojej społeczności. W tym ujęciu uczenie się jest uważane za międzypokoleniowe, a sama kultura jest tożsama z tradycją przekazywaną w procesie socjalizacji⁴⁰.

³⁸ Szerzej: I. Nowosad, M. Farnicka, *Znaczenie dobrostanu nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Implikacje badawcze*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2018, 2 (w druku).

³⁹ T.E. Deal, K. Peterson, *Shaping school culture: The heart of leadership*, San Francisco 1999.

⁴⁰ F. Erickson, *Conceptions of school culture: an overview*, Educational Administration Quarterly, 1987, 23(4), s. 13.

Mimo różnych interpretacji samej kategorii kultury szkoły istnieje zgodność, iż wartość poznawcza tej kategorii pojęciowej wynika z całościowego ujęcia różnych aspektów szkolnej codzienności i jest pomocna w poznaniu i zrozumieniu natury życia oraz edukacji w szkołach⁴¹. Można zatem przyjąć, że

kulturę szkoły stanowi zespół idei, poglądów, zasad i praktyk szkoły, które w jawny lub ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w czasoprzestrzeni szkoły, jak i w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu. Na tak pojmowaną kulturę szkoły składają się kultury jej podmiotów powiązanych interakcyjnie: nauczycieli, uczniów, „niepedagogicznych” pracowników szkoły oraz rodziców. Swój niewątpliwý udział mają tu także zjawiska i procesy o zasięgu lokalnym, regionalnym i globalnym⁴².

Chociaż szczegółowy przegląd ujęć kultury szkoły wykracza poza zakres opracowania, to uzasadnione wydaje się wskazanie, że rozumienie kultury szkoły zostało zdominowane przez „typ wspólnej wizji i wspólnych wartości”, tworzących ze szkoły unikalny i spójny podmiot⁴³. W tym ujęciu istotne jest poznanie wartości, norm zachowań, podstawowych założeń i sposobów myślenia oraz działania, stworzonych przez społeczność szkolną, które przejawiają się w wyborach, nawykach i formach działania, ale także w symbolicznych ich manifestacjach, jak: obrzędy, rytuały, mity, sztuka i codzienne praktyki⁴⁴.

Warto dodać, że rola i znaczenie kultury w zachowaniach organizacyjnych zostały zbadane przez wielu naukowców, uzyskując bogaty obszar poznawczy. Niektóre badania podejmowane były bardzo szeroko i czyniły to z perspektywy globalnej, w której analizowane różnice dotyczyły kontynentów lub poszczególnych krajów⁴⁵. Inne przeciwnie, zorientowane były bardzo wąsko – ukierunkowane na różnice między kulturami podgrup społecznych, oparte na płci⁴⁶, rasie⁴⁷, zawodzie⁴⁸, czy też regionie⁴⁹. Jeszcze inne wnikały

⁴¹ W. Wiater, *Schulkultur – ein Integrationsbegriff für*, s. 21; R. Loeffelmeier, *Erneuerung der Schulkultur*, s. 345.

⁴² M. Dudzikowa, E. Bochno, *Wprowadzenie do serii Kultura szkoły*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Warszawa 2016.

⁴³ T. Daly, *School culture*, s. 6.

⁴⁴ W. Schöning, *Organisationskultur der Schule*, s. 818.

⁴⁵ Por. G. Hofstede, *Culture's consequences*, London 1980; F. Trompenaars, *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*, New York 1992.

⁴⁶ Por. J. Martin, *Deconstructing organizational taboos: The suppression of gender conflict in Organizations*, *Organizational Science*, 1990, 1, s. 339-359.

⁴⁷ Por. T. Cox, *The multicultural organization*, *Academy of Management Executive*, 1991, 5, s. 34-47.

⁴⁸ Por. J. Van Maanen, R. Katz, *Individuals and their careers: Some temporal considerations for work satisfaction*, *Personnel Psychology*, 1976, 29(4), s. 601-616.

⁴⁹ Por. R. Blauner, *Alienation and freedom*, Chicago 1964.

w dominującą kulturę w obrębie danego typu organizacji⁵⁰. W badaniach szkoły mogą być zastosowane wszystkie perspektywy; identyfikujące szkołę z kulturą danego kraju lub ukazujące różnice istniejące między kulturami wewnętrznymi (subkulturami) szkoły⁵¹, bądź ukazujące znaczenie określonych jej elementów w poznaniu efektywności szkoły.

Porządkując wielość ujęć istoty kultury szkoły, można wyodrębnić dwa dominujące podejścia: normatywne i deskryptywne⁵². W ujęciu normatywnym kluczowe jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak powinno być? W tym przypadku na znaczeniu zyskuje ocena szkoły przez pryzmat kultury i jej interesów. Kultura szkoły jest interpretowana jako życie szkolne w hierarchicznym porządku znaczeń niższego i wyższego rzędu, na przykład rzeczy lepszych i gorszych lub czegoś, co należy zapamiętać czy zapomnieć⁵³. Wykorzystywana jest w tym ujęciu do wskazania tego co tworzy „dobre” i „złe” szkoły, by w efekcie wypracować specyficzny profil placówki⁵⁴. Rozpoznanie kultury szkoły zobrazować ma deficyty, które powinny zostać przezwyciężone w wyniku podjęcia odpowiednich działań⁵⁵. W każdym przypadku określone są wymiary, zgodnie z którymi kultura jest oceniana, celem zainicjowania procesu zmian i poprawy pracy szkoły (rozwoju szkoły).

Główny cel w normatywnych teoriach kultury szkoły stanowi umiejętność dookreślenia w sposób zróżnicowany cechy dobrej lub złej kultury. Obecność tych cech można zmierzyć za pomocą prostych ilościowych badań. Ważna jest nie treść wspólnych norm, wartości i celów, ale ich obecność. Jest to z jednej strony dość wygodne podejście w badaniu kultury szkoły, jednak nie pozwala na poznanie specyficznej wyjątkowości szkoły, bogactwa i hierarchii wartości i norm, a poznaje się wyizolowane wymiary szkoły, które pojawiają się jako kultura mniej lub bardziej rozwinięta.

Orientacja na ocenę kultury szkoły została zastąpiona w ujęciu deskryptywnym opisem: osób, rzeczy, faktów, wydarzeń, zjawisk stanowiących o specyfice całości kultury szkolnej. W podejściu deskryptywnym (opisowym) badacze dystansują się od klasyfikacji kultury jako „dobrej” lub „złej” w rozumieniu normatywnym. Inaczej można by odnieść wrażenie, że szkoła ma kulturę tylko

⁵⁰ Por. K.S. Cameron, R.E. Quinn, *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana. Model wartości konkurujących*, Kraków 2003.

⁵¹ Por. T.E. Deal, A. Kennedy, *Culture and school performance*, Educational Leadership, 1983, 40(5), s. 140-141.

⁵² Za: K. Mühling, *Organisationskultur im schulischen Kontext – theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung der Schulkultur*, Bochum 2013, s. 4-19.

⁵³ A. Reckwitz, *Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm*, [w:] *Handbuch der Kulturwissenschaften*, red. F. Jäger, B. Liebsch, J. Rüsen, (Bd. 3), Stuttgart/Weimar 2004, s. 1-20.

⁵⁴ W. Helsper, *Schulkulturen – die Schule als*, s. 63-79.

⁵⁵ G. Kluchert, *Schulkultur(en) in historischer Perspektive*.

wówczas, jeśli jej różne cechy przejawiają się w większości w pozytywnej formie. Według Terharta, nie uwzględnia to faktu, że nawet najgorsza szkoła ma społeczną rzeczywistość, a więc kulturę⁵⁶. Zatem, istotną różnicą jest sposób rozumienia „dobrej kultury”, który ma zastosowanie w badaniu każdej szkoły, bez kryteriów lub katalogów wymiarów kultury. Kulturę uważa się za czynnik konstytutywny systemu i uwzględnia się jej dynamiczny charakter (zwrócenie uwagi na zmienność warunków, w jakich zachodzi badane zjawisko)⁵⁷. W rezultacie, kultura szkoły może być zbadana „od środka” i ujawnić jej treść. Zatem, badania preferują podejście jakościowe.

Jakkolwiek dualizm w postrzeganiu przez badaczy świata nie jest zjawiskiem nowym, to w badaniach nad kulturą szkoły odcisnął znaczące piętno na rozróżnienie „świata wewnętrznego i zewnętrznego”, które w najnowszej literaturze również można odnaleźć (por. tab. 1). Te dwa odmienne stanowiska tworzą przeciwne obozy – funkcjonalistów (perspektywa funkcjonalno-obiektowa) i symbolistów (perspektywa symboliczno-interpretatywna)⁵⁸. Jeśli odniesiemy obie perspektywy do szkoły, to pierwsze zakłada, że szkoła ma kulturę i może być rozpatrywana jako zmienna niezależna (zewnętrzna) lub zmienna zależna (wewnętrzna). Badania takiego ujęcia mają oddać najbardziej obiektywny opis kultury szkoły. Procesy wewnątrzszkolne mogą być zatem efektem wpływów kontekstowych. Kultura jest w tym wypadku szerszym układem odniesienia wywierającym wpływ na szkołę (zmienna niezależna); czynnikiem zewnętrznym determinującym zachowania członków społeczności. Badania skupiają się wówczas na narodowych stylach zarządzania, podobieństwach i różnicach w sposobach zarządzania szkołami w różnych krajach oraz badaniach porównawczych wpływu kontekstu kulturowego z uwzględnieniem efektywności pracy szkoły/systemów szkolnych. Inaczej jako zmienna zależna, wówczas kultura jest elementem szkoły, częścią większej całości – szkoła ma kulturę. Jest jej zasobem, który może podlegać zmianie. W tym ujęciu badania uwzględniają kształtowanie kultury szkoły i jej powiązania z efektywnością szkoły jako całości („dobra” kultura powoduje wzrost efektywności, „zła” – jej spadek).

Drugie stanowisko określa, że szkoła jest kulturą i dotyczy rozumienia jako metafory rdzennej⁵⁹, czyli podstawowego sposobu jej widzenia. Celem jest wówczas subiektywne zrozumienie podstawowych założeń leżących u podstaw danej kultury oraz poznanie, jak do tego doszło. Na znaczeniu zyskują symbole, formy ludzkiej ekspresji. Zadaniem badacza jest zrozumie-

⁵⁶ E. Terhart, *SchulKultur – Hintergründe*, s. 694.

⁵⁷ Tamże, s. 696.

⁵⁸ S. Stańczyk, *Nurt kulturowy w zarządzaniu*, Wrocław 2008, s. 12-19.

⁵⁹ L. Smircich, *Studying organizations as cultures*, [w:] *Beyond Method: Strategies for Social Research*, red. G. Morgan, Beverly Hills – London – New Delhi 1983/1987.

nie znaczenia kultury, która jest przyrównywana do „filtru” umożliwiającego poznanie funkcjonowania jednostek i grup ludzi, a nie diagnozowanie lub ocenianie.

Tabela 1

Główne orientacje badawcze kultury szkoły

Aspekty	Kultura jako zmienna (zewnątrzna lub wewnętrzna)	Kultura jako metafora rdzenna
Rozumienie kultury	kultura jako system społeczny	kultura jako system znaczeń
Sposób rozumienia naukowego	obiektywistyczny	subiektywistyczny
Szkoła	ma kulturę	jest kulturą
Orientacja badawcza	funkcjonalizm	interpretatywizm
Dostęp	zorientowany na wyniki	zorientowany na proces
Cele badania	deskrypcja	eksplikacja

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Marré, *Die Bedeutung der Unternehmenskultur für die Personalentwicklung*, Frankfurt a. M. 1997, s. 10.

Konkluzje

Jeśli przyjmiemy, że „szkoła to soczewka interakcji mnogości rozmaitych sił”⁶⁰, to jej kultura nie będzie prosta w opisie. Nie jest bowiem wyłącznie wyjaśnieniem sposobu funkcjonowania szkoły, ani sumą różnorodnych praktyk pedagogicznych, nie jest też ich prostą wypadkową. Istotę podejścia uchwyciła Maria Czerepaniak-Walczak, podkreślając, że

kultura szkoły jest i może być opisywana z różnych perspektyw z wykorzystaniem wielu kategorii analitycznych z zastosowaniem różnych narracji. Każdy z tych opisów oraz każda z interpretacji i każde wyjaśnianie jest uprawnione, jeśli spełnia kryteria poprawności naukowej⁶¹.

Zatem, przyjęcie określonej orientacji badawczej jest umowne. Stanowi jedynie ramy poznawcze ułatwiające orientację na polu bardzo bogato reprezentowanych ujęć. W jednakowej mierze wyodrębnia pewne perspektywy, jak również je ogranicza.

⁶⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły*, s. 79.

⁶¹ Tamże.

BIBLIOGRAFIA

- Adrian B., *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Blauner R., *Alienation and freedom*, University of Chicago Press, Chicago 1964.
- Breyvogel W., *Jugendkulturen im 20. Jahrhundert. Ein Überblick*, [w:] *Eine Einführung in Jugendkulturen. Veganismus und Tattoos*, red. W. Breyvogel, VS-Verlag, Wiesbaden 2005.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2006.
- Burke P., *Was ist Kulturgeschichte?* Suhrkamp, Frankfurt a. Main 2005.
- Cameron K.S., Quinn R.E., *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana. Model wartości konkurujących*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
- Cox T., *The multicultural organization*, Academy of Management Executive, 1991, 5.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, Pedagogika Społeczna, 2015, 57(3).
- Daly T., *School culture and values-related change: towards a critically pragmatic conceptualisation*, Irish Educational Studies, 2008, 27(1).
- Deal T.E., Kennedy A., *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*, Addison-Wesley, Reading 1982.
- Deal T.E., Kennedy A., *Culture and school performance*, Educational Leadership, 1983, 40(5).
- Deal T.E., Peterson K., *Shaping school culture: The heart of leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1999.
- Dudzikowa M., *Kultura szkoły*, w: <http://www.pan.uz.zgora.pl/index.php/ksiazki-wydawane-pod-patronatem-knp-pan/144-kultura-szkoly>
- Dudzikowa M., Bochno E., *Wprowadzenie do serii Kultura szkoły*, [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Duncker L., *Kulturfragen der Schulpädagogik. Anstöße zur Überwindung des schultheoretischen Funktionalismus*, Neue Sammlung, 1992, 32(1).
- Erickson F., *Conceptions of school culture: an overview*, Educational Administration Quarterly, 1987, 23(4).
- Fullan M., Miles M.B., Taylor G., *OD in schools: The state of the art*. Final report to the National Institute of Education, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto 1978.
- Fullan M., Miles M.B., Taylor G., *Organization development in schools: The state of the art*, Review of Educational Research, 1980, 50(1).
- Geertz C.M., *The interpretation of cultures*, Basic Books, New York 1973.
- Haubfleisch D., *Schulfarm Insel Scharfenberg. Mikroanalyse der reformpädagogischen Unterrichts- und Erziehungsrealität einer demokratischen Versuchsschule im Berlin der Weimarer Republik*, Lang, Frankfurt a. Main 2001.
- Heiland H., Sahmel K.-H., *Praxis Schulleben in der Weimarer Republik 1918-1933. Die reformpädagogische Idee des Schullebens im Spiegel schulpädagogischer Zeitschriften der Zwanziger Jahre*, Olms, Hildesheim 1985.
- Helsper W., *Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung*, Zeitschrift für Pädagogik, 2008, 54(1).
- Hofstede G., *Culture's consequences*, Sage, London 1980.
- Hofstede G., *Kultura i organizacje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Keck R.W., *Schulleben*, [w:] *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, red. W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R.W. Keck, U. Sandfuchs, Bad Heilbrunn, Klinkhardt 2005.

- Kluchert G., *Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema*, Zeitschrift für Pädagogik, 2009, 55(3).
- Kroeber A.L., Kluckhohn C., *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Papers of the Peabody Museum, Harvard University, Cambridge 1952, XLVII, 1, w: <http://www.pseudology.org/Psychology/CultureCriticalReview1952a.pdf> [dostęp: listopad 2017].
- Lewin K., *Frontiers of Group Dynamics: Concept, method and reality in social science, social equilibria, and social change*, Human Relations, 1947, 1.
- Lewin M., *The Impact of Kurt Lewin's Life on the Place of Social Issues in His Work*, Journal of Social Issues, 1992, 48(2).
- Lippitt R., Lippitt G., *Beratung als Prozeß*, Radd Institut für Neues Lernen, Goch 1984.
- Loeffelmeier R., *Erneuerung der Schulkultur – Programm und Praxis in der Weimarer Zeit*, Zeitschrift für Pädagogik, 2009, 55(3).
- Marré R., *Die Bedeutung der Unternehmenskultur für die Personalentwicklung*, Lang, Frankfurt a. Main 1997.
- Martin J., *Deconstructing organizational taboos: The suppression of gender conflict in Organizations*, Organizational Science, 1990, 1.
- Maslowski R., *A review of inventories diagnosing school culture*, Journal of Educational Administration, 2006, 44(1).
- Miles M.B., *Some properties of schools as social systems*, [w:] *Change in Schools Systems*, National Training Laboratories, red. G. Watson, National Training Laboratories, Washington 1967.
- Miles M.B., *Planned change and organisational health*, [w:] *Managing change in educational organisations*, red. J.V. Baldrige, T. Deal, McCutchen, Berkeley 1975.
- Modrzewski J., *Meandry polskiej zinstytucjonalizowanej socjologii wychowania*, Studia Edukacyjne, 2015, 35.
- Müthing K., *Organisationskultur im schulischen Kontext – theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung der Schulkultur*, Dissertation an der Fakultät Erziehungswissenschaft und Soziologie der Technischen Universität Dortmund, bei Prof. Dr. Wilfried Bos und Prof. Dr. Nils Berkemeyer, Bochum 2013.
- Nowosad I., *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2003.
- Nowosad I., Farnicka M., *Znaczenie dobrostanu nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Implikacje badawcze*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2018, 2.
- O'Brennan L.M., Bradshaw C.P., Furlong M.J., *Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior*, School Mental Health, 2014, 6(2).
- Pawliszak P., *Kultura jako zasoby i ograniczenia działań społecznych. Zwrot kulturowy w socjologii kultury*, Miscellanea Anthropologica et Sociologica, 2009, 10(1).
- Reckwitz A., *Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘: Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm*, [w:] *Handbuch der Kulturwissenschaften*, red. F. Jaeger, B. Liebsch, J. Rüsen, (Bd. 3), Metzger, Stuttgart/Weimar 2004.
- Schmuck R.A., Miles M. (eds.), *Organizational Development in Schools*, National Press Books, Palo Alto 1971.
- Scholtz H., *Von der Feiermanie zum Verpflichtungsritual*, [w:] *Formative Ästhetik im Nationalsozialismus*, red. U. Herrmann, U. Nassen, Zeitschrift für Pädagogik, 1993, 31.
- Schönig W., *Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung*, Zeitschrift für Pädagogik, 2002, 48(6).
- Smircich L., *Studying organizations as cultures*, [w:] *Beyond Method: Strategies for Social Research*, red. G. Morgan, Sage, Beverly Hills – London – New Delhi 1983/1987.
- Stańczyk S., *Nurt kulturowy w zarządzaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2008.

- Terhart E., *SchulKultur – Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends*. Zeitschrift für Pädagogik, 1994, 40(5).
- Tromperaars F., *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*, Irwin, New York 1992.
- Van Maanen J., Katz R., *Individuals and their careers: Some temporal considerations for work satisfaction*, Personnel Psychology, 1976, 29(4).
- Waller W., *The sociology of teaching*, Russell & Russell, New York 1932.
- Weick K.E., *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, Administrative Science Quarterly, 1976, 1(21).
- Wiater W., *Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik? [w:] Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs*, red. N. Seibert, Bad Heilbrunn, Klinkhardt 1997.

BOUBACAR SIDI DIALLO

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

THE PROTECTION OF THE FUNDAMENTAL RIGHTS OF THE CHILD IN THE LIGHT OF THE AFRICAN CHARTER ON THE RIGHTS AND WELFARE OF THE CHILD

ABSTRACT. Diallo Boubacar Sidi, *The Protection of the Fundamental Rights of the Child in the Light of the African Charter on the Rights and Welfare of the Child* [Ochrona podstawowych praw dziecka w świetle Afrykańskiej Karty Praw i Dobrobytu Dziecka]. *Studia Edukacyjne* nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 175-184. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.11

The adoption of a binding international treaty on the rights of the child is presented by practitioners and researchers as a “revolution”, marking the transition from the legal status of the child as a subject of the right, to a full actor of rights protection. For the fundamental rights of the child not to remain merely theoretical, but to become concrete and meaningful, it is important to provide them with effective judicial protection. This issue is more than ever topical, with the adoption by the United Nations General Assembly of the Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child establishing a procedure for the submission of communications, which entered into force on 14 April 2014. This new Optional Protocol gives children the right to appeal to the Committee on the Rights of the Child when the rights protected by the Convention and its first two protocols are violated. The purpose of this brief study is to analyze the African Charter on the Rights and Welfare of the Child (African Charter), adopted in 1990, which is the first regional legal text for children specifically and as such unique, since no other region in the world has so far developed such a protection mechanism.

Key words: human right, child, convention, region, UA, UN

Introduction

The protection of children’s rights and freedoms is closely linked to society’s conception of the child.¹ “With the advent of the enlightenment, the

¹ In this contribution, the child is synonymous with a minor, within the meaning of Article 1 of the International Convention on the Rights of the Child, “every human being under the age of eighteen, unless the majority is reached earlier under the legislation applicable to it”.

democratic revolutions and the proclamation of the equal rights of all human beings, the child was given the status of a human being in their own right.² Until the second half of the twentieth century, however, the child was still regarded as a mere object of law that needed to be protected. The child rights movement will establish the principle that the child must be able to exercise their rights themselves. International efforts to promote the rights of the child have dramatically changed its status from a relatively weak subject to a full rights holder whereby the child is no longer a subject, but now an actor.³ The texts that proclaim the fundamental, general and specific rights of the child are numerous. In order for these rights not to remain merely theoretical and illusory, but to become concrete and meaningful, it is important to provide them with effective judicial protection and, in the light of the child's vulnerability and specificities, make them child friendly. However, to date, national jurisdictional mechanisms to protect the rights of the child can be seen to be largely inadequate. It is therefore at the regional and at the universal level that the most relevant systems of child rights protection are developed.

As we can see, Africa has followed an initiative due to the United Nations and this is also the case for the Charter of the Rights and Wellbeing of the African Child (CRWAC). On the one hand, this follows very closely, at least chronologically, not to mention that it refers to it expressly, as per the Convention on the Rights of the Child (CRC) opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of the United Nations of 20 November 1989. On the other hand, in doing so, the OAU intended to present it as Africa's contribution to the cause of children at the World Summit for Children which took place in New York on 29 and 30 September 1990, the principle of which had previously been supported by many African states.

The fundamental rights of the child in the legal world

Human rights and fundamental freedoms, protected in universal or regional texts, belong to both children and adults. Some provisions specifically target them. In addition to the general protection they enjoy, children are granted enhanced or specific protection of their fundamental rights.⁴ This

² See: J.-L. Renchon, *Les droits de l'enfant dans le conflit parental*, [in:] *Enfants, sujet de droits: rêve ou réalité?*, éd. du Jeune barreau de Liège, Liège 1995, p. 154.

³ See: E. Brems, *Inclusive universality and the child-caretaker dynamic*, dans K. Hanson et O. Nieuwenhuys (dir.), *Reconceptualizing children's rights in international development. Living rights, social justice*, translations Cambridge, 2013, Angleterre: Cambridge University.

⁴ See: Pacte international relatif aux droits civils et politiques, 16 décembre 1966, 999 R.T.N.U. 171 (entré en vigueur le 23 mars 1976); Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, 16 décembre 1966, 993 R.T.N.U. 3 (entré en vigueur le 3 janvier 1976); See:

results from their fragility and their general inability to exercise their rights themselves.⁵ The specific protection of the rights of the child lies essentially in the International Convention on the Rights of the Child. This Convention is the fruit of a reflection that began, in law, with the “Geneva Declaration on the Rights of the Child”, adopted unanimously in 1924 by the League of Nations. It was a simple moral commitment and not a legally binding text. Children were seen as vulnerable beings who needed to be protected, but not as subjects of law. The second declaration on the fundamental rights of the child was adopted unanimously on 20 November 1959 by the United Nations General Assembly. This “Universal Declaration of the Rights of the Child can be seen as the embryo of a change of attitude towards the rights of the child. While the 1924 Declaration was limited to an enumeration of broad principles, the 1959 Declaration is more persuasive in terms of content. It includes a preamble and ten main principles. The aim is to translate and adapt the guidelines of the Universal Declaration of Human Rights to the situation of children.”⁶

The non-binding Declaration of 1959, however, remains focused on the protectionist aspect of the rights of the child and does not grant them autonomy or recognize their progressive capacity. Thirty years later, the legally binding Convention on the Rights of the Child is born. It is almost universal, having been ratified to date almost by all States. Only the United States, which signed it on 16 February 1995, is in default of accession, because “the death

Convention européenne de sauvegarde des droits de l’homme et des libertés fondamentales, 4 novembre 1950, S.T.E. no 5 (entrée en vigueur le 3 septembre 1953); Charte sociale européenne révisée, 3 mai 1996, S.T.E. no 163 (entrée en vigueur le 1er juillet 1999); Charte des droits fondamentaux de l’Union européenne, 7 décembre 2000, J.O.C.E. no 2000/C 364/01 du 18 décembre 2000 (entrée en vigueur le 1er décembre 2009 par le truchement de l’article 6 du Traité de Lisbonne modifiant le Traité sur l’Union européenne et le Traité instituant la Communauté européenne, 13 décembre 2007, J.O.U.E. no 2007/C-306/01 du 17 décembre 2007); zob: l’article 2 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques et Comité des droits de l’homme, Observation générale no 17 « Article 24 » (trente-cinquième session, 1989), U.N. Doc. HRI\GEN\1\ Rev.1 (1994); l’article 1er de la Convention européenne des droits de l’homme; Par exemple, article 24 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques; article 10, § 3, du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels; article 24 de la Charte de l’Union européenne; article 5 de la Convention européenne des droits de l’homme; articles 7 et 17 de la Charte sociale européenne.

⁵ Ph. Bonfils, A. Gouttenoire, *Droit des mineurs*, Paris 2014, s. 5 et 24; F. Delpérée, *La Constitution belge et la Convention relative aux droits de l’enfant*, [in:] *La Convention sur les droits de l’enfant et la Belgique*, M.-Th. Meulders-Klein (dir.), Bruxelles 1992, p. 92; M. Freeman, *A Commentary on the United Nations Convention on the rights of the child – Article 3 – The best interests of the child*, Leiden 2007, p. 9; Rh. Smith, *The Third Optional Protocol to the UN Convention on the Rights of the Child? – Challenges Arising Transforming the Rhetoric into Reality*, *International Journal of Children’s Rights*, 2013, p. 306.

⁶ T. Hammarberg, in Janusz Korczak – *Le droit de l’enfant au respect – L’héritage de Janusz Korczak – Conférences sur les enjeux actuels pour l’enfance*, éd. Conseil de l’Europe, Strasbourg 2009, p. 7.

penalty remains in theory still applicable to minors in some States, even if the Supreme Court has asserted that this was no longer the case".

The Convention includes both general fundamental rights, civil and political as well as economic, social and cultural, and the fundamental rights specific to children. While it remains essentially protectionist, it contains a series of rights that also support the autonomy of children: "the Convention is thus inspired by a more complete and more contemporary vision of the child."⁷ At the regional level, there are also instruments dedicated specifically to the rights of the child. First of all, the Organization of African Unity (now the African Union in 2002) adopted, on July 11, 1990, the African Charter on the Rights and Welfare of the Child, will be the subject of our analysis through this contribution.⁸ At the European level, until today, there is as yet no general convention on the fundamental rights of the child. The European Convention on the Exercise of the Rights of the Child aims to facilitate "the exercise of the material rights of children by strengthening and creating procedural rights that can be implemented by the children themselves or by the intermediary of other persons or organ "is an interesting instrument."⁹ However, until now, it has had only limited success and no judicial review has sanctioned the matter of violation, which limits its impact.

The drafting of the African Charter of Rights and Welfare

The concern to legislate on children's rights in Africa goes back to 1979, the International Year of the Child, when the OAU adopted the Declaration on the Rights and Welfare of the African Child at its 16th ordinary session in Monrovia, Liberia.¹⁰ This instrument was however not binding. Then, the

⁷ F. Viljoen, *Supra-national human rights instruments for the protection of children in Africa: The Convention on the Rights of the Child and the African Charter on the Rights and Welfare of the Child*, *The Comparative and International Law Journal of Southern Africa*, 1998, 31, p. 31.

⁸ See: Charte africaine sur les droits et le bien-être de l'enfant, adoptée lors de la 26e Conférence des chefs d'État et de gouvernement de l'Organisation de l'Union africaine à Addis-Abeba, Éthiopie, Doc. OUA CAB/LEG/153/Rev.2, juillet 1990 (entrée en vigueur le 29 novembre 1999).

⁹ See: Convention européenne sur l'exercice des droits de l'enfant, 25 janvier 1996, S.T.E. no 160 (entrée en vigueur le 1er juillet 2000).

¹⁰ See: T. Kaime, *The foundations of rights in the African Charter on the Rights and Welfare of the Child: A historical and philosophical account*, *African Journal of Legal Studies*, 2009, 4, p. 120-136; D. Mzikenge Chirwa, *The merits and demerits of the African Charter on the Rights of the Child*; A. Lloyd, *Evolution of the African Charter on the Rights and Welfare of the Child and the African Committee of Experts: Raising the gauntlet*, *The International Journal of Children's Rights*, 2002, 10; D. Olowu, *Protecting children's rights in Africa: A critique of the African Charter on the Rights and Welfare of the Child*; M. Gose, *The African Charter on the Rights and Welfare of the Child*.

African Charter on Human and Peoples' Rights, adopted in 1981, also mentioned children in Article 18 (3). The OAU in addition developed various mechanisms for the protection of the rights of the child, particularly in the following areas: child labor, trafficking and situations of armed conflict. For example, with regard to work, the OAU secretariat collaborated with the International Labor Organization's Program on the Elimination of Child Labor (ILO-IPEC), or with the Committee on Social Affairs and Social Welfare to deal with this issue.¹¹

As early as 1979, discussions began on the development of a universal United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC). However, the African continent was under-represented in the working group and only the Algerian, Moroccan and Senegalese delegates were part of it - moreover, on an irregular basis. This modest number of three people contrasted with the large participation rate of the Western European countries.¹² This low representation also concerned the non-governmental level. It seems that the main reason for this degree of absence was not only the lack of financial resources, the working group meeting most of the time in Geneva, but also the lack of interest in participating in the working group itself.¹³

The Senegalese delegate, who represented all sub-Saharan Africa during this preparatory work, intervened in the discussions to include African culture only at the second reading. At that time, his opinion was not really taken into account, the chairman of the working group declaring that substantial changes to the text were no longer possible. This lack of consideration for African particularities certainly resulted in frustration, with the delegate feeling left out of international negotiations within the UN.¹⁴ It was not until 1987 that some African leaders, meeting in Nairobi from 6 to 10 July for a conference on children in armed conflict in Africa, heard official talk about the elaboration of the CRC that was under way. The states represented at this conference were: Ethiopia, Mozambique, Nigeria, Somalia, Sudan, Uganda and Zimbabwe. In addition, representatives of UN agencies (High Commissioner for Refugees, UNICEF, World Health Organization), OAU and international non-governmental organizations (ICRC, OXFAM, BICE, Save the Children) were also invited.¹⁵

¹¹ A. Lloyd, *Evolution of the African Charter*, p. 179-198.

¹² T. Kaime, *The Convention on the Rights of the Child. A cultural legitimacy critique*, Groningen 2011, p. 35.

¹³ D. Johnson, *Cultural and regional pluralism in the drafting of the UN Convention on the Rights of the Child*, [in:] *The ideologies or children's rights*, M. Freeman et P. Veerman (dir.), Dordrecht 1992, p. 95-114.

¹⁴ See: F. Viljoen, *Supra-national human rights instruments*, p. 199-205.

¹⁵ See: A.S. Wako, *Towards an African Charter on the Rights of the Child*, dans ANPPCAN (dir.), *The Rights of the Child. Selected Proceedings of a Workshop on the Draft Convention*

It was on this occasion that the participants realized that few African countries had been included in the process of developing the CRC. As a result, they mandated the African non-governmental organization ANPPCAN, which was the organizer of the conference, to set up a regional meeting to examine the text of the CRC from an African perspective (ANPPCAN. ANPPCAN did so and convened a wide range of African representatives at the United Nations Headquarters in Nairobi from 9 to 11 May 1988, with the support of UNICEF).¹⁶ The participants were mainly African lawyers, judges and academics, and represented 17 African countries (ANPPCAN, personal communication, 17 September 2013). The main objectives of this “workshop on the rights of the child” were to take a position on the CRC and to decide whether it seemed necessary to supplement it with a regional instrument.

Although participants at this workshop recognized the relevance of the CRC articles in the African context, including the right to life and care, and the need for this instrument to be defined in vague terms to aim for accession universal, the conclusion that emerged was that a charter specifically addressed to African children was necessary. Indeed, the need to consider African cultural particularities was expressed. The aspects considered essential and not included in the CRC when we spoke of the protection of the African child at the time were: the children living under the apartheid regime, the special living conditions in Africa, female genital mutilation, displaced and refugee children, and the responsibilities of the child to others.¹⁷

In addition, the definition of the child contained in the CRC was considered imprecise, giving signatories the option of setting an age of under 18 years. Finally, the minimum age of 15 to participate in armed conflict was considered too low. It was pointed out that the African instrument would simply complement the CRC to assist its implementation at the regional level and would not be in any way in conflict with it. At the end of the meeting, it was recommended that a working group made up of African specialists from various disciplines be set up to prepare the text of the future charter and then be considered by the heads of African governments. These experts were appointed by delegates present at the meeting and came from universities and international NGOs (ANPPCAN, personal communication, 17 September 2013). This “Expert Committee”, composed of professionals from both medical and social sciences, met several times during 1989 and was tasked with defining the various aspects to be covered by the Charter. The result was a first text that circulated at the continent level in various networks of experts, in order to collect as many comments as possible. Finally, a global document

on the Rights of the Child: An African Perspective, Nairobi, Kenya, 9-11 May, 1988 (p. 41-47); Nairobi, Kenya: 1989, English Press.

¹⁶ See: Ibidem, p. 47.

¹⁷ See: D. Johnson, *Cultural and regional pluralism*.

was produced and the experts met for four days the same year to deliberate and present a draft of the charter.¹⁸

The final version of the document was placed in the hands of a legal team with extensive experience in document development. It was this final version of the charter that was sent to the OAU Secretary General, who passed it on to all African heads of state. Some amendments to the text were made and the Secretary General of the OAU presented it to the Assembly of Heads of State and Government of the OAU at its 26th ordinary session in Addis Ababa on 11 July 1990, where it was adopted. The African Charter on the Rights and Welfare of the Child (ACRWC) was then officially opened for signature and ratification, representing the first regional legal instrument on the rights of the child. However, Article 47 (3) of the said document stipulates that 15 ratifications are necessary for its entry into force. The entry into force took place on 29 November 1999, almost ten years after the adoption, following the fifteenth ratification. Currently, 47 states are party to the African Charter, out of the 55 Member States of the African Union. It seems that this instrument was born of an "African effort". The African Charter is *prima facie* a pioneering instrument with more than a more comprehensive monitoring mechanism than the CRC. This is indeed the African Committee of Experts on the Rights and Welfare of the Child (African Committee).

Some relevant aspects of the African Charter on the Rights and Welfare of the Child

The first characteristic that emerges from the reading of the African Charter on the Rights and Welfare of the Child is the vagueness of its scope *ratione personae* to the extent that by "child" it means "every human being under the age of 18" (Article 2); a triple problem arises in this respect whose stake is far from being negligible, since its solution depends on the applicability of a whole protective regime.¹⁹ The first criterion for recognition of the "child" category is therefore the maximum age of 18 and in so doing, the African Charter partially adopts the definition of the United Nations Convention on the Rights of the Child. However, during the elaboration of the UN Convention, we have seen African states challenge this majority on the ground that their respective domestic laws admit it only later.

It must therefore be noted that the African states will have to resolve this first difficulty, especially since the provision in question does not seem to al-

¹⁸ A. Lloyd, *Evolution of the African Charter*.

¹⁹ See: H. Gherari, *La Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant*, *Études internationales*, 1991, 22(4), p. 735-751.

low, at least explicitly, derogations. The only solution will be that of resorting to the use of reserves with the thorny issue of accounting in respect to the purpose of the Charter. This will be governed by the Vienna Convention on the Law of Treaties and it should be noted that the Charter is silent on this point.

In the opposite case, where this majority occurs before the age of 18, the solution would appear to be easier because the Charter reaffirms the adherence of African states to the United Nations Convention on the Rights of the Child, which provides for the possibility of more majorities enjoying early warning (Article 2).

When is one considered to have a child? From birth or conception? To this second dilemma the Charter provides no clear answer. While most of the rights conferred assume that the child is already born, there remains one, fundamental issue, which raises many questions: the right to life and survival (Article 5). Thus, the never-ending debate on abortion following the United Nations Convention cited above has not been settled and one can easily guess the opposition of certain States to such a subject.

The third difficulty arises as to whether it is necessary to distinguish between legitimate children and natural children. A negative answer is necessary because the definition of Article 2 above and especially Article 3 of the Charter establish the principle of non-discrimination, especially since among the prohibited criteria of distinction there is one from "birth". Such a conclusion is in harmony with one of the key principles of human rights: non-discrimination, as found in the African Charter on Human and Peoples' Rights (Article 2),²⁰ the United Nations Convention on the Rights of the Child (Article 2, §1), the International Covenant on Civil and Political Rights (Article 24, §1) and the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (Article 10, §3). Nevertheless, natural children have not been the subject of any specific provision, even though they face particular obstacles. Moreover, some African states, because of their Muslim religion, are likely to be reluctant to accept such equality, since they recognize filiation only through marriage.

Conclusion

The normative work of the OAU is, of course, to be welcomed in that it reinforces the protection of the rights of the child. Its contribution, however, remains limited in that it largely reflects the normative content of the United

²⁰ See: E.G. Bello, *The African Charter on Human and People's Rights. A légal analysis*, Recueil des Cours de l'Académie de Droit International, 1985-V, 194, p. 9-268; F. Ouguerguiuz, *La Commission africaine des droits de l'homme et des peuples: présentation et bilan d'activités (1988-1989)*, Annuaire Français de Droit International, 1989.

Nations Convention on the Rights of the Child. Could it be otherwise though, as soon as children have rights inherent in their human dignity on the one hand and at the same time on the other hand, their specific needs stem from evils common to many parts of the world - especially the Third World? This community of inspiration has the consequence that the Charter, like the aforementioned Convention, will exacerbate the reluctance of certain States to ratify it, its entry into force. This must be pointed out, having been fixed after the submission of 15 instruments of ratification, with a little less than a third of OAU members. The African footprint is nevertheless present and derives from a particular concern and cultural approach to the continent.

These considerations lead us to question the necessity of such a convention. Would it not have been better to encourage African states to be bound by the United Nations Convention, especially since the proliferation of instruments dealing with human rights is not a guarantee of their scrupulous observation. The answer to this question must imperatively take into account the progress of the Charter in the field of the modes of control because in addition to the reports, it has put in place communications rich in perspectives of an examination of attack with regard to individual rights. Because the path has only been partially opened by the Charter, it is necessary to wait for the additional details necessary to decide on the true scope of this innovation.

This article therefore aims to understand the context in which the African Charter was born. Thanks to a collection of information from primary and secondary literature it has been possible to reconstruct a framework for the elaboration of this regional instrument. Subsequently, the paradoxes emerging from the information gathered were identified and it was attempted to analyze them by first locating the creation of the African Charter in the debate that opposes the universalism of human rights to cultural relativism. To conclude on the broader context of the system of protection of the rights of the child in Africa, it is true that it still contains many flaws. However, it has the merit of existing and having represented the first regional mechanism of the rights of the child, leading to considerable and encouraging progress. The limits of the African Charter could probably be overcome with the good will of the Member States as to its translation into national law, as well as through better funding and enlargement of the possibilities of the African Committee.

BIBLIOGRAPHY

- Bello E.G., *The African Charter on Human and People's Rights. A legal analysis*, Recueil des Cours de l'Académie de Droit International, 1985-V, 194.
Bennouna M., *La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant*, Annuaire Français de Droit International, 1989.

- Bonfils Ph., Gouttenoire A., *Droit des mineurs*, Dalloz, Paris 2014.
- Boukougou J.-D., *Le système africain de protection des droits de l'enfant. Exigences universelles et prétentions africaines*. Cahiers de la recherche sur les droits fondamentaux, 2006, 5.
- Boyden J., *Childhood and the policy makers: a comparative perspective on the globalization of childhood*, dans A. James, A. Prout (dir.), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, Angleterre: The Falmer Press, Londres 1990.
- Brems E., *Inclusive universality and the child-care dynamic*, dans K. Hanson, O. Nieuwenhuys (dir.), *Reconceptualizing children's rights in international development. Living rights, social justice, translations*, Angleterre: Cambridge University, Cambridge 2013.
- Clergerie J.L., *L'adoption d'une convention internationale sur les droits de l'enfant*, Revue du Droit Public, 1990.
- Freeman M., *A Commentary on the United Nations Convention on the rights of the child – Article 3 – The best interests of the child*, Nijhoff, Leiden 2007.
- Gherari H., *La Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant*, Études internationales, 1991, 22(4).
- Hammarberg T., in Janusz Korczak – *Le droit de l'enfant au respect – L'héritage de Janusz Korczak – Conférences sur les enjeux actuels pour l'enfance*, éd. Conseil de l'Europe, Strasbourg 2009.
- Johnson D., *Cultural and regional pluralism in the drafting of the UN Convention on the Rights of the Child*, [in:] *The ideologies of children's rights*, M. Freeman, P. Veerman (dir.), Pays-Bas: Martinus Nijhoff, Dordrecht 1992.
- Kaime T., *The foundations of rights in the African Charter on the Rights and Welfare of the Child: A historical and philosophical account*, African Journal of Legal Studies, 2009.
- Kaime T., *The Convention on the Rights of the Child. A cultural legitimacy critique*, Pays-Bas: Europa Law Publishing, Groningen 2011.
- Lloyd A., *Evolution of the African Charter on the Rights and Welfare of the Child and the African Committee of Experts: Raising the gauntlet*, The International Journal of Children's Rights, 2002.
- Moneger F., *La Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant*, Revue de Droit Sanitaire et Social, 1990.
- Ougueriuz F., *La Commission africaine des droits de l'homme et des peuples: présentation et bilan d'activités (1988-1989)*, Annuaire Français de Droit International, 1989.
- Renchon J.-L., *Les droits de l'enfant dans le conflit parental*, in *Enfants, sujet de droits: rêve ou réalité?*, éd. du Jeune barreau de Liège, Liège 1995.
- Smith Rh., *The Third Optional Protocol to the UN Convention on the Rights of the Child? – Challenges Arising Transforming the Rhetoric into Reality*, International Journal of Children's Rights, 2013.
- Twum-Danso A., *The Convention on the Rights of the Child: A product and facilitator of a global childhood*, dans A. Twum-Danso, R. Ame (dir.), *Childhoods at the intersection of the local and the global*, Angleterre: Palgrave Macmillan, Hampshire 2012.
- Viljoen F., *Supra-national human rights instruments for the protection of children in Africa: The Convention on the Rights of the Child and the African Charter on the Rights and Welfare of the Child*, The Comparative and International Law Journal of Southern Africa, 1998.
- Wako A.S., *Towards an African Charter on the Rights of the Child*, dans ANPPCAN (dir.), *The Rights of the Child. Selected Proceedings of a Workshop on the Draft Convention on the Rights of the Child: An African Perspective*, Nairobi, Kenya, 9-11 May, 1988; Nairobi, Kenya 1989, English Press.

SZYMON BORSICH
MARIA DEPTUŁA

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy*

**PROPOZYCJA NARZĘDZIA
DO POMIARU NATĘŻENIA POCZUCIA ZAGROŻENIA
STEREOTYPEM WŚRÓD DZIECI,
OPRACOWANEGO NA PODSTAWIE KONCEPCJI
MULTIZAGROŻEŃ JENESSY SHAPIRO
I STEVENA NEUBERGA¹**

ABSTRACT. Borsich Szymon, Deptuła Maria, *Propozycja narzędzia do pomiaru natężenia poczucia zagrożenia stereotypem wśród dzieci, opracowanego na podstawie koncepcji multizagrożeń Jenessy Shapiro i Stevena Neuberga* [A Proposed Tool for Measuring the Intensity of Sensing a Stereotype Threat Among Children, Based on Jenessa Shapiro's and Steven Neuberg's Concept of Multi-Threats]. *Studia Edukacyjne* nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 185-213. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.12

Scientific magazines have published hundreds of research papers on stereotype threat. They indicated that despite their intellectual potential some individuals may experience lower performance in school tasks because of the fear of confirming a stereotype about the low abilities of their social group. Most of the research was of an experimental nature, with the use of a single manipulation within the experiment group and comparing its results to those of the control group. Additionally, despite two decades of research, discrepancies in how the term is defined or in the manipulation and measurement methods persist. The article outlines the development of a tool for measuring the intensity of a sense of low abilities stereotype threat among elementary school pupils (grades IV-VI) and the results of

¹ Badania wykonano w ramach projektu „Niebieskoocy” w naszej szkole – przewyżczanie stereotypów drogą do tworzenia uczniom lepszych warunków rozwoju w klasie szkolnej, dofinansowanego ze środków przyznanych autorom projektu prof. dr hab. Marii Deptule oraz mgr Szymonowi Borsichowi w trybie konkursowym przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w ramach Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020 (umowa z Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego Nr 6/53/3.4.3/17/DEA). Program badań uzyskał pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UKW. Autorzy dziękują rodzicom i dzieciom za wyrażenie zgody na udział w badaniach, a dyrektorom szkół i nauczycielom za pomoc w organizacji badań.

a pilot study. The scale was developed based on the theoretical assumptions of Shapiro's and Neuberg's multi-threat concept, which appears to put in order the aforementioned discrepancies in understanding the phenomenon's essence and the ways it is measured.

Key words: sense of stereotype threat, average school age, scale for measurement

Wprowadzenie

Zagrożenie stereotypem to kategoria odnosząca się do poczucia zagrożenia przed potwierdzeniem negatywnego stereotypu grupy, jako charakterystyki własnej jednostki². Termin ten został po raz pierwszy użyty przez Claude'a M. Steele'a i Joshuę Aronsona³. Wykazali oni w kilku eksperymentach, iż afroamerykańscy studenci pierwszego i drugiego roku studiów wypadali gorzej w standardowych testach niż ich biali rówieśnicy w sytuacji, gdy przed podjęciem zadania w postaci testu podkreślona została ich rasa. W grupie kontrolnej, kiedy w trakcie rywalizacji nie wspominało o rasie, studenci obu grup uzyskiwali podobne rezultaty. Eksperyment jednoznacznie wykazał obniżenie poziomu wykonania zadań przez daną osobę jedynie przez uświadomienie badanym, że ich zachowanie może być postrzegane przez pryzmat stereotypu, w tym wypadku rasowego. To odkrycie rozpoczęło lawinę badań. Shapiro i Neuberg⁴ zwracają uwagę, że choć ich przedmiotem było to samo zjawisko zagrożenia stereotypem, to jednak różnie je definiowano z uwagi na przyjmowaną perspektywę jego źródła i celu.

Część definicji odnosi się do perspektywy jednostki. Według Jennifer Crocker⁵, zagrożenie stereotypem to ryzyko bycia osądzonym przez pryzmat stereotypu grupy własnej. W tym wypadku to samo „Ja” może być źródłem zagrożenia, tworząc przeświadczenie, które nie musi mieć odzwierciedlenia w rzeczywistych zamiarach czy działaniach innych osób. Podobnie definiują je też inni – jako obawę i niepokój przed potwierdzeniem własnej charak-

² Org. ang. *stereotype threat refers to being at risk of confirming, as self-characteristic, a negative stereotype about one's group.*

³ C.M. Steele, J. Aronson, *Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, 69, s. 797-811.

⁴ J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats: Implications of a multi-threat framework for causes, moderators, mediators, consequences, and interventions*, *Personality and Social Psychology Review*, 2007, 11, s. 107-130.

⁵ J. Crocker, *Editor's introduction to special issue on Social Stigma: Perspectives From Experimental Social Psychology*, *Journal of Experimental Social Psychology*, 1999, 35, s. 1-3.

terystyki, zgodnej z negatywnym stereotypem grupowym⁶. Joshua Aronson i Michael Inzlicht⁷ także skupiają uwagę na „Ja” i odnoszą się do podobnych stanów emocjonalnych, bowiem opisują zjawisko jako „lęk odczuwany przez ludzi, kiedy wykonują zadanie w dziedzinie, w której ich grupa postrzegana jest stereotypowo jako nie posiadająca zdolności”.

Inaczej definiują zagrożenie stereotypem Sylwia Bedyńska i Joanna Dreszer⁸, charakteryzując je jako „wpływ stereotypu o niskich zdolnościach lub umiejętnościach pewnej grupy na wykonanie przez nią zadań w pewnej domenie”. W tym wypadku zaznacza się bowiem perspektywa grupy, a nie jednostki. Claude M. Steele, Steven J. Spencer i Joshua Aronson⁹ skupiają się także na obawach jednostki, ale dotyczących tego, jak może ona być postrzegana przez innych i jakie mogą z tego wynikać dla niej konsekwencje. Zmienia się więc źródło zagrożenia. Ten zespół naukowców twierdzi, że ogólnie rzecz biorąc zjawisko występuje „za każdym razem kiedy istnieje negatywny stereotyp grupowy i osoba do której ma zastosowanie, a jej dokonania mogą potwierdzić stosowność pierwszego do drugiego”. Dodają jednak, że zagrożenie pojawia się, kiedy jednostka obawia się konsekwencji potwierdzenia stereotypu w oczach innych. Piszą:

hipotetyczna natura zagrożenia stereotypem opiera się nie na abstrakcyjnym zagrożeniu, nie na przekonaniach czy oczekiwaniach dotyczących własnego „Ja”, ale na konkretnym mającym miejsce w czasie rzeczywistym zagrożeniu bycia osądzonym i potraktowanym źle w sytuacji, gdy negatywny stereotyp na temat grupy, do której należy jednostka ma do niej zastosowanie¹⁰.

Jean Claude Croizet i Theresa Claire¹¹ również odnoszą się do tej perspektywy, bowiem przyjmują, że „zagrożenie powstaje zawsze wtedy, gdy członkowie grupy są narażeni na ryzyko potwierdzenia stereotypu,

⁶ L.J. Kray, L. Thompson, A.D. Galinsky, *Battle of the sexes: Gender stereotype confirmation and reactance in negotiations*, Journal of Personality and Social Psychology, 2001, 80, s. 942-958.

⁷ J. Aronson, M. Inzlicht, *The ups and downs of attributional ambiguity: Stereotype vulnerability and the academic selfknowledge of African American college students*, Psychological Science, 2004, 15, s. 830.

⁸ S. Bedyńska, J. Dreszer, *Wyśmiej stereotyp! Czynniki redukujące zagrożenie stereotypem*, Psychologia Społeczna, 2006, 1(2), s. 88.

⁹ C.M. Steele, S.J. Spencer, J. Aronson, *Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat*, [w:] *Advances in experimental social psychology*, red. M.P. Zanna, 34, CA: Academic Press, San Diego 2002, s. 379-440.

¹⁰ Tamże, s. 385.

¹¹ J.-C. Croizet, T. Claire, *Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds*, Personality and Social Psychology Bulletin, 1998, 24, s. 589.

a zachowanie jednostki może być zinterpretowane jako zgodne ze stereotypem". Podobnie interpretują to Toni Schmader i Michael Johns¹², według których „fenomen ten występuje, gdy jednostka może być postrzegana jako potwierdzająca negatywny społeczny stereotyp dotyczący grupy własnej”. Do grupy odnoszą się definicje także innych autorów, sugerując, że zagrożenie stereotypem jest swoistą presją, która istnieje wówczas, gdy „wykonanie szczególnego zadania może potwierdzić negatywny stereotyp dotyczący grupy, do której należy dana jednostka”¹³. Źródłem tego napięcia nie musi być jednak jedynie grupa zewnętrzna. David M. Marx, Diederik A. Stapel i Dominique Muller¹⁴ twierdzą, że przy próbie dalszego zrozumienia zagrożenia stereotypem wydaje się rozsądne, aby skupić się na procesach związanych z myśleniem o grupie własnej i połączonym z nią stereotypem, ponieważ to te myśli są wyraźnie istotne dla głównego założenia teorii zagrożenia stereotypem.

Niektórzy autorzy łączą omawiane perspektywy charakteryzując zagrożenie stereotypem jako trudne położenie psychologiczne, w którym jednostki wykazują gorsze, w stosunku do posiadanego potencjału, umiejętności, z uwagi na uznanie porażki jako mogącej potwierdzać negatywny stereotyp dotyczący ich grupy i przez rozszerzenie odniesienia stereotypu grupowego także do nich samych¹⁵.

Jak daje się zauważyć, zagrożenie stereotypem może być postrzegane z wielu perspektyw. Jego źródło może stanowić jednostka, która je autokonceptualizuje (własne myśli traktuje jak realne zagrożenie), ale także członkowie grup zewnętrznych, a nawet grupy własnej wywierający presję, by jednostka nie potwierdziła swym zachowaniem negatywnego stereotypu.

W badaniach nad zagrożeniem stereotypem problemem są nie tylko kwestie związane z różnym definiowaniem zjawiska, ale także sposoby jego badania. Większość badań ma charakter eksperymentalny w schemacie: grupa eksperymentalna – aktywacja zagrożenia stereotypem, grupa kontrolna – warunek neutralny. Ograniczając się tylko do analizy badań z udziałem dzieci, można już jednak zauważyć, jak różnie starano się wywołać

¹² T. Schmader, M. Johns, *Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity*, Journal of Personality and Social Psychology, 2003, 3, s. 440.

¹³ J.K. Bosson, E.L. Haymovitz, E.C. Pinel, *When saying and doing diverge: The effects of stereotype threat on self-reported versus nonverbal anxiety*, Journal of Experimental Social Psychology, 2004, 40, s. 247.

¹⁴ D.M. Marx, D.A. Stapel, D. Muller, *We can do it: The interplay of construal orientation and social comparison under threat*, Journal of Personality and Social Psychology, 2005, 88, s. 432.

¹⁵ T. Schmader, *Gender identification moderates stereotype threat effects on women's math performance*, Journal of Experimental Social Psychology, 2002, 38, s. 194-201.

stan zagrożenia. Nalini Ambady, Margaret Shih, Amy Kim i Tod Pittinsky¹⁶ pokazywali najmłodszym dzieciom obrazek dziewczynki trzymającej lalkę, a w grupie kontrolnej obrazek przedstawiający neutralny widok. Starszym dzieciom zadawali pytania odnoszące się do ich płci bądź pytania neutralne. Barbara Muzzatti i Franca Agnoli¹⁷ przedstawiały obrazek z dziewięcioma matematykami płci męskiej i jedną kobietą, a w innym badaniu manipulowały instrukcją, sugerując, że zadanie bada zdolności geometryczne bądź malarskie. Niektórzy badacze, jak Lawrence Stricker i William Ward¹⁸ sprawdzali płeć przed testem, bądź odczytywali informację, że test ujawnia różnice pomiędzy płciami¹⁹. Inni w instrukcji do testu przekazywali sygnał wprost, iż test ocenia zdolności w matematyce oraz że istnieją różnice pomiędzy płciami w tym zakresie²⁰, bądź jeszcze dobitniej – że test sprawdza matematyczne kompetencje badanych.

Podjęcie wykorzystujące wiele metod i zmienność manipulacji do (pojedynczego) konstruktu jest zasadniczo praktyką pożądaną, jednak należy pamiętać, że alternatywne manipulacje mogą angażować ten sam konstrukt bądź bardzo różne²¹. W tabeli 1 przedstawiono przykładowe sposoby manipulacji zagrożeniem stereotypem stosowane w badaniach.

Tabela 1

Przykładowe sposoby manipulacji zagrożeniem stereotypem
stosowane w badaniach

Warunek manipulacji	Bezpośredni	Pośredni
Manipulacja	Słowny lub pisemny komunikat, że chłopcy są naprawdę dobrzy w testach lub lepsi od dziewczynek	Zaznaczenie płci na teście. Wizualizacja stereotypowej sytuacji, podkreślanie tożsamości żeńskiej, pytanie jako problem geometryczny

¹⁶ N. Ambady i in., *Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance*, Psychological Science, 2001, 12, s. 385-390.

¹⁷ B. Muzzatti, F. Agnoli, *Gender and mathematics: Attitudes and stereotype threat susceptibility in Italian children*, Developmental Psychology, 2007, 43, s. 747-759.

¹⁸ W. Sticker, W. Ward, *Stereotype threat, inquiring About Test Takers' Ethnicity and Gender, and Standardized Test Performance*, Journal of Applied Social Psychology, 2004, 34, 4, s. 665-693.

¹⁹ J. Keller, D. Dauenheimer, *Stereotype threat in the classroom: Dejection mediates the disrupting threat effect on women's math performance*, Personality and Social Psychology Bulletin, 2003, 29, s. 371-381.

²⁰ K. Picho, J.M. Stephens, *Culture, context and stereotype threat: A comparative analysis of young Ugandan women in coed and single-sex schools*, The Journal of Educational Research, 2012, 105, s. 52-63.

²¹ J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats*, s. 107-130.

Przykłady	„Test składa się z ciągu pytań, które w przeszłości powodowały różnice płciowe”. „Chłopcy radzili sobie w tym zadaniu lepiej niż dziewczyny”. „Chłopcy są w tym naprawdę dobrzy”	Zdjęcia mężczyzn – matematyków i naukowców, historia dotycząca dziewczynki o cechach typowo żeńskich w danej kulturze (np. długie blond włosy, niebieskie oczy i kolorowe ubrania), wybór własnej płci
-----------	--	--

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Cherney i Campbeli²²; Keller i Dauenhaimer²³; Cimpian, Mu i Erickson²⁴; Stricker i Ward²⁵; Good i in.²⁶; Muzzatti i Agnoli²⁷; Tomasetto, Alparone, i Cadinu²⁸; Huguet i Régner²⁹; Huguet i Régner³⁰ całość za: Flore i Wicherts³¹.

Jenessa Shapiro i Steven Neuberg³² również zauważają, że badacze różnią się nie tylko w swych konceptualnych definicjach zagrożenia stereotypem, czy sposobach wywoływania zjawiska, ale także w kwestii szacowania zagrożenia stereotypem. Steele i Aronson³³ pytali uczestników, w jakim stopniu zgadzają się ze stwierdzeniem „Eksperymentator spodziewał się, że wypadnę gorzej z uwagi na moją rasę” i „Moja rasa nie wpływa na to, jak ludzie postrzegają moje zdolności werbalne”. Natomiast, w innych badaniach Steele i zespół³⁴ za pomocą innych pytań skupiali uwagę na obawach uczestników dotyczących tego, jak inni widzą ich w odpowiadającej stereotypowi sytuacji. Schmader i Johns³⁵ zapytali uczestników o zakres, w jakim zgadzają się ze

²² I.D. Cherney, K.L. Campbell, *A league of their own: Do single-sex schools increase girls' participation in the physical sciences?* Sex Roles, 2011, 65, s. 712-724.

²³ J. Keller, D. Dauenhaimer, *Stereotype threat in the classroom*, s. 371-381.

²⁴ A. Mu, Y. Cimpian, L.C. Erickson, *Who is good at this game? Linking an activity to a social category undermines children's achievement*, Psychological Science, 2012, 23, s. 533-541.

²⁵ L.J. Stricker, W.C. Ward, *Stereotype threat*, s. 665-693.

²⁶ J.J. Good, J.A. Woodzicka, L.C. Wingfield, *The effects of gender stereotypic and counter-stereotypic textbook images on science performance*, The Journal of Social Psychology, 2010, 150, s. 132-147.

²⁷ B. Muzzatti, F. Agnoli, *Gender and mathematics*, s. 747-759.

²⁸ C. Tomasetto, F.R. Alparone, M. Cadinu, *Girls' math performance under stereotype threat: the moderating role of mothers' gender stereotypes*, Developmental Psychology, 2011, 47, s. 943-949.

²⁹ P. Huguet, I. Régner, *Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances*, Journal of Educational Psychology, 2007, 99, s. 545-560.

³⁰ P. Huguet, I. Régner, *Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat*, Journal of Experimental Social Psychology, 2009, 45, s. 1024-1027.

³¹ P.C. Flore, J.M. Wicherts, *Does stereotype threat influence performance of girls in stereotyped domains? A meta-analysis*, Journal of School Psychology, 2015, 53, s. 25-44.

³² J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats*, s. 107-130.

³³ C.M. Steele, J. Aronson, *Stereotype threat and the intellectual test performance*, s. 806.

³⁴ C.M. Steele, S.J. Spencer, J. Aronson, *Contending with group image*, s. 378.

³⁵ T. Schmader, M. Johns, *Converging evidence*, s. 443.

stwierdzeniem: „Obawiam się, że prowadzący badanie oceni (mężczyzn/kobiety) jako całość, opierając się na uzyskanych przeze mnie wynikach w tym teście” oraz „Jeśli nie wypadnę dobrze w tym teście, prowadzący badanie będzie myślał, że (kobiety/mężczyźni), jako całość, posiadają mniejsze zdolności matematyczne”.

Geoffrey Cohen i Julio Garcia³⁶ dokonywali pomiaru czegoś, co nazywali „zagrożeniem stereotypem”, wykorzystując tylko jedno twierdzenie: „W szkole martwię się, że na podstawie moich wyników ludzie wyciągną wniosek na temat mojej grupy rasowej”. Mierzyli także zmienną określaną jako „generalne zagrożenie bycia traktowanym stereotypowo” na podstawie twierdzenia: „W szkole martwię się, że ludzie wyciągną wniosek na mój temat, opierając się na tym, co sądzą o mojej grupie rasowej”. To twierdzenie jest znacznie bliżej koncepcji i sposobu pomiaru zagrożenia stereotypem opracowanym przez Steele’a i Aronsona³⁷.

Shapiro i Neuberg³⁸ sygnalizują także, że niektórzy skupiając uwagę zarówno na „ja” jak i „grupie”, nie dostrzegają różnic w tych dwóch aspektach. Na przykład, David Marx, Diederik Stapel i Dominique Muller³⁹ badali zagrożenie stereotypem z wykorzystaniem twierdzeń: „Martwię się, że moja płć ma wpływ na osiągnięte przeze mnie wyniki w matematyce (uwaga skupiona na „ja”) i „Martwię się, że jeśli wypadnę słabo w tym teście, prowadzący badanie przypisze mój słaby wynik do mojej płci” (uwaga skupiona na grupie).

Sylwia Bedyńska⁴⁰ w badaniach prowadzonych w Polsce wykorzystywała krótką skalę zagrożenia stereotypem, która jest tłumaczeniem na język polski pozycji zaproponowanych przez Steele’a i Aronsona⁴¹, a także jej wersję rozszerzoną (S. Bedyńska, P. Rycielski⁴²), która zawierała takie twierdzenia, jak: „Niektórzy moi koledzy myślą, że mam zdecydowanie mniejsze zdolności i umiejętności, ponieważ jestem dziewczyną”, „Obawiam się, że mój nauczyciel matematyki może uznać, że sobie nie poradzę ponieważ jestem dziewczyną”.

Shapiro i Neuberg piszą, że

³⁶ G.L. Cohen, J. Garcia, „I am us”: Negative stereotypes as collective threats, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2005, 89, s. 568.

³⁷ C.M. Steele, J. Aronson, *Stereotype threat and the intellectual test performance*, s. 797-811.

³⁸ J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats*, s. 107-130.

³⁹ D.M. Marx, D.A. Stapel, D. Muller, *We can do it*, s. 436.

⁴⁰ S. Bedyńska, Długofalowe skutki zagrożenia stereotypem. Moderacyjna rola identyfikacji z własną grupą i dziedziną, *Studia Psychologiczne*, 2013, 51, s. 53-61, za: S. Bedyńska, P. Rycielski, *Zagrożenie stereotypem, bezradność intelektualna a oceny szkolne dziewcząt z matematyki*, *Edukacja* 2016, 1(136), s. 106.

⁴¹ C.M. Steele, J. Aronson, *Stereotype threat and the intellectual test performance*, s. 806.

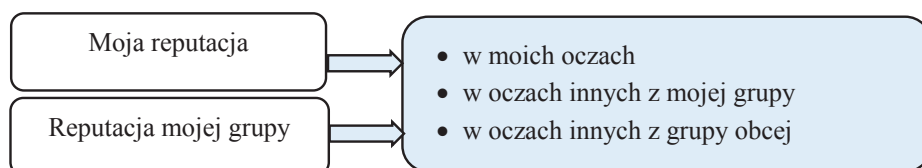
⁴² S. Bedyńska, P. Rycielski, *Zagrożenie stereotypem*, s. 106.

efektem użycia wielorakich miar (wszystkich roszczących sobie miano pomiaru zagrożenia stereotypem) jest to, że zarówno badacze jak i czytelnicy artykułów naukowych wierzą, iż wszystkie te miary dokonują oceny tego samego konstruktu, choć w rzeczywistości wcale tak nie musi być⁴³.

Koncepcja multizagrożeń stereotypem Jenessy R. Shapiro i Stevena L. Neuberga

Z uwagi na fakt, że od 1995 roku, czyli od odkrycia zjawiska zagrożenia stereotypem przez Steele'a i Aronsona, powstało wiele definicji, metod manipulacji, sposobów badania uwzględniających różne moderatory, mediatory, a także odmienne perspektywy badawcze. Jenessa Shapiro i Steven Neuberg w wielokrotnie cytowanej tutaj pracy podjęli próbę usystematyzowania teorii w tym zakresie.

Punktem wyjścia jest twierdzenie, że w sytuacji zagrożenia stereotypem zagrożona jest reputacja. Istotą poczucia zagrożenia może być reputacja grupy własnej bądź reputacja jednostki.



Ryc. 1. Możliwe aspekty oceny reputacji jednostki bądź grupy do której ona należy

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Shapiro, S.L. Neuberg⁴⁴

Na podstawie takich założeń powstały hipotetyczne pytania, które mogą pojawiać się w sytuacjach zagrożenia stereotypem:

1. Co jeśli stereotyp mówi prawdę o mnie?
2. Co jeśli stereotyp mówi prawdę o mojej grupie?
3. Co jeśli Ci z grupy zewnętrznej postrzegają mnie zgodnie ze stereotypem?
4. Co jeśli Ci z grupy zewnętrznej postrzegają naszą grupę jako zgodną ze stereotypem?
5. Co jeśli wszyscy w mojej grupie postrzegają mnie zgodnie ze stereotypem?

⁴³ J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats*, s. 110.

⁴⁴ Tamże, s. 108.

6. Co jeśli wszyscy w mojej grupie postrzegają naszą grupę jako zgodną ze stereotypem?

Wyodrębnione na tej podstawie możliwe źródła i cele zagrożenia zestawiono w tabeli 2.

Tabela 2

Źródła i cele zagrożenia

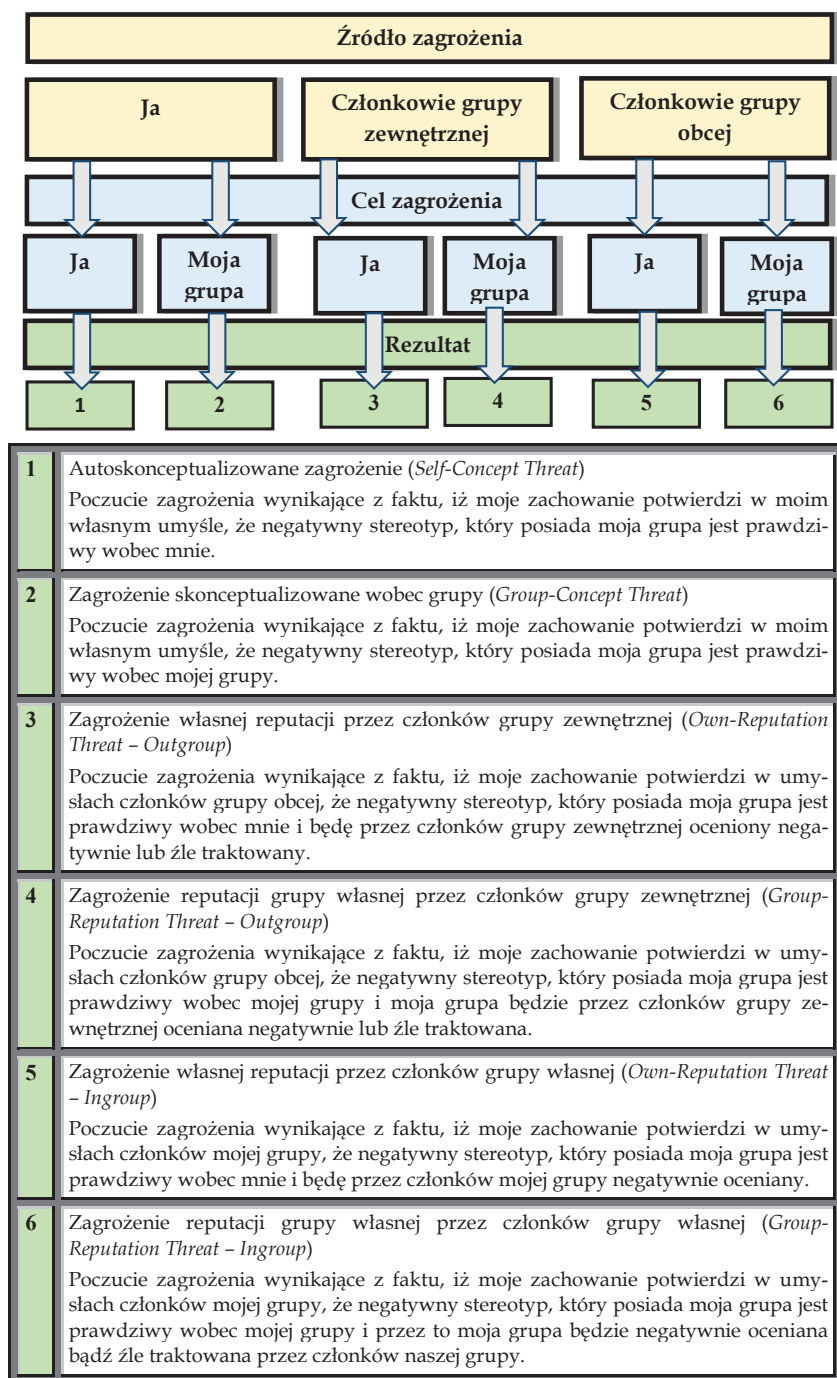
Źródło zagrożenia	Cel zagrożenia	
	„Ja”	„Grupa”
„Ja”	Ja w moich oczach	Moja grupa w moich oczach
Członkowie grupy zewnętrznej	Ja w oczach obcych	Moja grupa w oczach obcych
Członkowie grupy własnej (wewnętrznej)	Ja w oczach swoich	Moja grupa w oczach swoich

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats: Implications of a multi-threat framework for causes, moderators, mediators, consequences, and interventions*, *Personality and Social Psychology Review*, 2007, 11.

Pytania postawione przez badaczy wyznaczyły sześć głównych obszarów, w których może występować zagrożenie stereotypem.

1. Osobista samoocena (*personal self-concept*).
2. Samoocena grupy własnej (*group concept*).
3. Własna reputacja w oczach członków grupy obcej (*own reputation in the eyes of outgroup members*).
4. Reputacja grupy własnej w oczach członków grupy zewnętrznej (*ingroup's reputation in the eyes of outgroup members*).
5. Własna reputacja w oczach członków grupy własnej (*own reputation in the eyes of ingroup members*).
6. Reputacja grupy własnej w oczach członków grupy własnej (*ingroup's reputation in the eyes of ingroup members*).

W ten sposób Shapiro i Neuberg utworzyli „Model multizagrożeń” (*Multi-Threat Framework*), który przedstawiono na rycinie 2.



Ryc. 2. Model multizagrożeń

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats*.

**Badanie pilotażowe.
Sprawdzenie narzędzia badawczego do oceny natężenia poczucia
zagrożenia stereotypem wśród dzieci,
przygotowanego na postawie koncepcji multizagrożeń
stereotypem Shapiro i Neuberga**

Do pomiaru zmiennej określonej jako poczucie zagrożenia stereotypem wykorzystano skalę skonstruowaną na podstawie przedstawionych powyżej założeń teoretycznych⁴⁵. Narzędzie składa się z 18 itemów tworzących 6 wymiarów określających różne rodzaje zagrożenia stereotypem. Wskaźnikiem jest określenie przez dziecko na skali pięciostopniowej (nigdy – 0, rzadko – 1, czasem – 2, często – 3, zawsze – 4) swojej aprobaty/dezaprobaty dla twierdzeń określających różne formy występowania poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności.

Z uwagi na fakt, że zagrożenie stereotypem ma charakter sytuacyjny, w badaniach pilotażowych wybrano dwie sytuacje szkolne, w których może ono występować, a mianowicie sprawdziany (kartkówki) oraz odpowiedzi ustne. Stworzono dwie skale zawierające takie same twierdzenia i zakres możliwych odpowiedzi, ale różniące się sytuacją, do której się odnosiły. Wprowadzeniu badanych w te sytuacje służyło twierdzenie poprzedzające odpowiedzi na wszystkie pytania: „W szkole przed sprawdzianami i kartkówkami/odpowiedziami ustnymi boję się, że jak mi pójdzie źle, to:”

W trakcie tworzenia poszczególnych pozycji skali starano się nie wskazywać konkretnej grupy wprost, aby nie eliminować możliwości potwierdzenia poczucia zagrożenia stereotypem żadnej z nich. Ogólna forma twierdzenia pozwala odpowiedzieć na nie osobom z wielu grup, bowiem to sytuacja, bądź dziedzina, będzie determinowała, jaka z ich tożsamości będzie zagrożona, na przykład płeć u dziewczynek na matematyce, czy niski status socjoekonomiczny w szeroko rozumianej aktywności intelektualnej w szkole. W tabeli 3 przedstawiono przykładowe wskaźniki dla dwóch wymiarów narzędzia.

Tabela 3

Wskaźniki dla poszczególnych wymiarów narzędzia do pomiaru natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności

Poszczególne wymiary	Wskaźniki – poziom aprobaty dla twierdzeń
Źródło – cel zagrożenia	W szkole przed sprawdzianami i kartkówkami/odpowiedziami ustnymi boję się, że jak mi pójdzie źle, to:

⁴⁵ Autorem tej skali jest Szymon Borsich.

ja – ja	2. Zacznę wierzyć, że nie mam talentu do nauki.
	16. Nauka przestanie być dla mnie już taka ważna.
	11. Znienawidzę szkołę.
ja – moja grupa (ja - mg)	4. Zacznę wierzyć, że to prawda, co o nas myślą inni, że nie jesteśmy tacy mądrzy, jak oni.
	13. Utwierdzę się w tym, że to prawda, że my nie mamy talentu do nauki.
	18. Przestaną szanować takich jak ja, bo jesteśmy mniej zdolni niż inni.

Badania pilotażowe zostały przeprowadzone w 9 klasach (trzy klasy 4, trzy klasy 5 oraz trzy klasy 6) w trzech bydgoskich szkołach⁴⁶ (N = 139). Obliczenia statystyczne oraz wykresy wykonano z wykorzystaniem oprogramowania Statistica 13.11 www.statsoft.com., na licencji Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Wyniki. Statystyki opisowe, analiza rzetelności i pozycji, średnie i tabele licznosci

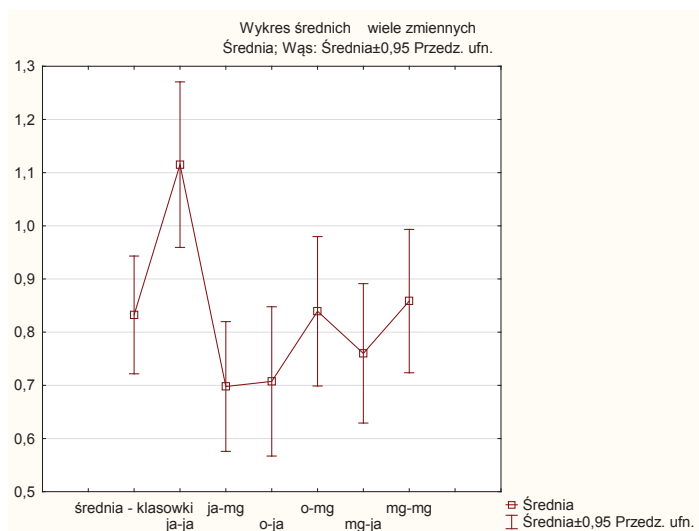
Dla skali natężenia poczucia zagrożeniem stereotypem w sytuacji klasówek i sprawdzianów uzyskano prawoskośny (skośność = 0,9), nieznaczenie leptokurtyczny (K = 0,2) rozkład. Choć test Kołmogorowa-Smirnowa

⁴⁶ Szkoły zostały wylosowane do badań w ramach wcześniej rozpoczętego projektu badań podłużnych, realizowanego przez współautorkę tego artykułu. Każda ze szkół, w której przeprowadzono tu prezentowane badania pilotażowe należała do innej warstwy. Warstwy wyodrębniono na podstawie wyników sprawdzianów na zakończenie klas VI, przeprowadzanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Do warstwy A zaliczono szkoły, których dwa lub trzy średnie wyniki mieściły się w ciągu ostatnich 3 lat w najniższych staninach – od 1 do 3. Warstwę B stanowiły szkoły, w których przynajmniej dwa wyniki w tym okresie mieściły się w staninach od 4 do 6, a warstwę C – szkoły o najwyższych wynikach, mieszczących się w staninach od 7 do 9. Zabieg ten miał na celu pośrednie kontrolowanie czynnika, jakim może być specyfika środowiska lokalnego, w którym funkcjonuje szkoła. Badania przeprowadzono z użyciem tabletek, ankiety założono na stronie Google Forms. Uczestnikom zapewniono anonimowość – uczniowie posługiwali się numerami kodowymi wylosowanymi przez siebie i przechowywanymi w zamkniętych kopertach w klasie, co pozwoliło autorom tego artykułu łączyć informacje uzyskane od uczniów za pomocą różnych ankiet wypełnianych w różnych terminach. W tym artykule zostaną wykorzystane także wyniki uzyskane za pomocą innych skal i pytań dotyczące tych samych osób badanych.

$d = ,11312$ ($p < 0,1$) przemawiał za przyjęciem hipotezy zerowej o tym, że rozkład zmiennej obserwowanej jest zbliżony do normalnego, podobnie jak wartość skośności i kurtozy w przedziale od -1 do 1, to test Shapiro-Wilka ($W = 0,921\ 95$ $p < 0,001$) oraz Lillieforsa ($p < 0,01$) sugerował jej odrzucenie. Średnia dla 18 pozycji skali wyniosła 14,99. Odchylenie standardowe $SD = 11,88$. Wyniki uzyskanych średnich zawierały się w przedziale 0 - 53, przy czym większość wyników jest poniżej średniej, co obrazuje rozkład dodatnio skośny. Współczynnik rzetelności Alfa Cronbacha wyniósł 0,91, a średnia korelacja między pozycjami - 0,39 (współczynniki korelacji pozycja - skala mieściły się w przedziale od 0,39 do 0,71).

W przypadku skali natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności w sytuacjach odpowiedzi ustnych, uzyskano prawoskośny (skośność = 1,21), leptokurtyczny ($K = 1,22$) rozkład odbiegający od normalnego. Wartości wszystkich testów przemawiały za odrzuceniem hipotezy zerowej i o tym, że rozkład jest zbliżony do normalnego (Lillieforsa ($p < 0,01$), Kołmogorowa-Smirnowa ($d = ,151\ 91$ $p < 0,01$), Shapiro-Wilka ($W = 0,879\ 40$ $p < 0,0001$). Średnia dla 18 pozycji skali dotyczącej odpowiedzi ustnych wyniosła 12,54. Odchylenie standardowe $SD = 12,19$. Wyniki uzyskanych średnich zawierały się w przedziale 0 - 58. Współczynnik rzetelności Alfa Cronbacha wyniósł 0,94, a średnia korelacja między pozycjami - 0,47 (współczynniki korelacji pozycja - skala mieściły się w przedziale od 0,49 do 0,79).

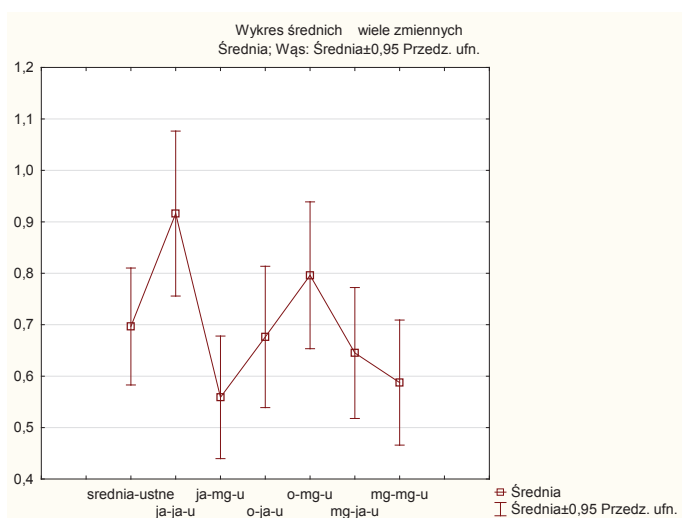
Analiza wyników dla całej skali wykazała, że średnie poczucie zagrożenia stereotypem niskich zdolności jest nieco wyższe w sytuacjach klasówek i sprawdzianów niż odpowiedzi ustnych. Co jednak bardziej istotne, wartości uzyskane na wymiarze ja (źródło zagrożenia) - ja (cel zagrożenia) w obu skalach są znacznie wyższe niż w przypadku innych wymiarów. Może to oznaczać, że choć zagrożenie ze strony członków grupy własnej (stereotypizowanej) bądź obcej obiektywnie nie istnieje (bądź jest niewielkie), to dzieci same tworzą w umyśle hipotezę, że są mniej inteligentne przez to, że należą do grupy objętej stereotypem (np. są biedne). Wyniki pokazują także, że analiza dotycząca poszczególnych wymiarów jest wartościowa, bowiem pozwala odpowiednio zaplanować działania zapobiegawcze. Poniżej przedstawiono wykresy średnich dla całej skali oraz poszczególnych wymiarów.



Ryc. 3. Średnie dla całej skali natężenia poczucia zagrożeniem stereotypem niskich zdolności w sytuacjach klasówek i sprawdzianów oraz jej poszczególnych wymiarów

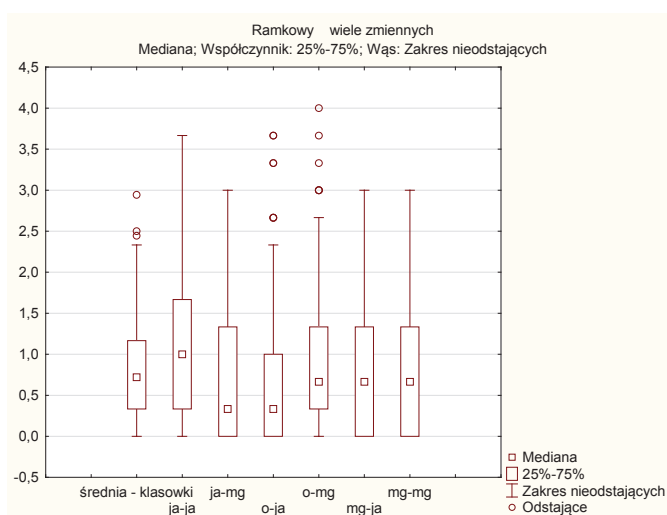
Legenda:

ja-ja – źródło zagrożenia „ja” – cel zagrożenia „ja”,
ja-mg – źródło „ja” – cel – moja grupa,
o-ja – źródło „członkowie grupy obcej” – cel „ja”,
o-mg – źródło «członkowie grupy obcej» – cel «moja grupa»,
mg-ja – źródło „moja grupa – cel „ja”,
mg-mg – źródło „moja grupa” – cel „moja grupa”.



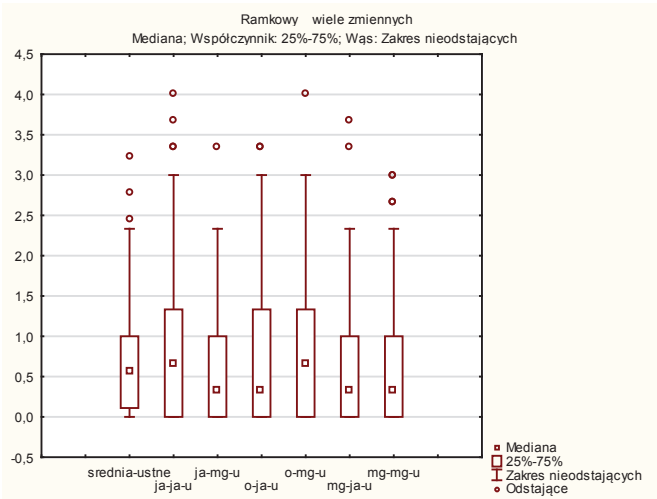
Ryc. 4. Średnie dla całej skali natężenia poczucia zagrożeniem stereotypem niskich zdolności w sytuacjach odpowiedzi ustnych oraz jej poszczególnych wymiarów

Poniżej przedstawiono, jak rozkładały się wyniki dla całej skali natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności w sytuacjach klasówek i sprawdzianów. Dla całej skali 50% wyników znajduje się w przedziale 0 - 1,2 (mediana 0,7), dla wymiaru ja-ja w przedziale 0,3 - 1,7 (mediana 1), dla wymiaru ja-mg w przedziale 0 - 1,3 (mediana 0,3), dla wymiaru o-ja w przedziale 0 - 1 (mediana 0,3), dla wymiaru o-mg w przedziale 0,3 - 1,3 (mediana 0,7), dla wymiarów ja-mg oraz mg-mg w przedziale 0 - 1,3 (mediana 0,7). Uzyskane wyniki różnią się na poszczególnych wymiarach, co jest zgodne z założeniami teoretycznymi Shapiro i Neuberga (2007), że zjawisko to może występować zarówno na jednym, kilku, jak i na wszystkich wymiarach.



Ryc. 5. Średnie dla skali natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności w sytuacjach klasówek i sprawdzianów

W przypadku skali natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności w sytuacjach odpowiedzi ustnych dla całej skali 50% wyników znajduje się w przedziale 0,1 - 1 (mediana 0,6), dla wymiaru ja-ja w przedziale 0 - 1,3 (mediana 0,7), dla wymiaru ja-mg w przedziale 0 - 1 (mediana 0,3), dla wymiaru o-ja w przedziale 0 - 1,3 (mediana 0,3), dla wymiaru o-mg w przedziale 0 - 1,3 (mediana 0,7), dla wymiarów ja-mg oraz mg-mg w przedziale 0 - 1 (mediana 0,3). Zarówno dla całej skali, jak i dla poszczególnych wymiarów w sytuacjach odpowiedzi ustnych, poziom natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności jest niższy aniżeli w sytuacjach klasówek.



Ryc. 6. Średnie dla skali natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności w sytuacjach odpowiedzi ustnych

W kolejnym kroku sprawdzono, jakie wyniki uzyskano w zakresie liczebności dzieci w poszczególnych przedziałach średniej dla całych skal. Takie zestawienie pozwala już zaobserwować, że choć wyniki średniej dla całej grupy badanych nie są wysokie, to jest grupa dzieci, która może doświadczać poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności. Jak widać, jedno dziecko znalazło się w najwyższym przedziale na skali dotyczącej sytuacji odpowiedzi ustnych. W tabeli 4 zestawiono wyniki dla obydwu skal.

Tabela 4

Tabela liczebności – średnie dla całej skali dotyczącej klasówek i sprawdzianów oraz odpowiedzi ustnych i rozkład procentowy w wyznaczonych przedziałach

Od - Do	Liczba klasówki	Liczba odp. ustne	Procent klasówki	Procent odp. ustne	Skumul. procent klasówki	Skumul. procent odp. ustne
0,0 <= x < 1,0	92	99	66,2	71,2	66	71
1,0 <= x < 2,0	34	30	24,5	21,6	91	93
2,0 <= x < 3,0	13	9	9,4	6,5	100	99
3,0 <= x < 4,0	0	1	0,0	0,7	100	100

Powyższe zestawienie nie daje jednak pełnego oglądu, bowiem jeśli któreś dziecko odczuwa tylko jeden typ zagrożenia stereotypem niskich zdolno-

ści (np. na wymiarze ja-ja), to jego średnia dla całej skali nie będzie wysoka. W tabeli 5 zaprezentowano wyniki liczebności badanych w poszczególnych przedziałach każdego z wymiarów.

Tabela 5
Tabela liczebności dla poszczególnych wymiarów obu skal

Przedział	Liczba dzieci w poszczególnych przedziałach dla skali natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności dotyczącej sprawdzianów i klasówek					
od - do	ja-ja	ja-mg	o-ja	o-mg	mg-ja	mg-mg
0,0 <= x < 1,0	59	90	95	85	87	78
1,0 <= x < 2,0	53	36	31	37	36	41
2,0 <= x < 3,0	18	12	9	11	13	19
3,0 <= x < 4,0	9	1	4	5	3	1
4,0 <= x < 5,0	0	0	0	1	0	0
Przedział	Liczba dzieci w poszczególnych przedziałach dla skali natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności w sytuacjach odpowiedzi ustnych					
od - do	ja-ja	ja-mg	o-ja	o-mg	mg-ja	mg-mg
0,0 <= x < 1,0	80	99	96	85	93	98
1,0 <= x < 2,0	35	29	28	32	33	27
2,0 <= x < 3,0	16	10	12	20	11	12
3,0 <= x < 4,0	7	1	3	1	2	2
4,0 <= x < 5,0	1	0	0	1	0	0

Takie zestawienie pozwala już zaobserwować, że zjawisko zagrożenia stereotypem może nawet na tak wczesnym etapie nauki dotyczyć, w różnym stopniu, znacznej liczby dzieci. Ponadto, pozwala zaobserwować, że może występować zgodnie z koncepcją Shapiro i Neuberga⁴⁷ na jednym, kilku, bądź na wszystkich wymiarach, na co wskazuje różna liczba dzieci na poszczególnych wymiarach.

⁴⁷ J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats*, s. 107-130.

Ocena trafności treściowej i teoretycznej narzędzia

Elżbieta Hornowska⁴⁸ pisze, że trafność treściowa to „stopień, w jakim treść pozycji testowych reprezentuje pewne szersze uniwersum treści”. Twierdzi także, że kluczem do oceny stopnia trafności są dwa pojęcia: pojęcie uniwersum i pojęcie reprezentatywności. Pojęcie uniwersum treści opisuje pełen zakres dziedziny, której ma dotyczyć, a do określenia jego zakresu najczęściej korzysta się z pomocy sędziów – ekspertów. Dokonana przez Shapiro i Neuberga⁴⁹ analiza wydaje się jednak na tyle szczegółowa, że uznano, iż można ją za taką uważać. Natomiast w odniesieniu do reprezentatywności przyjmuje się, że pozycje testowe powinny reprezentować, czy odtwarzać, interesujące nas uniwersum odpowiednio proporcjonalnie⁵⁰. Współczynniki korelacji poszczególnych pozycji z całością skali wydają się wskazywać, iż również ten warunek został spełniony.

Zgodnie z teorią multizagrożeń Shapiro i Neuberga⁵¹, zagrożenie stereotypem może występować na jednym z wymiarów, kilku, bądź na wszystkich. Zastosowanie tego narzędzia w praktyce wymagałoby dodatkowej analizy, dotyczącej na przykład całej klasy z uwzględnieniem każdego dziecka z osobna. Wtedy można byłoby zaprojektować konkretne działania zmierzające do przeciwdziałania zjawisku. Poniżej przedstawiono przykład jednego z badanych dzieci (nr kodowy 6 114 054). Uzyskana średnia dla całej skali, w jego przypadku, nie jest wysoka, ale na jednym z wymiarów obserwujemy znaczne poczucie zagrożenia stereotypem niskich zdolności, biorąc pod uwagę, że możliwe wartości tej skali mieszczą się w przedziale od 0 do 4.

Tabela 6

Przykładowe wyniki jednego z badanych dzieci

Średnia dla całej skali	ja-ja	ja-mg	o-ja	o-mg	mg-ja	mg-mg
1,1	3,7	1,0	0,7	0,7	0,7	0,0

Analizy macierzy korelacji wykazały wysokie korelacje pomiędzy średnimi dla całych skal oraz poszczególnych wymiarów. Wszystkie były istotne statystycznie ($p = 0,001$). W tabeli 7 przedstawiono uzyskane wyniki.

⁴⁸ E. Hornowska, *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Warszawa 2014, s. 85.

⁴⁹ J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats*, s. 107-130.

⁵⁰ E. Hornowska, *Testy psychologiczne*, s. 87.

⁵¹ J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats*, s. 107-130.

Tabela 7

Macierz korelacji średnich dla całych skal oraz poszczególnych wymiarów

Zmienna	Współczynniki korelacji liniowej Pearsona; N = 139						
	średnia- -ustne	ja-ja-u	ja-mg-u	o-ja-u	o-mg-u	mg-ja-u	mg-mg-u
średnia – klasówki	0,901	0,678	0,794	0,819	0,797	0,755	0,733
ja-ja	0,643	0,777	0,491	0,481	0,474	0,417	0,566
ja-mg	0,814	0,560	0,761	0,743	0,719	0,678	0,688
o-ja	0,771	0,516	0,672	0,822	0,762	0,607	0,528
o-mg	0,777	0,501	0,687	0,773	0,780	0,651	0,552
mg-ja	0,722	0,410	0,667	0,640	0,647	0,721	0,619
mg-mg	0,669	0,516	0,604	0,540	0,533	0,607	0,608

Hornowska pisze, że „trafność teoretyczna jest oceną stopnia, w jakim dany test odzwierciedla cechę psychologiczną (konstrukt), która ma być przedmiotem pomiaru”⁵². Konstrukty psychologiczne to natomiast pewne pojęcia teoretyczne, które są nieobserwowalne, a test traktowany jest jako sposób ich operacyjnego definiowania. Konstrukt „poczucie zagrożenia stereotypem” jest konstruktem psychologicznym. Shapiro i Neuberg (2007) wykazali, że we wcześniejszych badaniach konstrukt ten był nie tylko różnie definiowany, ale także w odmienny sposób badany, dlatego zrezygnowano z metody oceny trafności teoretycznej testu z wykorzystaniem innej skali używanej w dotychczasowych badaniach.

Do oceny trafności teoretycznej testu wykorzystano metodę analizy czynnikowej oraz metodę analizy różnic międzygrupowych⁵³.

Metoda analizy czynnikowej pozwala sprawdzić, czy otrzymane dane empiryczne są zgodne ze strukturą teoretyczną testu, a jej zastosowanie wymaga przebadania grupy nie mniejszej niż 100 osób⁵⁴. Celem przeprowadzenia analizy czynnikowej jest w tym wypadku „odnalezienie nowej grupy zmiennych, mniej licznych niż grupa zmiennych oryginalnych, które wyrażają to, co jest wspólne między oryginalnymi zmiennymi”⁵⁵.

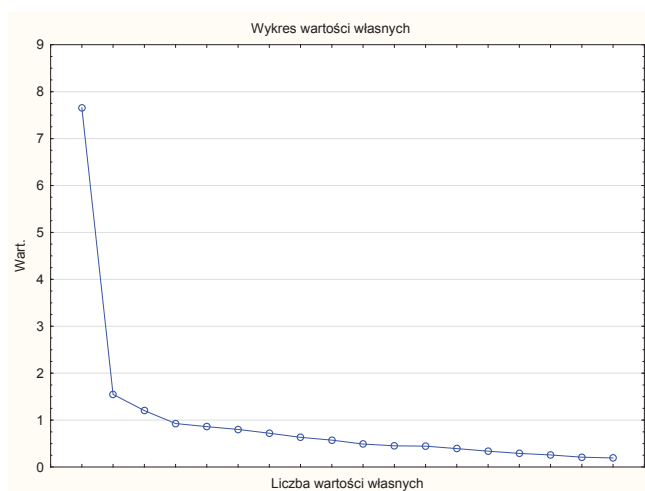
⁵² E. Hornowska, *Testy psychologiczne*, s. 94.

⁵³ L.J. Cronbach, P.E. Meehl, *Trafność teoretyczna testów psychologicznych*, [w:] *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, red. J. Brzeziński, Gdańsk 2005, s. 411-413.

⁵⁴ E. Hornowska, *Testy psychologiczne*, s. 97.

⁵⁵ Tamże.

Analizę przeprowadzono na podstawie modułu analizy czynnikowej w programie Statistica. Z uwagi na wysokie współczynniki korelacji między obydwoma skalami zastosowanymi do badania poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności analizę przeprowadzono dla jednej skali, to jest odnoszącej się do sytuacji klasówek i sprawdzianów. Celem analizy było stwierdzenie liczby czynników oraz przyporządkowanie do nich poszczególnych pozycji na skali. W kolejnym kroku, korzystając z testu osypiska, ustalono ile czynników należy wybrać do analizy.



Ryc. 7. Wykres osypiska. Analiza czynnikowa skali natężenia poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności w sytuacji klasówek i sprawdzianów

Osypisko na wykresie zaczyna się od wartości własnej trzeciego czynnika, co sugerowało przyjęcie do dalszej analizy trzech czynników, które wyjaśniają 57,8% wariancji zmiennych wejściowych. Wykorzystano także kryterium Kaisera i sprawdzono wartości własne czynników. Trzy z nich uzyskały wartość większą niż 1, co również uzasadniało wybór trzech czynników.

Tabela 8

Wartość własna czynników i wartość procentowa wyjaśnianej wariancji

	Wartość własna	% ogółu wariancji	Skumul. wartość własna	Skumul. %
1	7,66	42,5	7,7	42,5
2	1,55	8,6	9,2	51,1
3	1,20	6,7	10,4	57,8

Następnie przeprowadzono analizę wartości ładunków czynnikowych. Z uwagi na fakt, iż uzyskana struktura danych nie pozwoliła na interpretację, dokonano rotacji osi czynnikowych (Varimax znormalizowana) w celu uzyskania prostej struktury ładunków czynnikowych, co ułatwiło ich interpretację.

Uzyskane wartości ładunków czynnikowych dla poszczególnych pozycji pozwoliły sprawdzić, jak wyodrębnione czynniki pokrywają się z przyjętymi założeniami teoretycznymi. Uzyskane wartości przedstawiono w tabeli 9.

Tabela 9

Wartości ładunków poszczególnych twierdzeń skali wyodrębnionych czynników

	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3
kzs1	0,7	0,0	0,3
kzs2	0,4	0,5	0,1
kzs3	0,6	0,2	0,3
kzs4	0,7	0,2	0,2
kzs5	0,1	0,1	0,7
kzs6	0,8	0,3	0,0
kzs7	0,7	0,0	0,4
kzs8	0,4	0,2	0,7
kzs9	0,5	0,1	0,5
kzs10	0,5	-0,0	0,4
kzs11	0,2	0,8	0,1
kzs12	0,5	0,4	0,1
kzs13	0,7	0,4	0,2
kzs14	0,3	0,2	0,7
kzs15	0,8	0,2	0,2
kzs16	0,0	0,8	0,3
kzs17	0,2	0,4	0,7
kzs18	0,2	0,5	0,5
War. wyj.	5,0	2,4	3,0
Udział	0,3	0,1	0,2

Ostatecznie należało sprawdzić, jakie pozycje poszczególnych wymiarów wchodzą w zakresy wyodrębnionych czynników. W tym celu przygotowano zestawienie, które zaprezentowano w tabeli 10.

Tabela 10

Analiza poszczególnych wymiarów w kontekście wyodrębnionych czynników

Czynnik 1						
	ja-ja	ja-mg	o-ja	o-mg	mg-ja	mg-mg
Pozycje skali		4, 13,	6, 3, 15	1, 12, 7	10, 9	
Czynnik 2						
Pozycje skali	16, 11					
Czynnik 3						
Pozycje skali					14	17, 8, 5

Czynnik pierwszy został wyodrębniony z pozycji wchodzących w skład wymiarów moja grupa-ja oraz obcy-ja i obcy-moja grupa. Wydaje się więc, że jeśli źródło zagrożenia pochodzi od innych, to mniejsze znaczenie ma to, czy są to członkowie grupy obcej czy własnej (o-ja, o-mg, mg-ja). Zastanawiające może wydawać się jednak to, dlaczego także twierdzenia wchodzące w skład wymiaru ja-mg ładują ten czynnik. Są to twierdzenia:

„4. Zaczę wierzyć, że to prawda co o nas myślą inni, że nie jesteśmy tacy mądrzy, jak oni”.

„13. Utwierdzę się w tym, że to prawda, że my nie mamy talentu do nauki”.

W założeniach teoretycznych, które służyły do budowy twierdzeń, to jednostka tworzy takie przeświadczenie, więc jest źródłem zagrożenia. Poczucie zagrożenia dotyczy natomiast grupy własnej, czyli celu. W itemach występuje jednak także kategoria „My”. Krzysztof Skorulski (2012) ciekawie opisuje utworzenie dychotomicznej orientacji powstałej w wyniku kategoryzacji grupowej, bowiem zauważa, że:

„Wraz z rozwojem »My« zanikają początkowo konflikty, wykluczenie i poczucie bezsensu, powstaje koleżeństwo i wspólny cel, swoista wspólnota broniąca swych członków z zewnątrz i dopiero po jakimś czasie daje się zauważyć, że nie ma w nim miejsca na moje realne »Ja«, które musi ustąpić miejsca »My”.

Pojawia się więc zmiana orientacji w sposobie postrzegania

otoczenia, bowiem owo »My« szuka jednak natychmiast swego »Wy«, **które będzie jego przeciwnikiem**, którego potrzebuje do swego określenia”⁵⁶.

Być może właśnie dlatego kategoria „My” sprawia, że dominujące w procesie przetwarzania informacji staje się myślenie o innych („Wy”) jako źródle zagrożenia. W pierwszym z przytoczonych twierdzeń efekt ten może być dodatkowo wzmocniony przez użycie sformułowania „oni”. Ostatecznie nazwano ten czynnik roboczo „brzemień świata zewnętrznego”.

W odniesieniu do drugiego czynnika należy zauważyć, że w przedstawionym zestawieniu brakuje dwóch pozycji. W wymiarze ja-ja twierdzenie nr 2 wchodzące w jego skład nie uzyskało wystarczającej wartości, ale jest ona dość wysoka i wynosi 0,45, ładując czynnik nr 2. W przypadku pozycji nr 18 z wymiaru ja-mg, którego treść jest następująca: „18. Przestaną szanować takich jak ja, bo jesteśmy mniej zdolni od innych”, istnieje taka możliwość, że pierwsza część tego twierdzenia inicjuje myślenie o sobie, co ma wpływ na dodatni ładunek w kierunku wymiaru ja. Ten czynnik określono jako „brzemień ja”, czyli poczucie zagrożenia dla siebie, trudne do zniesienia, bo noszone nie na plecach, ale we własnym umyśle, a w dodatku przez niego stworzone.

Ostatni czynnik dotyczy dość specyficznej sytuacji. Weszły w jego skład wszystkie twierdzenia z wymiaru mg-mg. Wymiar ten odnosi się do poczucia zagrożenia wynikającego z faktu, iż zachowanie jednostki potwierdzi w umysłach innych członków stygmatyzowanej grupy, że negatywny stereotyp jest prawdziwy. Tak więc jest to swoiste poczucie odpowiedzialności. Jednostka czuje się reprezentantem grupy, chce pokazać, że grupa wcale taka nie jest. Chce wypaść dobrze. Jednocześnie sytuacja ta wywołuje presję, bowiem swoim zachowaniem można nie tylko przynieść szkodę sobie, ale też innym. Czynnik ten określono jako „brzemień reprezentanta”, czyli poczucie odpowiedzialności za swoje zachowanie wynikające z troski o innych członków stygmatyzowanej grupy.

Pewne rozbieżności pomiędzy zakładanym modelem a przedstawioną strukturą mogą wynikać z wieku badanych. Uznanie zagrożenia ze strony „innych” (obcych i swoich) jako jednego rodzaju zagrożenia nie stoi w sprzeczności z założeniami teoretycznymi, a jedynie ogranicza liczbę nowych zmiennych wyodrębnionych w trakcie analizy. W celu zweryfikowania, czy to wiek badanych ma na to wpływ, konieczne byłoby przeprowadzenie badań także w innych grupach wiekowych. Choć zasadniczo otrzymane dane empiryczne są zgodne ze strukturą teoretyczną, to na tym etapie ich analiza pod kątem wymiarów wyodrębnionych przez Shapiro i Neuberga (2007) jest nieuprawniona z uwagi na mniejszą liczbę uzyskanych czynników.

⁵⁶ K. Skorulski, *Potrzeba przełomu. Dialogiczne spojrzenie z Ferdynandem Ebnerem na rozwój sytuacji duchowej we współczesnych społeczeństwach Europy*, Osoba i Wina, Filozofia Chrześcijańska, 2012, 9, s. 99.

Do oceny trafności teoretycznej skali do badania poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności **metodą różnic międzygrupowych** wykorzystano wyniki tych samych osób badanych w zakresie stresu odczuwanego w związku ze szkołą i nauką⁵⁷, postrzegania własnych relacji z rówieśnikami⁵⁸ oraz poczucia bezradności na lekcjach języka polskiego i poczucia bezradności na lekcjach matematyki⁵⁹.

Miarą stresu odczuwanego w związku ze szkołą i nauką był wybór przez badanych jednej z czterech możliwych odpowiedzi: wcale, trochę, dość mocno, bardzo mocno w odpowiedzi na pytanie: W jakim stopniu odczuwasz stres w związku ze szkołą i nauką? Dla potrzeb tej analizy połączono w jedną kategorię odpowiedzi wcale i trochę (oznaczoną jako grupa 1) oraz dość mocno i bardzo mocno (oznaczoną jako grupa 2). Z uwagi na różną liczebność grup (N w grupie 1 = 100, N w grupie 2 = 25) zastosowano test U Mana-Whitneya z poprawką na ciągłość. Wartość testu $Z = -2,629$; $p = 0,009$ wskazuje, że porównywane grupy różnią się istotnie w zakresie poziomu poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności ($p = 0,009$). Wartość mediany dla grupy 1 (11,08) oraz dla grupy 2 (16,91) wskazuje, że uczniowie deklarujący odczuwanie stresu dość mocno i bardzo mocno w związku ze szkołą i nauką mają też wyższy poziom poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności, co jest zgodne ze stanem wiedzy na ten temat. Z dotychczasowych badań wiemy, że uczniowie objęci negatywnymi stereotypami doświadczają długotrwałego stresu (którego źródłem jest lęk), a to z kolei powoduje między innymi gorszy stan zdrowia, wyższy poziom depresji oraz niższy poziom szczęścia⁶⁰.

Postrzeganie własnych relacji z rówieśnikami przez badanego oraz poczucie bezradności na lekcjach języka polskiego i matematyki mierzone były na skali porządkowej. Dla potrzeb tych analiz pogrupowano badanych według kwartyli, nadając kod 1 badanym w najniższym kwartylu, kod 2 – badanym w środkowym kwartylu i kod 3 – badanym w najwyższym kwartylu. Tak przekształcone dane wykorzystano dla wykonania jednoczynnikowej anali-

⁵⁷ W tym celu wykorzystano pytanie stosowane w międzynarodowych badaniach nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej (Health Behaviour in School-aged Children – HBSC), J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych*. Wyniki badań HBSC 2014, Warszawa 2015, Instytut Matki i Dziecka, http://www.imid.med.pl/images/do-pobrania/Zdrowie_i_zachowania_zdrowotne_www.pdf [dostęp: 11.10.2017].

⁵⁸ Na temat pierwszej wersji tej skali liczącej 19 pozycji patrz: M. Deptuła, *Poznanie społecznego kontekstu rozwoju psychospołecznego uczniów w klasach IV-VI*, Studia Edukacyjne, 2015, 37, s. 61-76. Wersja wykorzystana w tej analizie liczy 21 pozycji i nie była dotąd publikowana.

⁵⁹ Patrz: B. Ciżkowicz, *Wyuczona bezradność młodzieży*, Bydgoszcz 2009. W skali wprowadzone zmiany w 3 spośród 20 twierdzeń w celu dostosowania jej do wieku i doświadczeń badanych.

⁶⁰ D. Drązkowski, *Interwencje redukujące zagrożenie stereotypem*, Edukacja, 2012, 3(128), s. 38-53.

zy wariancji testem ANOVA, gdzie zmienną zależną był poziom zagrożenia stereotypem niskich zdolności, a zmienną niezależną – kolejno każda z wyżej wymienionych zmiennych. Zróznicowanie wariancji w podgrupach, sprawdzane testem Levene’a w każdym z omawianych tu przypadków, okazało się nieistotne statystycznie. Analizy Post-hoc wykonano testem Tukeya dla różnych N. Wyniki analiz prezentuje tabela 11.

Tabela 11

Wyniki porównań międzygrupowych dla zmiennych niezależnych: postrzeganie relacji z rówieśnikami oraz poczucie bezradności na lekcjach języka polskiego i matematyki

Zmienne	Test F	Wartość p	Wyniki analizy Post-hoc			
			Test Tukeya	Grupa 1 (21,697)	Grupa 2 (13,682)	Grupa 3 (10,700)
Poczucie zagrożenia stereotypem niskich zdolności vs Postrzeganie relacji z rówieśnikami	F(2, 126) = 8,697	p=0,0003	Grupa 1	–	0,01	0,0004
			Grupa 2	0,01	–	0,552
			Grupa 3	0,0004	0,552	–
Poczucie zagrożenia stereotypem niskich zdolności vs Poczucie bezradności na lekcjach języka polskiego	F(2, 122) = 13,755	p=0,0001	Test Tukeya	Grupa 1 (8,121)	Grupa 2 (13,967)	Grupa 3 (21,594)
			Grupa 1	–	0,0578	0,00002
			Grupa 2	0,0578	–	0,009
			Grupa 3	0,00002	0,009	–
Poczucie zagrożenia stereotypem niskich zdolności vs Poczucie bezradności na lekcjach języka polskiego	F(2, 122) = 7,866	p=0,0006	Grupa 1	–	0,271	0,0007
			Grupa 2	0,271	–	0,042
			Grupa 3	0,0007	0,042	–

Wyniki wszystkich porównań różnic międzygrupowych są zgodne z teoretycznymi przewidywaniami.

Uczniowie, którzy na skali postrzegania relacji z rówieśnikami uzyskali wynik w dolnym kwartylu (relacje niekorzystne) mają istotnie wyższy poziom poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności niż uczniowie, których wyniki mieszczą się w górnym kwartylu (relacje korzystne). Uczniowie

o niekorzystnych relacjach mają także wyższy poziom zagrożenia stereotypem niż uczniowie o przeciętnych relacjach z rówieśnikami.

Skala do badania poczucia bezradności na lekcjach języka polskiego i matematyki jest skonstruowana tak, że im wyższy wynik, tym wyższy poziom bezradności. Zatem zgodnie z teoretycznymi przewidywaniami, grupa uczniów, których wyniki na skalach bezradności mieszczą się w górnym kwartylu ma istotnie wyższy poziom zagrożenia stereotypem niskich zdolności niż grupa uczniów o wynikach przeciętnych i wynikach niskich (mieszczących się w dolnym kwartylu).

Wyniki porównań między grupami stanowią dodatkowe, obok analizy czynnikowej, potwierdzenie teoretycznej trafności skali skonstruowanej do badania poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności u uczniów klas IV-VI.

W badaniach pilotażowych zebrano także informacje pozwalające podjąć decyzje co do dalszego doskonalenia prezentowanej tu skali. Oprócz 18 pytań wchodzących w skład skali natężenia poczucia zagrożenia stereotypem przed sprawdzianami/kartkówkami oraz 18 pytań wchodzących w skład skali natężenia poczucia zagrożenia przed odpowiedziami ustnymi uwzględniono także pytania dodatkowe, które miały posłużyć do oceny tego, na jakich przedmiotach szkolnych dzieci odczuwają największe poczucie zagrożenia oraz jakich określeń używają dla nazwania tego stanu.

Analiza odpowiedzi badanych wykazała, że poczucie zagrożenia towarzyszyło dziewczynom przede wszystkim na sprawdzaniach/kartkówkach z matematyki (66,4% wskazań), a chłopom na sprawdzianach/kartkówkach z języka polskiego (76% wskazań). Na drugim miejscu w grupie dziewcząt znalazły się sprawdziany/kartkówki z języka polskiego (42,1% wskazań), a w grupie chłopców sprawdziany/kartkówki na lekcjach matematyki (46% wskazań). Te wyniki skłoniły autora skali do badania poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności do zastosowania w kolejnych badaniach skali odnoszącej się do lekcji języka polskiego i skali dotyczącej lekcji matematyki.

Celem uproszczenia opisu emocji badani mieli w badaniach pilotażowych możliwość wyboru kilku stanów: „czuję się świetnie”, „czuję się normalnie”, „martwię się”, „boję”, „jestem niespokojna”, „smutno mi”, „złoszczę się”, „jestem zestresowana”, „czuję jakby coś mnie zjadało od środka”, „zapominam to, co wiedziałam”, „trudno to opisać”⁶¹. Mogli również sami opisać ten stan w pytaniu otwartym. W grupie chłopców najczęściej powtarzały się określenia „martwię się” (36,8% badanych), „jestem zestresowany” i „jestem niespokojny” (w obu przypadkach 28,1%). W grupie dziewcząt najczęściej

⁶¹ Określenia pochodzą z pierwszej wersji badań pilotażowych prowadzonych przez Szymona Borsicha, w których uczniowie odpowiadali na pytanie otwarte dotyczące uczuć towarzyszących im w czasie sprawdzianów i kartkówek.

wyberane było określenie „jestem zestresowana” (53,7%) oraz „jestem niepokojna”, „boję się” (w obu przypadkach po 42,7%), jak też „martwię się” (30,5%). Odpowiedzi te wykorzystane w czasie pozwoliły na przygotowanie nowego polecenia wprowadzającego do zestawu twierdzeń służących do badania zagrożenia stereotypem niskich zdolności w udoskonalonej wersji omawianej tu skali.

Podsumowanie

Wyniki badań pilotażowych pozwoliły na przygotowanie ostatecznej wersji narzędzia. Przeformułowano twierdzenie wprowadzające oraz nieznacznie zmodyfikowano treści pytań, celem skrócenia i uproszczenia składowi zdań, z uwagi na prowadzenie badań w różnych grupach wiekowych. Zamiast badania poczucia zagrożenia stereotypem niskich zdolności na sprawdzianach/kartkówkach i w czasie odpowiedzi ustnych, zdecydowano się skonstruować skalę do badania poczucia zagrożenia stereotypem na lekcjach języka polskiego oraz na lekcjach matematyki, zgodnie z deklaracjami badanych, że te lekcje są dla nich źródłem najczęstszego stresu w szkole.

Ujawnienie występowania zjawiska zagrożenia stereotypem niskich zdolności wydaje się szczególnie ważne, ponieważ może ono zmniejszać szanse na osiąganie wyników na miarę posiadanych możliwości u części dzieci; jest więc to ważny problem edukacyjny, którego rozwiązanie w znacznej mierze zależy od nauczycieli i rodziców.

BIBLIOGRAFIA

- Ambady N., Shih M., Kim A., Pittinsky T.L., *Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance*, Psychological Science, 2001, 12.
- Aronson J., Inzlicht M., *The ups and downs of attributional ambiguity: Stereotype vulnerability and the academic selfknowledge of African American college students*, Psychological Science, 2004, 15.
- Bedyńska S., *Długofalowe skutki zagrożenia stereotypem. Moderacyjna rola identyfikacji z własną grupą i dziedziną*, Studia Psychologiczne, 2013, 51.
- Bedyńska S., Dreszer J., *Wyśmiej stereotyp! Czynniki redukujące zagrożenie stereotypem*, Psychologia Społeczna, 2006, 1(2).
- Bedyńska S., Rycielski P., *Zagrożenie stereotypem, bezradność intelektualna a oceny szkolne dziewcząt z matematyki*, Edukacja 2016, 1(136).
- Bosson J.K., Haymovitz E.L., Pinel E.C., *When saying and doing diverge: The effects of stereotype threat on self-reported versus nonverbal anxiety*, Journal of Experimental Social Psychology, 2004, 40.
- Cherney I.D., Campbell K.L., *A league of their own: Do single-sex schools increase girls' participation in the physical sciences?* Sex Roles, 2011, 65.

- Cimpian A., Mu Y., Erickson L.C., *Who is good at this game? Linking an activity to a social category undermines children's achievement*, *Psychological Science*, 2012, 23.
- Ciżkowicz B., *Wyućzona bezradność młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009.
- Cohen G.L., Garcia J., *"I am us": Negative stereotypes as collective threats*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2005, 89.
- Crocker J., *Editor's introduction to special issue on "Social Stigma: Perspectives From Experimental Social Psychology*, *Journal of Experimental Social Psychology*, 1999, 35.
- Croizet J.-C., Claire T., *Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds*, *Personality, Personality and Social Psychology Bulletin*, 1998, 24, 6, June, <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0146167298246003>, [dostęp: 11.10.2017].
- Cronbach L.J., Meehl P.E., *Trafność teoretyczna testów psychologicznych*, [w:] *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, red. J. Brzeziński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Deptuła M., *Poznawanie społecznego kontekstu rozwoju psychospołecznego uczniów w klasach IV-VI*, *Studia Edukacyjne*, 2015, 37.
- Drażkowski D., *Interwencje redukujące zagrożenie stereotypem*, *Edukacja*, 2012, 3(128).
- Flore P.C., Wicherts J.M., *Does stereotype threat influence performance of girls in stereotyped domains? A meta-analysis*, *Journal of School Psychology*, 2015, 53.
- Good J.J., Woodzicka J.A., Wingfield L.C., *The effects of gender stereotypic and counter-stereotypic textbook images on science performance*, *The Journal of Social Psychology*, 2010, 150.
- Hornowska E., *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.
- Huguet P., Régner I., *Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances*, *Journal of Educational Psychology*, 2007, 99, 545–560.
- Huguet P., Régner I., *Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat*, *Journal of Experimental Social Psychology*, 2009, 45.
- Keller J., Dauenhimer D., *Stereotype threat in the classroom: Dejection mediates the disrupting threat effect on women's math performance*, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2003, 29.
- Kray L.J., Thompson L., Galinsky A.D., *Battle of the sexes: Gender stereotype confirmation and reactance in negotiations*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001, 80.
- Marx D.M., Stapel D.A., Muller D., *We can do it: The interplay of construal orientation and social comparison under threat*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2005, 88.
- Mazur J. (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2015, http://www.imid.med.pl/images/do-pobrania/Zdrowie_i_zachowania_zdrowotne_www.pdf [dostęp: 11.10.2017].
- Muzzatti B., Agnoli F., *Gender and mathematics: Attitudes and stereotype threat susceptibility in Italian children*, *Developmental Psychology*, 2007, 43.
- Nguyen H.D., Ryan A.M., *Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence*, *Journal of Applied Psychology*, 2008, 93.
- Picho K., Rodriguez A., Finnie L., *Exploring the Moderating Role of Context on the Mathematics Performance of Females Under Stereotype Threat: A Meta-Analysis*, *The Journal of Social Psychology*, 2013, 153, 3.
- Picho K., Stephens J.M., *Culture, context and stereotype threat: A comparative analysis of young Ugandan women in coed and single-sex schools*, *The Journal of Educational Research*, 2012, 105.

- Schmader T., *Gender identification moderates stereotype threat effects on women's math performance*, Journal of Experimental Social Psychology, 2002, 38.
- Schmader T., Johns M., *Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity*, Journal of Personality and Social Psychology, 2003, 3.
- Shapiro J.R., Neuberg S.L., *From stereotype threat to stereotype threats: Implications of a multi-threat framework for causes, moderators, mediators, consequences, and interventions*, Personality and Social Psychology Review, 2007, 11.
- Skorulski K., *Potrzeba przełomu. Dialogiczne spojrzenie z Ferdynandem Ebnerem na rozwój sytuacji duchowej we współczesnych społeczeństwach Europy*, Osoba i Wina, Filozofia Chrześcijańska, 2012, 9.
- Steele C.M., Aronson J., *Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans*, Journal of Personality and Social Psychology, 1995, 69.
- Steele C.M., Spencer S.J., Aronson J., *Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat*, [w:] *Advances in experimental social psychology*, red. M.P. Zanna, 34, CA: Academic Press, San Diego 2002.
- Sticker W., Ward W., *Stereotype Threat, inquiring About Test Takers' Ethnicity and Gender, and Standardized Test Performance*, Journal of Applied Social Psychology, 2004, 34, 4.
- Stroesner S., Good C., *Reducing stereotype threat*. 2009, <http://reducingstereotypethreat.org>, [dostęp: 09.06.2016].
- Tomasetto C., Alparone F.R., Cadinu M., *Girls' math performance under stereotype threat: the moderating role of mothers' gender stereotypes*, Developmental Psychology, 2011, 47.
- Walton G.M., Cohen G.L., *Stereotype lift*, Journal of Experimental Social Psychology, 2003, 39.

ANNA SZKOLAK-STĘPIEŃ

*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie*

TRUDNOŚCI W UCZENIU SIĘ - MODEL DIAGNOZOWANIA DYSLEKSJI ROZWOJOWEJ

ABSTRACT. Szkolak-Stępień Anna, *Trudności w uczeniu się – model diagnozowania dysleksji rozwojowej* [Difficulties in Learning – Model of Diagnosing Developmental Dyslexia]. Studia Edukacyjne nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 215-229 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.13

The article by Anna Szkolak-Stępień concerns specific difficulties in learning reading and writing. The choice of the topic results from the changes in the Polish educational reality at the time of social, political and cultural transformation. The article presents the complexity of the educational environment of the modern child and the functioning of Polish schools in the reform period. Modern times impose on the teacher increasingly complex tasks, requiring new professional competences, which will include new types of teaching methods, methodological considerations and a new quality of professional performance.

Key words: dyslexia, difficulties in learning, diagnosis

Wstęp

Co łączy Hansa Christiana Andersena, Alberta Einsteina, Thomasa Alwę Edisona, Winstona Churchilla i Jacka Kuronia? Wszyscy byli dyslektykami i popełniali błędy charakterystyczne dla tej dysfunkcji. Jak widać, specyficzne trudności w uczeniu się nie oszczędzały również tych sławnych i znanych. Także i obecnie wielu ludzi, również tych z pierwszych stron gazet, zmaga się z uprzykrzającymi codzienne życie kłopotami z czytaniem i pisanem.

Podstawowe terminy

Dysleksja rozwojowa, ryzyko dysleksji, dysgrafia, dysortografia to najczęściej pojawiające się w literaturze przedmiotu terminy związane z zagadnieniem specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania. Są to pojęcia

powszechnie znane, chociażby z prasy, Internetu, czy telewizji. Nie oznacza to jednak, że wszyscy właściwie je rozróżniają i odpowiednio używają. Tymczasem, znajomość terminologii związanej z dysleksją rozwojową – zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców – jest niezbędna dla prawidłowego zrozumienia istoty tego złożonego zjawiska.

Podstawowy termin specjalistyczny, czyli dysleksja rozwojowa pochodzi od przedrostka *dys-*, który oznacza *brak czegoś, trudność, niemożność* (język łaciński, język grecki) oraz od czasownika *lego* – *czytam* (język łaciński) lub *lexis* – *wyraz, słowo* (język grecki). Natomiast określenie *rozwojowa* wskazuje na fakt wczesnych uwarunkowań trudności, trwających od urodzenia, a nie nabytych w późniejszym okresie życia¹.

Dysleksja rozwojowa to syndrom zaburzeń uczenia się czytania i pisania, który może przybierać różne formy i występować w różnym nasileniu. Jest specyficznym zaburzeniem, ale nie chorobą. Dlatego, dysleksji nie można leczyć, ale można na nią wpływać, dzięki odpowiednio dobranym ćwiczeniom.

Pojęcie dysleksji rozwojowej obejmuje najczęściej kilka rodzajów zaburzeń:

- dysleksję,
- dysgrafię,
- dysortografię.

Dysleksja (w wąskim ujęciu) oznacza specyficzne trudności w czytaniu. Jej charakterystycznymi cechami są – według definicji J. Jastrzęb i M. Zaleskiej

błędy językowe, wolne tempo czytania – techniką pozbawioną cech całościowego, wyrazistego, biegłego, poprawnego reprodukowania tekstu, zaburzone rozumienie treści w aspekcie zarówno odbioru dosłownego, interpretacyjnego, jak krytycznego i kreatywnego².

Inna definicja dysleksji opublikowana przez Research Committee The Orton Dyslexia Society (Towarzystwo Dysleksji im. Ortona), które jest najstarszym stowarzyszeniem zajmującym się problematyką dysleksji brzmi:

Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się (one of several distinct learning disabilities). Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego (phonological processing abilities). Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju, ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się

¹ M. Bogdanowicz, *Diagnoza dysleksji rozwojowej w Polsce*, [w:] *Diagnoza dysleksji*, red. B. Kaja, Bydgoszcz 2003.

² J. Jastrzęb, M. Zaleska, *Ryzyko dysleksji – wczesna diagnoza na poziomie edukacji elementarnej*, *Wychowanie na co Dzień*, 2003, 10/11, s. 3.

różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej; często oprócz trudności w czytaniu (problems reading), dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu sprawności w zakresie czynności pisania (writting) i poprawnej pisowni (spelling)³.

Nieco inaczej dysleksję definiuje J. Cieszyńska, czyli jako

trudności w linearnym opracowaniu informacji językowych, którym towarzyszą problemy w linearnym przetwarzaniu informacji symbolicznych, czasowych i motorycznych⁴.

Definicja ta powstała przede wszystkim na podstawie wieloletniego doświadczenia w pracy z dziećmi dyslektycznymi i badaniu ich testami psychologicznymi, które wykazały związek z zaburzeniami linearnego przetwarzania informacji, za które odpowiedzialna jest lewa półkula mózgu. Przekłada się to również na percepcję i organizację czasu, a badania wykonane w tym zakresie wskazały na trudności przetwarzania informacji czasowych, między innymi planowaniem czasu i umiejętności oceny jego upływu⁵.

Kolejny termin dysgrafia pochodzi od przedrostka *dys-* oraz od czasownika *grapho* – *piszę, rysuję* (język grecki). Oznacza specyficzne trudności w opanowaniu technicznej strony pisania, a więc poziomu graficznego pisma. Najkrócej rzecz ujmując, są to problemy z kaligrafią (tzw. brzydkie, nieczytelne pismo)⁶.

Terminem dysortografia określa się natomiast specyficzne trudności w opanowaniu poprawnej pisowni (w tym także nagminne popełnianie błędów ortograficznych, pomimo dobrej znajomości reguł ortografii)⁷. Pojęcie to pochodzi od przedrostka *dys-* oraz od greckich wyrazów *orthos* – *prawidłowy* i *grapho* – *piszę, rysuję*⁸.

Określenie *specyficzne* wskazuje na wąski zakres wyżej wymienionych trudności, które występują u dzieci pomimo normalnej, a czasem nawet wysokiej sprawności intelektualnej⁹.

Autorzy stosujący dwa (np. H. Spionek) lub trzy terminy (np. M. Bogdanowicz) na oznaczenie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu mają na

³ M. Bogdanowicz, *Psychometryczna czy kliniczna diagnoza dysleksji*, Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD, 1996, 6, s. 35.

⁴ J. Cieszyńska, *Zaburzenia linearnego porządkowania*, [w:] *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, red. J. Cieszyńska, Z. Orłowska-Popek, M. Korendo, Kraków 2010, s. 40.

⁵ Tamże.

⁶ W. Brejnak, *Dysleksja: nie jesteś sam*, Warszawa 2003.

⁷ Tamże.

⁸ D. Rogala-Kozubska, M. Raczykowska, *Dysortografia – definicja, symptomy, terapia*, [w:] *Terapia pedagogiczna*, t. 1 – *Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, red. E.M. Skorek, Kraków 2005, s. 45.

⁹ P. Szachniuk-Albowicz, *Dysleksja okiem pedagoga*, Dyrektor Szkoły, 2007, 10.

celu dokładne wskazanie rodzaju występujących trudności u dziecka, ponieważ mogą one współwystępować lub pojawiać się jako zaburzenia izolowane¹⁰.

Kolejnym terminem specjalistycznym, który funkcjonuje w literaturze psychopedagogicznej i praktyce edukacyjnej jest ryzyko dysleksji. Pojęcie to wprowadziła i upowszechniła w Polsce M. Bogdanowicz. Założycielka PTD stosuje określenie *ryzyko dysleksji* wobec młodszych dzieci wykazujących wybiórcze zaburzenia w rozwoju psychoruchowym, które mogą w przyszłości warunkować występowanie specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisanania¹¹.

Termin ten stosuje się również w odniesieniu do uczniów, którzy napotykać na pierwsze, lecz nasilone trudności w nauce – pomimo inteligencji w normie, dobrze funkcjonujących narządów zmysłu, właściwej opieki wychowawczej i dydaktycznej w domu oraz w szkole¹².

W grupie dzieci tak zwanego *ryzyka dysleksji* znajdują się:

- dzieci pochodzące z nieprawidłowo przebiegającej ciąży i porodu,
- wcześniaki,
- dzieci pochodzące z rodzin, w których występowały przypadki zaburzeń dyslektycznych, opóźnienia rozwoju mowy, leworęczność,
- dzieci, u których w okresie niemowlęcym wystąpiły minimalne dysfunkcje neurologiczne,
- dzieci, u których występują objawy dysharmonii w rozwoju psychoruchowym¹³.

Dzieci z grupy *ryzyka dysleksji* wymagają wnikliwej obserwacji i dodatkowego wsparcia ze strony nauczyciela, ponieważ *zdradzają* pewne predyspozycje do wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisanania.

W publikacjach dotyczących dysleksji rozwojowej pojawiają się również takie określenia, jak pseudodysleksja i hiperdysleksja. Pierwsze pojęcie stosuje się dla oznaczenia trudności w czytaniu i pisaniu, które nie mają specyficznego charakteru i nie są uwarunkowane parcjalnymi (fragmentarycznymi) zaburzeniami funkcji psychoruchowych. Pseudodysleksja jest spowodowana przez tak zwane czynniki niespecyficzne, na przykład zaniedbania środowiskowe, brak motywacji do nauki, zaburzenia emocjonalne, błędy dydaktyczne, przebywanie w otoczeniu dwujęzycznym bądź obcojęzycznym¹⁴.

¹⁰ W. Brejnak, *Dysleksja*.

¹¹ M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji: problem i diagnozowanie*, Gdańsk 2002.

¹² Tamże, s. 43.

¹³ P. Szachniuk-Albrowicz, *Dysleksja okiem pedagoga*.

¹⁴ Tamże; A. Wojnarska, *Diagnoza dysleksji – jej psychospołeczne konsekwencje*, [w:] *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych*, red. A. Pielecki, Lublin 2002.

Z kolei terminem *hiperdysleksja* znawcy zagadnienia określają trudności w czytaniu ze zrozumieniem¹⁵. Jak podkreśla W. Brejnak „czytający dobrze opanował samą technikę czytania, ale słabo rozumie treść czytanego tekstu”¹⁶.

Jak można zauważyć, terminologia dotycząca specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania jest bogata, ale bez jej znajomości trudno poruszać się w dziedzinie omawianej problematyki.

Etiologia zaburzeń dyslektycznych

Wieloletnie badania nad problemem dysleksji rozwojowej zaowocowały pojawieniem się różnego rodzaju koncepcji próbujących wyjaśnić przyczyny tego złożonego zjawiska.

Dużą część z nich stanowią tak zwane koncepcje etiologiczne, które opisują pierwotne przyczyny specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania.

Do podstawowych koncepcji etiologicznych znawcy zagadnienia zaliczają koncepcje:

- genetyczną,
- organiczną,
- opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego,
- hormonalną,
- psychodysleksji,
- polietiologiczną¹⁷.

Najważniejsze założenia wymienionych wyżej koncepcji ilustruje tabela 1.

Tabela 1

Podstawowe koncepcje etiologiczne dysleksji rozwojowej

PODSTAWOWE KONCEPCJE ETIOLOGICZNE DYSLEKSJI ROZWOJOWEJ	
KONCEPCJA GENETYCZNA	Tłumaczy trudności w opanowaniu umiejętności czytania i pisania odziedziczonymi zmianami w centralnym układzie nerwowym. Dziedziczne podłoże dysleksji rozwojowej potwierdziło wielu badaczy, dostarczając dowodów poprzez porównywanie tych samych zaburzeń u krewnych, w rodowodach rodzinnych oraz poprzez badanie bliźniąt jedno- i dwujajowych. Jednakże dokładny mechanizm dziedziczenia tych zaburzeń nadal nie jest znany.

¹⁵ A. Wojnarska, *Diagnoza dysleksji*.

¹⁶ W. Brejnak, *Dysleksja*, s. 19.

¹⁷ B. Skalbani, *Diagnostyka pedagogiczna: wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2011.

KONCEPCJA ORGANICZNA	Tłumaczy pierwotne przyczyny zaburzeń w nauce czytania i pisania zmianami strukturalnymi tkanki mózgowej. Są one zlokalizowane głównie w lewej półkuli mózgu w okolicach związanych z mową i mają ograniczony zakres (tzw. mikro-uszkodzenia). Zmiany te są najprawdopodobniej skutkiem działania niekorzystnych czynników na c. u. n. w okresie okołoporodowym i w pierwszych miesiącach życia. Do najistotniejszych czynników ryzyka należą: nieprawidłowy przebieg ciąży i skomplikowany poród.
KONCEPCJA OPÓŹNIONEGO DOJRZEWANIA C. U. N.	Wskazuje na powolne różnicowanie się funkcjonalne poszczególnych struktur mózgowych, które biorą udział w czynności czytania i pisania (tzw. zwolnione tempo dojrzewania okolic mózgu, związanych z czytaniem i pisanie).
KONCEPCJA HORMONALNA	Wyjaśnia pierwotne przyczyny specyficznych trudności w opanowaniu umiejętności czytania i pisania nadprodukcją testosteronu – hormonu męskiego, którego nadmiar w okresie prenatalnym blokuje rozwój lewej półkuli mózgowej. Jest to jedna z najnowszych koncepcji etiologii dysleksji.
KONCEPCJA PSYCHODYSLEKSJI	Tłumaczy specyficzne trudności w nauce czytania i pisania zaburzeniami sfery emocjonalnej, które powstały w wyniku długotrwałego stresu, konfliktów rodzinnych lub urazów psychicznych. Liczne badania pokazują jednak, że problemy emocjonalne są raczej konsekwencją dysleksji, a nie jej przyczyną.
KONCEPCJA POLIETIOLOGICZNA	Przyjmuje założenie, iż o dysleksji decyduje nie jeden, a wiele różnego rodzaju czynników patogen-nych (tzw. wieloprzyczynowość).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: B. Skalbiana, *Diagnostyka pedagogiczna: wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2011; I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa 1996.

Z powyższego tekstu wynika, iż kłopoty na początku nauki mogą być uwarunkowane bardzo licznym przyczynami. Jednak trudności w czytaniu i pisaniu, które mogą wystąpić z powodu ogólnie słabych możliwości intelektualnych dziecka, zaburzeń w rozwoju emocjonalno-społecznym, zaniedbania środowiskowego, przewlekłych schorzeń (choroby reumatyczne, laryngologiczne, astma, choroby serca) należy odróżnić od specyficznych trudności typu dyslektycznego.

Pierwotne przyczyny dysleksji rozwojowej powodują skutki, które są tak zwanymi wtórnymi (bezpośrednimi) przyczynami specyficznych trudności w opanowaniu umiejętności czytania i pisania¹⁸. Jednakże, poglądy na tak zwany patomechanizm zaburzeń dyslektycznych również nie są jednorodne. Pojawiło się kilka teorii, które wyjaśniają ten problem.

Początkowo dużą popularnością cieszyła się koncepcja fragmentarycznych (parcjalnych) zaburzeń rozwoju psychoruchowego, rozwijana i upowszechniana w Polsce przez H. Spionek. Bezpośrednią przyczyną zaburzeń dyslektycznych – w myśl tej koncepcji – jest deficyt rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych leżących u podstaw złożonej czynności czytania i pisanie. Deficyt ten winien być ujmowany w postaci wskaźnika, który wyraża stosunek opóźnienia rozwoju tych funkcji do wieku dziecka. Jest to tak zwany wskaźnik fragmentarycznego deficytu rozwojowego (WFDR). Koncepcja H. Spionek przez wiele lat nadawała kierunek zarówno diagnozie, jak i terapii dysleksji rozwojowej¹⁹.

W latach 60. XX wieku badacze zwrócili uwagę na integrację funkcji percepcyjno-motorycznych, a więc współdziałania analizatorów uczestniczących w czytaniu i pisaniu. Do przedstawicieli tego kierunku należą między innymi L. Belmont, H. Birch, E. Kopittz i M. Bogdanowicz. Prowadzone przez nich badania rzuciły nowe światło na patomechanizm dysleksji rozwojowej. Już nie tylko wybiórcze zaburzenia funkcji korowych analizatora słuchowego, wzrokowego i kinestetyczno-ruchowego są odpowiedzialne za specyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisanie. Mogą je spowodować również zaburzenia koordynacji tych funkcji²⁰.

Kolejne badania z lat 90. skutkują powstaniem nowych teorii dotyczących patomechanizmu dysleksji rozwojowej. Wiążą one trudności dyslektyczne z zaburzeniami funkcji językowych. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w definicji przyjętej przez Towarzystwo im. Ortona, pochodzącej z 1994 roku, według której dysleksja „jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie”²¹. Funkcje językowe osób z dysleksją badały między innymi I. Libermann, M. Snowling, G. Krasowicz-Kupis, A. Borkowska, M. Bogdanowicz²².

Własne teorie dotyczące patomechanizmu zaburzeń dyslektycznych stworzyli również A. Fawcett i R. Nicolson (teoria zaburzeń czynności mózdzka i automatyzacji ruchów) oraz J. Stein i inni (teoria deficytów systemów macieluarnych)²³.

¹⁸ M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji*.

¹⁹ I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa 1996.

²⁰ M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji*.

²¹ J. Elliott, M. Place, *Dzieci i młodzież w kłopotach: poradnik nie tylko dla psychologów*, Warszawa 2000, s. 202, M. Bogdanowicz, *Psychometryczna*.

²² M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji*.

²³ M. Bogdanowicz, *Diagnoza dysleksji*.

W najnowszych doniesieniach podkreśla się, że dysleksja ma wymiar choroby cywilizacyjnej. Według M. Korendo, powodują ją uszkodzenia mózgu związane na przykład z działaniem toksyn podczas trwania ciąży, niedotlenieniem, uszkodzeniami okołoporodowymi. Ogromne zagrożenie stanowi także wczesne wystawianie dzieci na działanie nowych technologii. Udowodniono, że wczesne i nadmierne korzystanie z telewizji, komputera oraz telefonów komórkowych (gier) powoduje strukturalne zmiany w mózgu, grożące między innymi dysleksją²⁴.

Jak widać, zarówno pierwotne, jak i bezpośrednie przyczyny dysleksji rozwojowej są różnorodne i – co należy podkreślić – nie do końca poznane. Dlatego, wielodyscyplinarne badania nad etiologią i patomechanizmami zaburzeń dyslektycznych są nadal kontynuowane.

Typy dysleksji

W literaturze przedmiotu nie ma jednej powszechnie obowiązującej klasyfikacji zaburzeń dyslektycznych, dlatego w zależności od przyjętego kryterium dostępne są różne typologie, proponowane przez różnych autorów.

Najczęściej pojawiająca się klasyfikacja jest związana z charakterem dysfunkcji, czyli rodzajem zaburzonej funkcji psychicznej stanowiącej bezpośrednio podłoże trudności w opanowaniu umiejętności czytania i pisania²⁵. Biorąc pod uwagę to kryterium, znawcy problematyki wyodrębnili cztery typy dysleksji rozwojowej:

- dysleksję typu wzrokowego uwarunkowaną zaburzeniami percepcji i pamięci wzrokowej, najczęściej powiązanymi z zaburzeniami koordynacji wzrokowo-przestrzennej i wzrokowo-ruchowej;
- dysleksję typu słuchowego, u której podłoża leżą zaburzenia percepcji i pamięci słuchowej dźwięków mowy, najczęściej powiązane z zaburzeniami funkcji językowych;
- dysleksję typu mieszanego, kiedy to występują zaburzenia zarówno w percepcji wzrokowej wyrazów, wzrokowej pamięci sekwencyjnej, percepcji słuchowej słowa, słuchowej pamięci sekwencyjnej, pamięci wzrokowo-słuchowej i wyobraźni przestrzennej; w tym typie dysleksji dysfunkcje są obecne jednocześnie w kilku obszarach;
- dysleksję typu integracyjnego, gdy poszczególne funkcje percepcyjno-motoryczne nie wykazują zakłóceń, a zaburzenia dotyczą ich koordynacji²⁶.

²⁴ M. Korendo, *Dysleksja zostaje na całe życie*, Życie Szkoły, 2013, 3.

²⁵ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna: podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.

²⁶ E. Kalinowska, *Pojęcie dysleksji, jej rodzaje i przyczyny*, [w:] *Terapia pedagogiczna. Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, red. E.M. Skorek, Kraków 2005, s. 24.

Jedną z bardziej znanych typologii zaburzeń dyslektycznych stworzyła również E. Boder. Autorka na podstawie różnic jakościowych w sposobie czytania i pisania dokonała klasyfikacji dyslektyków, wyróżniając:

- dysejdetyków,
- dysfonetyków,
- typ mieszany.

Dysejdetycy stanowią 9% populacji dyslektyków. Charakteryzuje ich czytanie i pismo fonetyczne. Występują u nich trudności w percepcji wyrazu, a więc niezdolność rozpoznawania jego *obrazu*.

Bardzo liczną grupę w populacji dyslektyków stanowią dysfonetycy, których jest około 63%. Cechuje ich czytanie wzrokowe, a więc *odpoznavanie* obrazu słowa. Często zmieniają brzmienie czytanego wyrazu na *podobnie wyglądający*. Biorąc pod uwagę zdolność do pisania, dysfonetycy piszą opierając się na obrazie pamięciowym słowa, zaś w zapisie fonetycznym popełniają liczne błędy ortograficzne.

Ostatni typ dysleksji wyróżniony przez E. Boder, a więc typ mieszany łączy w sobie trudności charakterystyczne zarówno dla dysejdetyków, jak i dysfonetyków²⁷.

Niemniej zwolenników wśród specjalistów zajmujących się zjawiskiem specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania ma podział dysleksji, jaki zaproponował D.J. Bakker. Autor ten wyróżnił dwa typy dysleksji: typ P i typ L.

Dysleksja typu P, czyli percepcyjna jest związana z nadmierną dominacją prawej półkuli mózgu, co objawia się tym, iż osoba czyta bardzo powoli, ale dokładnie. Dzieci, u których występuje ten typ dysleksji przywiązują nadmierną wagę do cech percepcyjnych tekstu.

Z kolei, dysleksja typu L, czyli lingwistyczna jest związana z nadmierną dominacją lewej półkuli mózgowej, co objawia się tym, iż dziecko czyta szybko, ale niedokładnie, popełniając dużą liczbę błędów²⁸.

Zaletą neuropsychologicznej koncepcji dysleksji D.J. Bakкера jest niewątpliwie to, iż na jej podstawie powstają programy terapeutyczne.

Dyskurs oraz badania dotyczące rodzajów i typów dysleksji są niezakończone, a nowe publikacje i konferencje naukowe przynoszą nowe klasyfikacje.

Model diagnozowania dysleksji rozwojowej

Praca z dzieckiem z trudnościami w czytaniu i pisaniu wymaga od nauczyciela wiedzy na temat ich przyczyn, objawów, a także umiejętności

²⁷ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna*.

²⁸ B. Bieleń, *Diagnoza i ocena w profilaktyce dysleksji*, Wychowanie w Przedszkolu, 2004, 9.

praktycznego zastosowania ćwiczeń usprawniających. Na początku należy dokonać diagnozy obejmującej umiejętności ucznia w dziedzinie tempa czytania, techniki czytania, czytania ze zrozumieniem, przepisywania, pisania z pamięci, pisania ze słuchu oraz zorientować się w pozycji ucznia w klasie i jego stosunku do rówieśników. Dlatego tak ważna jest wczesna diagnoza pedagogiczna i podjęcie właściwych działań stymulujących rozwój dziecka w sferach zaburzonych i wspomagających sfery rozwijające się prawidłowo²⁹.

Pojęcie diagnoza wywodzi się od greckiego słowa *diagnosis* i oznacza *rozróżnienie, rozpoznanie, osądzenie*³⁰. Poza medycyną termin ten znalazł zastosowanie w wielu innych dyscyplinach naukowych, na przykład naukach społecznych (socjologii, psychologii, pedagogice), jak i dziedzinach działalności profesjonalnej.

Pojęcie diagnoza najczęściej używane jest w dwóch znaczeniach:

- dla oznaczenia procesu diagnozowania, czyli różnych działań (czynności), które zmierzają do poznania osoby badanej i problemów z nią związanych;

- jako skutek, końcowy efekt tego procesu: podsumowanie i krytyczne opracowanie materiału zgromadzonego w toku badań diagnostycznych, w formie ustnej lub pisemnej opinii/orzeczenia³¹.

Na potrzeby nauk pedagogicznych rozumienie terminu diagnoza dość precyzyjnie określił S. Ziemiński. Zdaniem tego autora, diagnoza to:

rozpoznanie na podstawie zebranych objawów i znanych ogólnych prawidłowości badanego złożonego stanu rzeczy przez przyporządkowanie go do typu lub gatunku, dalej przez wyjaśnianie genetyczne i celowościowe, określanie jego fazy obecnej oraz przewidywanie rozwoju³².

Zgodnie z tą definicją, pełna, rozwinięta diagnoza składa się z pięciu następujących diagnoz częściowych, czyli diagnozy:

- typologicznej (klasyfikacyjnej, identyfikującej) – określa, czym jest badane zjawisko i na podstawie literatury zalicza je do znanego typu lub gatunku;

- genetycznej (przyczynowej) – wyjaśnia badane zjawisko i poszukuje odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak jest;

- znaczenia (celowościowej) – określa, jaki jest wpływ rozpoznanego stanu na całe zjawisko;

- fazy – pozwala na ustalenie, w jakiej fazie znajduje się dane zaburzenie w stosunku do pożądanych umiejętności, sprawności, czy stanu wiedzy;

- prognostycznej (rozwojowej) – polega na przewidywaniu dalszego kierunku rozwoju danego procesu lub zjawiska.

²⁹ A. Szkolak, *Głoski, sylaby, zdania – jakie to trudne!* Edukacja i Dialog, 2007, 2.

³⁰ B. Skałbani, *Diagnostyka pedagogiczna*, s. 17.

³¹ Tamże, s. 15; M. Bogdanowicz, *Diagnoza dysleksji*, s. 12.

³² S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973, s. 68.

Model diagnozy pełnej, wielofazowej, w ujęciu S. Ziemskiego, stosuje się najczęściej w praktyce pedagogicznej, ponieważ pozwala uściślić istotę złożonych zjawisk edukacyjnych, do których niewątpliwie należy dysleksja rozwojowa³³.

Diagnoza dysleksji rozwojowej jest wynikiem interdyscyplinarnych działań specjalistycznych, których początkiem jest zazwyczaj tak zwana wstępna identyfikacja, czyli rozpoznanie objawów przez osoby pozostające w bezpośrednim i względnie stałym kontakcie z dzieckiem.

Warto podkreślić tu rolę nauczyciela. On pierwszy powinien wyłonić te dzieci, u których nieprawidłowości rozwojowe mogą w przyszłości stać się przyczyną trudności typu dyslektycznego. Nauczyciel, jak zauważają I. Czajkowska i K. Herda, ma największe możliwości wczesnego rozpoznawania dysharmonii rozwojowych, ponieważ na co dzień obserwuje dziecko w warunkach pracy indywidualnej, zespołowej, czynnościach samoobsługowych, zabawie, czy nauce i – co istotne – na tle rówieśników³⁴. Szczególna odpowiedzialność spoczywa na barkach nauczycieli wczesnej edukacji, ze względu na ogromne znaczenie wczesnego identyfikowania opóźnień w rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych, które – jak wiadomo z wcześniejszych rozważań – są bezpośrednio zaangażowane w opanowanie umiejętności czytania i pisanía.

Według M. Bogdanowicz

dzieci o nieharmonijnym rozwoju mogą być dostrzeżone już w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym, jeśli osoby pracujące z dzieckiem znają specyfikę objawów, które wskazują na istnienie deficytów rozwojowych, a także mają świadomość tego, jakie następstwa mogą powodować powyższe zaburzenia w późniejszym okresie życia³⁵.

Rola wczesnej diagnozy i specjalistycznej interwencji psychopedagogicznej jest mocno akcentowana w rozprawach naukowych z dziedziny psychologii i pedagogiki. Z badań wynika bowiem, że najwyższy wskaźnik efektywności w zakresie niwelowania braków i wyrównywania szans edukacyjnych osiąga się w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Skuteczne oddziaływania wspomagające, stymulujące, korekcyjno-kompensacyjne w tych okresach rozwojowych są możliwe dzięki dużej elastyczności, plastyczności i podatności systemu nerwowego dziecka na zmiany. Im dziecko starsze, tym zajęcia terapeutyczne są mniej efektywne³⁶.

Mając na uwadze, jak dużą rolę w profilaktyce specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisanía odgrywa wczesne dostrzeżenie sygnałów

³³ Tamże.

³⁴ I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne*.

³⁵ M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji*, s. 8.

³⁶ S. Włoch, A. Włoch, *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Warszawa 2009.

opóźnień rozwoju i badanie ich pod kątem ryzyka dysleksji, M. Bogdanowicz zaproponowała trzyetapowy proces diagnozowania tej dysfunkcji. Jest to – zdaniem autorki – rozsądna strategia, która zmierza do „wyjaśniania problemów dziecka w celu udzieleniu mu pomocy, a nie wydania opinii!”³⁷. Model zakłada, że przed podjęciem nauki szkolnej (przedszkole) rozpoznawane są gotowość szkolna i objawy dysharmonii rozwoju psychoruchowego (1 etap), następnie diagnozowane jest ryzyko dysleksji (2 etap), a dalszy przebieg nauki szkolnej dziecka, *wytypowanego* w tych etapach diagnozowania, jest monitorowany przy jednoczesnym udzielaniu mu adekwatnego wsparcia dzięki współpracy szkoły i domu. Ostateczna diagnoza dysleksji rozwojowej (3 etap) może być sformułowana na przełomie okresu kształcenia zintegrowanego i przedmiotowego (klasa III-IV), jeżeli pomoc dotychczas udzielona dziecku w domu i specjalistyczna terapia w szkole nie przyniosły spodziewanych efektów³⁸.

Pełne postępowanie diagnostyczne w celu postawienia ostatecznej diagnozy dysleksji rozwojowej przeprowadzane jest w poradni psychologiczno-pedagogicznej przez zespół specjalistów i obejmuje następujące etapy:

1. Analiza dostępnej dokumentacji, której dokonują pedagog i psycholog poradni. Źródłem ważnych informacji mogą być między innymi opinie nauczycieli (wychowawców) o funkcjonowaniu i trudnościach dziecka, wnioski rodziców, dokumentacja z pracy terapeutycznej, o ile była prowadzona, i tym podobne.

2. Wywiad z rodzicami lub prawnymi opiekunami dziecka dotyczący historii jego rozwoju psychoruchowego oraz sytuacji rodzinnej – psycholog, ewentualnie pedagog.

3. Badanie psychologiczne, czyli – w pierwszym rzędzie – ocena poziomu rozwoju intelektualnego, która oprócz opisu funkcjonowania poznawczego wyraża się rozpoznaniem normy intelektualnej bądź obniżenia sprawności umysłowej (inteligencji niższej niż przeciętna lub upośledzenia umysłowego). Jeśli psycholog stwierdzi, że dziecko jest w normie intelektualnej, a więc spełnia jeden z najważniejszych warunków dysleksji rozwojowej, wówczas przystępuje do szczegółowej penetracji funkcji uczestniczących w czynności czytania i pisanie – percepcyjno-motorycznych, językowych i ich integracji. Specjalista określa, które z tych funkcji rozwijają się prawidłowo, a jakie z opóźnieniem (dysfunkcje) lub ponadprzeciętnie (mocne strony rozwoju). Całość obrazu dopełnia ocena wybranych cech osobowości dziecka oraz jego sfery emocjonalno-motywacyjnej.

³⁷ M. Bogdanowicz, *Model diagnozowania dysleksji rozwojowej*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji, 2008, 1, s. 9.

³⁸ Tamże.

4. Badanie pedagogiczne, czyli ocena poziomu opanowania wiadomości i umiejętności szkolnych, a także zakresu, rodzaju i specyfiki trudności w uczeniu się. Stanowi ono kontynuację obserwacji nauczycielskiej i jej uzupełnienie³⁹.

Pedagogiczna ocena umiejętności czytania, której dokonuje się za pomocą specjalnych testów (sprawdzianów) obejmuje następujące aspekty:

- znajomość liter,
- technika czytania (głoskami, sylabami, wyrazami, metodą kombinowaną, z syntezą, z częściową syntezą czy bez syntezy),
- tempo czytania,
- rodzaj błędów popełnianych w czytaniu,
- rozumienie czytanego tekstu zarówno w czytaniu głośnym, jak i w czytaniu cichym⁴⁰.

Kolejną umiejętność szkolną, czyli pisanie, pedagog bada za pomocą czterech rodzajów prób (w zależności od wieku dziecka): przepisywanie, pisanie z pamięci, pisanie ze słuchu, samodzielna wypowiedź pisemna. Próby te mają na celu wyłonienie symptomatycznych błędów, ocenę tempa pisania oraz poziomu graficznego pisma⁴¹.

W próbach czytania i pisania specjalista odnotowuje czas i liczbę pomyłek oraz dokonuje szczegółowej analizy jakościowej przebiegu czynności czytania i pisania, a także występujących błędów. Rezultaty uzyskane w testach najczęściej są uzupełniane analizą zeszytów, rysunków i innych dziecięcych wytworów. Cennym źródłem informacji są również spostrzeżenia z obserwacji dziecka w czasie wykonywania przez nie zleconych zadań.

Jeśli zaistnieje taka konieczność, poradnia psychologiczno-pedagogiczna kieruje dziecko na badania lekarskie i/lub logopedyczne.

Medyczna część diagnozy dysleksji rozwojowej najczęściej wiąże się z koniecznością oceny ogólnego stanu zdrowia. W razie potrzeby prosi się o konsultacje specjalistyczne:

- okulistyczną lub laryngologiczną (foniatryczną), jeśli zachodzi podejrzenie o wady sensoryczne, to jest wzroku bądź słuchu,
- neurologiczną, jeśli pojawia się hipoteza neurologicznego podłoża obserwowanych trudności,
- psychiatryczną (w przypadku zaburzeń emocjonalnych)⁴².

³⁹ I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne*; M. Bogdanowicz, *Diagnoza dysleksji*.

⁴⁰ R. Czabaj, *Diagnoza pedagogiczna niepowodzeń szkolnych: przegląd metod diagnostycznych*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji, 2008, 1, s. 17.

⁴¹ Tamże.

⁴² M. Bogdanowicz, *Diagnoza dysleksji*, s. 18.

Specyficzną formę diagnostyki pedagogicznej stanowi konsultacja logopedyczna. Logopeda jest specjalistą zajmującym się kształtowaniem prawidłowej mowy dziecka, oceną poziomu rozwoju mowy na poszczególnych etapach rozwojowych, zapobieganiem powstawaniu wad wymowy, terapią oraz korekcją błędów w mówieniu, a także nauczaniem mowy (w przypadku jej braku czy utraty). Wykrycie w porę i jak najwcześniejsze usunięcie wady wymowy zapewnia dzieciom ryzyka dysleksji dużo łatwiejszy start szkolny⁴³.

Każde wyżej wymienione badanie wnosi ważne informacje, które służą poznaniu ucznia i przyczyn jego trudności w opanowaniu podstawowych umiejętności życiowych.

Efektem interdyscyplinarnego i wieloaspektowego postępowania diagnostycznego w poradni psychologiczno-pedagogicznej jest sformułowanie końcowych wniosków diagnostycznych, najczęściej w formie syntetycznego opisu (opinii), który zawiera:

- wyniki przeprowadzonych badań w poszczególnych sferach funkcjonowania dziecka,
- opis dysfunkcji dziecka (tzw. diagnoza negatywna),
- określenie osiągnięć i mocnych stron dziecka (tzw. diagnoza pozytywna),
- zalecenia dla nauczyciela (placówki edukacyjnej) i rodziców, które określają metody, formy, środki wspierania rozwoju dziecka⁴⁴.

Dlatego, opinia nie jest – jak często można usłyszeć – *papierem* dającym ulgi na sprawdzianach, lecz dokumentem obligującym do pracy ucznia i jego najbliższe środowisko.

Zakończenie

Nauka czytania i pisania stanowi priorytetowe zadanie pierwszego etapu edukacyjnego, ale pewien odsetek dzieci nie potrafi opanować tych podstawowych umiejętności, pomimo że dobrze widzą, słyszą i mają prawidłowy, a często nawet bardzo wysoki poziom inteligencji. Aby wyrównać ich start w szkole, konieczne jest wczesne dostrzeżenie i właściwe zinterpretowanie problemu, a następnie zaplanowanie i udzielenie kompetentnej pomocy. Dlatego, świadomość problemu specyficznych trudności w uczeniu się przez rodziców i nauczycieli wczesnej edukacji jest tak istotna.

⁴³ W. Brejnak, *Dysleksja*.

⁴⁴ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna*.

BIBLIOGRAFIA

- Bieleń B., *Diagnoza i ocena w profilaktyce dysleksji*, Wychowanie w Przedszkolu, 2004, 9.
- Bogdanowicz M., *Psychometryczna czy kliniczna diagnoza dysleksji*, Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD, 1996, 6.
- Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji: problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2002.
- Bogdanowicz M., *Diagnoza dysleksji rozwojowej w Polsce*, [w:] *Diagnoza dysleksji*, red. B. Kaja, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
- Bogdanowicz M., *Model diagnozowania dysleksji rozwojowej*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji, 2008, 1.
- Brejnak W., *Dysleksja: nie jesteś sam*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2003.
- Cieszyńska J., *Zaburzenia linearnego porządkowania*, [w:] *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, red. J. Cieszyńska, Z. Orłowska-Popek, M. Korendo, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
- Czabaj R., *Diagnoza pedagogiczna niepowodzeń szkolnych: przegląd metod diagnostycznych*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji, 2008, 1.
- Czajkowska I, Herda K., *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.
- Elliott J., Place M., *Dzieci i młodzież w kłopotcie: poradnik nie tylko dla psychologów*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Jarosław E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna: podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Jastrząb J., Zaleska M., *Ryzyko dysleksji – wczesna diagnoza na poziomie edukacji elementarnej*, Wychowanie na co Dzień, 2003, 10/11.
- Kalinowska E., *Pojęcie dysleksji, jej rodzaje i przyczyny*, [w:] *Terapia pedagogiczna. Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, red. E.M. Skorek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Korendo M., *Dysleksja zostaje na całe życie*, Życie Szkoły, 2013, 3.
- Rogała-Kozubska D., Raczykowska M., *Dysortografia – definicja, symptomy, terapia*, [w:] *Terapia pedagogiczna. Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, red. E.M. Skorek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Skałbana B., *Diagnostyka pedagogiczna: wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Szachniuk-Albrowicz P., *Dysleksja okiem pedagoga*, Dyrektor Szkoły, 2007, 10.
- Szokolak A., *Głoski, sylaby, zdania – jakie to trudne!* Edukacja i Dialog, 2007, 2.
- Włoch S., Włoch A., *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2009.
- Wojnarska A., *Diagnoza dysleksji – jej psychospołeczne konsekwencje*, [w:] *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych*, red. A. Pielecki, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2002.
- Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie*

PRZYSZLI NAUCZYCIELE WOBEĆ HIPOTETYCZNYCH EPIZODÓW PRZEMOCY RÓWIEŚNICZEJ WŚRÓD UCZNIÓW¹

ABSTRACT. Tłuściak-Deliowska Aleksandra, *Przyszli nauczyciele wobec hipotetycznych epizodów przemocy rówieśniczej wśród uczniów* [Prospective Teachers v. Hypothetical Episodes of School Bullying]. *Studia Edukacyjne* nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 231-256. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.14

Substantive preparation but also the beliefs and attitudes of prospective professionals to important social issues are essential for their later work in the education sector. One such important social and educational problems is peer violence at school. The article presents the results of a study aimed at understanding the attitudes of students of Pedagogy (teaching specialization, N = 267) toward bullying in schools, its different types and ways of coping with it. The episodes (vignette) method was used in the study. Based on the data obtained, it can be stated that in preparing prospective teachers, particular attention must be paid to relational (hidden) violence and verbal violence. Further findings and implications are formulated in the text.

Key words: violence in school, bullying, teacher training, episodes method

Przygotowanie merytoryczne, ale także przekonania i postawy przyszłych specjalistów wobec istotnych problemów społecznych są ważnym elementem tworzonych przez nich w późniejszym czasie środowisk edukacyjnych. Jednym z takich istotnych problemów społecznych i wychowawczych jest przemoc rówieśnicza w szkole. Temat agresji i przemocy wśród uczniów podlega w dyskusji publicznej „cyklicznemu procesowi nawrotów, który w zależności od mass mediów i pod ich wpływem nabiera rozgłosu lub

¹ Badania przeprowadzano w ramach projektu BSTM 6/14 – I WNP, realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Kierownik projektu: dr Aleksandra Tłuściak-Deliowska; kontakt: adeliowska@aps.edu.pl.

nie”². Niezależnie od kierunku prowadzonej dyskusji, agresja interpersonalna i przemoc stanowią ważny problem społeczny, w ramach którego dzieci i młodzież występują zarówno w roli sprawcy, ofiary, jak i świadka. Ważny, nie tylko ze względu na powszechność tego zjawiska, lecz także ze względu na jego dowiedzione negatywne skutki, zarówno krótko- jak i długotrwałe dla ofiar, ale także konsekwencje dla całej społeczności szkolnej. Stąd też podkreśla się nieustannie konieczność zajmowania się tym zagadnieniem przez dyscypliny humanistyczne i społeczne celem wypracowania skutecznych sposobów oddziaływania.

Przemoc rówieśnicza w szkole i jej rodzaje

Istnieje mnóstwo definicji agresji, jednak powszechnie przyjmuje się, że agresję stanowi każda forma zachowania, której celem jest intencjonalne wyrządzenie szkody jednostce lub innemu obiektowi³. Owa intencja przesądza o tym, że mamy do czynienia z zachowaniem agresywnym. Ponadto, między jednostkami społecznymi zaangażowanymi w to zachowanie występuje równowaga w zakresie siły psychicznej lub fizycznej. Natomiast w sytuacji nierównowagi sił jest mowa o przemocy⁴. Specyficzny zaś jej rodzaj w szkole stanowi bullying (dręczenie, nękanie). Charakterystyczna dla niego jest powtarzalność negatywnych zachowań w czasie; uwikłane w niego są te same osoby – ten sam sprawca dręczy intencjonalnie tę samą ofiarę – między którymi występuje pewna dysproporcja siły. Nie można więc mówić o szykanach czy prześladowaniu w przypadku konfliktów między osobami mniej więcej równie silnymi⁵. Dręczenie szkolne jest działaniem intencjonalnym; nie dzieje się przez przypadek i nie jest także żartem, który wbrew intencjom inicjatorów przekształcił się w sytuację krzywdzącą innego ucznia⁶.

Agresja i przemoc w szkole mają różne oblicza. Po pierwsze, możemy mieć do czynienia z przemocą fizyczną stosowaną wobec rówieśnika lub jego własności. Przykładowym działaniem jest popychanie, bicie, kopanie, ciągnięcie za włosy, niszczenie własności. Z różnych badań wynika, że sprawcami takich zachowań częściej są chłopcy niż dziewczęta, a także to

² J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2003, s. 271.

³ E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2009, s. 250.

⁴ K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć? Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Kraków 2010, s. 29.

⁵ Oczywiście nie chodzi tylko i wyłącznie o siłę fizyczną, ale także np. psychiczną, przewagę liczebną itp. Por. D. Olweus, *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* przekł. D. Jastrun, Warszawa 2007, s. 22.

⁶ Por. B. Coloroso, *The bully, the bullied and the bystander*, New York 2002; K. Rigby, *Przemoc w szkole*; A. Komendant-Brodowska, *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, Warszawa 2014, s. 16.

chłopcy częściej stają się ofiarami przemocy fizycznej ze strony rówieśników⁷. Można powiedzieć, że przemoc fizyczna to taki najbardziej stereotypowy obraz przemocy między uczniami.

Kolejną formę stanowi przemoc werbalna, przejawiająca się obraźliwym odnoszeniem się do drugiej osoby, na przykład poprzez przezywanie, przeдрzeźnianie, wyśmiewanie, poniżanie, zastraszanie i tym podobne. Zachowania tego typu mają dość szybki przebieg, dlatego trudniej je przerwać⁸. Ponadto, tego typu zachowania niejednokrotnie nie są traktowane jako przejawy przemocy rówieśniczej⁹.

Kolejnym rodzajem jest przemoc relacyjna, której istota polega na manipulowaniu relacjami społecznymi rówieśnika w taki sposób, aby sprawić mu przykrość, co może polegać między innymi na wykluczaniu z grupy, nastawianiu innych przeciwko rówieśnikowi, rozpowszechnianiu kłamstw i tym podobnych. Opierając się na badaniach dotyczących różnic płciowych w dziedzinie zachowań agresywnych, przyjmuje się, że ta forma jest bardziej popularna wśród dziewcząt¹⁰. Ponadto, owa forma przemocy ukrytej postrzegana jest za bardziej wyrafinowaną¹¹ niż wcześniejsze, ponieważ osiągnięcie celu jest możliwe pod warunkiem, że sprawca ma świadomość relacji pomiędzy poszczególnymi osobami. Literatura przedmiotu wskazuje także, że wraz z wiekiem następuje zastępowanie agresji i przemocy fizycznej przez agresję werbalną i relacyjną¹².

Oprócz wyżej wymienionych form, w ostatnim czasie mamy także do czynienia z przemocą elektroniczną (cyberbullyingiem), w której wykorzystuje się Internet i telefony komórkowe do skrzywdzenia drugiej osoby. Można zatem powiedzieć, że jest to przemoc pośrednia. Cyberbullying może być realizowany na różne sposoby. Na przykład, można wymienić flaming, cyberstalking, kradzież tożsamości (ang. *impersonation*), happy slapping i inne¹³.

⁷ Por. np. K. Bjorkqvist, *Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research*, Sex Roles, 1994, 30, s. 177-188; T.R. Nansel i in., *Bullying behaviors among US youth*, Journal of the American Medical Association, 2001, 285, s. 2094-2100.

⁸ W. Ong i in., *Young Adults' Recall of School Bullying*, Singapore 2010, s. 4.

⁹ F. Mishna i in., *Teachers' understanding of bullying*, Canadian Journal of Education, 2005, 28, 4, s. 718-738; A.K. Gorsek, M.M. Cunningham, *A review of teachers' perception and training regarding school bullying*, PURE Insights, 2014, 3, 1, artykuł 6, <http://digitalcommons.wou.edu/pure/vol3/iss1/6> [dostęp: 26.08.2015].

¹⁰ Por. np. K., Bjorkqvist, K.M.J. Lagerspetz, A. Kaukiainen, *Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression*, Aggressive Behaviors, 1992, 18(2), s. 117-127; L. Owens, R. Shute, P.T. Slee, *Girls aggressive behavior*, The Prevention Researcher, 2004, 11, s. 9-10.

¹¹ Por. W. Ong i in., *Young Adults' Recall of School Bullying*, Singapore 2010, s. 4.

¹² Por. np. K., Bjorkqvist, K.M.J. Lagerspetz, A. Kaukiainen, *Do girls manipulate*, s. 117-127.

¹³ J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków 2012, s. 126-128.

Szkoła i nauczyciele wobec przemocy rówieśniczej wśród uczniów

K. Rigby wyróżnił sześć głównych podejść stosowanych wobec problemu przemocy rówieśniczej w szkole¹⁴. Pierwszym jest podejście tradycyjne, dyscyplinujące (ang. *the traditional disciplinary approach*). Dominuje ono w szkołach, a podejmowane w ramach niego działania mają zastosowanie wobec większości, jeśli nie wszystkich, rodzajów przemocy szkolnej. Ze względu na nakładane na sprawcę sankcje, rozwiązanie to pełni także funkcję prewencyjną, bowiem zawiera w sobie „przekaz” dla pozostałych uczniów, że niewłaściwe zachowanie będzie w konkretny sposób ukarane. Z drugiej zaś strony, dominacja tego podejścia w szkole może przyczynić się do kontynuowania zachowań przemocowych w formie bardziej ukrytej i trudniejszej do uchwycenia.

Kolejne podejście koncentruje się na wzmocnieniu ofiary (ang. *strengthening the victim*) i jego istota polega na towarzyszeniu ofierze przemocy rówieśniczej w efektywnym poradzeniu sobie z trudną sytuacją (np. stosowanie techniki mgły podczas treningu asertywności, dążenie do podniesienia poczucia własnej wartości itp.). Przyjmuje się jednak, że to podejście jest najbardziej skuteczne w odniesieniu do przemocy werbalnej, która występuje w sytuacjach jeden – na – jeden, kiedy mamy do czynienia z niewielką przewagą siły między jednostkami w nią zaangażowanymi.

Trzecie podejście wykorzystuje metodę mediacji, która jest narzędziem rozwiązywania konfliktów w szkole. Mediatorem może być niezależny nauczyciel lub odpowiednio przygotowany rówieśnik. To podejście wymaga gotowości każdej zaangażowanej strony do wzięcia udziału w spotkaniu (spotkaniach) w celu wypracowania rozwiązania, które nie jest narzucane przez nikogo z góry. Dlatego, ma ono zastosowanie wówczas, kiedy strony są autentycznie zainteresowane rozwiązaniem problemu, a mediator pozostaje neutralny.

Czwarte podejście to tak zwana praktyka naprawcza (ang. *restorative practice*), określana także jako sprawiedliwość naprawcza, której celem jest dążenie do poprawy relacji w grupie rówieśniczej. Chodzi o to, aby sprawca uświadomił sobie, że zrobił źle, zrozumiał negatywny wpływ swojego postępowania na ofiarę, doświadczył wyrzutów sumienia i w rezultacie autentycznie dążył do naprawy relacji z ofiarą, a także całą społecznością szkolną. Ważnym elementem jest także gotowość ofiary oraz pozostałych uczniów do

¹⁴ K. Rigby, *Bullying interventions in schools: six major approaches*, Camberwell 2010; tenże, *What can schools do about cases of bullying?* Pastoral Care in Education, 2011, 29, 4, s. 276-280.

zaakceptowania sprawcy, przyjęcia jego przeprosin i zrozumienia chęci naprawienia przez niego sytuacji¹⁵.

Piąte podejście wykorzystuje metodę grupy wspierającej (ang. *the support group metod*). Podejście to zostało opracowane przez B. Maines i G. Robinsona¹⁶, a znane jest także pod nazwą „podejścia bez obwiniania” (ang. *no-blame approach*). Polega na tym, że osoba, która została zidentyfikowana jako agresor, konfrontowana jest z trudną sytuacją ofiary podczas spotkania z wyselekcjonowaną grupą uczniów (najczęściej są to świadkowie i przyjaciele ofiary). Uczeń, który jest ofiarą nie uczestniczy w tym spotkaniu (spotkanie z ofiarą bez udziału sprawcy odbywa się wcześniej). Podczas spotkania każdy uczestnik wypowiada się, jak można byłoby poprawić sytuację ofiary. Grupa wypracowuje plan poprawy sytuacji i wdraża go w życie.

Ostatnie, szóste podejście opiera się na metodzie wspólnej sprawy (ang. *the metod of shared concern*), opracowanej przez A. Pikasa. Stosowanie tego rozwiązania zaleca się w sytuacji, kiedy ofiara prowokuje sprawcę¹⁷, a poszczególni uczniowie przyjmują sztywne role¹⁸. W tym podejściu oraz w podejściu wcześniejszym nie stosuje się żadnych sankcji wobec sprawcy. Posługiwanie się tą metodą jest rozłożone w czasie i sprowadza do podjęcia próby oddziaływania w szerszym społecznym kontekście poprzez włączenie poszczególnych uczniów, którzy zaangażowani są w zachowania agresywne. Dąży się do ustalenia pewnych reguł, dzięki którym możliwe będzie bezkonfliktowe koegzystowanie uczniów w szkole.

Każde z omówionych podejść ma zastosowanie w nieco innych okolicznościach, od których zarazem zależy jego skuteczność. Wypracowane w szkole strategie mogą stanowić kombinacje podejść/metod zasygnalizowanych powyżej. Niezależnie na jakie metody kładzie się nacisk w szkole, od pewnego już czasu zwraca się uwagę, że żadna metoda nie będzie skuteczna, jeśli nie uwzględni się całego środowiska szkolnego, całej społeczności tworzącej to środowisko (ang. *whole-school approach*)¹⁹. Skuteczność strategii szkoły zależna

¹⁵ Por. W. Klaus, *Wykorzystanie sprawiedliwości naprawczej w zapobieganiu przemocy rówieśniczej w szkole*, [w:] *Mediacja*, red. L. Mazowiecka, Warszawa 2009, s. 334-359. Jednym ze sposobów realizacji sprawiedliwości naprawczej są Kręgi Naprawcze, zob. <http://fundacjasr.org/MetodaKN.html>

¹⁶ Szczegółowy opis etapów pracy tą metodą w: J. Kołodziejczyk, *Agresja i przemoc w szkole – konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*, NODN Sophia, Kraków 2004, s. 58-60, www.powiatwolowski.pl/files/file/Agresja-przemoc-wszkole.pdf [dostęp: 26.08.2015].

¹⁷ Por. K. Rigby, *What can schools do about cases of bullying?* s. 280.

¹⁸ J. Kołodziejczyk, *Agresja i przemoc w szkole*.

¹⁹ Por. A. Tłuściak-Deliowska, *Kreowanie kultury współpracy i współbycia na rzecz przeciwdziałania przemocy szkolnej*, Racibórz, październik 2014; K. Rigby, *Przemoc w szkole*, s. 172; J. Cohen i in., *Rethinking effective bully and violence prevention efforts: promoting healthy school climates, posi-*

jest także od stopnia przygotowania do jej realizacji przez personel²⁰. Przyjmuje się, że kluczową osobą w sytuacji przemocy rówieśniczej jest nauczyciel, z racji częstotliwości kontaktów z uczniami i pełnionej roli zawodowej. Nauczyciel może być postrzegany także jako swoisty ratownik ucznia w sytuacji mu zagrażającej²¹. Niestety, zdarza się, że nauczyciele (z różnych powodów) nie reagują na dostrzegane przejawy przemocy rówieśniczej między uczniami i ta bierność postrzegana jest przez uczniów, co ma daleko idące konsekwencje²². Niekiedy podejmowane przez nauczyciela kroki nie pomagają, a wręcz szkodzą, bo skutkują jeszcze większą stygmatyzacją ofiary²³. Szkodliwy wpływ działań nauczyciela rzadko jest intencjonalny, niemniej sami uczniowie stwierdzają, że poczynania nauczycieli w sytuacji, kiedy dowiadują się o przemoc między uczniami są pomocne tylko w niewielkim procencie przypadków²⁴. Z badań R. Veenstry i współpracowników wynika, że dostrzeganie przez uczniów skuteczności działań nauczycieli pozostaje w związku z niższym poziomem zachowań przemocowych uczniów²⁵. W klasach, w których nauczyciel postrzegany jest przez uczniów jako osoba wysoce skuteczna w zapobieganiu i zwalczaniu przemocy rówieśniczej w szkole oraz której reakcje nie wymagają ogromnego wysiłku w sytuacji interwencji (a zatem nauczyciel działa w sposób niejako naturalny), uczniowie w mniejszym stopniu angażują się w przemoc, nawet ci, którzy ją aprobują. Dlatego, należałoby dokładnie przeanalizować czynniki warunkujące działania nauczyciela²⁶, dopracować wachlarz umiejętności i kompetencji nauczyciela tak, by miał on większą świadomość swoich działań i umiał posługiwać się skuteczniejszymi metodami niesienia pomocy ofiarom.

tive young development and preventing bully-victim-bystander behavior, International Journal of Violence and Schools, 2015, 15, s. 2-40.

²⁰ E.L. Lund i in., *School counselors' and school psychologist' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices*, Journal of School Violence, 2012, 11, s. 246-265.

²¹ J.B. Newman, K.S. Frey, D.C. Jones, *Factors influencing teacher interventions in bullying situations: implications for research and practice*, [w:] *Handbook of Youth Prevention Science*, red. B. Doll, W. Pfohl, J. Yoon, New York – London 2010, s. 218-237; A.K. Gorsek, M.M. Cunningham, *A review of teachers' perception*.

²² Zob. A. Tłuściak-Deliowska, *Nauczyciel a przemoc rówieśnicza w szkole*, Ruch Pedagogiczny (w przygotowaniu); C.P. Bradshaw, A.L. Sawyer, L.M. O-Brennan, *Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff*, School Psychology Review, 2007, 36, 3, s. 361-382.

²³ A. Giza-Poleszczuk, A. Komendant-Brodowska, A. Baczko-Dombi, *Przemoc w szkole. Raport z badań*, Maj 2011. www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/318-sbp2011-raport-glowny-calosc.pdf [dostęp: 25.08.2015].

²⁴ Por. K. Rigby, *Przemoc w szkole*, s. 91.

²⁵ R. Veenstra i in., *The Role of Teachers in Bullying: The Relation Between Antibullying Attitudes, Efficacy and Efforts to Reduce Bullying*, Journal of Educational Psychology, 2014, s. 1-9.

²⁶ Rola nauczyciela, jak też indywidualne wyznaczniki jego reakcji oraz znaczeń przypisywanych tym działaniom przez uczniów są przedmiotem tekstu: A. Tłuściak-Deliowska, *Nauczyciel a przemoc rówieśnicza*.

Przyszły nauczyciel wobec przemocy rówieśniczej – uzasadnienie potrzeby eksploracji podjętej problematyki

Mając na uwadze wyżej przytoczone ustalenia, istotnego znaczenia nabiera odpowiednie przygotowanie kandydatów na nauczycieli z zakresu przemocy rówieśniczej, jej mechanizmów i konsekwencji, ale także możliwych interwencji i ich adekwatności do danej sytuacji oraz skuteczności. To stwierdzenie brzmi być może trywialnie, niemniej chodzi o zwrócenie uwagi na nieco inne aspekty, o które należałoby to przygotowanie pedagogiczne uzupełnić. Nowe spojrzenie na zagadnienie profilaktyki i zapobiegania przemocy w szkole koncentruje się właśnie na osobach przygotowujących się do zawodu. Eksploruje się postawy i przekonania przyszłych specjalistów, wiążąc z tym nadzieje dotyczące podejmowania nowych działań na rzecz ograniczenia przemocy w szkole. Zakłada się, że wiedza i postawy przyszłych nauczycieli wobec przemocy w szkole mogą mieć wpływ na skuteczność inicjatyw podejmowanych na rzecz zapobiegania i ograniczania przemocy w szkole już wówczas, kiedy student po ukończeniu nauki akademickiej wkroczy w nauczycielską profesję.

W.M. Craig, K. Henderson i J.G. Murphy zbadały funkcję czynników kontekstowych oraz indywidualnych charakterystyk osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela (ang. *pre-service teacher*) dla kształtowania ich postaw wobec dręczenia szkolnego i prawdopodobnych reakcji w sytuacji przemocy rówieśniczej²⁷. Z badań tych wynika, że studenci postrzegają agresję fizyczną za bardziej poważną i wymagającą interwencji formę zachowań w przeciwieństwie do agresji werbalnej czy psychicznej. Ponadto, kandydaci na nauczycieli, którzy cechowali się wyższym poziomem empatii, w większym stopniu rozpoznawali przemoc szkolną i sygnalizowali, że w takich sytuacjach by interweniowali. Podobne rezultaty dotyczące postaw studentów kierunków nauczycielskich wobec różnych rodzajów bullingu uzyskały w swoich badaniach S. Bauman i A. Del Rio. Studenci udzielali odpowiedzi na pytania do podanych sześciu scenariuszy ilustrujących przemoc w szkole. Okazało się, że badani uznali przemoc relacyjną za najmniej „poważną” oraz wyrażali najmniej współczucia ofiarom tego rodzaju przemocy. Badaczki stwierdzają zatem analogicznie, jak wcześniej przywołani autorzy, że potencjalni nauczyciele są bardziej skłonni podejmować działania wówczas, gdy dręczenie ma charakter bezpośredni i fizyczny²⁸. Z badań J.S. Yoon przeprowadzonych wśród 98 nauczycieli uczestniczących

²⁷ W.M. Craig, K. Henderson, J.G. Murphy, *Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization*, School Psychology International, 2000, 21, s. 5-21.

²⁸ S. Bauman, A. Del Rio, *Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools: Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom*, School Psychology International, 2005,

w studiach uzupełniających wynika, że ich prawdopodobne reakcje na zachowania agresywne zależne są od stopnia empatii wobec ofiary, poczucia własnej skuteczności (oszacowanej na podstawie dotychczasowych działań w podobnych sytuacjach) i postrzeganej powagi sytuacji²⁹. Oczywiście, mając na uwadze specyfikę i kompleksowość zjawiska, należałoby uwzględnić jeszcze szereg innych czynników, które mogą warunkować działania nauczycieli. Nie wszystkie czynniki zostały jeszcze zweryfikowane empirycznie w sposób systemowy³⁰. Niemniej to, jakie działania podejmowane są przez nauczycieli ma związek z ich postawami wobec tego zjawiska, wiedzą na jego temat, znajomością różnych rozwiązań (a także uwarunkowań ich skuteczności) i posiadania odpowiednich umiejętności ich wdrożenia oraz świadomością tych wszystkich elementów.

Podsumowując, postawy przyszłych nauczycieli wobec przemocy w szkole mogą być znaczące dla skuteczności inicjatyw podejmowanych przez szkołę na rzecz zapobiegania i ograniczania tego zjawiska. Badanie postaw i przekonań nauczycieli będących u progu swojej kariery zawodowej, czy dopiero przygotowujących się do zawodu, jest nową perspektywą badawczą, która rozwija się w ostatnim czasie w kontekście problematyki przemocy w szkole. Podjęte badanie mieści się w tym nurcie i oprócz celu poznawczego ma w dalszej perspektywie cel aplikacyjny. Celem badania było bowiem poznanie deklarowanych postaw studentów pedagogiki wobec przemocy rówieśniczej w szkole, jej rodzajów i możliwych sposobów interwencji³¹. Można przypuszczać, że ze względu na wybrany kierunek kształcenia, badani będą wyrażali raczej negatywne postawy wobec przemocy szkolnej i będą dostrzegali potrzebę jej ograniczenia.

Procedura badania

Charakterystyka badanej grupy

Badania były realizowane od października 2014 do maja 2015 roku. Najpierw przeprowadzono badania pilotażowe z udziałem 53 studentów pedagogiki celem sprawdzenia i udoskonalenia procedury badawczej. W badaniu

26(4), s. 428-442; tychże, *Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal and relational bullying*, *Journal of Educational Psychology*, 2006, 98, s. 219-231.

²⁹ J.S. Yoon, *Predicting Teacher Intervention in Bullying Situations*, *Education and Treatment of Children*, 2004, 27, 1, s. 37-45.

³⁰ Por. K. Rigby, *What can schools do about cases of bullying?*, s. 276.

³¹ Prezentowane w artykule wyniki są fragmentem większego badania, w którym uwzględniono także własne doświadczenia badanych z przemocą rówieśniczą w czasach szkolnych oraz indywidualne przekonania na temat przemocy w szkole.

właściwym wzięło udział 267 studentów pedagogiki specjalności nauczycielskich, z czego 97 osób (36,3%) to studenci rozpoczynający studia pedagogiczne, 133 osoby (49,8%) – studenci kończący studia oraz 37 uczestników kwalifikacyjnych studiów podyplomowych w zakresie przygotowania pedagogicznego (13,9%). Średnia wieku badanych wyniosła 23,41 lat (SD = 4,65). Badaną próbę stanowiły w zdecydowanej większości kobiety (255; 96,2%).

Metoda

W badaniu wykorzystano metodę epizodów (*vignette*)³², sytuującą się pomiędzy skalami psychologicznymi a metodami projekcyjnymi³³. Badanym przedstawiono 5 epizodów różnego rodzaju bullyingu w formie ich słownego opisu³⁴. Epizody zostały w taki sposób skonstruowane, aby przedstawić typowe sytuacje dla różnego rodzaju dręczenia, z uwzględnieniem form przemocy omówionych wcześniej. Bohaterami sytuacji są uczniowie różnej płci i w różnym wieku. Przed przystąpieniem do badań sytuacje zostały przeanalizowane z sędziami kompetentnymi oraz dopracowane po przeprowadzeniu badań pilotażowych. W kwestionariuszu, który wypełniali badani, epizody były ułożone w przypadkowej kolejności i zatytułowane jako „sytuacja 1”, „sytuacja 2” itd. Badani otrzymali informację, że w kwestionariuszu znajduje się opis pięciu sytuacji mających miejsce w środowisku szkolnym. Ich zadanie polegało na zapoznaniu się z opisem, następnie ustosunkowaniu się do 8 twierdzeń z użyciem 5-stopniowej skali Likerta (1 – zdecydowanie się nie zgadzam, 2 – raczej się nie zgadzam, 3 – nie mam zdania, 4 – raczej się zgadzam, 5 – zdecydowanie się zgadzam). Twierdzenia były zorientowane na (1) dostrzeżenie problemu w opisanej sytuacji, (2) ocenę akceptacji danego zachowania, (3) ocenę powszechności danego zachowania w szkole, (4) ocenę zachowania jako niewłaściwego, (5) ocenę zachowania jako agresywnego, (6) ocenę współczucia wobec ofiary, (7) dostrzeżenie potrzeby reakcji ze strony nauczyciela oraz (8) ocenę prawdopodobieństwa własnej interwencji w takiej sytuacji. Po każdej sytuacji było wolne miejsce na swobodną wypowiedź badanego, z ukierunkowaniem na przedstawienie prawdopodobnego zachowania w danej sytuacji, konkretniej – co badany zrobiłby będąc na miejscu

³² Inspiracją do wykorzystania takiej metody były badania przeprowadzone przez Craig, Henderson i Murphy (W.M. Craig, K. Henderson, J.G. Murphy, *Prospective teachers' attitudes*, s. 5-21) oraz Yoon (J.S. Yoon, *Predicting Teacher Intervention*, s. 37-45), w których wykorzystano kwestionariusz (The Bullying Attitude Questionnaire) bazujący na metodzie epizodów.

³³ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 155.

³⁴ Epizody zostaną przedstawione w dalszej części tekstu. Wykorzystanie ich w badaniach lub pracy dydaktycznej jest możliwe za zgodą/informacją autorki.

nauczyciela. Jeśli chodzi o kodowanie odpowiedzi otwartych, opracowano formułę uwzględniającą z jednej strony między innymi wcześniej przytoczone podejścia do problemu przemocy rówieśniczej, ale także propozycje badawczych. Nie wszyscy jednak udzielili odpowiedzi na pytanie otwarte.

Prezentacja i analiza wyników

W pierwszej kolejności zostaną przeanalizowane poszczególne epizody, przedstawione statystyki opisowe dla uzyskanych rezultatów oraz ich analiza. Epizody zostały uporządkowane według rodzajów przemocy rówieśniczej omówionych na początku. Dalsze analizy będą koncentrowały się na relacji pomiędzy wyróżnionymi zmiennymi oraz ich zróżnicowaniu.

Przyszli nauczyciele wobec przemocy fizycznej

Pierwszy epizod jest przykładem dręczenia fizycznego, bezpośredniego, którego konsekwencje są przez wszystkich członków społeczności szkolnej dostrzegalne. Badanym został przedstawiony następujący opis:

***Patryk** jest chłopakiem, który bardzo dba o swoją fizjonomię i wygląd, co nie spotyka się z akceptacją wśród kolegów z klasy. Ale za to ma sporo koleżanek, z którymi spędza wolny czas. Koledzy przezywają go „pedał” i „ciota”. Wracając z zajęć wuefu **Marcin** popchnął **Patryka** na korytarzu i kopnął bez żadnego powodu. Siniak na nodze chłopca jest dostrzegalny. Nie jest to pierwsze zachowanie agresywne **Marcina** w stosunku do innych uczniów.*

Dodatkowo, opisana przemoc ma podłoże homofobiczne, czyli jest to prześladowanie motywowane uprzedzeniami wobec danej osoby ze względu na jej orientację seksualną³⁵. W okresie dorastania kwestie własnej seksualności i orientacji seksualnej mają dość istotne znaczenie³⁶. Ofiara wcale nie musi być homo- czy biseksualna, niemniej przez środowisko rówieśnicze może być postrzegana jako taka, która nie mieści się w stereotypowym postrzeganiu płci.

Poniżej zestawiono rozkład wyników ustosunkowania badanych wobec poszczególnych twierdzeń.

³⁵ Por. A. Tłuściak-Deliowska, *Bullying uprzedzeniowy i jego rodzaje*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2013, 8, s. 19.

³⁶ Por. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2005, s. 183-188.

Tabela 1

Rozkład wyników ustosunkowań badanych wobec poszczególnych twierdzeń

Twierdzenie	Raczej się nie zgadzam i zdecydowanie się nie zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się zgadzam i zdecydowanie się zgadzam	M	SD
1. Nie widzę żadnego problemu w opisanej sytuacji	97,7%	0,4%	1,9%	1,14	0,56
2. Akceptuję zachowanie Marcina	95,8%	0,4%	3,8%	1,20	0,76
3. Sytuacje takie, jak opisana powyżej, często zdarzają się w szkole	3,1%	17,5%	79,5%	4,17	0,90
4. Zachowanie Marcina jest niewłaściwe	3,0%	0,4%	96,6%	4,82	0,72
5. Zachowanie Marcina jest zachowaniem agresywnym	2,7%	0,8%	96,6%	4,80	0,71
6. Jako nauczyciel/ka współczułbym/współczułabym Patrykowi	6,1%	9,5%	84,5%	4,34	0,97
7. Opisana sytuacja wymaga reakcji ze strony nauczyciela	2,7%	3,0%	94,3%	4,68	0,77
8. Jako nauczyciel/ka w takiej sytuacji na pewno bym interweniował/a	1,9%	2,3%	95,8%	4,71	0,66

Z danych przedstawionych w tabeli 1 wynika, że prawie wszyscy badani dostrzegają problem w opisanej sytuacji, a także w takim samym stopniu uznają zachowanie Marcina za zachowanie niewłaściwe (96,6%) i agresywne (96,6%). Zdaniem większości badanych, opisana sytuacja wymaga interwencji ze strony nauczyciela i badani deklarowali, że będąc na miejscu nauczycie-

la takiej interwencji by się podjęli. Jeśli chodzi o sugestie badanych dotyczące tego, co konkretnie zrobiliby w takiej sytuacji, to na podstawie swobodnych odpowiedzi można powiedzieć, że dominowały dwa podejścia: ukierunkowane na sprawcę i na całą grupę. W pierwszym podejściu najczęściej sugerowano odbycie indywidualnej rozmowy z agresywnym uczniem na temat jego zachowania. Drugim często rozwiązaniem było przeprowadzenie zajęć o tolerancji wobec odmienności.

Przyszli nauczyciele wobec przemocy werbalnej

Kolejne dwie sytuacje stanowią przykłady przemocy werbalnej. Bohaterami pierwszej sytuacji są uczniowie starszych klas szkoły podstawowej:

Tomek jest uczniem VI klasy szkoły podstawowej. Ma problemy z poprawną wymową, sepleni. Jeden z kolegów – Wojtek dokucza mu z tego powodu, przedrzeźnia go, a wtedy pozostali uczniowie z klasy śmieją się. Kiedy nauczyciel zwrócił na to uwagę, Wojtek powiedział, że to przecież tylko zabawa, żarty, nic poważnego.

Tabela 2

Rozkład wyników ustosunkowań badanych wobec poszczególnych twierdzeń

Twierdzenie	Raczej się nie zgadzam i zdecydowanie się nie zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się zgadzam i zdecydowanie się zgadzam	M	SD
1. Nie widzę żadnego problemu w opisanej sytuacji	95,4%	1,5%	3,0%	1,27	0,70
2. Akceptuję zachowanie Wojtka	92,4%	1,5%	6,1%	1,35	,97
3. Sytuacje takie, jak opisana powyżej, często zdarzają się w szkole	2,3%	17,1%	80,6%	4,24	0,83
4. Zachowanie Wojtka jest niewłaściwe	2,7%	0,8%	96,6%	4,69	0,71
5. Zachowanie Wojtka jest zachowaniem agresywnym	9,6%	18%	72,4%	4,02	1,06
6. Jako nauczyciel/ka współczułbym/współczułabym Tomkowi	3,1%	12,3%	84,7%	4,30	0,91

7. Opisana sytuacja wymaga reakcji ze strony nauczyciela	1,5%	1,9%	96,5%	4,68	0,65
8. Jako nauczyciel/ka w takiej sytuacji na pewno bym interweniował/a	1,5%	3,8%	94,7%	4,68	0,70

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 2, większość badanych (96,6%) postrzega zachowanie Wojtka jako zachowanie niewłaściwe, ale tylko 72,4% uznaje je za zachowanie agresywne. Większość (96,5%) jednak uważa, że interwencja nauczyciela jest konieczna, niewiele mniej badanych (94,7%) deklaruje, że będąc nauczycielem w takiej sytuacji na pewno by zareagowało. Na podstawie wskazywanych sposobów reakcji można wskazać dwa dominujące podejścia: zorientowane na ucznia zachowującego się niewłaściwie oraz zorientowane na ofiarę. Po pierwsze, badani sugerowali rozmowę z uczniem, który przedrzeźnia innego, pouczenie go, iż jego zachowanie jest niewłaściwe. Po drugie, badani sugerowali skierowanie Tomka do logopedy.

Druga sytuacja także obrazuje zachowanie o znamionach bezpośredniej przemocy werbalnej, poniekąd też relacyjnej, pomiędzy dziewczynkami w przedszkolu:

*Pracujesz w przedszkolu z grupą „starszaków”. Dzieci mają właśnie czas na swobodną zabawę. Przypadkiem słyszysz, jak **Kamila** mówi do **Moniki**: „Nie! Już Ci przecież mówiłam, że nie możesz się z nami bawić. Jesteś głupia”. **Monika** bawi się zatem sama ledwo kryjąc łzy. Nie jest to pierwsza taka sytuacja, kiedy dziewczynka jest izolowana przez rówieśników.*

Tabela 3

Rozkład wyników ustosunkowań badanych wobec poszczególnych twierdzeń

Twierdzenie	Raczej się nie zgadzam i zdecydowanie się nie zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się zgadzam i zdecydowanie się zgadzam	M	SD
1. Nie widzę żadnego problemu w opisanej sytuacji	97,3%	1,1%	1,5%	1,15	0,56
2. Akceptuję zachowanie Kamili	95,9%	1,1%	3%	1,20	0,68

3. Sytuacje takie, jak opisana powyżej, często zdarzają się w szkole	1,9%	12,5%	85,6%	4,31	0,76
4. Zachowanie Kamili jest niewłaściwe	6,8%	2,7%	90,5%	4,58	1,00
5. Zachowanie Kamili jest zachowaniem agresywnym	8,8%	20,2%	71,1%	4,00	1,04
6. Jako nauczyciel/ka współczułbym/współczułabym Monice	5,0%	12,2%	82,8%	4,25	0,93
7. Opisana sytuacja wymaga reakcji ze strony nauczyciela	1,6%	2,7%	95,8%	4,72	0,63
8. Jako nauczyciel/ka w takiej sytuacji na pewno bym interweniował/a	3,1%	3,8%	93,1%	4,70	0,72

Podobnie jak miało to miejsce w pierwszej omówionej sytuacji, większość badanych (97,3%) dostrzega problem w tej sytuacji i zgadza się (90,5%) z tym, że zachowanie to jest niewłaściwe, ale już nieco mniej (71,1%) uważa je za zachowanie agresywne. Co piąta osoba nie mogła zdecydować się w wypowiedziach odnośnie „agresywności” tego zachowania. Badani, podobnie jak było to w przypadku przemocy fizycznej, empatyzowali z ofiarą, a także byli zdania, że sytuacja ta wymaga interwencji ze strony nauczyciela i oni taką interwencję by podjęli. Konkretnie, większość badanych (ponad 70%) sugerowało rozmowę z Kamilą, zwrócenie uwagi, że jej zachowanie jest nieodpowiednie i sugerowanie przeproszenia Moniki. Pojedyncze osoby proponowały wprowadzenie takich zabaw, by wszyscy mogli bawić się razem.

Przyszli nauczyciele wobec przemocy relacyjnej – ukrytej

W kolejnej sytuacji mamy do czynienia z przemocą ukrytą, której istotą jest upokorzenie, skompromitowanie uczennicy przed rówieśnikami i nauczycielem. Sytuacja jest tak przedstawiona, jak mogłoby to wyglądać z perspektywy nauczyciela – wychowawcy. Rzecz dzieje się w gimnazjum:

Jesteś wychowawcą II klasy gimnazjum. W piątek przed ostatnią lekcją, jaką jest godzina wychowawcza z Tobą, **Edyta** (uczennica z Twojej klasy) zgłosiła, że zginał jej dzisiaj w szkole zegarek, który dostała w prezencie urodzinowym od rodziców. Dziewczyna zaczęła tę sprawę bardzo przeżywać, rozglądała się po klasie, przeszukiwała swoje rzeczy. Jeden uczeń stwierdził, że może ktoś po prostu ukradł jej zegarek. Inny uczeń zaproponował, żeby przeszukać plecaki wszystkich osób w klasie. Jako nauczyciel nie możesz przeszukać osobistych rzeczy uczniów, ale cała klasa zgodziła się, żeby pokazać zawartość swoich plecaków. Okazuje się, że zegarek wypadł z plecaka **Gosi**. **Gosia** jest osobą lubianą w klasie i lubią ją także nauczyciele. Jest raczej dobrą uczennicą, odnosi sukcesy w sporcie, szczególnie w koszykówce. Pochodzi z zamożnej rodziny. **Gosia** zdziwiła się, gdy zobaczyła zegarek i nic nie powiedziała, zaś rówieśnicy zaczęli niemile komentować to zajście, stwierdzając, że „tak nieładnie”, że „taka dobra uczennica, a kradnie”, „wstydzilibyś się”. Podejrzewasz, że ktoś podrzucił **Gosi** zegarek, żeby oczernić ją w oczach koleżanek i kolegów.

Opisany przykład jest dość trudny i zawoalowany, niemniej jest to specyfika przemocy ukrytej, relacyjnej. Z przedstawionego opisu nie wynika, kto kryje się za spowodowaniem tego zdarzenia. Poniżej przedstawiono opinie badanych na temat tej hipotetycznej sytuacji.

Tabela 4

Rozkład wyników ustosunkowań badanych wobec poszczególnych twierdzeń

Twierdzenie	Raczej się nie zgadzam i zdecydowanie się nie zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się zgadzam i zdecydowanie się zgadzam	M	SD
1. Nie widzę żadnego problemu w opisanej sytuacji	94,3%	2,7%	3%	1,27	0,79
2. Sytuacje takie, jak opisana powyżej, często zdarzają się w szkole	11,7%	52,7%	47,4%	3,53	0,99
3. W tej sytuacji mamy do czynienia z niewłaściwym zachowaniem uczniów	3,8%	12,3%	83,9%	4,30	0,90
4. W tej sytuacji mamy do czynienia z zachowaniem agresywnym	14,2%	29,5%	56,3%	3,62	1,02

5. Jako nauczyciel/ ka współczułbym/ współczułabym Gosi	2,7%	27,6%	69,8%	4,02	0,92
6. Opisana sytuacja wymaga reakcji ze strony nauczyciela	0,8%	1,9%	97,3%	4,71	0,56
7. Jako nauczyciel/ ka w takiej sytuacji na pewno bym interwe- niował/a	0,8%	2,2%	97%	4,70	0,59

Sytuacja ta okazała się najtrudniejsza do analizy i rozwiązania. Jeśli chodzi o ocenę powszechności takich sytuacji, to zdanie badanych rozkłada się równomiernie. Większość z nich (83,9%) oceniła to zachowanie jako niewłaściwe, ale tylko połowa zgadza się ze stwierdzeniem, że w tych okolicznościach mamy do czynienia z zachowaniem agresywnym. Prawie co trzecia osoba miała trudność z jednoznaczną oceną tego zachowania jako zachowania agresywnego. Być może wynika to z faktu, że w tym przypadku nie wskazano jednoznacznie, której osoby zachowanie jest oceniane. Faktycznie przedstawiona hipotetyczna sytuacja była skomplikowana, nieoczywista, niemniej ostatecznie zdanie w opisie sugerowało, że ktoś celowo podrzucił zegarek dziewczynie. Współczucie wobec Gosi było także nieco mniejsze, niż we wcześniejszych sytuacjach (69,8%). Jednak pomimo tych wątpliwości, prawie wszyscy badani stwierdzili, że nauczyciel powinien zareagować i w równym stopniu zadeklarowali, że oni podjęliby interwencję. Jednakże, problem pojawił się wówczas, kiedy trzeba było sprecyzować, jak będąc na miejscu nauczyciela należałoby się zachować. Badani zostawiali puste miejsca lub po prostu pisali „nie wiem”. Jak widać, mamy do czynienia z ukrytą formą przemocy rówieśniczej, która stanowi spore wyzwanie pedagogiczne. Być może, trudność tej sytuacji została wzmocniona przez sugestię zaistnienia czynu zabronionego, jakim jest kradzież. Wśród odpowiedzi zdarzała się koncentracja właśnie bardziej na fakcie kradzieży zegarka i w związku z tym wzywaniu policji, pogadankach i konsekwencjach kradzieży niż na działaniu, które polegało na celowej manipulacji, skierowaniu podejrzeń o zabór cudzej rzeczy na tę konkretną uczennicę, co z kolei może mieć dla niej konsekwencje: po pierwsze – związane z oskarżeniem o kradzież, po drugie – w postaci pogorszenia relacji rówieśniczych. Zatem, sens zdarzenia nie został do końca uchwycony, pomimo wyraźnej sugestii zawartej w ostatnim zdaniu opisu. Wśród propozycji badanych dotyczących możliwych działań w tej sytuacji dominowała także koncentracja na dojściu do sprawcy zajścia, który powinien zostać ukarany.

Przyszli nauczyciele wobec przemocy elektronicznej

Ostatni przykład przemocy rówieśniczej, z jakim przyszło się zmierzyć badanym stanowiła przemoc elektroniczna, konkretnie jej typ określany jako poniżenie (*denigration*)³⁷:

Lena i Agnieszka chodzą do II klasy gimnazjum. Lena jest klasową gwiazdą, zaś Agnieszka przeciętną z wyglądu dziewczyną o dużym potencjale intelektualnym. Lena zakochała się w Krzysku z III b, ale on jest wyraźnie zainteresowany Agnieszką, która odwzajemnia jego uczucia. Lena jednak nie daje za wygraną i próbuje ośmieszyć rywalkę w oczach chłopaka. Lena przerobiła zdjęcie Agnieszki w Photoshopie doklejając głowę dziewczyny do zdjęcia roznegliżowanej modelki erotycznej, a następnie rozestawiła je wszystkim znajomym z Facebooka oraz podszywając się pod Agnieszkę dała ogłoszenie na portalu randkowym. W efekcie Agnieszka nie ma chwili wytchnienia od telefonów różnych mężczyzn zainteresowanych ogłoszeniem, maili, czy wulgarnych komentarzy ze strony rówieśników. Także Krzysiek zachowuje się teraz na dystans.

Przedstawiona w tym epizodzie przemoc także ma charakter ukryty, jednak w opisie w sposób klarowny podano informacje, kto dopuścił się danego zachowania, czym jest ono motywowane i jakie są jego konsekwencje. Zatem, sytuacja przedstawia się zupełnie inaczej, niż miało to miejsce we wcześniej opisanych epizodach. Należy jednak pamiętać, że z punktu widzenia nauczycieli i pozostałych dorosłych informacje podane w opisie nie zawsze są tak łatwo dostępne.

Tabela 5
Rozkład wyników ustosunkowań badanych wobec poszczególnych twierdzeń

Twierdzenie	Raczej się nie zgadzam i zdecydowanie się nie zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się zgadzam i zdecydowanie się zgadzam	M	SD
1. Nie widzę żadnego problemu w opisanej sytuacji	97,8%	0%	2,3%	1,11	0,60
2. Akceptuję zachowanie Leny	96,2%	0,4%	3,4%	1,16	0,71
3. Sytuacje takie, jak opisana powyżej, często zdarzają się w szkole	11,8%	37,1%	51,1%	3,58	0,95

³⁷ J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna*, s. 127-128.

4. Zachowanie Leny jest niewłaściwe	4,6%	1,1%	94,3%	4,78	0,84
5. Zachowanie Leny jest zachowaniem agresywnym	3,8%	8%	88,3%	4,53	0,90
6. Jako nauczyciel/ka współczułbym/współczułabym Agnieszce	3,4%	6,1%	90,4%	4,57	0,83
7. Opisana sytuacja wymaga reakcji ze strony nauczyciela	1,1%	1,9%	97%	4,81	0,53
8. Jako nauczyciel/ka w takiej sytuacji na pewno bym interweniował/a	1,2%	3%	95,8%	4,80	0,56

Zachowanie Leny wobec Agnieszki zostało ocenione przez większość badanych (94,3%) jako niewłaściwe, a także jako agresywne (88,3%). Być może wynika to z faktu, że o cyberprzemocy i jej przejawach w ostatnim czasie dużo się mówi również w mediach, toteż zidentyfikowanie takich zachowań nie stanowi problemu. Większość badanych współczułaby Agnieszce (90,4%). Należy mieć na uwadze, że w odniesieniu do tej sytuacji mógł zadziałać efekt płci: po pierwsze, bohaterkami epizodu są dziewczęta, zaś jego istotą zazdrość, dominuje emocjonalność, czyli elementy, które powszechnie traktowane są za „typowo” kobiece, po drugie – gros badanych stanowią kobiety. Większość badanych (97%) uznała, że sytuacja ta wymaga interwencji nauczyciela. Nieco mniej (95,8%) stwierdziło, na miejscu nauczyciela w takiej sytuacji zainterweniowałoby. Konkretnie propozycje postępowania podane przez badanych były bardzo zróżnicowane, niekiedy wręcz skrajne. Sugerowali zawiadomienie rodziców i zgłoszenie sprawy na policję. Inni zaś stwierdzali, że „(...) sytuacja nie miała miejsca w szkole, lecz poza nią, więc nie dotyczy to tak jakby szkoły” (K32, I rok studiów), co niejako w domyśle „zwalnia” nauczyciela z potrzeby reagowania jakkolwiek.

Analiza związku między zmiennymi i ich zróżnicowania

W kolejnym etapie analizy utworzono ogólne sumaryczne współczynniki: (1) niedostrzeganie problemu ($\alpha = .578$), (2) ocena zachowania jako niewłaściwego ($\alpha = .619$), (3) ocena zachowania jako agresywnego ($\alpha = .687$),

(4) współczucie wobec ofiary ($\alpha = .834$), (5) dostrzeganie potrzeby reakcji ze strony nauczyciela ($\alpha = .713$), (6) prawdopodobieństwo interwencji ($\alpha = .735$), (7) ocena powszechności danej sytuacji ($\alpha = .804$), (8) akceptacja zachowania agresywnego ($\alpha = .541$). Sprawdzono, czy istnieje związek między nimi. Poniżej przedstawiono wyniki analizy korelacji liniowej.

Tabela 6

Macierz współczynników korelacji pomiędzy wyróżnionymi zmiennymi
w odpowiedzi na hipotetyczne sytuacje przemocy rówieśniczej

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) niedostrzeżenie problemu	1	-.212**	-.247**	-.156*	-.305**	-.377**	-.062	.379**
(2) ocena zachowania jako niewłaściwego		1	.648**	.328**	.587**	.541**	-.205**	-.159*
(3) ocena zachowania jako agresywnego			1	.286**	.476**	.394**	-.228**	-.026
(4) współczucie wobec ofiary				1	.434**	.378**	-.204**	-.183**
(5) dostrzeganie potrzeby reakcji nauczyciela					1	.841**	-.378**	-.173**
(6) prawdopodobieństwo interwencji						1	-.346**	-.239**
(7) ocena powszechności sytuacji							1	-.029
(8) akceptacja zachowania agresywnego								1

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

Boldem zaznaczono korelacje najsilniejsze.

Większość korelacji okazała się istotna statystycznie. Wysoka ocena potrzeby reakcji ze strony nauczyciela w danej sytuacji koreluje silnie dodatnio z oceną prawdopodobieństwa własnej reakcji jako nauczyciela w takiej sytuacji ($r = 8,41$; $p < 0.01$). Jeśli dana osoba oceniała dane zachowanie jako niewłaściwe, to z większym prawdopodobieństwem oceniała je także jako agresywne ($r = .648$; $p < 0.01$). Im bardziej dane zachowanie było oceniane jako niewłaściwe, tym bardziej dostrzegano potrzebę interwencji ze strony nauczyciela ($r = .587$; $p < 0.01$) oraz prawdopodobieństwo własnej interwencji ($r = .541$; $p < 0.01$). Co ciekawe, tak wysokie współczynniki nie wystąpiły w odniesieniu do oceny sytuacji jako zachowania agresywnego. Ujemne korelacje odnotowano, po pierwsze, w odniesieniu do niedostrzegania problemu w danej sytuacji. Jeśli dana osoba uznawała, że w opisanej sytuacji nie dostrzega problemu, wtedy zmniejszało to przede wszystkim ocenę prawdopodobieństwa podjęcia własnej interwencji ($r = -.377$; $p < 0.01$). Niedostrzeganie problemu w danej sytuacji wiązało się z jego większą akceptacją ($r = .379$; $p < 0.01$). Ta z kolei istotnie ujemnie korelowała z większością czynników. Ponadto, także w odniesieniu do oceny powszechności danego zachowania wystąpiły ujemne korelacje, niemniej otrzymane współczynniki są niskie.

Warto poruszyć tutaj kwestię powszechności danego zachowania i jego akceptacji. Z badań wynika, że im bardziej dane zachowanie postrzegane jest jako powszechne, tym wzrasta przekonanie, że jest ono normatywne, a co za tym idzie – jest ono w większym stopniu aprobowane³⁸. Szczególnie taki efekt może mieć miejsce w odniesieniu do przejawów przemocy werbalnej, która jest najbardziej rozpowszechnioną formą agresji wśród dzieci i młodzieży zarówno w Polsce, jak też w innych krajach³⁹. Stąd też może wrażenie, że werbalne dokuczanie, obrażanie, używanie wulgarnego słownictwa wobec drugiej osoby i tym podobne nie jest zachowaniem agresywnym. A zatem, należałoby w większym stopniu uświadamiać nie tylko przyszłych pedagogów, ale także uczniów, iż niektóre zachowania, pomimo że bywają często spotykane, są niewłaściwe, na dodatek nierzadko stanowią przejawy przemocy.

³⁸ Efekt taki odnotowałam we wcześniejszych badaniach przeprowadzonych z udziałem uczniów szkół gimnazjalnych i średnich poświęconych relacji między percepcją klimatu szkoły przez uczniów a ich poziomem aprobaty dla zachowań agresywnych. Przypisywanie własnej szkole większego natężenia przejawów agresywności wiązało się z większą aprobatą dla agresji interpersonalnej, zaś większa aproba dla poszczególnych zachowań zwiększa prawdopodobieństwo zachowania się w taki sposób, gdyż jest to traktowane jako zachowanie standardowe, całkiem zwyczajne. Zob. A. Tłuściak-Deliowska, *Wybrane aspekty klimatu szkoły a postawy uczniów wobec przemocy w życiu społecznym*, *Ruch Pedagogiczny*, 2013, 4, s. 86; A. Frączek, *Standardy aprobaty różnych form agresji interpersonalnej i oceny źródeł motywacji do agresji*, *Przegląd Psychologiczny*, 1983, 3, s. 565-585.

³⁹ A. Komendant-Brodowska, *Agresja i przemoc szkolna*, s. 24-27; D. Piotrowski, J. Hoot, *Bullying and violence in schools: what teachers should know and do*, *Childhood Education*, 2008, 84, 6, s. 357-363.

W celu sprawdzenia, czy istnieje zróżnicowanie rozpatrywanych współczynników w związku etapem przygotowania pedagogicznego (studenci rozpoczynający studia, studenci kończący studia, słuchacze studiów podyplomowych kwalifikacyjnych z zakresu przygotowania pedagogicznego) przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA. Jednakże, nie odnotowano istotnych różnic między porównywanymi grupami. Brak istotnych różnic pomiędzy studentami z różnych lat studiów w odniesieniu do sumarycznych współczynników może wynikać z tego, że jednak badana próba pod względem ogólnej postawy pedagogicznej jest homogeniczna. Wygląda na to, że osoby podejmujące się studiów pedagogicznych mają predyspozycje do tego zawodu (obecnie nie prowadzi się rozmów kwalifikacyjnych, które mogłyby zweryfikować, czy dana osoba nadaje się do danego zawodu), już od początku mają wyraźną świadomość swojej osobliwej roli jako pedagoga, poczucie misji oraz wrażliwości na problemy innych. Z drugiej zaś strony, rzetelność tego wyniku może być obniżona przez zmienną aprobaty społecznej. Otóż, badani mogli odpowiadać zgodnie z tym, czego oczekuje się od osoby, która zamierza być w przyszłości nauczycielem.

Dokonano także porównań w odniesieniu do każdej sytuacji oddzielnie i tutaj drobne różnice, które się ujawniły, dotyczyły zdania na temat powszechności poszczególnych sytuacji⁴⁰. Taki stan rzeczy może być związany z odmiennym doświadczeniem badanych, w efekcie którego dane sytuacje postrzegane są jako częstsze, a inne mniej.

Nieco inaczej przedstawia się analiza porównawcza swobodnych wypowiedzi badanych dotyczących ich prawdopodobnej reakcji w danej sytuacji. Ogólnie rzecz ujmując, w wypowiedziach tych dominowało podejście tradycyjne, czyli ukierunkowane na osobę sprawcy – dążenie do zdyscyplinowania go. Biorąc zaś pod uwagę zróżnicowanie wypowiedzi ze względu na etap studiów, można było zauważyć, że studenci rozpoczynający studia sugerowali głównie prowadzenie rozmów, pogadanek, pouczenia, czy wręcz „nakazywania” uczniom zachowania się w określony sposób lub sięganie po pomoc (czasem wręcz „zrzucanie odpowiedzialności”) innych specjalistów, takich jak na przykład psycholog szkolny czy policja. Natomiast, studenci kończący studia starali się nieco bardziej przeanalizować sytuację, uwzględnić wszystkie osoby, które są zaangażowane w dane zachowanie, w większym stopniu włączyć całą klasę w działania na rzecz poprawy sytuacji (np. wprowadzić mediację), uwzględnić jeszcze inne czynniki, które mogą mieć wpływ na ogład przedstawionej sytuacji. Sugestie podpierane były uzasadnieniem, dlaczego ich zdaniem takie rozwiązanie byłoby skuteczne.

⁴⁰ Zrezygnowano ze szczegółowej prezentacji tych wyników z uwagi na niewielki poziom istotności.

Wnioski i implikacje praktyczne

Podsumowując uzyskane rezultaty badania, można stwierdzić, że w przygotowaniu przyszłych specjalistów do zawodu nauczyciela szczególną uwagę trzeba zwrócić na przemoc relacyjną (ukrytą) oraz przemoc werbalną. Przemoc fizyczna bezdyskusyjnie wzbudza potrzebę natychmiastowej reakcji w celu jej zaprzestania i ograniczenia, co uwidoczniło się także w wynikach zaprezentowanego badania. Podobnie jest w przypadku przemocy elektro-nicznej, o której w ostatnim czasie dużo się mówi. Dzięki temu nie ma większego problemu z jej rozpoznaniem oraz wskazaniem środków zaradczych. Najtrudniejsza w rozpoznaniu okazuje się właśnie przemoc relacyjna. Tak-że zachowania, które stanowią przejawy przemocy werbalnej nie zawsze są w taki sposób postrzegane. O ile większość studentów nie miała problemu, by przedstawione im zachowania ocenić jako zachowania niewłaściwe, o tyle jednoznaczne określenie tych zachowań jako zachowań agresywnych nie było już tak oczywiste. Właśnie w odniesieniu do sytuacji przedstawiających przemoc relacyjną i werbalną szczególnie się to uwidoczniło, gdzie prawie jedna trzecia badanych wybierała odpowiedź „nie mam zdania”. Ten rezultat wyraźnie koresponduje z wynikami badań wcześniej przywołanymi. Co prawda, sam fakt oceny zachowania jako niewłaściwego zwiększał prawdopodobieństwo potrzeby interwencji ze strony nauczyciela, niemniej właściwe zidentyfikowanie zachowania jako agresywnego/przemocowego może mieć związek z wybraną metodą owej interwencji. F.J. Barone sugeruje, że personel szkoły jest znieczulony wobec przejawów bezpośredniej werbalnej i relacyjnej przemocy rówieśniczej⁴¹, gdyż tego typu zachowania są dość powszechne w szkole. Również, niektórzy postrzegają je jako mniej zagrażające w przeciwieństwie do przemocy fizycznej, która powoduje ich zdaniem większe i wyraźniej dostrzegalne cierpienie ofiary⁴². Tymczasem, z perspektywy ucznia jej doświadczającego ta sytuacja wygląda zupełnie inaczej. Z badań F. Mishny i współpracowników wynika, że nauczyciele odczuwają potrzebę zdobycia wiedzy i umiejętności z zakresu radzenia sobie właśnie z przemocą werbalną i relacyjną, gdyż w tych kwestiach nie czują się wystarczająco kompetentni i skuteczni⁴³.

Uzyskane rezultaty badań mogą stanowić podstawę do opracowania programu zajęć fakultatywnych dla studentów pedagogiki lub dodatkowych

⁴¹ F.J. Barone, *Bullying in schools: it doesn't have to happen*, National Association of Secondary School Principal Bulletin, 1995, 79, s. 104-107.

⁴² D.L. Byers, N.J. Caltabiano, M.L. Caltabiano, *Teachers' Attitudes Toward Overt and Covert Bullying and Perceived Efficacy to Intervene*, Australian Journal of Teacher Education, 2011, 36(11), s. 105-119.

⁴³ F. Mishna i in., *Teachers' understanding of bullying*, s. 718-738.

kursów dla czynnych zawodowo nauczycieli, poświęconych zjawisku dręczenia szkolnego z uwzględnieniem podejmowanej w tym projekcie problematyki, ze szczególną koncentracją na mechanizmach przemocy rówieśniczej i jej możliwym ukrytym charakterze. Użyta w badaniu metoda epizodów może być wykorzystana jako dydaktyczna metoda problemowa⁴⁴. Można przygotować więcej przypadków obrazujących przemoc rówieśniczą, różne jej odmiany, mających miejsce w różnych placówkach edukacyjnych, a także sytuacji przedstawiających konflikt uczniowski. Ta metoda stwarza sposobność wieloaspektowej analizy sytuacji, jej konsekwencji dla poszczególnych osób, próby spojrzenia z perspektywy każdej zaangażowanej osoby i zrozumienia ich percepcji, a także przypuszczalnych odczuć. Także, daje możliwość przeanalizowania różnych, ewentualnych rozwiązań oraz ich potencjalnych efektów. Możliwe jest wówczas systematyczne ujęcie wszystkich komplikacji i ograniczeń.

Ograniczenia i dalsze badania

Przeprowadzone badanie ma swoje mocne i słabe strony. Po pierwsze, badana próba nie jest reprezentatywna, bowiem w badaniu udział wzięli studenci jednego wydziału pedagogicznego, dobrani w sposób celowy. Można byłoby jednak przeprowadzić badania na większej próbie, uwzględniającej wszystkich studentów pedagogiki specjalności nauczycielskich lub w celu realizacji postulatu o reprezentatywności uzyskać próbę losową.

Po drugie, badanych określono jako „przyszłych nauczycieli” z tego względu, że w takim kierunku się kształcą. Jednak mając na uwadze różne okoliczności oraz współczesną rzeczywistość rynku pracy, prawdopodobnie nie wszystkie osoby będą pracowały w tym zawodzie. Dlatego, kolejne badania można byłoby przeprowadzić wśród uczestników studiów podyplomowych kwalifikacyjnych z zakresu przygotowania pedagogicznego lub nauczycieli będących na stażu w placówkach edukacyjnych. Wówczas bardziej zasadne byłoby określanie ich jako „przyszły nauczyciel”.

Po trzecie, w celu zweryfikowania, czy wiedza zdobyta w trakcie studiów, ale także doświadczenie zdobyte podczas praktyki oraz w pracy zawodowej, ewentualnie dodatkowe kursy, modyfikują wiedzę i postawy wobec zjawiska przemocy oraz poczucie własnej skuteczności w radzeniu sobie z problemem przemocy rówieśniczej wśród uczniów należałoby przeprowadzić badania

⁴⁴ Metoda sytuacyjna, nazywana metodą przypadków, zaliczana jest do gier dydaktycznych; por. K. Kruszewski, *Gry dydaktyczne*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2009, s. 221-239.

longitudinalne, poczynsz od I etapu studiów, skończywszy na etapie pracy zawodowej w szkole.

Ponadto, w badaniach dotyczących postaw, przekonań nauczycieli, czy ich reakcji (mierzonych z wykorzystaniem kwestionariuszy samoopisowych) należy mieć na uwadze zmienną aprobaty społecznej, czyli skłonność do deklarowania działań akceptowanych i pożądaných od nauczycieli w takich sytuacjach przez otoczenie społeczne. Również w opisanym badaniu taki efekt mógł mieć miejsce.

Wykorzystana w badaniu metoda stwarza możliwość zastosowania jej w wersji uzupełnionej lub/i zmodyfikowanej w kolejnych badaniach zorientowanych na nauczycieli. Na przykład, można byłoby uwzględnić pytanie: czy nauczyciel spotkał się z taką lub podobną sytuacją w szkole lub w swojej pracy, jak wówczas się zachował, jaka była skuteczność tego działania itp. Zaletą tej metody badania jest to, że daną sytuację można rozpatrywać z różnych stron. Jednak ma też ograniczenie, bowiem są to hipotetyczne sytuacje przedstawione na piśmie. Być może epizody sfilmowane mogłyby dostarczyć także nowych informacji na temat reakcji nauczycieli. Idealną natomiast sytuacją do uzyskania lepszego wglądu w to zagadnienie byłaby analiza sytuacji rzeczywistych, które odbywają się w warunkach naturalnych. Ponadto, analizując przedstawione hipotetyczne, ale także rzeczywiste sytuacje, należy mieć na uwadze, że rodzaj interwencji nauczyciela zależny może być od tego, czy nauczyciel jest bezpośrednim świadkiem zachowania agresywnego, czy zostaje o nim poinformowany przez uczniów, rodziców, bądź inne osoby, czy też może obserwując zachowanie ucznia przez pewien czas, domyśla się, że uczeń jest uwięziony w przemoc rówieśniczą. Tę kwestię należałoby uwzględnić w kolejnych badaniach jako zmienną moderującą lub mediującą między zidentyfikowaniem przemocy rówieśniczej wśród uczniów a rodzajem działania nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Barone F.J., *Bullying in schools: it doesn't have to happen*, National Association of Secondary School Principal Bulletin, 1995, 79.
- Bauman S., Del Rio A., *Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools: Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom*, School Psychology International, 2005, 26(4).
- Bauman S., Del Rio A., *Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal and relational bullying*, Journal of Educational Psychology, 2006, 98.
- Bjorkqvist K., *Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research*, Sex Roles, 1994, 30.

- Bjorkvist K., Lagerspetz K.M.J., Kaukiainen A., *Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression*, *Aggressive Behaviors*, 1992, 18(2).
- Bradshaw C.P., Sawyer A.L., O-Brennan L.M., *Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff*, *School Psychology Review*, 2007, 36, 3.
- Byers D.L., Caltabiano N.J., Caltabiano M.L., *Teachers' Attitudes Toward Overt and Covert Bullying and Perceived Efficacy to Intervene*, *Australian Journal of Teacher Education*, 2011, 36(11).
- Cohen J., Espelage D.L., Twemlow S.W., Berkowitz M.W., Comer J.P., *Rethinking effective bully and violence prevention efforts: promoting healthy school climates, positive young development and preventing bully-victim-bystander behavior*, *International Journal of Violence and Schools*, 2015, 15.
- Coloroso B., *The bully, the bullied and the bystander*, Quill. Harper Collins, New York 2002.
- Craig W.M., Henderson K., Murphy J.G., *Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization*, *School Psychology International*, 2000, 21.
- Frączek A., *Standardy aprobaty różnych form agresji interpersonalnej i oceny źródeł motywacji do agresji*, *Przegląd Psychologiczny*, 1983, 3.
- Giza-Poleszczuk A., Komendant-Brodowska A., Baczko-Dombi A., *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011* www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/318-sbp2011-raport-glowny-calosc.pdf [dostęp: 25.08.2015].
- Gorsek A.K., Cunningham M.M., *A review of teachers' perception and training regarding school bullying*, *PURE Insights*, 2014, 3, 1, artykuł 6, <http://digitalcommons.wou.edu/pure/vol3/iss1/6> [dostęp: 26.08.2015].
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- <http://fundacjasr.org/MetodaKN.html>
- Klaus W., *Wykorzystanie sprawiedliwości naprawczej w zapobieganiu przemocy rówieśniczej w szkole*, [w:] *Mediacja*, red. L. Mazowiecka, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2009.
- Kołodziejczyk J., *Agresja i przemoc w szkole – konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*, NODN Sophia, Kraków 2004, www.powiatwolowski.pl/files/file/Agresja-przemoc-wszkole.pdf [dostęp: 26.08.2015].
- Komendant-Brodowska A., *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań. Analizy IBE/01/2014*, Warszawa.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Kruszewski K., *Gry dydaktyczne*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Lund E.L., Blake J.J., Ewing H.K., Banks C.S., *School counselors' and school psychologist' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices*, *Journal of School Violence*, 2012, 11.
- Mishna F., Scarcello I., Pepler D., Wiener J., *Teachers' understanding of bullying*, *Canadian Journal of Education*, 2005, 28, 4.
- Nansel R., Overpeck M., Pilla R.S., Ruan W.J., Simmons-Morton B., Scheidt P., *Bullying behaviors among US youth*, *Journal of the American Medical Association*, 2001, 285.
- Newman J.B., Frey K.S., Jones D.C., *Factors influencing teacher interventions in bullying situations: implications for research and practice*, [w:] *Handbook of Youth Prevention Science*, red. B. Doll, W. Pfohl, J. Yoon, Routledge, Taylor & Francis Group, New York – London 2010.

- Nicolaides S., Toda Y., Smith P.K., *Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers*, British Journal of Educational Psychology, 2002, 72.
- Olweus D., *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* przekł. D. Jastrun, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2007.
- Ong J.M., Elliot J.M., Appadoo Ch., Joo T.B., *Young Adults' Recall of School Bullying*, Singapore Children's Society 2010.
- Owens L., Shute R., Slee P.T., *Girls aggressive behavior*, The Prevention Researcher, 2004, 11.
- Piotrowski D., Hoot J., *Bullying and violence in schools: what teachers should know and do*, Childhood Education, 2008, 84, 6.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Rigby K., *Bullying interventions in schools. Six Basic Method*, Camberwell 2010: ACER.
- Rigby K., *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, przekł. R. Mitoraj, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Rigby K., *What can schools do about cases of bullying?* Pastoral Care in Education, 2011, 29, 4.
- Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Tłuściak-Deliowska A., *Bullying uprzedzeniowy i jego rodzaje*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2013, 8.
- Tłuściak-Deliowska A., *Wybrane aspekty klimatu szkoły a postawy uczniów wobec przemocy w życiu społecznym*, Ruch Pedagogiczny, 2013, 4.
- Tłuściak-Deliowska A., *Kreowanie kultury współpracy i współlbycia na rzecz przeciwdziałania przemocy szkolnej*. Referat wygłoszony podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Edukacja do współlbycia i współdziałania”, Racibórz, październik 2014 (wersja papierowa wystąpienia w przygotowaniu).
- Tłuściak-Deliowska A., *Nauczyciel a przemoc rówieśnicza wśród uczniów*, Ruch Pedagogiczny (w przygotowaniu).
- Veenstra R., Lindenberg S., Huitsing G., Sainio M., Salmivalli Ch., *The Role of Teachers in Bullying: The Relation Between Antibullying Attitudes, Efficacy and Efforts to Reduce Bullying*, Journal of Educational Psychology, 2014.
- Yoon J.S., *Predicting Teacher Intervention in Bullying Situations*, Education and Treatment of Children, 2004, 27, 1.

JOANNA KIC-DRGAS

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

WEBQUEST AS THE ANSWER FOR ALTERING LEARNING/EDUCATIONAL NEEDS USING THE EXAMPLE OF LSP

ABSTRACT. Kic-Drgas Joanna, *WebQuest as the Answer for Altering Learning/Educational Needs Using the Example of LSP* [WebQuest – odpowiedź na zmiany potrzeb edukacyjnych na przykładzie nauczania języka specjalistycznego]. Studia Edukacyjne nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 257-267. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.15

The paper aims to present the possibilities WebQuest gives in the educational context for recognising and catering to individual learners' needs. The focus of the article is on altering the learning conditions contributing to the deepening diversity of learners' needs. The use of the example of WebQuest as a teaching tool in LSP (Language for Specific Purposes) class for monitoring needs, together with a highly personalised teaching process, is analysed. The presented application of WebQuest fills in the gap in the individualisation of the teaching process.

Key words: education, WebQuest, new technology, LSP, learners' needs

Nowadays, education faces many challenges resulting from the rapidly changing environment and living conditions. On the one hand, the advancement of new technologies can be observed (like the broad application of the new media, the Internet, and the automatisisation of many areas of life). The medial development remains not without a certain influence on the perception and shaping of the educational needs and expectations of learners. On the other hand, the intense specialisation and diversification of professional fields contributes to the creation of new educational goals. Consequently, new needs lead to the search for strategies and tools that may enable increased efficacy of the learning/teaching process.

The following paper aims to discuss the possibilities of the implementation of WebQuest as an educational tool using the example of LSP (Language

for Specific Purposes). In order to analyse the set problem, the questions below are explored:

- What principles must be obeyed to introduce WebQuest as an educational tool?
- What are the advantages and drawbacks of using WebQuest as an educational tool?
- How can WebQuest be used for monitoring learners' needs?

The paper consists of three parts. In the first part, insight into the problem of changing educational needs and the necessity of developing new methods for responding to learners' expectations is given. In this part, the current state of the research on the topic is presented (p. 1).

In the second part of the paper, WebQuest is discussed as an educational tool, and a strong emphasis is placed on the advantages and drawbacks of using it in the educational process (p. 2).

In the last part of the paper, practical suggestions for using WebQuest to monitor learners' needs from both a short- and long-term perspective are provided (p. 3). The paper ends with conclusions and a discussion of prospective ways of developing the tool in different fields of education.

The changing needs of learners

Gutierrez,¹ in her contribution on the new challenges of learning and teaching, states that "skills, knowledge, and needs of the student change". The main source of the mentioned changes is technology. According to Gutierrez (2014), technology is the trigger that creates learners' new needs and expectations; these are visible in the following shifts:

- a) from individual to collaborative learning,
- b) from passive to active learning,
- c) from simple to differentiated instruction,
- d) from one task to the phenomenon of multitasking.

The first paradigm refers to the possibilities technology offers in the processes of learning and teaching. No longer do time and place delineate the beginning and the end of the teaching/learning process. Nowadays, people living in different countries can join common classes and profit from mutual knowledge and experience. In addition, the ability to work collaboratively is highly appreciated at the workplace. "Rapidly changing context

¹ K. Gutierrez, *Four Ways Technology Is Changing How People Learn*, Shiftlearning, <http://info.shiftelearning.com/blog/bid/336775/Four-Ways-Technology-Is-Changing-How-People-Learn-Infographic>, [access: 12.06.2016].

now requires training and education curricula that are fluid and dynamic, and continually responsive to volatile workplace environments and societal changes."²

Behrens³ states that learning needs have become more open, mobile, social and analytical, which must be considered in the way new knowledge is presented. Learners do not want to be spectators anymore; they want to participate actively in new undertakings and acquire knowledge while also sharing it with others, which again means that they need active ways of searching or researching knowledge.

Learners within any single 'class' are likely to have multiple needs to fulfill and not all of them aim toward the same learning goal. Each of them has his or her own set of concerns, agendas, abilities, values and priorities,

writes Gutierrez.⁴ Considering the multiplicity of different needs represented by the individual learners, a personalised approach to single learners is a necessity for guaranteeing educational success.⁵

However, criticism, the idea of multitasking in the context of multimedia, is an important part of education nowadays, especially among young people.⁶ It allows technology to be used to make the learning process more efficient and individualized.

Learners' needs analysis

People think and act differently, which results from their constructive perception of the surrounding reality. This diversity can also be observed in the learning process. Each learner starts learning with their individual previous knowledge or experience, which affects the speed and efficiency of the process.⁷

² M. Linehan, *Work Based Learning – Graduating Through the Workplace*, Cork 2008, p. 2.

³ S. Behrens, *The Education-Technology Revolution Is Coming*, USNews, <http://www.usnews.com/opinion/articles/2013/03/01/the-education-technology-revolution-is-coming>, [access: 12.06.2016].

⁴ K. Gutierrez, *Four Ways Technology*.

⁵ J. Di Martino, J. Clarke, D. Wolk, *Personalized Learning: Preparing High School Students to Create Their Futures*, Lanham 2003.

⁶ L.M. Carrier et al., *Multitasking Across Generations: Multitasking Choices and Difficult Ratings in Three Generations of Americans*, *Computers in Human Behaviour*, 2009, 25, p. 483-489.

⁷ J.G. Brooks, M.G. Brooks, *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*, Alexandria 1993; H. Siebert, *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*, Weinheim 2009.

Apart from the mentioned factors, motivation, expectations and possible future practical use of the acquired material also play a vital role in the learning content.

The constructive approach lays foundations for the individualised process of acquiring knowledge, which again results in the scientific considerations that strongly emphasise need analysis as the first step in planning curriculum.

Need analysis is a subject discussed by many scientists. However, in the following paper, only a few chosen approaches to the subject are briefly described in order to show the complexity of the topic and the multidimensionality of the phenomenon of learners' needs:

- Richterich and Chancelerel⁸ first describe an outline for the needs analysis and emphasise its main aims:
 - Receiving initial information about the group;
 - Designing and implementing the programme;
 - Developing goals, objectives and content;
 - Providing data for evaluating the existing programme.

The drawn considerations are written into a systemic approach that foresees the constant monitoring of learners' needs, beginning before the course (by examining information), and then analysed during the course by learners and by other institutions, such as the learners' place of work.⁹

- Hutchinson and Waters¹⁰ introduced a learning-centred approach to ESP that focuses on learner needs analysis. In the cited model, learner needs are approached from two directions. On the one hand, the focus is on the learning needs and on other target needs, defined as "what the learner has to do in the target situation".¹¹ The latter are divided into three categories: necessities, lacks and wants, whereas:
 - a) Necessities are "what the learner has to know in order to function effectively in the target situation";¹²
 - b) Lacks are the gaps between what the learner knows and should know;¹³
 - c) Wants are "what the learners think they need".¹⁴

⁸ R. Richterich, J-L. Chancelerel, *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, Oxford 1977.

⁹ R.R. Jordan, *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*, Cambridge 1997.

¹⁰ T. Hutchinson, A. Waters, *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*, Cambridge 1987.

¹¹ Ibidem, p. 54.

¹² Ibidem, p. 55.

¹³ Ibidem, p. 56.

¹⁴ P. Nation, *Designing and Improving a Language Course*, Forum, 2000, 38, p. 2.

Learner needs involve:

- Teaching and learning styles with which the learners are familiar;
- Appropriate learning and teaching methods;
- Knowledge of specialised content that teachers should know;
- Suitable instruction materials and study location;
- Time of study and status of ESP courses;
- Expectations about what learners should achieve in the course;
- Meaning of the courses for the learner.
- Berwick¹⁵ and Brindley¹⁶ contributed to developing the learner-centred approach to the needs analysis based on the three contexts of interpreting learners' needs: perceived vs. felt needs (whereas perceived needs are defined by learners and felt by experts); product (understood as language used in a certain communicative situation) vs. process-oriented interpretations (understood as the response to the individual needs); objective (estimated prior to the course) vs. subjective needs (formulated during the course).¹⁷
- Long¹⁸ highlights the importance of the needs analysis, without which educational success cannot be reached. Simultaneously, the scientist notices that the source of differences between the learner groups results from their expectations:

The combination of target language varieties, skills, lexicons, genres, registers, etc., that each of these or other groups needs varies greatly, however, meaning that language teaching using generic programs and materials, not designed with particular groups in mind, will be insufficient.¹⁹

In summary, the discussed approaches depict only a part of the research dedicated to the needs analysis; simultaneously, they show that scientists are still not united when it comes to defining and monitoring learners' needs. The potential discrepancies in their opinions result from the fact that needs are changing and do not constitute a stable value, and this is connected to different factors determining the learners' needs, as well as to the highly individual character of one's needs corresponding with previous knowledge, the present situation and potential situations in which the knowledge will be used.

The unsolved problem of measuring and defining learners' needs reflects on the methods used to present new knowledge that adequately lives up to expectations. In the next part of the paper, one of the methods that enables the constant monitoring of learners' needs, WebQuest, is presented.

¹⁵ R. Berwick, *Needs Assessment in Language Programming: From Theory to Practice*, [in:] *The Second Language Curriculum*, Ed. R.K. Johnson, Cambridge 1989, p. 48-62.

¹⁶ G. Brindley, *The Role of Needs Analysis in Adult ESL Programme Design*, [in:] *Ibidem*, p. 63-77.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ M.H. Long (ed.), *Second Language Needs Analysis*, Cambridge 2005, p. 2.

¹⁹ *Ibidem*, p. 2.

WebQuest – the main principles of the method

WebQuest was developed in 1995 by Dodge; the model introduced the integration of teaching and use of the Web based on an individualised quest for knowledge, enabling an introduction of the method at any grade level. When using the method, learners are faced with online resources with the aim of finding and internalising the concrete knowledge necessary for solving a given task.²⁰

With WebQuest, learners “are exposed to the wide range of online sources, such as subject experts, directories of information, databases, current news, and all manner of interest groups”,²¹ which develops critical evaluation and concluding skills.

WebQuest consists of the following components:²²

1) Introductory information – Presents the main domain of activity and stimulates learners’ interest in the subject. Form: varies; may be role play.

2) Main task – A detailed description of the aim of the task. Form: written.

3) Resources – This stage involves the presentation of the previewed resources, including both online (for example, Web pages) and offline materials (books), which can be useful for learners. Learners receive a list of suggested resources, but they may choose whether or not to use them in their research.

4) Process – This has the character of a very detailed guide involving technical suggestions or tips, including how to complete the task and present the results.

5) Advice – This involves practical suggestions, such as how to organize collected information. It may take the form of a checklist with action points or questions. An important feature of this part of the task is the time restriction. Learners completing the task are given a lot of autonomy, and the realisation of the separate stages should be completed in a limited amount of time in order to motivate and close certain phases of the task, as well as to monitor progress.

6) Evaluation – This is a very crucial part of the task, involving, on the one hand, feedback for the students on the quality and correctness of the task, and on the other hand, the possibility to interact and discuss the potential difficulties that occur during the realisation of the project.

7) Conclusion – This is the finishing stage of the task, stimulating learners concerning the potential usage of the received results in the future. Learners can place their results on a special page created by the teacher.

²⁰ L.M. Schwartz, K. Wiling, *Computer Activities for the Cooperative Classroom*, Ontario 2001.

²¹ Ibidem, p. 104.

²² Ibidem, p. 105.

The benefits of using the method (divided into macro- and micro-) are noted by Zheng, Stucky, McAlack, Menchana and Stoddard.²³

In terms of macro-level benefits, WebQuest is a tool allowing one "to organize chaotic resources, and help learners gain new knowledge through guided learning environment."²⁴ Micro-level profits include critical thinking, knowledge application and developing social skills.

Dudeney²⁵ points out five reasons that WebQuest should be used in the language classroom:

- requires no advanced technology for learners or teachers
- supports interaction among learners
- allows for interdisciplinary inquiry
- encourages the use of higher order skills
- motivates learners through authentic context

Benz,²⁶ however, added the development of intrinsic interest and the fact that WebQuest affects the real, vivid use of language in a natural context. The observation made by Benz is the starting point for the practical considerations made in the next part of the paper.

In opposition to the claims of the scientists cited above, March²⁷ (2000) names some disadvantages of using WebQuest:

- It is time-consuming, especially when learners do not access at home;
- Distractions arise stemming from Web use;
- It requires a precisely formulated task in order to avoid confusing learners;
- WebQuest can be boring or can waste time when not suited to the acquired material.

The given arguments indicate the meaning of the exact considerations made before beginning WebQuest with learners, including formulating the task as the framework.

Outline of the problem

Language for specific purposes is becoming more and more popular in Poland as the result of growing specialisations, the establishment of interna-

²³ R. Zheng et al., *WebQuest Learning as Perceived by Higher-Education Learners*, TeachTrends, 2005, 49(40), p. 41-49.

²⁴ Ibidem, p. 41.

²⁵ G. Dudeney, *The Internet and the Language Classroom. A Practical Guide for Teachers*, Cambridge 2003.

²⁶ P. Benz, *Webquests: A Constructivist Approach*, Ac-Grendoble. <http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/tice/enwebquests.htm>, [access: 20.06.2016].

²⁷ T. March, *The 3 Rs of WebQuests*, Multimedia Schools Magazine, 2000, 7.

tional contacts (along with the transfer of knowledge) and increasing requirements of potential employers regarding language skills.

The planning and conduction of the courses in the field of teaching language for specific purposes is a good example of the problems that occur as a result of the disparities of learners²⁸ that were mentioned in the above parts of the text:

- highly heterogeneous target groups (differing, on the one hand, in the level of knowledge of the foreign language, and on the other hand, in the learning experience and subject-content knowledge),
- the different needs represented by the learners who attend the class at the beginning of the course,
- changing needs during the course.

An individual approach to learners is very hard to achieve due to time and financial constraints, both at commercial language courses and at university-level courses.

WebQuest is not a permanent solution to all of the named difficulties, but more of a half-way option, creating a personalised learning experience at the lowest cost possible. In the next part of the paper, the exemplary use of WebQuest for measuring learners' needs in LSP teaching is discussed.

WebQuest as a tool for monitoring learners' needs

Asunka²⁹ indicates the short- and long-term perspective of WebQuest, whereas:

- the short-term perspective relates to knowledge acquisition and integration, and refers to the initial stage of preparing the task,
- the long-term perspective shows a deeper analysis of the knowledge and its understanding, transformation and application, taking between one week and several months.

Target group

The target group of the presented WebQuest may be students of economy who are learning English for specific purposes, as well as philology students who are broadening their knowledge of specific vocabulary.

²⁸ For more on this subject, see J. Kic-Drgas, *Studienbegleitender Deutschunterricht in Polen – Eine Bedarfsanalyse unter Studierenden der Technischen Universität Koszalin*, *Zeitschrift für interkulturelle Kommunikation*, 2016, 21, p. 125-136.

²⁹ S. Asunka, *Webquests: A Literature Review on Their Use to Foster Critical Thinking in Learners*, TCColumbia, http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwjlenomcjNAhVICZoKHQIsAyoQFgg4MAM&url=http%3A%2F%2Fpocketknowledge.tc.columbia.edu%2Fhome.php%2Fviewfile%2Fdownload%2F3321&usg=AFQjCNH3U2_CPrwJ5SsYMjGHgxB65Seqfg, [access: 27.06.2016].

Aim

The main aim of WebQuest is to make students familiar with the specific vocabulary connected with the stock exchange. However, an additional function of WebQuest is to monitor learners' needs.

Possible tasks given to the students for WebQuest in the LSP class on stock exchange:

- Analyse company XYZ and its value on the stock exchange. Convince a partner to buy its shares. Prepare a visualised analysis.
- Prepare a short course for the stock-exchange laymen. Explain the main processes in the easiest possible form.
- Defining and monitoring learners' needs can take place during the following steps of the presented WebQuest: during short online sessions, as a blog or during a traditional class. Another possibility includes students' diaries.

Short-term perspective

1. Introductory information

Apart from presenting the usage of the information gained by completing certain tasks, the short reflexive part on the state of the knowledge of the given topic and expectations after the finished task can also be:

- **"You are here" - What is your motivation to learn LSP (Language for Specific Purposes) about the stock exchange?**
- **What do you expect from the task?**
- **What do you already know about the stock exchange?**

Short answers to the above questions make it possible to orientate learning towards the general needs of the participants.

2. Main task

In context of the "end product description", the conscious attitude of the students towards the knowledge gained also plays a main role:

- **What do you expect to learn through the given task?**
- **Where can you use the acquired knowledge?**

Long-term perspective

1. Resources

One of the aims of WebQuest is to develop critical thinking in the context of materials found on the Internet. Developing evaluation skills to assess the collected information with a more long-term perspective can be an aim in itself, as well as means to achieve another goal.

- **Which of the mentioned resources was really valuable to you? Choose one and explain why.**
- **Which of the mentioned resources can you use in the future?**

2. Process

The process of preparing the “end result” can last a longer time, providing an opportunity to look at the acquired knowledge from a pragmatic perspective.

- Which stages of the process do you assess as being the most beneficial for your initial aims? Why?
- Have your learning needs changed during the process of completing the task? In what way?

3. Evaluation

A final evaluation of the process is essential to the success of monitoring learning needs and estimating further learning aims.

- How have you developed your skills through the given task?
- What are your learning needs and aims now?

Conclusion

The use of new technologies is apparent in diverse areas of life. One of the fields technology has found an application in is education, where the latest technology enables a broadening of teaching and learning opportunities. WebQuest is an example of a tool that develops learners’ autonomy and allows for continuous monitoring of learners’ progress. However, its function relates not only to enhancing cooperation skills, but also to creativity and focus on the preferred field, which contributes to strengthening learners’ autonomy. Reflective considerations introduced in the following stages of the task realisation allow for meeting the changing needs and expectations of the participants, both from a long- and short-term perspective. The success of the disputed tool depends on how the task is explicitly framed and formulated, as well as on the criteria used in its evaluation.

WebQuest can be used in heterogeneous groups of learners with diverse interests and needs. The duration of the task connected with the process provides an opportunity to monitor learners’ needs and adequately guide their development. WebQuest can be used in foreign language teaching, as well as in the field of teaching in general. Consequently, the tool is not only a source of multidimensional involvement, but, most importantly, also draws an outline for the education of tomorrow based on its personalisation of the learning process.

BIBLIOGRAPHY

Asunka S., *Webquest: A Literature Review on Their Use to Foster Critical Thinking in Learners*, TCColumbia, <http://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved>

- =0ahUKEwjllenomcjNAhVICZoKHQIsAyoQFgg4MAM&url=http%3A%2F%2Fpocketknowledge.tc.columbia.edu%2Fhome.php%2Fviewfile%2Fdownload%2F3321&usg=AFQjCNH3U2_CPrwJ5SsYMjGHgxB65Seqfg, [27.06.2016].
- Behrens S., *The Education-Technology Revolution Is Coming*, USNews, <http://www.usnews.com/opinion/articles/2013/03/01/the-education-technology-revolution-is-coming>, [access: 12.06.2016].
- Benz P., *Webquests, a Constructivist Approach*, Ac-Grendoble, <http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/tice/enwebquests.htm>, [access: 20.06.2016].
- Berwick R., *Needs Assessment in Language Programming: From Theory to Practice*, [in:] *The Second Language Curriculum*, Ed. R.K. Johnson, Cambridge 1989.
- Brindley G., *The Role of Needs Analysis in Adult ESL Programme Design*, [in:] *The Second Language Curriculum*, Ed. R.K. Johnson, Cambridge 1989.
- Brooks J.G., Brooks M.G., *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*, Alexandria 1993.
- Carrier L.M., Cheever N.A., Rosen L.D., Benitez S., Chang J., *Multitasking Across Generations: Multitasking Choices and Difficult Ratings in Three Generations of Americans*, Computers in Human Behaviour, 2009, 25.
- Di Martino J., Clarke J., Wolk D., *Personalized Learning: Preparing High School Students to Create Their Futures*, Lanham 2003.
- Dudeney G., *The Internet and the Language Classroom. A practical Guide for Teachers*, Cambridge 2003.
- Gutierrez K., *Four Ways Technology Is Changing How People Learn*, Shiftlearning, <http://info.shiftelearning.com/blog/bid/336775/Four-Ways-Technology-Is-Changing-How-People-Learn-Infographic>, [access: 12.06.2016].
- Hutchinson T., Waters A., *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*, Cambridge 1987.
- Jordan R.R., *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*, Cambridge 1997.
- Kic-Drgas J., *Studienbegleitender Deutschunterricht in Polen – Eine Bedarfsanalyse unter Studierenden der Technischen Universität Koszalin* [German for Specific Purposes in Poland – Need Analysis at the Koszalin University of Technology], *Zeitschrift für interkulturelle Kommunikation* [Journal of Intercultural Communication], 2016, 21.
- Linehan M., *Work Based Learning – Graduating Through the Workplace*, Bishopstown, Cork 2008.
- Long M.H. (ed.), *Second Language Needs Analysis*, Cambridge 2005.
- March T., *The 3 Rs of WebQuests*, Multimedia Schools Magazine, 2000, 7.
- Nation P., *Designing and Improving a Language Course*, Forum, 2000, 38.
- Richterich R., Chancelerel J-L., *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, Oxford 1977.
- Schwartz L.M., Wiling K., *Computer Activities for the Cooperative Classroom*, Ontario 2001.
- Siebert H., *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung* [Pedagogic Constructivism. Learner-Oriented Pedagogy at School and in Adult Education], Weinheim u.a 2009.
- Zheng R., Stucky B., McAlack M., Menchana M., Stoddard S., *WebQuest Learning as Perceived by Higher-Education Learners*, TeachTrends, 2005, 49(40).

PATRYCJA KLIMAS

*Uniwersytet Ekonomiczny
w Katowicach*

STOSOWANIE MEDIÓW CYFROWYCH W EDUKACJI WYŻSZEJ - KONFRONTACJA OPINII NAUCZYCIELI AKADEMICKICH I STUDENTÓW

ABSTRACT. Klimas Patrycja, *Stosowanie mediów cyfrowych w edukacji wyższej – konfrontacja opinii nauczycieli akademickich i studentów* [Application of Digital Media in Higher Education – a Juxtaposition of Opinions of Both Academic Teachers and Students]. *Studia Edukacyjne* nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 269-280. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.16

Recommendations made by policy makers, increasing competitive pressure and growing popularity of digital media among participants of teaching processes contribute to their increasingly extensive use at Polish universities. The fact that the teaching processes has entered the new, digital dimension reveals the need for information concerning the relevance of use of electronic media, especially from the perspective of achieving learning outcomes. Given the above, the purpose of this paper is to present results of research on opinions of both students and academics on the need and significance of the application of digital media in the learning processes.

For the purposes of the article, a quantitative research was conducted among 86 students and 66 teachers from University of Economics in Katowice. The data was collected in April 2015 using an online surveying technique and analyzed using statistical description.

In the light of our results, the application of electronic media seems to not only be imposed by macro- and micro-environmental conditions, but also to be expected by the main participants of educational processes taking place at university level. The results show that both groups of respondents consider the use of digital media at least as advisable for the achievement of learning outcomes (71.8% of responses covered labels: advisable, recommended or required). However, the level of necessity is slightly higher when digital tools are used by students (80.7%) than by teachers (70.3%). In general, multimedia presentations have been identified as the most required form of digital media application in teaching at the university.

Key words: digital media, electronic media, higher education, education performance, modern teaching

Wprowadzenie

Nowoczesne technologie oparte na wykorzystaniu szerokiego *spectrum* mediów cyfrowych stanowią jeden z wyróżników współczesnego świata, w tym także w coraz większym stopniu świata nauki i edukacji. Stałe upowszechnianie oraz rosnąca popularyzacja stosowania mediów elektronicznych w nauczaniu skłania do postawienia pytania, jak ten trend oceniają główni uczestnicy procesów dydaktycznych. Pytanie to jest tym bardziej zasadne, iż wśród kadry dydaktycznej słychać głosy o wyższości nie-cyfrowego przekazu wiedzy, a jednocześnie wśród studentów zaczynają pojawiać się oznaki znużenia kursami przez platformy elektroniczne, czy różnego typu prezentacjami. Stąd też, celem niniejszego artykułu jest prezentacja wyników badań dotyczących rozpoznania opinii na temat zasadności stosowania różnego typu mediów cyfrowych w procesach dydaktycznych na poziomie szkolnictwa wyższego. Badania stanowiące podstawę rozważań zaprezentowanych w opracowaniu przeprowadzono wśród studentów oraz nauczycieli akademickich Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. W świetle ich rezultatów można stwierdzić, iż wykorzystanie zróżnicowanych mediów cyfrowych – zarówno w opinii studentów, jak i prowadzących zajęcia dydaktyczne – jest zalecane z punktu widzenia osiągnięcia przez studentów zakładanych efektów kształcenia.

Współcześnie trudno wyobrazić sobie realizację procesów kształcenia bez wykorzystania możliwości mediów cyfrowych (elektronicznych¹) takich jak biblioteki cyfrowe, e-booki, prezentacje multimedialne, nagrania audio-wideo, czy cyfrowe media interaktywne, w tym poczta elektroniczna, strony internetowe, fora dyskusyjne, bądź (coraz częściej) gry komputerowe. Przyjmuje się nawet, że media elektroniczne wręcz zrewolucjonizowały sposób kształcenia², wywołując zmiany oczekiwań oraz preferencji zarówno osób realizujących procesy dydaktyczne (nauczycieli, wykładowców akademickich, szkoleniowców, trenerów, mentorów), jak i odbiorców usług edukacyjnych (uczniów, studentów, doktorantów). Dynamicznie rosnące wykorzystanie zdobyczy najnowocześniejszych technologii na gruncie edukacji tłumaczy się przede wszystkim nowymi możliwościami, jakie stworzyły i stwarzają nadal media cyfrowe, w tym głównie nowoczesne technologie teleinformacyjne. Aplikacja mediów elektronicznych w procesach dydaktycznych intensyfikuje oraz przyspiesza proces absorpcji i asymilacji wiedzy, a także podnosi

¹ W pracy przyjęto, iż media cyfrowe są tożsame z mediami elektronicznymi. Wykorzystują one cyfrowy zapis treści w postaci tekstowej, graficznej i/lub audiowizualnej. Szczególny typ mediów elektronicznych stanowią media interaktywne umożliwiające użytkownikom komunikację zwrotną.

² L. Margulis, *Gry w wirtualnym środowisku nauczania, e-mentor*, 2005, 1(8), s. 83.

efektywność nauczania³. Ponadto, ich wykorzystanie wpływa pozytywnie na tworzenie oraz rozwój kluczowych, a jednocześnie często brakujących absolwentom szkół wyższych takich kompetencji, jak⁴: analityczne i krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, czy umiejętność współpracy i dzielenia się wiedzą. Jak dowodzą wyniki badań prowadzonych przez Bank Światowy, skutkiem cyfryzacji i digitalizacji otaczającego nas świata jest konieczność włączenia szerokiego *spectrum* mediów elektronicznych w realizację procesów dydaktycznych. Okazuje się, że skuteczne nauczanie wymaga wykorzystania zróżnicowanych kanałów przekazu, w tym mediów cyfrowych, a nauczane obecnie jednostki muszą być edukowane w „zupełnie inny sposób aniżeli byli nauczani sami nauczyciele”⁵. Wobec stałego upowszechniania wykorzystania mediów cyfrowych w edukacji pojawia się pytanie, czy ich aplikacja jest postrzegana jako potrzebna, zasadna przez kluczowych uczestników procesu kształcenia, to jest nauczycieli akademickich oraz studentów.

Zarys metodyki badań

Przedmiotem przeprowadzonych badań było poznanie opinii społeczności akademickiej Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach na temat zasadności aplikacji mediów cyfrowych w celu realizacji procesów dydaktycznych⁶. Dla osiągnięcia postawionych celów badawczych w kwietniu 2015 roku przeprowadzono badania ilościowe, wykorzystując technikę ankietowania internetowego. Zaproszenie do udziału w badaniu zostało skierowane do wszystkich studentów oraz pracowników⁷ Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach posiadających konto poczty elektronicznej na serwerze uczel-

³ P. Rizzi, J. Woźniakiewicz, *Perspektywy zastosowania gier symulacyjnych w edukacji–teoria i praktyka*, Homo Communicativus, 2008, 3(5), s. 59-60; W. Pokojski, J. Róžański, J. Wicińska, *Wdrażanie e-learningu w szkole wyższej na przykładzie Wszechnicy Polskiej Szkoły Wyższej TWP*, e-mentor, 2011, 4(41), s. 67.

⁴ Artykuł autorki – dla dochowania wymogu „blind review” odpowiedni przypis referencyjny zostanie podany po zakończeniu procedury recenzyjnej.

⁵ Y. Wang, *Education in a changing world: flexibility, skills, and employability*, Washington 2012, s. 39.

⁶ Prezentowane w artykule wyniki stanowią fragment rezultatów szerszych badań, których celem było rozpoznanie skali (częstotliwości), konieczności oraz skuteczności wykorzystywania nowych mediów na poziomie szkolnictwa wyższego. Niniejszy artykuł odnosi się jedynie do kwestii konieczności aplikacji mediów elektronicznych, natomiast wyniki dotyczące pozostałych aspektów były przedmiotem innych (np. dla dochowania wymogu „blind review” odpowiedni przypis referencyjny zostanie podany po zakończeniu procedury recenzyjnej).

⁷ Z uwagi na znaczne rozbieżności w możliwościach aplikacji mediów elektronicznych w różnych formach zajęć dydaktycznych (lektorat, wykład, ćwiczenia, laboratorium, seminarium), przedmiot badania ograniczono wyłącznie do zajęć posiadających status ćwiczeń. Dlatego, w treści zaproszenia do badań wyeksponowano fakt, iż badanie dotyczy jedynie tego typu

ni. Kwestionariusz przygotowano i udostępniono potencjalnym respondentom w serwisie SurveyMonkey^{TM8}. Za pośrednictwem ankiety respondentom zadano trzy pytania odnośnie potrzeby stosowania mediów elektronicznych: (1) przez prowadzących zajęcia dla wsparcia studentów w osiąganiu efektów kształcenia; (2) przez studentów dla osiągania przez nich efektów kształcenia; (3) w celu komunikacji na linii prowadzący zajęcia – studenci.

Pytania miały formę zamkniętą, a respondentów proszono w nich o wyrażenie opinii na temat różnego typu metod, technik, narzędzi, czy form przekazu treści w toku procesu dydaktycznego, uwzględniających wykorzystanie mediów cyfrowych. Respondenci, na podstawie swoich subiektywnych odczuć, określali natężenie potrzeby/zasadności stosowania poszczególnych mediów elektronicznych poprzez określenie ich wykorzystania jako: niepożądanego (brak rekomendacji dla wykorzystywania), niewskazanego (wykorzystanie dopuszczalne – pozytywne skutki niedostrzegalne), wskazanego (wykorzystanie zalecane – możliwe pozytywne skutki), zalecanego (wykorzystanie zalecane – bardzo prawdopodobne/pewne pozytywne skutki), lub pożądanego (wykorzystanie konieczne dla osiągnięcia celu).

Zbiór ocenianych w badaniu sposobów aplikacji mediów cyfrowych opracowano na podstawie przeglądu literatury oraz jakościowych badań rozpoznawczych przeprowadzonych w marcu 2015 roku na Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach w dwóch grupach studenckich⁹. W badaniu wzięło udział 86 studentów oraz 66 nauczycieli akademickich, przy czym nie wszyscy uczestnicy badania udzielili odpowiedzi na każde pytanie. Wśród badanych studentów dominowały kobiety (62,5%), osoby realizujące studia pierwszego stopnia (75%), osoby realizujące studia w trybie stacjonarnym (91,7%), studiujące na wydziale zarządzania (68,1%). Wśród nauczycieli akademickich dominowały kobiety (54,1%), pracownicy naukowo-dydaktyczni ze stopniem naukowym doktora zajmujący stanowisko adiunkta (76,9%), zatrudnieni na wydziale zarządzania (35%).

zajęć, a prośba o udział w badaniu kierowana jest wyłącznie do osób prowadzących ten typ zajęć ze studentami.

⁸ Z uwagi na sposób formułowania pytań przygotowano dwa kwestionariusze zawierające te same, ale nieco inaczej sformułowane pytania (jest to kwestia przede wszystkim użytego słownictwa, treści zaproszenia do udziału w badaniu). Obydwa kwestionariusze były dostępne za pośrednictwem strony SurveyMonkey.com, aczkolwiek pod dwoma niezależnymi linkami. Wersja dla studentów była dostępna pod adresem: <https://www.surveymonkey.com/s/L8G6JDX>, podczas gdy dostęp do wersji przygotowanej dla nauczycieli akademickich można było uzyskać pod adresem: <https://www.surveymonkey.com/s/VN8QS59>.

⁹ Dokładny opis metod, technik oraz narzędzi wykorzystanych w badaniu, służących realizacji procesów dydaktycznych opierających się w mniejszym lub większym stopniu na mediach elektronicznych, został zawarty w innym artykule autorki – dla dochowania wymogu „*blind review*” odpowiedni przypis referencyjny zostanie podany po zakończeniu procedury recenzyjnej.

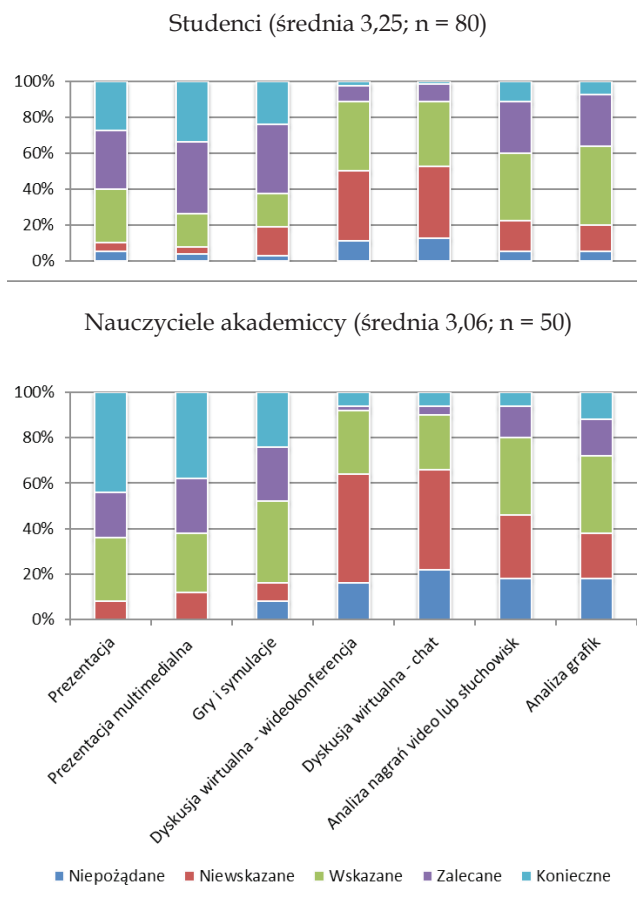
Zasadność wykorzystania mediów elektronicznych na poziomie szkolnictwa wyższego w świetle wyników badań

Stosowanie mediów elektronicznych w celu osiągnięcia efektów kształcenia. Kluczowym elementem realizacji procesów nauczania na uczelni jest osiąganie przypisanych poszczególnym przedmiotom efektów kształcenia. Przyjmując, iż aplikacja mediów cyfrowych wpływa pozytywnie na sprawność procesów kształcenia¹⁰, w pierwszej części badań skupiono się na rozpoznaniu potrzeb ich stosowania w celu osiągnięcia przez studentów zakładanych w sylabusie efektów kształcenia. W przedmiotowym obszarze zgromadzono materiał empiryczny dotyczący konieczności stosowania nowych mediów zarówno przez nauczycieli akademickich, jak i studentów.

Wykorzystanie mediów cyfrowych przez nauczycieli akademickich. Jak wskazują wyniki badania (ryc. 1), większość zarówno nauczycieli (N), jak i studentów (S) uznaje wykorzystywanie mediów elektronicznych przez prowadzących zajęcia przynajmniej za wskazane (S – średnia 3,25; N – średnia 3,06). Zdaniem studentów, najbardziej konieczne jest wykorzystanie prezentacji multimedialnych¹¹ (43% wskazań; średnia 3,96), natomiast wykorzystanie tradycyjnej prezentacji okazuje się najbardziej potrzebną formą dla nauczycieli (44% wskazań, średnia 4). Rozbieżność opinii wśród badanych grup może wskazywać, że dla studentów wykorzystywanie zróżnicowanych kanałów komunikacji, połączenie różnych nowoczesnych rozwiązań cyfrowych oraz orientacja na interakcje – czyli kwestie odróżniające prezentację multimedialną od prezentacji tradycyjnej – mają większe znaczenie z punktu widzenia osiągnięcia efektów kształcenia. W takim ujęciu studenci wydają się wyrażać potrzebę nie tylko stosowania mediów elektronicznych, ale również mediów interaktywnych.

¹⁰ E. Mukama, S.B. Andersson, *Coping with change in ICT-based learning environments: Newly qualified Rwandan teachers' reflections*, Journal of Computer Assisted Learning, 2008, 24(2), s. 164; P. Rizzi, J. Woźniakiewicz, *Perspektywy zastosowania gier symulacyjnych*, s. 59-60.

¹¹ W badaniu rozróżniono pojęcie prezentacji oraz prezentacji multimedialnej. Prezentacja multimedialna wykorzystuje zbiór różnych mediów tak, aby w zróżnicowany sposób przekazać treść komunikatu. Co więcej, w literaturze podkreśla się, że o ile prezentacja tradycyjna (nawet wykorzystująca oprogramowanie komputerowe oraz różne formy przekazu) nastawiona jest na komunikację jednokierunkową, to prezentacja multimedialna zakłada komunikację dwukierunkową oraz konieczność interakcji z odbiorcami. Zob. np. W.M. Barański, T. Walkowiak, *Multimedialna technologia nauczania w Internecie*, [w:] *Nowe media w edukacji. Osiągnięcia pracowników Politechniki Wrocławskiej w zakresie nauczania z wykorzystaniem nowych mediów*, Wrocław 2005, s. 13-20; J. Jędryczkowski, *Prezentacje multimedialne w procesie uczenia się studentów*, Toruń 2005.



Ryc. 1. Opinie dotyczące stosowania przez nauczycieli akademickich mediów elektronicznych w procesie kształcenia

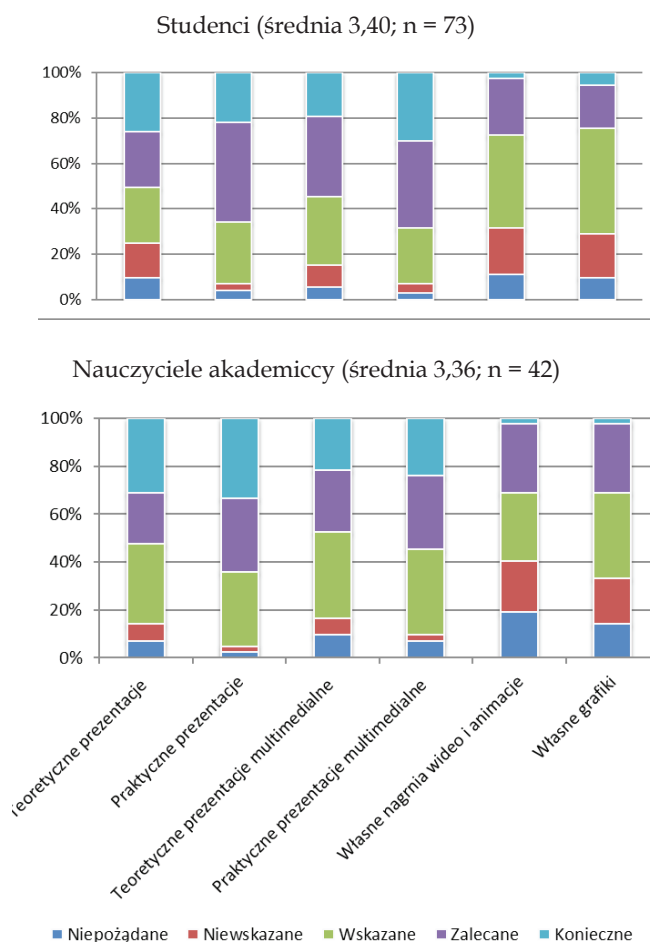
(źródło: opracowanie własne)

W obydwu grupach najczęściej jako niepożądaną wskazywano dyskusję wirtualną z wykorzystaniem chatu (S – średnia 2,48; 12,5% wskazań; N – średnia 2,28, 22% wskazań). Uzyskane wyniki potwierdzają rezultaty wcześniejszych badań¹², wskazujących, iż nowe media stosowane w dydaktyce, w tym zwłaszcza media elektroniczne pozwalające realizować procesy dydaktyczne na odległość, powinny raczej uzupełniać i wzbogacać, a nie stanowić substytut tradycyjnych metod kształcenia. Co ciekawe, największa rozbieżność opinii studentów i nauczycieli widoczna jest w odniesieniu do analizy nagrań

¹² M. Kierzek, M. Tyburski, *Badanie potrzeb i oczekiwań studentów i pracowników w kontekście rozwoju e-edukacji w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu*, e-mentor, 2005, 1(8), s. 42.

wideo lub słuchowisk (np. pozyskanych z TED, Vimeo, YouTube bądź produkcji własnej). W tym przypadku niemal połowa nauczycieli wskazywała odpowiedzi niepożądane/niewskazane, podczas gdy większość studentów oceniła ich stosowanie jako wskazane, a nawet zalecane.

Wykorzystanie mediów cyfrowych przez studentów. Obydwie grupy badanych oceniają wykorzystywanie mediów elektronicznych przez studentów przynajmniej jako wskazane (S – średnia 3,40; N – średnia 3,36; ryc. 2). Jako najbardziej pożądane studenci wskazują praktyczne prezentacje multimedialne, to jest łączące w sobie różne formy przekazu, tworzone na podstawie analizy konkretnego przykładu z praktyki gospodarczej (30% wskazań; średnia 3,89). Podobnie jak poprzednio, w przypadku nauczycieli jako bardziej pożądana



Ryc. 2. Opinie dotyczące stosowania przez studentów mediów elektronicznych w procesie kształcenia

(źródło: opracowanie własne)

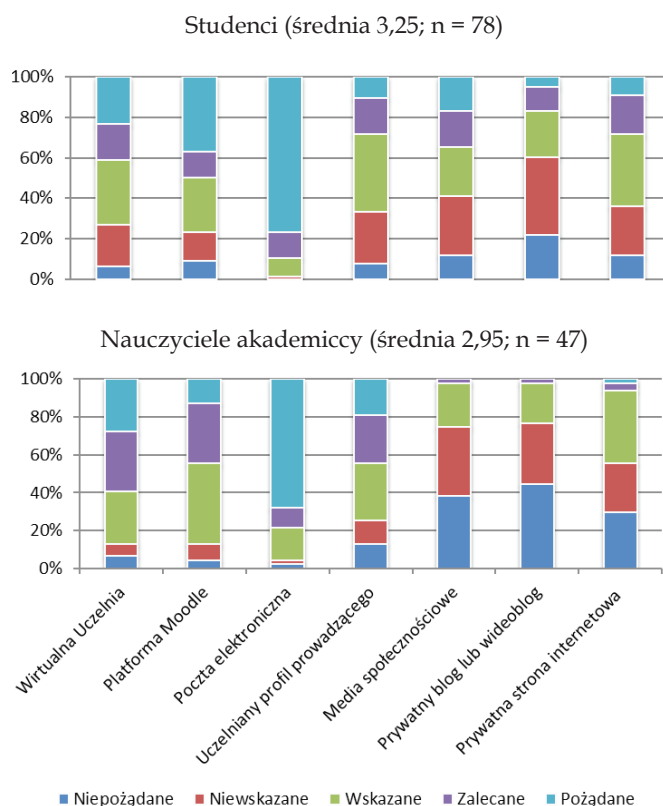
forma wskazywana jest praktyczna prezentacja tradycyjna, opierająca się na analizie studium przypadku (33% wskazań; średnia 3,9). Warto zauważyć, iż obydwie grupy postrzegają przygotowywanie przez studentów prezentacji opierających się na analizie przykładów praktycznych jako najbardziej znaczących dla osiągnięcia efektów kształcenia, przy czym studenci wydają się nieco bardziej skłonni do aplikacji bardziej złożonych mediów cyfrowych integrujących różne środki przekazu (preferują prezentacje multimedialne).

Najmniej pożądaną formą stosowania mediów elektronicznych przez studentów okazuje się przygotowywanie własnych nagrań wideo lub animacji w środowisku cyfrowym (S – średnia 2,88, 11% wskazań; N – średnia 2,74, 19% wskazań) – potwierdza to wyniki badań wskazujących, iż pracochłonność stanowi barierę stosowania tego typu nowoczesnych rozwiązań w dydaktyce¹³. Warto zwrócić uwagę, że w opinii nauczycieli dobrą formą dydaktyczną jest prezentacja teoretyczna przygotowywana przez studentów (86% badanych określa ją jako przynajmniej wskazaną, w tym 31% jako pożądaną), podczas gdy co czwarty student postrzega tę formę jako nieistotną dla osiągnięcia efektów kształcenia (forma niepożądana – 10%, forma niewskazana – 15%).

Stosowanie mediów elektronicznych w celu usprawnienia przebiegu procesu dydaktycznego. Aplikacja mediów cyfrowych na rzecz osiągnięcia efektów kształcenia to nie jedyny kierunek ich wykorzystania w realizacji procesów dydaktycznych. Kolejnym obszarem ich zastosowania jest komunikacja odbywająca się pomiędzy prowadzącymi zajęcia a studentami. W tym zakresie media cyfrowe mogą stanowić dodatkowy kanał komunikacyjny usprawniający organizację, a także przebieg procesu dydaktycznego – na przykład poczta elektroniczna wykorzystywana w celu przekazywania informacji organizacyjnych, dystrybucji materiałów dydaktycznych, przesyłania prac zaliczeniowych, czy raportowania ocen.

Biorąc pod uwagę możliwość wykorzystywania szerokiego instrumentarium nowoczesnych technologii na potrzeby komunikacji uczestników procesu dydaktycznego, poproszono badanych o ocenę zasadności wykorzystywania różnych form komunikacji elektronicznej – wyniki przedstawiono na rycinie 3. W świetle uzyskanych rezultatów można stwierdzić, iż najbardziej istotnym kanałem komunikacji, opartym na nowych technologiach jest poczta elektroniczna. Obydwie grupy respondentów uznały tę formę komunikacji za pożądaną (77% studentów oraz 68% nauczycieli). Podobna zgodność opinii występuje w odniesieniu do najmniej pożądanego kanału komunikacji w postaci blogów lub wideoblogów prowadzonych przez nauczycieli akademickich (45% nauczycieli oraz 22% studentów).

¹³ K. Wojtaszczyk, M. Striker, *Obawy przed uczeniem się na odległość – opinie łódzkich studentów, e-mentor*, 2011, 4(41), s. 46.



Ryc. 3. Opinie odnośnie do stosowania mediów elektronicznych w komunikacji dotyczącej procesu kształcenia

(źródło: opracowanie własne)

Wyniki badań wskazują, że zarówno nauczyciele, jak i studenci jako bardziej pożądane postrzegają kanały komunikacji bezpośredniej, pozwalające na formułowanie przekazu dedykowanego ściśle określone mu studentowi lub przynajmniej grupie studentów (tj. poczta elektroniczna, platforma Moodle, Wirtualna Uczelnia). Warto zauważyć, iż zasadność wykorzystywania wszystkich rozpatrywanych kanałów komunikacji została wyżej oceniona przez studentów. Uzyskane wyniki mogą sugerować, iż nauczyciele są nieco bardziej przywiązani do tradycyjnej, bezpośredniej komunikacji ze studentami, odbywającej się w trakcie ćwiczeń bądź konsultacji. Z drugiej strony, bardziej zachowawcze opinie nauczycieli akademickich odnośnie do zasadności komunikacji cyfrowej mogą wynikać po prostu z faktu, iż młodsze pokolenia są bardziej skłonne do wykorzystywania zdobyczy nowych technologii w ogóle, w tym także w obszarze komunikacji w dydaktyce.

Podsumowanie

Zaprezentowane w artykule rezultaty badań przeprowadzonych na Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach potwierdzają wyniki badań prowadzonych w innych ośrodkach naukowych¹⁴ wskazujących, że nowoczesne technologie stanowią pożądane narzędzie realizacji oraz wzmacniania efektywności procesów kształcenia, a zatem można stwierdzić, że wykorzystanie mediów cyfrowych w realizacji procesów dydaktycznych na poziomie szkolnictwa wyższego jest zalecane (tab. 1).

Tabela 1

Wykorzystywanie mediów cyfrowych na Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach (ujęcie procentowe)

	Niepożądane/ Niewskazane	Wskazane/Zalecane/ Pożądane
Wykorzystywanie mediów cyfrowych przez nauczycieli akademickich		
Studenci	25,9	74,1
Nauczyciele akademicy	35,7	64,3
Studenci i nauczyciele akademicy	29,7	70,3
Wykorzystywanie mediów cyfrowych przez studentów		
Studenci	18,9	81,1
Nauczyciele akademicy	19,8	80,2
Studenci i nauczyciele akademicy	19,3	80,7
Wykorzystywanie mediów cyfrowych w komunikacji		
Studenci	31,7	68,3
Nauczyciele akademicy	37,4	62,6
Studenci i nauczyciele akademicy	33,8	66,2
Wykorzystywanie mediów cyfrowych na UE Katowice		
Studenci i nauczyciele akademicy	28,2	71,8

Źródło: opracowanie własne.

¹⁴ Badania prowadzone w Uczelniach Ekonomicznych: M. Dąbrowski, *Formy wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji w opinii nauczycieli i studentów SGH*, e-mentor, 2005, 1(8), s. 43-44; M. Kierzek, M. Tyburski, *Badanie potrzeb i oczekiwań studentów*, s. 38-42; J. Krasodomska, *E-learning w nauczaniu rachunkowości – wyniki badań ankietowych*, e-mentor, 2012, 1(43), s. 48-52.

We wszystkich badanych aspektach nauczyciele oceniali zasadność aplikacji nowych mediów w dydaktyce na niższym poziomie aniżeli studenci. Większa liczba odpowiedzi o etykietach „niepożądane” i „niewskazane” wśród nauczycieli może wynikać z braku wiedzy o ich istnieniu, braku umiejętności ich wykorzystania, stosunkowo dużej pracochłonności zastosowania, barier infrastrukturalnych uczelni związanych z brakiem dostępu do sprzętu audio-wideo, czy projektorów multimedialnych. Niektóre potencjalne bariery wykorzystywania nowoczesnych technologii identyfikowano już we wcześniejszych badaniach, prowadzonych między innymi w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie¹⁵, czy na Uniwersytecie Łódzkim¹⁶. Niniejsze badania, a dokładniej zidentyfikowane rozbieżności widoczne w opiniach prowadzących zajęcia oraz studentów mogą wskazywać na istnienie pewnej luki kompetencyjnej nauczycieli akademickich, którzy reprezentują starsze, mniej skomputeryzowane, czy interaktywne pokolenie. W takim ujęciu warto rozważyć możliwość wdrożenia odpowiednich szkoleń, warsztatów dotyczących stosowania mediów cyfrowych w dydaktyce, zwłaszcza mediów interaktywnych oraz mobilnych.

W wypadku badanej uczelni za najbardziej pożądaną formę wykorzystania mediów cyfrowych w trakcie realizacji ćwiczeń można uznać prezentację multimedialną. Wysoki stopień zasadności stosowania tego typu prezentacji może wynikać z faktu, iż stanowi ona dobry przykład narzędzia dydaktycznego, które w bardzo zróżnicowany – dostosowany do różnych preferencji nadawców oraz odbiorców – sposób może wykorzystywać nowe media, takie jak: nowoczesne oprogramowanie komputerowe służące przygotowaniu szkieletu prezentacji (np. MS PowerPoint, Keynote, Flowboard, 9slides, Prezi, Haiku Deck), nagrania audio-wideo pozyskane z Internetu (np. filmy z YouTube’a, przemówienia i prezentacje z platform typu TED) lub przygotowane samodzielnie elementy graficzne w postaci ruchomych animacji, chmur słów (np. opracowanych w Wordle.net, TagCrowd.com, czy Tagxedo.com), infografik (np. stworzonych z wykorzystaniem programów: Piktochart, Easel.ly, Visual.ly), map myśli (opracowanych za pomocą np. MindMeister, SpiderScribe, Freemind). W zależności od zaawansowania technologicznego osoby przygotowującej prezentację multimedialną, a także dostępnych środków technicznych, finansowych oraz czasowych, prezentacja multimedialna jest narzędziem bardzo elastycznym i funkcjonalnym. Zdaniem autorki, wysoki poziom ocen konieczności stosowania tego typu prezentacji można powiązać także z faktem, iż wykorzystywane w nich równolegle różne formy przekazu treści pozwalają odbiorcom gromadzić wiedzę w zróżnicowa-

¹⁵ M. Dąbrowski, *Formy wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych*, s. 43-44.

¹⁶ M. Striker, K. Wojtaszczyk, *Bariera wdrażania e-learningu na przykładzie uczelni wyższej* (cz. II), e-mentor, 2009, 5(32), s. 46-50.

ny sposób. Integracja komunikacji wizualnej i dźwiękowej oraz możliwość wprowadzenia komponentów dynamicznych pozwala skuteczniej przekazywać treści dydaktyczne wszystkim odbiorcom, bez względu na dominujący u nich styl uczenia¹⁷.

BIBLIOGRAFIA

- Artykuł własny – dla dochowania wymogu „blind review” – odpowiedni przypis referencyjny zostanie podany po zakończeniu procedury recenzyjnej.
- Barański W.M., Walkowiak T. *Multimedialna technologia nauczania w Internecie*, [w:] *Nowe media w edukacji. Osiągnięcia pracowników Politechniki Wrocławskiej w zakresie nauczania z wykorzystaniem nowych mediów*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2005.
- Dąbrowski M., *Formy wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji w opinii nauczycieli i studentów SGH, e-mentor*, 2005, 1(8).
- Jędrzykowski J., *Prezentacje multimedialne w procesie uczenia się studentów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Kierzek M., Tyburski M., *Badanie potrzeb i oczekiwań studentów i pracowników w kontekście rozwoju e-edukacji w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, e-mentor*, 2005, 1(8).
- Krasodomska J., *E-learning w nauczaniu rachunkowości-wyniki badań ankietowych, e-mentor*, 2012, 1(43).
- Margulis L., *Gry w wirtualnym środowisku nauczania, e-mentor*, 2005, 1(8).
- Mukama E., Andersson S.B., *Coping with change in ICT-based learning environments: Newly qualified Rwandan teachers' reflections*, *Journal of Computer Assisted Learning*, 2008, 24(2).
- Pokojski W., Różański J., Wicińska J., *Wdrażanie e-learningu w szkole wyższej na przykładzie Wszechnicy Polskiej-Szkoły Wyższej TWP, e-mentor*, 2011, 4(41).
- Rizzi P., Woźniakiewicz J., *Perspektywy zastosowania gier symulacyjnych w edukacji-teoria i praktyka*, *Homo Communicativus*, 2008, 3(5).
- Rybak A., *Przykłady systemów zdalnej edukacji, realizujących dobór strategii nauczania do stylu uczenia się*, [w:] *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*, red. J.D. Antoszkiewicz, J. Goliński, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2010.
- Striker M., Wojtaszczyk K., *Bariery wdrażania e-learningu na przykładzie uczelni wyższej (cz. II)*, *e-mentor*, 2009, 5(32).
- Wang Y., *Education in a changing world: flexibility, skills, and employability*, World Bank, Washington 2012.
- Wojtaszczyk K., Striker M., *Obawy przed uczeniem się na odległość – opinie łódzkich studentów, e-mentor*, 2011, 4(41).

¹⁷ Przyjmując trójwymiarową klasyfikację stylów uczenia się według VAK Learning Styles, obejmującą: uczenie się poprzez patrzenie i czytanie (*visual perception*), uczenie się przez słuchanie i mówienie (*auditory learning*) oraz uczenie się przez dotykanie i działanie (*kinesthetic learning*). Cyt. za: A. Rybak, *Przykłady systemów zdalnej edukacji, realizujących dobór strategii nauczania do stylu uczenia się*, [w:] *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*, red. J.D. Antoszkiewicz, J. Goliński, Warszawa 2010, s. 128.

PIOTR TOMASZEWSKI

Uniwersytet Warszawski

EWELINA MOROŃ

Uniwersytet Wrocławski

W POSZUKIWANIU EKLEKTYCZNEGO PARADYGMATU EDUKACJI GŁUCHYCH¹

ABSTRACT. Tomaszewski Piotr, Moroń Ewelina, *W poszukiwaniu eklektycznego paradygmatu edukacji głuchych* [In Search of an Eclectic Paradigm of the Education of the Deaf]. Studia Edukacyjne nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 281-297. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.17

In recent years, changes in the approach to deafness and, hence, in the education of the deaf and hard of hearing have been occurring around the world, including Poland. Deafness is increasingly perceived as a sociocultural phenomenon and not merely as a medical one, while sign language is seen as a natural language that can be used in deaf schools and by large numbers of d/Deaf people. Nevertheless, it seems at present that both deafness models are incompatible with each other for ideological reasons although they are concurrent, the medical model being dominant and the sociocultural one being alternative. For that reason, both the d/Deaf community and the deaf education still contend with significant problems related to the language policy, discrimination based on deafness (audism), sign language (linguicism), disability (ableism) or the specificity of conflicts among the d/Deaf themselves (deafism). All this will be illustrated in this paper, along with suggested possible solutions.

Key words: deaf education, d/Deaf community, language policy, audism, oppression, cultural capital

Od początków edukacji g/Głuchych instytucje naukowe i medyczne przyjmowały stanowisko, iż wiedzą, co jest najlepsze dla tych osób. Owa społeczna dominacja jest dobrze wyjaśniana przez teorię grupy zagłuszanej Ch. Kramarae – według założeń teorii niektóre grupy mogą formułować to, co jest uznane przez większość za normalne, zdroworozsądkowe czy warte uwagi²,

¹ Niniejsza praca była subsydiowana z funduszy na Badania Statutowe Wydziału Psychologii UW (BST 181437/2017, BST 186800 – 43/2018).

² J. Wasilewski, K. Wasilewska, J. Dźbik, *Tak się nie mówi... czyli o dominacji społecznej i teorii zagłuszanej grupy na przykładzie ograniczeń językowych ze względu na płeć*, [w:] *Oblicza komunika-*

a inne – nie mają prawa głosu, nawet w sprawach, które najbardziej ich samych dotyczą³. Można w tym dostrzec postawę opartą na paternalizmie, jaki społeczeństwo przejawia nie tylko wobec g/Głuchych, ale też ludzi z niepełnosprawnościami. Paternalizm występuje w wielu obszarach życia: medycynie, relacjach rodzinnych, edukacji, polityce. Jego przejawy są widoczne nawet w terminologii: jeśli porównamy zakres znaczeniowy terminów „osoba niepełnosprawna” oraz „osoba z niepełnosprawnością”, zauważymy, że każde z tych pojęć ukazuje zróżnicowane natężenia cechy, jaką jest niepełnosprawność, oraz różny potencjał tożsamościowy i etykietalny. Wyrażenie „osoba niepełnosprawna” wskazuje na osobę, której cechą definiującą jest stygmat, czyli dysfunkcja. Wyrażenie „osoba z niepełnosprawnością” wskazuje z kolei na osobę, która wykazuje cechę negatywną, lecz zastępowalną⁴. Naturalnym krokiem towarzyszącym pierwszemu wyrażeniu jest odgrywanie latourowskiej roli – „niepełnosprawnego” – zadaniem przydzielanym aktorom jest w takim przypadku zaakceptowanie swojej niepełnosprawności, w zamian za uprawomocnienie jej statusu. Wymagana jest od nich współpraca ze specjalistami z różnych dziedzin (rehabilitacja, edukacja, medycyna), by dążyć do jak największej normalności. Idealnym pacjentem jest w tej sytuacji ktoś, kto bez żadnych zastrzeżeń i sugestii, bez względu na swoje rzeczywiste potrzeby, przyjmuje to, co nakazuje mu autorytet w danej dziedzinie – na przykład lekarz, rehabilitant⁵.

Powyższa kwestia dotyczy również g/Głuchych, których specjaliści postrzegają jako osoby z wadą słuchu lub jego uszkodzeniem. Wielu słyszących specjalistów i lekarzy, wychodząc z tradycyjnych, medykaliзовanych założeń na temat głuchoty, uważa zaawansowaną technologicznie protetykę słuchu (aparaty słuchowe i implanty ślimakowe) za najlepszy sposób rewitalizacji. Nie należy jednak zapominać, że narzędzia te nie przekształcają dzieci głuche w dzieci słyszące i że dzieci z implantami ślimakowymi (CI) mogą raczej funkcjonować podobnie jak dzieci słabosłyszące⁶. Obecnie rozwija się jednak „dyskurs implantowy”, który zmienia proporcje kulturowe, tworząc liczną grupę „słabosłyszących”, ale już nie jedynie g/Głuchych, których spo-

cji 1. *Perspektywy badań nad tekstem, dyskursem i komunikacją*, red. I. Kamińska-Szmaj, T. Piekot, M. Zaśko-Zielińska, Kraków 2006, s. 786.

³ H. Lane, *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, przekł. T. Gałkowski, J. Kobosko, Warszawa 1996; P. Tomaszewski, R. Wieczorek, E. Moron, *Audyzm a opresja społeczna*, [w:] *Kultura a zdrowie i niepełnosprawność*, red. J. Kowalska, R. Dziurla, K. Bargiel-Matuszewicz, Warszawa 2018, s. 161-189.

⁴ E. Moron, *Osoba z niepełnosprawnością czy osoba niepełnosprawna/niepełnosprawny – analiza językoznawcza*, opinia wykonana na prośbę Ministerstwa Cyfryzacji, 2016.

⁵ C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, przekł. P. Morawski, Warszawa 2008.

⁶ M. Marschark, C. Rhoten, M. Fabich, *Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement*, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2007, 12, s. 269-282.

sób funkcjonowania zorientowany jest głównie na modalność wzrokową⁷. Skutkiem tego przesunięcia jest zatem zwiększenie liczby dzieci z CI jako „słabosłyszących” w szkołach dla głuchych, a co za tym idzie – wzrost naciśku na nauczanie języka mówionego⁸. Jest to problem niezwykle kontrowersyjny, ponieważ na polu edukacji konfrontuje się wiele odmiennych punktów widzenia: lekarzy, słyszących bądź g/Głuchych rodziców, a także członków społeczności g/Głuchych. Rodzice z reguły chcą oczywiście zapewnić dziecku jak najlepsze warunki życia i równe szanse, jednak z pozoru oczywisty wybór może wcale takim nie być. Zdaje się, że przez pryzmat fonocentryzmu słysząca większość uznaje mowę za warunek prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie, poświęcając w edukacji głuchego dziecka ogromną ilość czasu na jej naukę, pomijając inne przydatne wiadomości i umiejętności, które mogą być przyswajane w naturalnych sytuacjach (uczenie incydentalne). Z drugiej strony, podejście fonocentryczne – z racji funkcjonowania jako paradygmat dominujący – ma dobrze rozwinięte zaplecze edukacyjne, kadrowe i metodologiczne. W dyskusji na temat edukacji dziecka ostatnie słowo mają rodzice. Jeśli oni są słyszący, a dziecko głuche, to często nie wiedzą o alternatywie, jaką stwarza im możliwość wychowania dziecka w oparciu o społeczno-kulturowy model głuchoty⁹.

Różnice *versus* deficyty

Ogromnym wyzwaniem dla społeczności g/Głuchych jest przekonanie zainteresowanych instytucji i specjalistów do zmiany stanowiska i demedycyzacji głuchoty¹⁰ oraz stworzenie systemowych rozwiązań związanych z socjalizacją oraz transmisją wiedzy i kultury. Specjaliści obu nurtów powinni ukierunkować swoje działania przede wszystkim na holistyczny rozwój dziecka głuchego, a nie – na rewalidację jego słuchu. Zarówno profesjonaliści, jak i rodzice powinni skupiać się na mocnych stronach dziecka, jeśli ma ono w pełni zrealizować swój potencjał. Aby do tego doszło, muszą mieć pełną świadomość, że potrzeby czy predyspozycje dzieci głuchych są niekiedy bar-

⁷ P. Tomaszewski, *Implanty ślimakowe – etyka a wybór*, Kultura – Społeczeństwo – Edukacja, (w druku).

⁸ J. Quer, R.M. de Quadros, *Language policy and planning in deaf communities*, [w:] *Sociolinguistics and deaf communities*, red. A.C. Schembri, C. Lucas, Cambridge 2015, s. 120-145.

⁹ C.W. Jackson, A.P. Turnbull, *Impact of deafness on family life: A review of the literature*, Topics in Early Childhood Special Education, 2004, 24, s. 15-29; R. Hoffmeister, *Language and the deaf world: Difference not disability*, [w:] *Culturally responsive teacher education: Language, curriculum and community*, red. M. Brisk, P. Mattai, Mahwah 2007, s. 71-98; M. Marschark, P. Hauser, *How deaf children learn. What parents and teachers need to know*, New York 2012; P. Tomaszewski, *Implanty ślimakowe – etyka a wybór*.

¹⁰ H. Lane, R. Hoffmeister, B.J. Bahan, *A journey into the Deaf-World*, California 1996.

dzo odmienne od tych, jakie mają dzieci słyszące, co wcale nie oznacza, że u nich występują braki – raczej jest to kwestia różnic, a nie deficytów. Jak piszą Hauser i Marschark:

Utrata słuchu może „pozbawić organizm pewnych zasobów istotnych dla rozwoju umysłu”, lecz dzięki naszej rezyliencji [wrodzonemu potencjałowi – przyp. aut.] jesteśmy w stanie korzystać z innych zasobów. Czyli w rezultacie nie powstaje stan upośledzenia, lecz stan różnicy – różnicy, która jak dotychczas nie zdołała przyciągnąć większej uwagi badaczy zajmujących się teorią i praktyką edukacji głuchych¹¹.

Zamiast przypisywać g/Głuchym różne negatywne cechy związane z ich głuchotą, co wynika z tendencji do posługiwania się stereotypami na ich temat, lepiej zwiększać świadomość i pogłębiać wiedzę na temat *różnic* między dziećmi słyszącymi a głuchymi w preferencjach form komunikacji, sposobach rozwiązywania problemów, opanowania wiedzy o świecie. Nie tylko słyszący powinni mieć świadomość występowania tej rozszerzonej kompensacji. Kwestia ta dotyczy również samych g/Głuchych jako mniejszości, zwłaszcza Głuchych liderów i autorytetów, którzy powinni tworzyć i rozwijać zaplecze językowo-kulturowe. Dzięki temu można zbudować owocną współpracę między różnymi grupami – specjalistami, nauczycielami, g/Głuchymi, co ułatwiłoby słyszącym rodzicom zdobycie pełni wiedzy na temat szeregu możliwości wychowania ich dziecka głuchego. W ten sposób, przy odejściu od medycznej koncepcji *środowiska najmniej ograniczającego*¹², według której niebezpiecznym ryzykiem jest zanurzanie dziecka głuchego w otoczeniu języka migowego, można byłoby wypracować zasady *środowiska najbardziej sprzyjającego* rozwojowi dzieci głuchych pod kątem językowym, poznawczym i społecznym – opartego na nauczaniu nie tylko słuchowym, ale też wzrokowym¹³. Stałoby się to możliwe, jeśli specjaliści pozbędą się swoich uprzedzeń na temat głuchoty i zdadzą sobie sprawę, że nie ma jednej drogi socjalizacji dziecka głuchego.

Konieczny kompromis zamiast ideologicznych sporów

Nie sposób pominąć jednak faktu, iż

stanowiska społeczności g/Głuchych i rodziców słyszących dzieci głuchych, choć się różnią od siebie, są jak najbardziej zrozumiałe: pierwsi bronią swoich praw do języka

¹¹ M. Marschark, P. Hauser, *How deaf children learn*, s. 454.

¹² Ang. *Least Restrictive Environment*.

¹³ P. Tomaszewski, E. Moron, *Quo vadimus? Dynamika paradygmatów głuchoty we współczesnym świecie*, [w:] *Kultura a zdrowie i niepełnosprawność*, red. J. Kowalska, R. Dziurla, K. Bargiel-Matuszewicz, Warszawa 2018, s. 61-85.

i kultury przed dominacją większości, a drudzy pragną, by ich dziecko miało dostęp do języka mówionego jako dominującego w społeczeństwie, w którym będzie żyło¹⁴.

Omawiając etyczne podejście do tej kwestii w warunkach polskich, Adamiec wyraża pogląd, że dwa skrajne stanowiska – jedno nastawione na nowe technologie i język mówiony, a drugie na język migowy – „kierują egoistyczne podejście do własnych teorii, poglądów, totalne rozmiłowanie się z możliwościami dziecka i potrzebami w późniejszym życiu”¹⁵. Stąd, konieczny jest kompromis z obu stron, w którym zarówno język migowy, jak i język mówiony mogą odgrywać rolę w procesie dwujęzycznego nauczania, stanowiącego wykonalną alternatywę. Edukacja dwujęzyczna stanowi optymalny sposób nauczania dzieci głuchych tak, aby zapewnić im jak najlepsze możliwości rozwoju i komunikacji. Jest to forma nauczania, w którym w równym stopniu przykłada się wagę do języka migowego, jak i umiejętności czytania i pisania w języku polskim, przy czym uwzględnia się również naukę mowy – jeśli głuche dziecko przejawia predyspozycje do jej używania. Opcja dwujęzycznego nauczania dzieci głuchych może im zagwarantować korzyści intelektualne, zwiększone zdolności twórcze i większą elastyczność umysłu¹⁶. Wracając do opinii Adamca, warto zwrócić uwagę na krytyczne spojrzenie Knoorsa na koncepcję dwujęzycznej edukacji dzieci głuchych:

Edukacja dwujęzyczna dla dzieci głuchych (...) jest po prostu uważana za oczywistość i postrzegana jako niemalże cudowna koncepcja, w którą dydaktycy, nauczyciele, rodzice, psycholodzy i językoznawcy po prostu wierzą, koncepcja, która rozwiąże wszystkie problemy edukacji głuchych, koncepcja, nad którą nie trzeba prowadzić porządnych badań efektów i dobrych praktyk, by w pełni zadziałała. To nie pierwszy raz, kiedy ideologia i emocje wpływają na kwestie, które są naprawdę żywotne w edukacji głuchych¹⁷.

Powyższa wypowiedź z jednej strony stawia nihilistyczną tezę: nie wiemy, co jest najlepszą drogą, z drugiej jednak – wskazuje między wierszami na korzyści wynikające z nauczania języka migowego. Należy przyznać,

¹⁴ P. Tomaszewski, M. Sak, *It is possible to educate deaf children bilingually in Poland?* [w:] *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*, red. M. Olpińska-Szkielko, L. Bertelle, Frankfurt 2014, s. 146.

¹⁵ T. Adamiec, *Wczesne wspomaganie – etyka i wybór*. Referat wygłoszony na Konferencji Biura Edukacji m/st. Warszawy – *Warszawski system wczesnego wspomagania rozwoju dziecka i pomocy rodzinie – w poszukiwaniu zintegrowanego modelu*, Warszawa 2011 (<http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/niepelnospawni/4090/attachments/wczesne-wspomaganie-etyka-i-wybor-tadeusz-adamiec.pdf>)

¹⁶ P. Tomaszewski, *Funkcjonowanie poznawcze i językowe u dzieci głuchych*, [w:] *Edukacja głuchych*, red. M. Sak, Warszawa 2014, s. 17-34.

¹⁷ Knoors, 1997 za: H. Knoors, G. Tang, M. Marschark, *Bilingualism and bilingual deaf education*, [w:] *Bilingualism and bilingual deaf education*, red. M. Marschark, G. Tang, H. Knoors, New York 2014, s. 14.

że do tej pory przeprowadzono niewielką liczbę badań nad efektywnością nauczania dwujęzycznego uczniów głuchych. Wprawdzie edukacja dwujęzyczna ma silne podstawy teoretyczne, ale nie mają one dostatecznego poparcia w dowodach empirycznych (*evidence-based practice*): brakuje wciąż wystarczających danych, które pozwoliłyby dokonać ewaluacji rozwoju językowego uczniów głuchych wychowywanych dwujęzycznie¹⁸. Niemniej należy pamiętać, że to raczej pedagogiczna metodologia i praktyka powinny stanowić przedmiot oceny i rewizji, a nie sami głusi uczniowie, których obwinia się za większość niepowodzeń. Nie sposób bagatelizować jeszcze jednej kwestii: ponieważ cały czas rozwija się technologia aparatów słuchowych (HA), a przede wszystkim implantów ślimakowych (CI), w tym modelu edukacji należy elastycznie podchodzić do dzieci z HA bądź CI, które wykazują zróżnicowane możliwości poznawcze i językowe – aby można było określić ich preferowaną modalność sensoryczną (wzrokową, słuchową bądź wzrokowo-słuchową), preferowane formy komunikowania się, czy też preferowane sposoby uczenia się¹⁹. Stąd, proponuje się zrewidowanie polityki dwujęzycznej edukacji w szkołach dla głuchych po to, aby lepiej dopasować je do bardziej zróżnicowanej populacji uczniów, którzy do nich uczęszczają²⁰. Ostatnio są tworzone programy obejmujące strategie dwujęzycznego nauczania o bimodalnym charakterze²¹, uwzględniające warianty czasowej kolejności przyswajania języków przez dzieci z CI lub HA²². Dzięki takiej możliwości zachodzą w niektórych ośrodkach implantów ślimakowych pewne zmiany: ich przedstawiciele mają bardziej pozytywny stosunek do języka migowego, wychodząc z założenia, że im więcej języka, tym lepiej – niezależnie od jego modalności²³.

¹⁸ H. Knoors, M. Marschark, *Teaching deaf learners. Psychological and developmental foundations*, New York 2014; C. Mayer, G. Leigh, *The changing context for sign bilingual education programs: Issues in language and the development of literacy*, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2010, 13(2), s. 175-186.

¹⁹ P. Tomaszewski, *Implanty ślimakowe – etyka a wybór*.

²⁰ H. Knoors, M. Marschark, *Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children*, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2012, 17(3), s. 291-305.

²¹ Są dwa główne typy dwujęzyczności: migowo-pisana i migowo-mówiona. Pierwsza opcja pożądana jest dla tych dzieci, którym HA czy CI dają niewystarczające korzyści słuchowe; wtedy pierwszym językiem jest dla nich język migowy, a język pisany – kolejnym sposobem komunikacji. W przypadku drugiej opcji jest tak, że są dzieci głuche mające duże korzyści z CI lub HA; mogą zatem komunikować się w języku mówionym (nie mówiąc o jego formie pisanej), a nie tylko w języku migowym.

²² D.B. Nussbaum, S. Scott, L.E. Simms, *The "WHY" and "HOW" of ASL/English bimodal bilingual program*, *Odyssey*, 2012, 13, s. 14-19.

²³ M. Marschark, P. Hauser, *How deaf children learn*.

Polityka językowa i lingwicyzm

W ostatnich latach w Polsce coraz bardziej akcentuje się kulturowe i językowe aspekty głuchoty poprzez podjęcie badań nad polskim językiem migowym (PJM), które dają podstawę do uznania PJM za kompletny system dwuklasowy dysponujący takimi cechami, jakimi się charakteryzuje każdy naturalny język²⁴. Powstają także zręby dwujęzycznej edukacji dzieci głuchych²⁵. Co więcej, w 2011 roku weszła w życie ustawa o języku migowym²⁶. Nie mamy jednak systemowych rozwiązań dotyczących na przykład polityki językowej:

Obecna edukacja dzieci głuchych w Polsce ma charakter mniej lub bardziej świadomej opresji społecznej w formie umniejszania wartości PJM jako języka mniejszości, który – paradoksalnie – w nieskrępowany sposób funkcjonuje wśród uczniów głuchych jako pełnoprawny środek ich codziennej komunikacji (...). Może to mieć wpływ na ich postrzeganie siebie jako głuchych: w sposób nieuświadomiany uczą się patrzeć na siebie oczami dominującej kultury słyszących, gdyż otrzymują niewiele informacji na temat PJM, kultury i historii Głuchych, kiedy PJM nie jest wykorzystywany jako przedmiot nauczania w kontekście nauki o społeczeństwie g/Głuchych²⁷.

Sytuacja ta wpisuje się w koncepcję pedagogiki uciśnionych Paula Freire'a, z perspektywy której kultura większości wykorzystuje swoje możliwości władzy, by zdominować i kontrolować uczniów pochodzących z niedominujących kultur, a także utrzymywać dla nich dominację języka, co może mniej lub bardziej utwierdzać ich w przekonaniu, że język większości jest bardziej pożądanym niż język mniejszości²⁸. Problem ten odnosi się również do polskiej społeczności g/Głuchych, a określa się go jako zjawisko *lingwicyzmu*, który to termin został wprowadzony do nauki przez Skutnabb-Kangas, by zwrócić uwagę na oczernianie języków mniejszości²⁹. Jest to dyskryminacja ze względu na posługiwanie się innym językiem niż obowiązujący w danej społeczności³⁰. Zjawisko takie może występować zarówno wobec języków mówionych, jak i migowych. Ponadto, Holcomb twierdzi, że pod pojęciem

²⁴ P. Tomaszewski, *Fonologia wizualna polskiego języka migowego*, Warszawa: 2010; tenże, *Lingwistyczny opis struktury polskiego języka migowego*, [w:] *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, red. I. Kurcz, H. Okuniewska, Warszawa 2011, s. 184-238; P. Rutkowski, S. Łozińska (red.), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*, Warszawa 2014.

²⁵ T. Adamiec, *Analiza modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych*, maszynopis niepublikowany, Warszawa 2015.

²⁶ Ustawa z 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się.

²⁷ P. Tomaszewski, M. Sak, *It is possible to educate deaf children bilingually in Poland?* s. 137.

²⁸ P. Freire, *Pedagogy of the oppressed*, New York 2000.

²⁹ T. Skutnabb-Kangas, *Multilingualism and the education of minority children*, [w:] *Minority education: from shame to struggle*, red. T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins, Clevedon 1988, s. 9-44.

³⁰ C. Kramsch, *Language and culture*, New York 1998.

lingwicyzmu kryje się przeświadczenie, że naturalny język migowy stwarza trudności w uczeniu się języka mówionego w formie pisanej bądź mówionej³¹. Często ta forma dyskryminacji ma miejsce w placówkach oświatowych, które nie posługują się językiem mniejszości jako językiem wykładowym, koncentrując się na jednojęzycznym podejściu do nauki języka – dominującego. Podobnie jak inni członkowie mniejszości językowych, członkowie społeczności g/Głuchych często mogą doświadczyć lingwicyzmu systemowego w edukacji. Mało tego, w porównaniu z użytkownikami innych języków mniejszości stygmatyzacja g/Głuchych może być nawet silniejsza, gdyż język migowy jest dla użytkowników języka mówionego na tyle obcy modalnie, że łatwo uznać go za kod techniczny, czyli niejęzykowy³². W Polsce dominuje nauczanie z użyciem takich form komunikacji, jak system językowo-migowy (SJM), hybryda migowa (połączenie PJM-u i SJM-u) oraz mieszane czerpiące z założeń totalnej komunikacji, co może sprzyjać rozwojowi submersji, w której brakuje uznania PJM-u za równorzędny wobec języka polskiego. Dokonuje się w ten sposób minimalizacji, a nawet wykluczenia możliwości użycia PJM-u w edukacji szkolnej poprzez zastąpienie go językiem mówionym wspomagany znakami migowymi. Niemniej, język migowy może być wykorzystywany w procesie dydaktycznym, ale raczej stosuje się go nie jako język nauczania, lecz jako metodyczną „protezę” wspomagającą rozwój językowy dziecka głuchego w zakresie języka mówionego.

Audyzm i ableizm

Przy krytycznej analizie medycznego paradygmatu głuchoty bierze się pod uwagę przypadek dyskryminacji ze względu na głuchotę. Tego rodzaju prześladowanie określa się jako *audyzm* – będący ideologią, która zakłada nadrzędność osób wykazujących zdolność słyszenia i mówienia względem tych, którzy nie słyszą i mają problemy z użyciem mowy³³. Zjawisko to charakteryzuje się opresją społeczną: osoby słyszące czy nawet głuche wymagają od innych g/Głuchych jedynie tych samych zasad, norm, wzorców postępowania i wartości, jakimi dysponuje kultura słyszących³⁴. Miało to dotychczas miejsce w edukacji g/Głuchych – poddawanej wpływom audyzmu systemowego, gdzie uznawano wyższość języka mówionego nad językiem migowym.

³¹ T.K. Holcomb, *Introduction to American Deaf Culture*, New York 2013.

³² P. Tomaszewski, T. Piekot, *Język migowy w perspektywie socjolingwistycznej*, Socjolingwistyka, 2015, 29, s. 63-87.

³³ H. Dirksen, L. Bauman, *Audism: Exploring the metaphysics of oppression*, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2004, 9(2), s. 239-246.

³⁴ Zob. P. Tomaszewski, R. Wieczorek, E. Moron, *Audyzm a opresja społeczna*.

Pogląd, że język migowy jest podrzędny wobec języka mówionego i aby głuchy uczeń mógł funkcjonować poznawczo na poziomie abstrakcji, musi nauczyć się posługiwać mową – będącą podstawowym filarem prawidłowego rozwoju intelektualnego i społecznego – wiąże się ze zjawiskiem *ableizmu*. Obejmuje on negatywne postawy oraz zachowania dyskryminacyjne wobec osób z niepełnosprawnością³⁵ i dotyczy przeświadczenia, że

niepełnosprawność jako taka jest czymś niepożądanym, niekorzystnym czy też destrukcyjnym, co w miarę możliwości, w myśl ujęcia medycznego, powinno być leczone, naprawione, a nawet wyeliminowane³⁶.

Ableizm jest ściśle powiązany z pojęciem audyzmu, gdyż g/Głusi nie są narażeni jedynie na dyskryminację ze względu na głuchotę, ale także dlatego, że w opinii społeczeństwa są niepełnosprawni. W obrębie polskiej edukacji głuchych działa bowiem wciąż priorytetowo system rehabilitacji, według którego główną niepełnosprawnością g/Głuchych jest „predyspozycja do posługiwania się językiem [migowym – przyp. aut.] w modalności innej niż większości społeczne”³⁷. Bauman, Simser i Hannan twierdzą, że audyzm to po prostu bardziej specyficzna forma ableizmu, skierowana wyłącznie na g/Głuchych – konsekwencje obu omawianych form dyskryminacji są jednak bardzo podobne³⁸. Warto przy tej okazji dodać, że w społecznym dyskursie g/Głuchych, zwłaszcza w amerykańskiej społeczności g/Głuchych, funkcjonują naprzemiennie głównie dwa terminy – audyzm i lingwicyzm, zaś określenie ableizm jest rzadko używane, kiedy g/Głusi omawiają kwestie opresji i różnych form ucisku, których doświadczają. Świadczy to, że wcale nie muszą się czuć niepełnosprawni – ableizm odnosi się do uprzedzeń i dyskryminacji wobec osób z niepełnosprawnością³⁹.

Należy zatem uznać za Baumanem i innymi, że audyzm występuje zarówno w podgrupie lingwicyzmu jak i ableizmu, tworząc tym samym unikalny zestaw sytuacji, doświadczeń i dyskryminacji⁴⁰. Z tej perspektywy w kategorii przekonań przejawianych przez słyszących, ale także innych g/Głuchych, najbardziej uderzać może problem nieustannego kwestionowania zdolności

³⁵ F.K. Campbell, *Contours of ableism: The production of disability and abledness*, UK 2009; S.J. Levi, *Ableism*, [w:] *Encyclopedia of disability* (vol. 5), red. D. Mitchell, S. Snyder, London 2006, s. 1-4.

³⁶ P. Tomaszewski, K. Bargiel-Matusiewicz, E. Pisula, *Miedzy patologia a kultura: Społeczne uwarunkowania niepełnosprawności*, [w:] *Kulturowe i społeczne aspekty niepełnosprawności*, red. P. Tomaszewski, K. Bargiel-Matusiewicz, E. Pisula, Warszawa 2015, s. 9-10.

³⁷ J. Kowal, *Język polski jako obcy a edukacja niesłyszących*, [w:] *Edukacja niesłyszących – publikacja konferencyjna*, red. E. Twardowska, M. Kowalska, Łódź 2011, s. 98.

³⁸ H. Dirksen i in., *Beyond ableism and audism: Achieving human rights for deaf and hard of hearing citizens*, Canada 2012.

³⁹ T.K. Holcomb, *Introduction to American Deaf Culture*.

⁴⁰ H. Dirksen i in., *Beyond ableism and audism*.

i inteligencji g/Głuchych. Warto tu przytoczyć wypowiedź jednego z respondentów z badań Tomaszewskiego i współpracowników, odzwierciedlającą kwestię konieczności ciągłego przekonywania słyszących o swojej wartości, na co muszą g/Głusi poświęcać dużą ilość swojego czasu oraz zasobów, które mogłyby być spożytkowane w inny, bardziej wartościowy sposób.

Muszę przyznać, że jestem już zmęczony, że muszę codziennie udowadniać słyszącym, że nie jestem od nich gorszy. Mam wrażenie, że oni nie chcą wierzyć, że mogę osiągnąć więcej niż im się wydaje. Gdybym nie był tak ciągle uciskany, to poświęciłbym więcej energii na zdobywanie wiedzy i nauki, jak to robią sami słyszący⁴¹.

Z powodu głuchoty potencjał intelektualny g/Głuchych jest często uważany za mniejszy niż osoby słyszącej. Jednocześnie, podstawę programową nauczania głuchych dzieci w szkołach specjalnych stawia się na formy kształcenia skupiające się na nauce języka mówionego, mającą w zamierzeniu ułatwiać socjalizację i kontakty ze słyszącą większością, zamiast na przekazywaniu wiedzy z innych dziedzin nauki⁴². Wśród nich mogą znajdować się przedmioty tematycznie związane ze społecznością g/Głuchych, a zwłaszcza ich językiem, kulturą i historią⁴³. Podsumowując, audyzm systemowy ma wpływ na przygotowanie nauczycieli i praktykę dydaktyczną, utrudniając w mniejszym lub większym stopniu uczniom g/Głuchym zdobywanie osiągnięć poprzez:

- zaniżanie oczekiwań wobec ich sukcesu szkolnego,
- eksponowanie języka mówionego w nauczaniu,
- tolerowanie niskich kompetencji w dziedzinie znajomości języka migowego oraz
- utrzymywanie pola zdominowanego przez słyszących badaczy, dyrektorów i nauczycieli⁴⁴.

Czynniki te mogą mieć szkodliwy wpływ na rozwój intelektualny, społeczny i osobisty osób g/Głuchych. Warto o tym wciąż przypominać: „w samej głuchocie nie ma nic, co implikowałoby niższe zdolności intelektualne niż u osób słyszących”⁴⁵. To jej medykalizacja i postrzeganie jako defektu są przyczyną takiego podejścia do edukacji osób głuchych, z jakim ma się do czynienia. W konsekwencji, łatwo zaprzepaścić potencjał intelektualny u g/Głuchych dzieci oraz wzbudzić w nich niechęć do dalszej nauki.

⁴¹ P. Tomaszewski i in., *Percepcja audyzmu w polskiej społeczności głuchych*, Societas/Communitas (w druku).

⁴² H. Lane, *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*.

⁴³ C. Storbeck, L. Magongwa, *Teaching about deaf culture*, [w:] *Deaf learners. Development in curriculum and instruction*, red. D.F. Moores, D.S. Martin, Washington 2006, s. 113-126.

⁴⁴ L. Simms, H. Thumann, *In search of a new, linguistically and culturally sensitive paradigm in deaf education*, *American Annals of the Deaf*, 2010, 152(3), s. 302-311.

⁴⁵ P. Tomaszewski, *Funkcjonowanie poznawcze i językowe u dzieci głuchych*, s. 32.

Deafizm

Przy omawianiu skutków audyzmu warto poruszyć kwestię rozwoju tożsamości g/Głuchych. Określają się oni jako osoby należące do mniejszości językowo-kulturowej, nie czują się niepełnosprawni, nie starają się wypierać czy walczyć ze swoją głuchotą, ale raczej definiują się poprzez nią – w sposób zupełnie odmienny od powszechnie przyjętego rozumienia. Ponieważ jednak g/Głusi mogą doświadczać opresji społecznej i zinternalizowanej, która osłabia ich grupową tożsamość, może to negatywnie odbijać się nie tylko na kształtowaniu ich tożsamości, ale też na rozwijaniu między nimi relacji interpersonalnych w obrębie społeczności g/Głuchych.

W związku z powyższym, w badaniach Tomaszewskiego i współpracowników pojawiały się wypowiedzi badanych wskazujące na występowanie zjawiska deafizmu jako pewnego rodzaju wewnętrznej dyskryminacji, czyli dyskryminowania jednych głuchych przez innych⁴⁶. Respondenci zwracają uwagę, że takie zachowania występują przede wszystkim wówczas, kiedy głusi o niższym poziomie wykształcenia lub kompetencji bagatelizują i deprecjonują sukcesy innych – mogą to być sukcesy zawodowe, osobiste, biznesowe i tym podobne. W społeczności g/Głuchych funkcjonuje pojęcie „teorii krabów” – określające tego rodzaju zachowania. Metaforą jest w tym przypadku wiadro z żywymi krabami, z którego niektóre skorupiaki próbują się za wszelką cenę wydostać, lecz pozostałe ściągają je z powrotem⁴⁷. Taka postawa może być pośrednim rezultatem obniżonych oczekiwań, jakie przejawia społeczeństwo słyszących wobec osób głuchych, co z kolei wynika z nieuświadomionego audyzmu⁴⁸. Innym powodem takich zachowań jest często zazdrość, wynikająca z niskiego poczucia własnej wartości i niskich wymagań, jakie stawiają sobie sami g/Głusi, ich rodzice, czy nauczyciele. Internalizacja negatywnych postaw zakorzenionych podczas okresu edukacji często nasila się w dorosłym życiu. Dla wielu g/Głuchych obniżone oczekiwania stają się wyrazem konformizmu i kształtują ich postrzeganie świata. Warto zauważyć, że może również występować proces odwrotny, kiedy dobrze wykształceni, odnoszący sukcesy g/Głusi przejawiają zachowania dyskryminacyjne względem tych mniej zaradnych⁴⁹.

Ponadto, nie bez znaczenia są również zachowania deafistyczne g/Głuchych wobec samych słyszących, które mogą mieć inne podłoże ideologiczne

⁴⁶ P. Tomaszewski, *Percepcja audyzmu*.

⁴⁷ T. Harrington, *What is crab theory?* Washington 2004.

⁴⁸ M.M. McKee, P.C. Hauser, *Juggling two worlds*, [w:] *Deaf epistemologies. Multiple perspectives on the acquisition of knowledge*, red. P.V. Paul, D.F. Moores, Washington 2012, s. 45-62.

⁴⁹ L.M. Jacobs, *Unconscious discrimination*, [w:] *The Deaf Way. Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*, red. C.J. Erting, R.C. Johnson, D.L. Smith, B.D. Snider, Washington 1994, s. 684-686.

niż w przypadku audyzmu, choć w kontekście zależności przyczynowo-skutkowej są z nim związane. Na skutek ciągłej, długotrwałej dyskryminacji ze strony słyszących może w końcu wobec nich wykształcić się u g/Głuchych negująca postawa, wywołując mechanizm błędnego koła. Wpierw działa opresja społeczna jako forma zbiorowej dyskryminacji g/Głuchych na podstawie etnocentrycznego przekonania, że oni jako grupa „niepełnosprawnych” są mniej zdolni i sprawni niż grupa słyszących. Przez to g/Głusi zaczynają z kolei stawiać przeciwko opresorom opór tak dalece, że może dojść u nich do etnocentrycznego myślenia, przypisującego każdemu słyszącemu negatywne cechy i blokującego tym samym zaufanie do grupy większościowej. Może to pociągać za sobą ryzyko ideologicznego uogólnienia, że wszyscy słyszący są audystami – holistycznie rzecz biorąc takie nastawienie może utrudniać zarówno zwiększenie udziału g/Głuchych w życiu społecznym, jak i adaptacyjne otwarcie się słyszącej większości na społeczność g/Głuchych, co mogłoby zapewnić wyższą jakość koegzystencji. Przerodzić się może to w konflikt na tle kulturowym, niesprzyjający dla tworzenia nowego podejścia w edukacji g/Głuchych celem aspirowania do sukcesów dydaktycznych, o czym poniżej piszą Głusi badacze kultury g/Głuchych; można to również odnieść do sytuacji w Polsce, kiedy mamy do czynienia z nauką języka polskiego i PJM-u przez g/Głuchych:

Uważamy, że istnieją pewne kulturowe nieporozumienia pomiędzy głuchymi a słyszącymi, które zablokowały postawy i motywacje, jakie są niezbędne, by proces uczenia się, w szczególności uczenia się języka, mógł się odbywać. Czujemy, że każda z tych kultur przykłada inną wartość do języka angielskiego i amerykańskiego języka migowego jako środków komunikacji i narzędzi przetrwania. Czujemy, że nastawienie osób głuchych do samych siebie, ich obraz własnej osoby jest często tak ubogi, że na skutek tego pojawia się coś, co postrzegamy jako „syndrom niezdolności” – niezdolności do opanowania języka angielskiego przez osoby głuche. Czujemy, że problem ten związany jest z interakcją pomiędzy tymi kulturami, nie zaś z jakąś wrodzoną niezdolnością osoby głuchej do nauczania się języka angielskiego, nie z głuchotą jako taką⁵⁰.

Z jednej strony g/Głusi, przebywając w swoim środowisku, w którym wszyscy migają, nie muszą czuć się niepełnosprawni, a w swojej głuchocie mogą widzieć raczej klucz do własnej tożsamości. Z drugiej jednak strony – tę niepełnosprawność mogą mocno odczuwać w strefie kontaktu pomiędzy swoim światem a światem słyszących. W tej przestrzeni społecznej odmienne kultury ze sobą się stykają i zderzają często w niesymetrycznej relacji dominacji i podległości, co może w mniejszym lub większym stopniu narażać g/Głuchych na obniżenie poczucia własnej wartości, niską samoocenę, a co za

⁵⁰ Humphries, Martin, Coye, 1978 za: P.C. Hauser i in., *Deaf epistemology*, s. 489.

tym idzie – prowadzić do wspomnianego wyżej syndromu niezdolności do systematycznej nauki języka polskiego.

Kapitał kulturowy w obliczu dyskryminacji

Jak g/Głusi mogą poradzić sobie z audyzmem, dyskryminacją, czy defafizmem, by sukcesywnie funkcjonować zarówno w świecie g/Głuchych, jak i w środowisku słyszących, w którym będą się uczyć, pracować i porozumiewać w sprawach codziennych? W grę wchodzi tu tak zwany *kapitał kulturowy*, który jest kluczowy dla rozwijania u osób głuchych składowych czynników odporności psychicznej. Obejmuje on umiejętności, kompetencje, nawyki nabyte przez socjalizację, skłonności, czy gotowość do działania, a nawet sposoby podejścia do trudnych sytuacji. Ma związek z kapitałem społecznym, który utożsamiany jest z istnieniem więzi zaufania, lojalności i solidarności⁵¹. Przekazywanie kapitału kulturowego osobom głuchym związane jest z kształtowaniem kompetencji składowych ich odporności psychicznej, takich jak: samopoznanie, zdolność do niezależnego myślenia, umiejętności społeczne, radzenie sobie ze stresem, poczucie kontroli, samodzielne rozwiązywanie problemów, chęć do podejmowania wyzwań, pewność siebie, wiara we własne możliwości i tym podobne. Badania amerykańskie wykazały, że afroameerykańskie matki wspierają swoje dzieci słyszące bądź głuche w kształtowaniu odporności na rasizm oraz umiejętności stawiania oporu jego przejawom⁵². Ponadto, pracujący w środowisku słyszących dorośli g/Głusi, którzy uczęszczali do szkół dla głuchych, gdzie otrzymywali wsparcie od innych g/Głuchych, wykazują się większą odpornością psychiczną niż uczestniczący do szkół masowych zapewniających im, bądź nie, specjalne wsparcie⁵³. Trudno przyjąć, że g/Głuche dzieci mogą oczekiwać tego samego od swoich słyszących rodziców, którzy nie mierzą się z tego rodzaju problemami i dyskryminacją, a tym bardziej kiedy między nimi często występują nie mniejsze trudności interakcyjne wynikające z niedopasowania preferowanego kanału komunikacji. Z powodu tego rodzaju utrudnienia g/Głuche dzieci mają ograniczony dostęp do: wiedzy o świecie, kapitału kulturowego, społecznego. Aby tego uniknąć, niezbędne jest umożliwienie dzieciom głuchym pełnego kontaktu z dorosłymi g/Głuchymi o bogatym i także pozytywnym doświadczeniu w zakresie kapitału kulturowego zorientowanego nie tylko na słuch-

⁵¹ R. Praszquier, A. Nowak, *Social entrepreneurship. Theory and practice*, Cambridge 2012.

⁵² V. Borum, *African American mothers with deaf children: A womanist conceptual framework*, *Families in Society*, 2007, 99, s. 595-604; E. Pinderhughes, *Empowering diverse populations: Family practice in the 21st century*, *Families in Society*, 1995, 76, s. 131-140.

⁵³ Thew, 2007 za: M.M. McKee, P.C. Hauser, *Juggling two worlds*.

wy, ale też wizualny sposób ich funkcjonowania w danym społeczeństwie⁵⁴. Jak sugerują Hauser i inni:

Wydaje się, że osoby głuche zapewniają młodszym głuchym *kapitał odporności*, dzięki któremu ci mogą sobie radzić z audyzmem i nawigować po świecie zorientowanym na słyszenie. Ta potrzeba (...) nie jest ograniczona wyłącznie do osób głuchych posługujących się językiem migowym, lecz dotyczy również głuchych mówiących, słabosłyszących oraz tych, którzy noszą implanty ślimakowe, gdyż wszystkie takie osoby podlegają wpływowi stereotypów i audyzmu⁵⁵.

Tak więc osoby głuche i słabosłyszące, które nie identyfikują się z kulturą g/Głuchych i postrzegają siebie jako osoby należące do społeczności słyszących, stanowią też „grupę mniejszościową” wśród słyszących, przez co mogą doświadczać opresji społecznej czy nawet – dyskryminacji.

Konkluzje

Edukacja g/Głuchych mieści się obecnie w Polsce w medycznym paradygmacie głuchoty: słyszący lekarze, surdopedagodzy czy logopedzi w większości przypadków reduplikują postrzeganie ubytku słuchu jako wady czy abnormalności⁵⁶. Już od objęcia wczesną interwencją g/Głuche dziecko jest socjalizowane jako osoba, która nie mieści się w normie: słyszenia, kognicji, percepcji, rozwoju mowy – normy określonej przez dominującą większość. Typologizacja głuchoty jako niepełnosprawności silnie oddziałuje na hetero- i autostereotyp tej grupy społecznej, może doprowadzić do wykształcenia się negatywnych postaw lingwicyzmu, audyzmu, ableizmu oraz deafizmu.

Socjalizowanie dziecka g/Głuchego powinno odbywać się nie tylko na zmedykalizowanym polu, zwłaszcza jeśli dziecko to rodzi się w słyszącej rodzinie – a tak jest zazwyczaj w 95%⁵⁷ przypadków. Ważną rolę powinna odegrać tu na przykład rówieśnicza grupa pierwotna, i to poza kontekstem kształcenia specjalnego. Aby jednak było to możliwe, należałoby wypracować systemowe rozwiązania sprzyjające rozwojowi socjokulturowego paradygmatu edukacji g/Głuchych, a szerzej – głuchoty. Najpilniejsza jednak jest

⁵⁴ Warto w tym kontekście przeprowadzić dyskusję na temat możliwości wprowadzenia takiego rozwiązania – np. w postaci wolontariatu, czy programu podobnego do „Big Brothers Big Sisters of America”, w którym dorośli wolontariusze nawiązują mentorski stosunek z dziećmi, pomagając im w rozwinięciu pełni swojego potencjału (www.bbbs.org).

⁵⁵ P.C. Hauser i in., *Deaf epistemology*, s. 490.

⁵⁶ P. Tomaszewski, E. Moron, M. Sak, *Kultura tudzież rehabilitacja. Ku zmianie paradygmatu w edukacji głuchych i słabosłyszących w Polsce*, *Kultura i Edukacja*, 2018, 1(119), s. 99-114.

⁵⁷ R.E. Mitchell, M.A. Karchmer, *Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of-hearing students*, [w:] *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, vol. 1, 2nd ed., red. M. Marschark, P.E. Spencer, New York 2011, s. 18-31.

reforma podstawy programowej dla ośrodków kształcenia dzieci głuchych i słabosłyszących, która:

- uwzględni potrzeby percepcyjne dzieci z implantami ślimakowymi i aparaturami słuchowymi;
- przestanie uzależniać sukces szkolny od niewielkiego ubytku słuchu;
- zacznie czerpać z wiedzy *stricte* językoznawczej – zwłaszcza na temat akwizycji języka i czytelnictwa głuchych (ang. *deaf literacy*);
- wdroży glottodydaktyczne metody nauczania języka polskiego – jako dodatkowe, jeśli ubytek słuchu utrudnia u dziecka spontaniczny rozwój mowy, a zwłaszcza języka mówionego, nawet za pomocą protetyki słuchu;
- wprowadzi przedmioty lekcyjne wzmacniające tożsamość g/Głuchych: historię g/Głuchych, wiedzę o kulturze Głuchych, naukę polskiego języka migowego w odmianie wysokiej.

BIBLIOGRAFIA

- Adamiec T., *Wczesne wspomaganie – etyka i wybór*. Referat wygłoszony na Konferencji Biura Edukacji m/st. Warszawy – *Warszawski system wczesnego wspomagania rozwoju dziecka i pomocy rodzinie – w poszukiwaniu zintegrowanego modelu*, Warszawa 2011, (<http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/niepelnosprawni/4090/attachments/wczesne-wspomaganie-etyka-i-wybor-tadeusz-adamiec.pdf>)
- Adamiec T., *Analiza modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych*, maszynopis niepublikowany, Instytut Głuchoniemych, Warszawa 2015.
- Baker C., *Foundations of bilingual education and bilingualism. 4th edition*, Multilingual Matters LTD, Clevedon 2006.
- Barnes C., Mercer G., *Niepelnosprawność*, przekł. P. Morawski, Wydawnictwo Sic! Warszawa 2008.
- Bauman H-Dirksen L., *Audism: Exploring the metaphysics of oppression*, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2004, 9(2).
- Bauman H., Dirksen L., Simser S., Hannan G., *Beyond ableism and audism: Achieving human rights for deaf and hard of hearing citizens*, The Canadian Hearing Society, Canada 2012.
- Borum V., *African American mothers with deaf children: A womanist conceptual framework*, Families in Society, 2007, 99.
- Campbell F.K., *Contours of ableism: The production of disability and abledness*, Palgrave School, UK 2009.
- Freire P., *Pedagogy of the oppressed*, The Continuum International Publishing Group Ltd, New York 2000.
- Harrington T., *What is crab theory?* Gallaudet University Library, Washington 2004, pozyskano z <http://libguides.gallaudet.edu/content.php?pid=351730>
- Hauser P.C., O'Hearn A., McKee M., Steider A., Thew D., *Deaf epistemology: Deafhood and deafness*, American Annals of the Deaf, 2010, 154(5).
- Hoffmeister R., *Language and the deaf world: Difference not disability*, [w:] *Culturally responsive teacher education: Language, curriculum and community*, red. M. Brisk, P. Mattai, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2007.
- Holcomb T.K., *Introduction to American Deaf Culture*, Oxford University Press, New York 2013.

- Jackson C.W., Turnbull A.P., *Impact of deafness on family life: A review of the literature*, Topics in Early Childhood Special Education, 2004, 24.
- Jacobs L.M., *Unconscious discrimination*, [w:] *The Deaf Way. Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*, red. C.J. Erting, R.C. Johnson, D.L. Smith, B.D. Snider, Gallaudet University Press, Washington 1994.
- Knoors H., Marschark M., *Language planning for the 21st century: Revisiting bilingual language policy for deaf children*, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2012, 17(3).
- Knoors H., Marschark M., *Teaching deaf learners. Psychological and developmental foundations*, Oxford University Press, New York 2014.
- Knoors H., Tang G., Marschark M., *Bilingualism and bilingual deaf education*, [w:] *Bilingualism and bilingual deaf education*, red. M. Marschark, G. Tang, H. Knoors, Oxford University Press, New York 2014.
- Kowal J., *Język polski jako obcy a edukacja niesłyszących*, [w:] *Edukacja niesłyszących – publikacja konferencyjna*, red. E. Twardowska, M. Kowalska, Oddział Łódzki PZG, Łódź 2011.
- Kramsch C., *Language and culture*, Oxford University Press, New York 1998.
- Lane H., *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, przekł. T. Gałkowski, J. Kobosko, WSiP, Warszawa 1996.
- Lane H., *Ethnicity, ethics, and the Deaf-World*, [w:] *New idea in supporting exceptional people*, red. E. Pisula, P. Tomaszewski, Warsaw University Press, Warsaw 2009.
- Lane H., Hoffmeister R., Bahan B.J., *A journey into the Deaf-World*, DawnSignPress, California 1996.
- Levi S.J., *Ableism*, [w:] *Encyclopedia of disability*, red. D. Mitchell, S. Snyder, Sage Publications, London 2006.
- Marschark M., Hauser P., *How deaf children learn. What parents and teachers need to know*, Oxford University Press, New York 2012.
- Marschark M., Rhoten C., Fabich M., *Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement*, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 2007, 12.
- Mayer C., Leigh G., *The changing context for sign bilingual education programs: Issues in language and the development of literacy*, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2010, 13(2).
- McKee M.M., Hauser P.C., *Juggling two worlds*, [w:] *Deaf epistemologies. Multiple perspectives on the acquisition of knowledge*, red. P.V. Paul, D.F. Moores, Gallaudet University Press, Washington 2012.
- Mitchell R.E., Karchmer M.A., *Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of-hearing students*, [w:] *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, vol. 1, 2nd ed., red. M. Marschark, P.E. Spencer, Oxford University Press, New York 2011.
- Moron E., *Osoba z niepełnosprawnością czy osoba niepełnosprawna/niepełnosprawny – analiza językoznawcza, opinia wykonana na prośbę Ministerstwa Cyfryzacji*, 2016.
- Nowell N.L., *Oppression*, [w:] *Encyclopedia of disability*, vol. 5, red. D. Mitchell, S. Snyder, Sage Publications, London 2006.
- Nussbaum D.B., Scott S., Simms L.E., *The "WHY" and "HOW" of ASL/English bimodal bilingual program*, Odyssey, 2012, 13.
- Praszkier R., Nowak A., *Social entrepreneurship. Theory and practice*, Cambridge University Press, Cambridge 2012.
- Quer J., Quadros R.M. de, *Language policy and planning in deaf communities*, [w:] *Sociolinguistics and deaf communities*, red. A.C. Schembri, C. Lucas, Cambridge University Press, Cambridge 2015.
- Rutkowski P., Łozińska S. (red.), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu. Komunikacja migowa a metody korpusowe*, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014.

- Simms L., Thumann H., *In search of a new, linguistically and culturally sensitive paradigm in deaf education*, *American Annals of the Deaf*, 2010, 152(3).
- Skutnabb-Kangas T., *Multilingualism and the education of minority children*, [w:] *Minority education: from shame to struggle*, red. T. Skutnabb-Kangas, J. Cummins, Multilingual Matters, Clevedon 1988.
- Storbeck C., Magongwa L., *Teaching about deaf culture*, [w:] *Deaf learners. Development in curriculum and instruction*, red. D.F. Moores, D.S. Martin, Gallaudet University Press, Washington 2006.
- Tomaszewski P., *Fonologia wizualna polskiego języka migowego*, Matrix, Warszawa 2010.
- Tomaszewski P., *Lingwistyczny opis struktury polskiego języka migowego*, [w:] *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, red. I. Kurcz, H. Okuniewska, SWPS Academica, Warszawa 2011.
- Tomaszewski P., *Funkcjonowanie poznawcze i językowe u dzieci głuchych*, [w:] *Edukacja głuchych*, red. M. Sak, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2014.
- Tomaszewski P., *Implanty ślimakowe – etyka a wybór*, *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* (w druku).
- Tomaszewski P., Sak M., *It is possible to educate deaf children bilingually in Poland?* [w:] *Zweisprachigkeit und bilingualer Unterricht*, red. M. Olpińska-Szkiełko, L. Bertelle, Peter Lang Edition, Frankfurt 2014.
- Tomaszewski P., Bargiel-Matusiewicz K., Pisula E., *Między patologią a kulturą: Społeczne uwarunkowania niepełnosprawności*, [w:] *Kulturowe i społeczne aspekty niepełnosprawności*, red. P. Tomaszewski, K. Bargiel-Matusiewicz, E. Pisula, Wydawnictwa UW, Warszawa 2015.
- Tomaszewski P., Piekot, T., *Język migowy w perspektywie socjolingwistycznej*, *Socjolingwistyka*, 2015, 29.
- Tomaszewski P., Moroń E., *Quo vadimus? Dynamika paradygmatów głuchoty we współczesnym świecie*, [w:] *Kultura a zdrowie i niepełnosprawność*, red. J. Kowalska, R. Dziurla, K. Bargiel-Matusiewicz, Wydawnictwa UW, Warszawa 2018.
- Tomaszewski P., Wieczorek R., Moroń E., *Audyzm a opresja społeczna*, [w:] *Kultura a zdrowie i niepełnosprawność*, red. J. Kowalska, R. Dziurla, K. Bargiel-Matusiewicz, Wydawnictwa UW, Warszawa 2018.
- Tomaszewski P., Moroń E., Sak M., *Kultura tudzież rehabilitacja. Ku zmianie paradygmatu w edukacji głuchych i słabosłyszących w Polsce*, *Kultura i Edukacja*, 2018, 1(119).
- Tomaszewski P., Krzysztofiak P., Wieczorek R., Kowalska J., *Percepcja audyizmu w polskiej społeczności głuchych*, *Societas/Communitas* (w druku).
- Wasilewski J., Wasilewska K., Dźbik J., *Tak się nie mówi... czyli o dominacji społecznej i teorii zagłuszanej grupy na przykładzie ograniczeń językowych ze względu na płeć*, [w:] *Oblicza komunikacji 1. Perspektywy badań nad tekstem, dyskursem i komunikacją*, red. I. Kamińska-Szmaj, T. Piekot, M. Zaśko-Zielińska, Tertium, Kraków 2006.

AGNIESZKA KAMYK-WAWRYSZUK

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy*

DZIECKO Z MUKOPOLISACHARYDOZĄ W PRZEDSZKOLU - PERSPEKTYWA TERAPEUTÓW

ABSTRACT. Kamyk-Wawryszuk Agnieszka, *Dziecko z mukopolisacharydozą w przedszkolu – perspektywa terapeutów* [Child with MPS in Kindertgartens – the Therapists' Perspective]. Studia Edukacyjne nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 299-314 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.18

Mucopolysaccharidosis (MPS) is a rare and progressive disorder. It gradually causes the disappearance of the child's learned skills. There are few scientific papers concerning the rules of conduct with a child of preschool age with MPS, and therefore therapists' work often comes down to searching for adequate methods of therapy in order to preserve the skills acquired by the pre-schooler as long as possible. The main research question was: "How does the treatment of a child with mucopolysaccharidosis at an Inclusive Preschool look like from the perspective of therapists?" Four therapists working with two boys suffering from MPS were surveyed in the study.

Key words: Mucopolysaccharidosis (MPS), rare disease, therapy, kindergarten

Wprowadzenie

Mukopolisacharydozy (MPS) to grupa chorób rzadkich, dziedzicznych, które „stanowią zespół genetycznych chorób metabolicznych z grupy lizosomalnych chorób spichrzeniowych”¹. Objawiają się deficytem enzymu, który bierze udział w metabolizmie glikozoaminoglikanów² (także nazywanych

¹ A. Kłoska, A. Tylki-Szymańska, G. Węgrzyn, *Mukopolisacharydozy – biochemiczne mechanizmy chorób oraz możliwości terapeutyczne*, Postępy Biochemii, 2011, 57(2), s. 133.

² Glikozoaminoglikany są to „związki o charakterze cukrów złożonych, z których większość zawiera reszty węglowodanowe N-acetyloheksosoaminę i kwas uronowy. GAG oraz ich kompleksy związane z białkiem pGAG, tzw. proteoglikany, stanowią główny składnik ilościowy substancji podstawowej tkanki łącznej”, T. Pytrus, *Dziecko z mukopolisacharydozą*, [w:] *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*, red. B. Cytowska, B. Winczura, A. Stawarski, Kraków 2008, s. 53.

mukopolisacharydami). Obecnie zdiagnozowano jedenaście niedoborów enzymatycznych, które wywołują odrębne MPS (tab. 1). Gromadzone w organizmie glikozoaminoglikany stopniowo uszkadzają komórki oraz narządy chorego (np. serce, kości, wątrobę)³. U chorego na MPS może dojść do zmian między innymi:

- w układzie oddechowym, gdzie gromadzenie mukopolisacharydów przyczynia się do pogrubienia strun głosowych, zwężenia tchawicy i oskrzeli, co powoduje trudności w oddychaniu, zaburzenia snu i bezdechy senne;
- w układzie sercowo-naczyniowym, gdzie gromadzenie mukopolisacharydów przyczynia się do uszkodzenia pni naczyniowych (koarktacja aorty), zastawek serca i wad zastawkowych, które mogą wymagać leczenia operacyjnego;
- w układzie kostno-stawowym i narządzie ruchu, które można zauważyć w postaci tzw. cech charakterystycznych, takich jak: wydłużona czaszka z pogrubieniem kości sklepienia, nieprawidłowy kształt i szerokie rozstawienie zębów, nadmiernie wypukły kształt klatki piersiowej itp.⁴ Zmiany kostne tworzą zespół objawów określany także jako *dysostosis multiplex*⁵.

Tabela 1

Typy mukopolisacharydozy

Typ	Nazwa	Brakujący enzym
MPS IH*	Choroba Hurler	α -L-iduronidaza
MPS IS*	Choroba Scheie'a	α -L-iduronidaza
MPS IH/S*	Choroba Hurlera-Scheie'a	α -L-iduronidaza
MPS II	Choroba Hunter	2-sulfataza iduronianu
MPS III A	Choroba Sanfilippo A	sulfohydrolaza N-sulfoglukozaaminy
MPS III B	Choroba Sanfilippo B	N- α -acetyloglukozaaminidaza
MPS III C	Choroba Sanfilippo C	N-acetylotransferaza heparan- α -glukozaaminid
MPS III D	Choroba Sanfilippo D	6-sulfataza N-acetyloglukozaaminy
MPS IV A	Choroba Morquio A	6-sulfataza N-acetylalaktazoaminy

³ *Rzadkie choroby genetyczne* – broszura, Federacja Pacjentów Chorób Rzadkich w Europie Centralnej i Wschodniej, s. 16.

⁴ T. Pytrus, *Dziecko z mukopolisacharydozą*, s. 56-59.

⁵ *Dysostosis multiplex* – są to cechy dysplazji kości, która później objawia się niskorosłością, szponiastymi dłońmi, zniekształceniem kręgosłupa (garb lędźwiowy) i przykurczami stawów, S. Strobel i in., *Choroby wieku dziecięcego*, Warszawa 2010, s. 408.

MPS IV B	Choroba Morquio B	β -galaktozydaza
MPS VI	Choroba Maroteaux-Lamy	4-sulfataza N-acetylogalaktozaminy (arylosulfataza B)
MPS VII	Choroba Sly	β -glukuronidaza
MPS VIII	Sulfaturia keratanowa	hialuronoglukozaaminidaza (hialuronidaza)

*MPS IH, IS oraz IH/S są podtypami MPS I wyróżnionymi na podstawie objawów klinicznych, w każdym z tych podtypów dotyczy deficytu tego samego enzymu.

Źródło: *Rzadkie choroby genetyczne* – broszura, Federacja Pacjentów Chorób Rzadkich w Europie Centralnej i Wschodniej, s. 16; T. Pytrus, *Dziecko z mukopolisacharydozą*, [w:] *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*, red. B. Cytoska, B. Winczura, A. Stawarski, Kraków 2008, s. 54-55; A. Kłoska, A. Tylki-Szymańska, G. Węgrzyn, *Mukopolisacharydozy – biochemiczne mechanizmy chorób oraz możliwości terapeutyczne*, Postępy Biochemii, 2011, 57(2), s. 134.

Częstość występowania wszystkich typów MPS jest trudna do oszacowania, jednak w literaturze medycznej można spotkać informacje, że typ I-H to 1:100 000, typ I-S to 1:500 000, typ II 1:100 000, typ III – 1:250 000, zaś typ IV – 1:100 000⁶. Brakuje danych dotyczących liczby chorych w typie VI i VII. W Polsce zdiagnozowano do tej pory typy I, II, III, IV, VI i VII⁷. Mukopolisacharydoza jest chorobą rzadką, stąd liczba dzieci, u których się ją diagnozuje jest niewielka.

W prowadzonych przeze mnie badaniach wzięli udział terapeuci, którzy pracują z dziećmi z mukopolisacharydozą typ III (Chorobą Sanfilippo), w której odkładanie się glikozoaminoglikanów w organizmie powoduje przede wszystkim uszkodzenie komórek układu nerwowego dziecka. Pojawiają się trudności w rozwoju mowy, braku kontroli w zakresie czynności fizjologicznych. Wcześniej nabyte zachowania społeczne z każdym rokiem życia osoby ulegają regresji. Niektóre dzieci mają napady padaczkowe oraz stany drgawkowe. W przypadku Choroby Sanfilippo może także nastąpić niepełnosprawność intelektualna. Obecnie nie ma skutecznego leczenia MPS typu III, pozostaje tylko objawowe. Jest to choroba progresywna, która prowadzi do śmierci. Przyczyną zgonu może być zakażenie lub niewydolność układu krążenia⁸. Niewiele objawów manifestuje się w wieku niemowlęcym oraz młodszym, jednak z wiekiem dziecka narastają⁹.

⁶ T. Pytrus *Dziecko z mukopolisacharydozą*, s. 55.

⁷ *Rzadkie choroby genetyczne* – broszura, s. 16

⁸ T. Pytrus *Dziecko z mukopolisacharydozą*, s. 55.

⁹ *Rzadkie choroby genetyczne* – broszura s. 20-21.

Badania własne

Badania zostały osadzone w podejściu jakościowym. Zastosowano metodę etnograficzną, z wykorzystaniem techniki wywiadu otwartego pogłębionego. Celem badań było nakreślenie przebiegu terapii dzieci z chorobą rzadką – mukopolisacharydozą typu III. Pytanie główne brzmiało: Jak przebiega terapia dziecka z mukopolisacharydozą w Integracyjnym Punkcie Przedszkolnym? Zostały także sformułowane pytania szczegółowe:

- jakie obszary w terapii dziecka z chorobą rzadką wymagają wsparcia?
- jakie zachowania dziecka utrudniają jego proces terapii?
- jakie innowacyjne rozwiązania zostały wprowadzone w procesie terapii dziecka?
- jakie kompetencje powinien mieć terapeuta pracujący z dzieckiem z chorobą rzadką?

W prowadzonych eksploracjach wzięło udział czterech terapeutów z Integracyjnego Punktu Przedszkolnego „Tuptusie” w Rotmance, pracujących z dwojgiem dzieci z mukopolisacharydozą:

- Aleksandra, wiek 25 lat, absolwentka wczesnej edukacji z logopedią, zintegrowanej wczesnej edukacji oraz oligofrenopedagogiki. Obecnie studiuje integrację sensoryczną. Jest wychowawczynią grupy integracyjnej. Staż pracy w zawodzie cztery lata.
- Sylwia, wiek 22 lata, absolwentka pedagogiki specjalnej, pełni funkcję nauczyciela wspomagającego. Staż pracy w zawodzie rok.
- Dominika, wiek 31 lat, fizjoterapeutka. Staż pracy w zawodzie dziesięć lat.
- Kinga, wiek 31 lat, psycholożka. Staż pracy w zawodzie osiem lat.

Udział w badaniu był dobrowolny. Poszukiwanie osób do badań zajęło około sześciu miesięcy. Było to podyktowane faktem, iż mukopolisacharydoza jest chorobą rzadką, stąd niewiele dzieci w wieku przedszkolnym ma ją zdiagnozowaną. Drugą przyczyną wiąże się z okazywanym lękiem przez terapeutów odnoszącym się do bycia ocenianym. Obawa przed ocenianiem innych terapeutów może wynikać z faktu, iż nie ma procedur postępowania z dzieckiem z mukopolisacharydozą w wieku przedszkolnym, a praca terapeutów często odnosi się do próbowania nowych rozwiązań, poszukiwania różnych dróg „dotarcia do dziecka”. Specjaliści pracujący w Integracyjnym Punkcie Przedszkolnym „Tuptusie” jako jedyni wszyscy wyrazili zgodę na udział w badaniu i chęć podzielenia się swoimi doświadczeniami. Nieliczna literatura oraz brak komunikacji między ośrodkami, które mają pod opieką dziecko z MPS, nie ułatwiają pracy terapeutom. Warto w tym miejscu

zasygnalizować, iż rolę wsparcia specjalistów w ich pracy stanowią często rodzice chorych dzieci oraz stowarzyszenia, które dążą do popularyzacji problematyki związanej z funkcjonowaniem osób z chorobą rzadką. Przykładem może być Stowarzyszenie Chorych na Mukopolisacharydozę i Choroby Rzadkie z siedzibą w Głoskowie koło Warszawy.

Sądzę, że podkreślenia wymaga fakt, iż Integracyjny Punkt Przedszkolny „Tuptusie” w Rotmance ma pod opieką aż dwoje dzieci z mukopolisacharydozą, co należy do rzadkości.

Terapia dziecka z mukopolisacharydozą w przedszkolu – obszary wsparcia

Konsekwencje zdiagnozowania u dziecka choroby rzadkiej przejawiają się nie tylko w procesie medycznym (leczenie lekami sierocymi, trudności z dostępem do leczenia i specjalistów itp.), ale także edukacyjnym i terapeutycznym. Brakuje publikacji naukowych o charakterze metodycznym, które nakreśliłyby kierunek pracy terapeutycznej z dzieckiem z mukopolisacharydozą, zarysowały jej zasady, jak i procedury z nim postępowania. Stąd, wskazane jest ukazanie obszarów terapii dziecka z MPS, które z perspektywy terapeutów wymagają wsparcia.

Wśród nich można wymienić specyficzne zachowania podopiecznych. Zachowania niepożądane w sferze społecznej wynikające ze zdiagnozowanej choroby wpływają na spostrzeganie chłopców nią dotkniętych przez grupę rówieśników (np. strach przed kontaktem z dzieckiem z MPS z obawy przed uderzeniem). Są one związane ze zmianami w układzie nerwowym, jakie zachodzą wskutek odkładania się mukopolisacharydów w organizmie dziecka. Wśród nich można wymienić reakcje agresywne. Ilustruje to poniższa wypowiedź.

Dla nas najważniejsze jest, aby byli akceptowani przez rówieśników i potrafili się odnaleźć w grupie przedszkolnej. Choroba Adama sprawiła, że stał się niebezpieczny dla kolegów i koleżanek z grupy, których bił. Ten obszar funkcjonowania Adama sprawił, że podjęto decyzję o przydzieleniu nauczyciela „cienia” dla niego (Sylwia).

Progres MPS może przebiegać zróżnicowanie – od przebiegu szybko po stopniowe narastanie trudności, a nawet po okres stabilizacji (okres *plateau*). W literaturze przedmiotu można znaleźć klasyfikację stadiów mukopolisacharydozy typu III. Pierwsze charakteryzuje się pojawieniem zachowań określanych mianem nietypowych, a odnoszących się między innymi

do nadaktywności ruchowej, potrzeby gryzienia różnych przedmiotów¹⁰. Dotyczą dzieci do wieku szkolnego, co obrazuje wypowiedź fizjoterapeutki.

Adam lubi biegać, chodzić po platformach równoważnych, bujać się. Rzuca podawanymi przedmiotami, niekoniecznie do wskazanego celu. Prowadzony za rękę czasami podejmuje nowe zadania, częściej jednak wyrywa się i biega czy rzuca przedmiotami (Dominika).

W stadium drugim nadal przejawiana jest aktywność ruchowa. Pojawiają się zaburzenia snu, potrzeba gryzienia wszystkiego. Stopniowo następuje utrata mowy i jej rozumienia. W stadium trzecim można zauważyć wyraźne zahamowanie rozwoju dziecka. Trudno utrzymać mu równowagę, z czasem przestaje samodzielnie chodzić.

Obszarem wymagającym wsparcia będą opisane przez terapeutów zachowania chłopców, które są charakterystyczne dla pierwszego stadium choroby (chłopcy są w wieku przedszkolnym, stąd można mówić o ich funkcjonowaniu, terapii z uwzględnieniem pierwszego stadium choroby). Ilustruje to poniższa wypowiedź.

Niestety, większość obszarów potrzebuje wsparcia, ponieważ występujące zachowania niepożądane, słabo rozwinięta motoryka oraz nieprzetwarzanie poleceń utrudniają pracę dziecka na zajęciach. Podczas zajęć grafomotorycznych Adaś z Kacprem potrzebują osoby, która poprowadzi ich za rękę, ponieważ sami nie są w stanie wykonać zadań z tej dziedziny (Aleksandra).

Progres choroby, objawiający się między innymi zahamowaniem rozwoju i utratą nabytych umiejętności, stanowi wyzwanie w procesie terapii dziecka. Z doświadczenia rozmówczyń wynika, że dziecko w wieku przedszkolnym z mukopolisacharydozą ma trudności w obrębie motoryki małej oraz rozumienia wydawanych przez terapeutów w czasie zajęć poleceń. Dzieci mają duże problemy z samodzielnym pisanem po śladzie. Bardzo ciężko zainteresować je wykonywaniem prac plastycznych, potrzeba „bycia w ruchu” utrudnia prowadzenie zajęć/ćwiczeń, które wymagają skupienia uwagi i ograniczenia aktywności fizycznej. Innym ważnym aspektem jest rozwój społeczny, który stanowi także wyznacznik rozwoju poznawczego¹¹. Jak ogromne znaczenie ma ten aspekt podkreślają Jagoda Cieszyńska i Marta Korendo, które uważają, że

¹⁰ Tamże, s. 21.

¹¹ J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*, Kraków 2007, s. 225.

poznanie może odbywać się jedynie poprzez działanie w środowisku, poprzez odbieranie na drodze komunikacji informacji płynących z zewnątrz. Nawet zdolności motoryczne mają wpływ na rozwój społeczny, z jednej strony umożliwiając fizyczne bycie z człowiekiem (na przykład wtedy, kiedy dziecko, raczkując zbliża się do matki), z drugiej strony wpływając na rozwój mowy i zdolności komunikacyjne¹².

Zatem, skoro u dzieci z Chorobą Sanfilippo może być zaburzony rozwój motoryczny, czy wówczas pojawiają się także zaburzenia w sferze rozwoju poznawczego? Z wypowiedzi terapeutek wynika, że są one zauważalne.

Mukopolisacharydoza charakteryzuje się tym, że z czasem pewne umiejętności zaczynają zanikać. Uważam, że warto skupić się na ćwiczeniu i jak najdłuższym utrzymaniu mowy, komunikacji oraz umiejętności poruszania się. W naszej placówce oprócz tych dwóch aspektów skupiliśmy się na sferze społecznej Adama i Kacpra (Sylwia).

Dzieci z mukopolisacharydozą odbierają świat głównie poprzez gesty czy mimikę twarzy, dlatego ważne jest dobieranie adekwatnych do sytuacji (Aleksandra).

Z badań przeprowadzonych przez lekarzy zajmujących się dziećmi z mukopolisacharydozą wynika, że patogeneza uszkodzenia układu nerwowego dzieci z MPS III nie jest znana. Wskutek postępujących uszkodzeń ograniczony jest rozwój mowy oraz zachowania społeczne, często pojawiają się reakcje agresywne¹³. Potwierdzają to także badania terapeutów.

Terapię utrudniają najbardziej zachowania agresywne i gwałtowne. Również mechaniczne i stereotypowe. Takie zachowania są barierą do współpracy z dzieckiem, zwłaszcza kiedy mowa przestaje być zrozumiała (Sylwia).

Wiek przedszkolny stanowi ważny moment w rozwoju emocjonalnym i społecznym dziecka. Jest ono dojrzałe do „funkcjonowania w grupie społecznej, co przyspiesza z kolei zdolność rozumienia i akceptowania obowiązujących zasad i norm”¹⁴. W przypadku dziecka z MPS III, kiedy następuje uszkodzenie układu nerwowego, również pojawiają się zaburzenia w obrębie rozwoju społecznego, co ilustruje poniższa wypowiedź.

Największą trudnością jest sfera społeczna. Chłopcy z trudem komunikują się z nauczycielem oraz z dziećmi. Nie potrafią skoncentrować się dłuższy czas na zadaniu. Trudno ich zmotywować, choć często bezpośrednia lub odroczone nagroda (naj-

¹² Tamże.

¹³ T. Pytrus, *Dziecko z mukopolisacharydozą*, s. 57.

¹⁴ J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, s. 255.

częśćcej zabawa lub smakołyk) wystarcza, by dziecko ukończyło rozpoczęte zadania. Sfrustrowani zaczynają płakać bądź przerywają rozpoczęte zadanie (Kinga).

Opisane przez terapeutów zachowania mogą nasilać się z wiekiem dziecka, stąd istotne wydaje się poszukiwanie nowych dróg rozwiązań w pracy nad tym aspektem życia przedszkolaka z chorobą rzadką. Nasilenie zachowań agresywnych jest indywidualne, stąd ich łagodzenie czy wyciszenie stanowi zindywidualizowany proces. Rozwiązaniem może być zatrudnienie nauczyciela wspomagającego, prowadzenie zajęć terapeutycznych, a nawet próby przekierowania uwagi na wykonywanie innych czynności. Brzmi to banalnie, ale daje możliwość poszukiwania bardziej ukierunkowanych działań terapeutycznych.

Adam, jak i Kacper pochłaniali swoim zachowaniem bardzo dużo uwagi. Adam miał wtedy 4 lata 8 m. Był agresywny w stosunku do rówieśników, biegał, rzucał zabawkami oraz wchodził na każdą napotkaną przeszkodę, np. na przedmioty oraz dzieci. Stał się niebezpieczny dla grupy przedszkolnej. W takiej sytuacji nasza pani psycholog Kinga zaproponowała dla niego nauczyciela „cienia”, aby wzmacniać pozytywne zachowania Adama, a wygaszać te negatywne. W obecnej sytuacji funkcjonowanie Adama i Kacpra w grupie uważam za bardzo dobre. Jednak wymagało to czasu i pracy ze strony wszystkich nauczycieli, aby zachowanie chłopców było akceptowane przez rówieśników (Sylwia).

Trudnością są także zaburzenia w percepcji dotykowej, które stanowią wyzwanie w obszarze pracy fizjoterapeutycznej. Dominika mówi:

Kacper nie lubi dotyku, szczególnie w okolicy barków, a właśnie ta strefa potrzebuje go najwięcej. Wykorzystuję czas, kiedy jest zajęty zabawką-stolikiem, aby rozmasować obręcz barkową. Chłopiec lubi naciskać zabawki dźwiękowe i świecące. Pasjonuje go również wrzucanie piłek do koszyka, czy zbieranie zabawek jeżyków do pudła. Zabaw, w które się angażuje, jest niewiele. Poprzez różne modyfikacje jedna zabawa służy realizowaniu wielu celów terapeutycznych (Dominika).

Opisane przez Dominikę zachowanie dziecka jest charakterystyczne dla Choroby Sanfilippo, w której pojawia się fascynacja przedmiotami, podgryzanie rąk, ubrań, czy nawet zaburzenia snu. Terapeutka korzystając z własnej wiedzy na temat przebiegu MPS, potrafi w odpowiedni sposób pokierować charakterystycznym zachowaniem dziecka, aby realizować założone cele terapeutyczne. Umiejętność dostosowania się do stanu zdrowia/samopoczucia dziecka z chorobą rzadką jest niezwykle potrzebna w procesie jego terapii.

Analizując wypowiedzi terapeutów, można nakreślić trzy obszary w procesie terapii dziecka z mukopolisacharydozą, które wymagają wsparcia. Pierwszy odnosi się do funkcjonowania w grupie i wdrażania zachowań zgodnych z normami społecznymi, drugi – do wdrażania do ćwiczeń wymagających mniejszej aktywności ruchowej, trzeci zaś – do pracy nad umiejętnościami, które wraz z postępem choroby zanikają.

Wiedza i świadomość pedagogów specjalnych, terapeutów, fizjoterapeutów oraz innych specjalistów zajmujących się dziećmi z chorobami rzadkimi wzrasta. W toku studiów coraz częściej realizowane są zagadnienia z tej dziedziny, co potwierdzają wypowiedzi terapeutów.

Uważam, że osoba zajmująca się dzieckiem z mukopolisacharydozą poza jego domem powinna mieć wykształcenie w obrębie pedagogiki specjalnej lub oligofrenopedagogiki. Na tego typu studiach można poznać podstawowe choroby, w tym te genetyczne i rzadkie. Nie chodzi tu jednak o pustą teorię, która pokaże nam jak objawia się dana choroba i jakie nosi ze sobą skutki, ale przez cały akademicki okres edukacji można nauczyć się ogólnie, jak należy pracować z dzieckiem posiadającym trudne i niepożądane zachowania. Oczywiście, nie samo wykształcenie mieści się w kompetencjach potrzebnych w naszej pracy. Liczy się również podejście do dzieci i to, jak one odbierają nauczyciela czy terapeutę (Aleksandra).

Zarówno Aleksandra, jak i Sylwia są zdania, że podstawą jest uzyskanie przez terapeutę wykształcenia z zakresu pedagogiki specjalnej.

W mojej opinii wychowawca/nauczyciel/terapeuta powinien przede wszystkim posiadać wiedzę z zakresu pedagogiki specjalnej/oligofrenopedagogiki. Również powinien posiadać wiedzę na temat mukopolisacharydozy (Sylwia).

Zdobycie specjalistycznego wykształcenia stanowi jednak tylko podstawę. Jest to podyktowane minimum trzema przesłankami. Po pierwsze, mamy zidentyfikowanych ponad sześć tysięcy chorób rzadkich, stąd nie ma możliwości, aby wszystkie były omówione w toku studiów. Po drugie, rozwój MPS może przebiegać w zindywidualizowany sposób. Po trzecie, Choroba Sanfilippo może mieć postać od lekkiej do ciężkiej, co utrudnia postawienie czasem diagnozy na wczesnym etapie życia dziecka, dlatego terapeuta może pracować z przedszkolakiem nie mając wskazówek co do rozpoznania, postępów choroby, specyficznych objawów itp.

W trakcie prowadzonych badań rozmówczynie zwróciły również uwagę na cechy charakteru specjalistów pracujących z dzieckiem z chorobą rzadką. Wśród nich została wymieniona cierpliwość, konsekwencja, wytrwałość, jak

i pozytywne nastawienie. Stanowczość i konsekwencja wydaje się niezbędna w pracy z dzieckiem z zaburzeniami zachowania.

Taki terapeuta powinien być cierpliwy, systematyczny, konsekwentny i wytrwały podejmując zadania terapeutyczne z dzieckiem. Jednocześnie warto pamiętać o uśmiechu na twarzy, pozytywnym „stylu bycia” oraz energicznym podejściu, ponieważ dzieci z mukopolisacharydozą są bardzo pozytywne, pełne energii i proszą się o ciepłe uczucia względem nich (Sylwia).

Aleksandra, poza podkreśleniem cech terapeuty, zwraca także uwagę na proces adaptacji dziecka do nowej sytuacji, jaką jest współpraca z nowym nauczycielem.

Taka osoba powinna być: miła, sympatyczna, odpowiedzialna, sumienna, a kiedy sytuacja tego wymaga, to stanowcza i konkretna. Na przykładzie naszych dzieci można pokazać, że nie udaje się zaprezentować idealnych cech nauczyciela dla dzieci z mukopolisacharydozą, ponieważ:

– Adam jest dzieckiem pracującym najlepiej z nauczycielami o mocnym i silnym charakterze. Najlepiej odbiera osoby stanowcze o mocnej barwie głosu.

– Kacper to dziecko najlepiej pracujące z osobami bardziej stonowanymi, o spokojniejszej barwie głosu. Zazwyczaj tego typu osoby w pierwszym kontakcie nie są od razu otwarte.

Wybierając nauczyciela odpowiedniego dla Adama, nie kierowałam się pierwszym kontaktem, ponieważ początki są zazwyczaj trudne. Dziecko przyzwyczaja się powoli, bo jest to dla niego nowa sytuacja. Ważne, aby z biegiem czasu dotarli się te dwie osoby. Adaś wyczuwał, na co może sobie pozwolić, na co nie. Nauczyciel musiał dostosować się tonem głosu, poziomem stanowczości oraz sprawności do chłopca. To był dobry wybór, ponieważ szybko nawiązali świetny kontakt. Teraz współpraca jest jeszcze lepsza – Adaś bezpieczniej funkcjonuje w grupie, jest weselszy i rzadziej krzyczy (Aleksandra).

Wypowiedź Aleksandry sygnalizuje, jak bardzo może być zindywidualizowany przebieg MPS. Jednak wspólnym mianownikiem pracy z przedszkolakiem z mukopolisacharydozą jest zaakceptowanie przez dziecko nauczyciela i nawiązanie relacji umożliwiającej prowadzenie terapii.

Wspomniany zestaw cech warto również wzbogacić o jeden atrybut – kreatywność i elastyczność w pracy terapeutycznej (m.in. gotowość do podnoszenia kwalifikacji, chęć pogłębiania wiedzy, poszukiwania nowych rozwiązań itp.).

Wcześniejszą wypowiedź Aleksandry potwierdza Dominika, która sygnalizowała, że nie wszyscy specjaliści, pomimo wysokich kompetencji, mogą zostać zaakceptowani przez dziecko.

Zaakceptowanie mnie przez Kacpra zajęło około 4 miesięcy. Dostałam informację od mamy, że z niektórymi terapeutami lubi ćwiczyć, a z niektórymi zawsze płacze. Nie tracąc nadziei, że trafię do pierwszej grupy, testowałam różne formy współpracy (Dominika).

Proces akceptacji powinien być dwustronny. Oprócz chęci ze strony dziecka, ważne jest także zaangażowanie terapeuty, który musi tolerować specyficzne zachowania przedszkolaka z MPS i nie traktować ich jako personalny atak, a raczej trudność, nad którą należy pracować.

Adaś lubi głaskać, szczytać terapeutę. Zachowanie to utrudnia współpracę. Mimo fakturowania, masażu dociskowego, czy prób odwrócenia uwagi chłopca, nadal do tego wraca (Dominika).

Rozważając funkcjonowanie dziecka z mukopolisacharydozą w przedszkolu, nie sposób pominąć aspektu dotyczącego wykształcenia i kompetencji specjalistów prowadzących zajęcia. Wydaje się jednak, że jak w przypadku pracy z dzieckiem z wielorakimi zaburzeniami, tak i w pracy z dzieckiem z MPS ważne jest zdobycie fachowej, rzetelnej wiedzy, jak również predyspozycji osobowościowych terapeuty.

Indywidualizacja – podążanie za dzieckiem z chorobą rzadką

Rozważając funkcjonowanie dziecka z chorobą rzadką, jak w przypadku innych dzieci z zaburzeniami w rozwoju i odchyleniami rozwojowymi o różnej etiologii, należy nakreślić, czym są specjalne trudności w uczeniu się, których one doświadczają. Owe trudności determinują

zastosowanie specjalnej organizacji procesu edukacyjnego [można również to odnieść do procesu terapeutycznego – A.K.W.] w zakresie: organizacji warunków technicznych, metod i środków stosowanych w procesie dydaktycznym, kształtowania relacji społecznych, współpracy ze środowiskiem rodzinnym¹⁵.

Pojedyncze publikacje dotyczące terapii dziecka z mukopolisacharydożą podkreślają wagę trudności, jakich doświadcza pedagog w codziennej pracy. Agata Chilmon-Procyk już na pierwszych stronach artykułu „Edukacja i wychowanie dziecka z mukopolisacharydozą” sygnalizuje, że

¹⁵ J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe, cz. I, Warszawa 2010, s. 49.

w przypadkach tych istnieje konieczność wykorzystywania bardzo zróżnicowanych metod i narzędzi, zaczerpniętych z różnych rodzajów terapii. W literaturze przedmiotu brakuje jednak teoretycznych i praktycznych wskazówek na ten temat. Każdy przypadek to zupełnie odmienna sytuacja (czasami dzieci z różnymi typami MPS łatwiej jest porównywać z chorymi na zupełnie inne jednostki, niż ze sobą nawzajem). Trudno więc o systematyzowanie wiedzy¹⁶.

Stąd, wydaje się naturalne poszukiwanie różnych rozwiązań, które mogą łagodzić niektóre zachowania specyficzne dziecka z MPS (np. gryzienie wszystkiego). Z pozoru te rozwiązania wydają się banalne, jednak ich prostota sprawdza się w codziennej pracy. Jednym z nich może być zatrudnienie nauczyciela wspomagającego. Na podstawie wypowiedzi psycholożki można stwierdzić, że osoba nauczyciela wspomagającego daje między innymi dziecku poczucie zrozumienia i bezpieczeństwa. To swego rodzaju „bycie razem nauczyciela i dziecka” pozwala przedszkolakowi na uczestniczenie w grupie rówieśniczej nie tylko dlatego, że ta relacja ułatwia kontrolowanie specyficznych jego zachowań (ich wyciszenie umożliwia pełniejsze uczestnictwo w zajęciach), ale staje się również łącznikiem w sytuacjach braku zrozumienia komunikatu przekazywanego przez niego innym osobom.

Jeden z chłopców jest zawsze „cieniowany” przez tę samą panią. Nauczyciel-cień towarzyszy mu praktycznie non stop, co daje dziecku duże wsparcie. Chłopiec wie, że ta konkretna osoba jest w stanie mu pomóc i często poszukuje nauczyciela wzrokiem, gdy napotyka trudności. Odkąd wprowadzony został nauczyciel-cień dziecko stało się dużo spokojniejsze i chętniej uczestniczy w zajęciach grupowych (Kinga).

Inne rozwiązania zaproponowane przez terapeutów odnosiły się do wprowadzenia do codziennego użytku dziecka przedmiotów, które miały pomóc w stopniowym neutralizowaniu gryzienia rąk.

Gryzak okazał się świetnym zastąpieniem wkładania przedmiotów i rąk do buzi. Chłopcy zaspokajają nim potrzeby, a wygląd gryzaków jest adekwatny do ich wieku i nie jest obiektem drwin. Uważam, że innowacyjnym rozwiązaniem okazało się przyznanie nauczyciela-cienia Adasiowi, ponieważ nie każde przedszkole się na to godzi. Tego typu osoba jest raczej przydzielana dzieciom autystycznym. W tym przypadku sprawdziło się to rewelacyjnie, ponieważ zwiększyło się u chłopca poczucie bezpieczeństwa, a co za tym idzie – nierzucanie zabawkami, niewkładanie przedmiotów do buzi. Adaś mniej krzyczy i jest radosny (Aleksandra).

¹⁶ A. Chilmon-Procyk, *Edukacja i wychowanie dziecka z mukopolisacharydozą*, [w:] *Niepełnosprawność. Interpretacje teoretyczne i praktyczne*, red. T. Żółkowska, J. Buława-Halas, I. Ramik-Mażewska, Ł. Skryplonek, Szczecin 2015, s. 63.

Co najistotniejsze, w trakcie poszukiwań adekwatnych sposobów wspierania rozwoju dziecka czy wyciszania jego specyficznych zachowań istotna jest godność dziecka. Proponowane pomysły nie powinny – na co zwróciła uwagę w swojej wypowiedzi Aleksandra – przyczyniać się do uprzedmiotowienia przedszkolaka, ośmieszenia poprzez proponowanie rzeczy, które są poniżej jego wieku czy umiejętności. Pomimo że Choroba Sanfilippo jest progresywna, wspomniany aspekt wydaje się niezwykle istotny z punktu widzenia funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej. Stygmatyzacja, naznaczanie inności jest przyczyną izolacji. Zastosowanie przez terapeutkę gryzaka, biorąc pod uwagę młodszy wiek chłopca, nie podkreślało jego dysfunkcji. Wyzwaniem będzie jednak zastosowanie innego rozwiązania, kiedy dziecko podrośnie.

W wypowiedziach terapeutów można zauważyć, jak zespół różnych specjalistów (oligofrenopedagog, terapeuta wczesnego wspomaganie rozwoju, psycholog, fizjoterapeuta i inni) potrafi współpracować, aby usprawniać proces terapii dziecka. Ta współpraca jest oparta na konsekwentnym realizowaniu zasad, które zostały wcześniej ustalone. Zatem, płynny przepływ informacji (nie ograniczający się tylko do wymiany doświadczeń podczas spotkań rady pedagogicznej) między poszczególnymi terapeutami dziecka jest niezbędny do realizowania założeń terapii.

Drugi chłopiec korzysta z różnych form wsparcia i z chęcią chodzi na zajęcia indywidualne (początkowo reagował płaczem na każde wyjście z sali). Adam był wprowadzany z sali za każdym razem, gdy rzucał zabawkami. Nauczycielka za każdym razem powtarzała „Rzucam zabawkami to wychodzę”, w dość krótkim czasie zachowanie to udało się prawie całkowicie wygasić (Kinga).

Wypowiedzi badanych terapeutów podkreślają zróżnicowanie przebiegu choroby u chłopców z MPS. Jak wspomniałam wcześniej, sytuacja ta determinuje także inne podejście do pracy terapeutycznej każdego z nich.

U dzieci z mukopolisacharydozą z biegiem czasu pogarsza się pamięć. Dlatego należy ją ćwiczyć. W naszej placówce sprawdziło się to poprzez śpiewanie ulubionych piosenek. W związku z tym, że Adaś niechętnie mówi, a śpiewanie piosenek sprawia mu przyjemność, to postanowiłyśmy wykorzystać tę czynność do utrwalania pamięci. Kacperek mówi tylko pojedyncze słowa typu: „mama”, „daj”, dlatego tu te ćwiczenia wyglądają nieco inaczej. Bardziej na zasadzie wpojenia schematu np. dnia, czy planu na terapii indywidualnej (Aleksandra).

Pomimo że chłopcy mają taką samą diagnozę, to dostosowujemy prace do indywidualnych potrzeb dziecka (Kinga).

Badani terapeuci zwrócili uwagę, iż współpraca wychowawcy z nauczycielem wspomagającym okazała się istotna w kontekście pracy z dzieckiem z chorobą rzadką. Poziom i forma pracy z przedszkolakami z MPS jest jednak uzależniona od stanu zdrowia podopiecznego.

Kiedy Adasiowi został przyznany nauczyciel-cień, jego zachowanie diametralnie zmieniło się. Już po miesiącu funkcjonowania z osobą towarzyszącą mu przez cały okres w przedszkolu, chłopiec szukał jej wzrokiem w celu zlokalizowania jego ostoji bezpieczeństwa. Nie występują już zachowania niepożądane, typu agresja wobec dzieci i nauczycieli. Widząc te wszystkie pozytywne aspekty, zastanawiamy się nad przydzieleniem nauczyciela-cienia Kacprowi. Na początku nie było takiej potrzeby, ponieważ Kacper nie miał niebezpiecznych zachowań wobec otoczenia. Teraz zdarza się, że chłopiec często chce wychodzić z sali i rzucać zabawkami. Myślę, że Kacper poczuje się pewniej z dodatkową osobą u swojego boku (Aleksandra).

Zróznicowanie przebiegu choroby nie wpływa jednak na dobrze prowadzoną pracę terapeutyczną z całą grupą przedszkolną. Istotne jest bezinteresowne zaangażowanie dzieci w pomoc kolegom, bez poczucia wyższości wobec nich, co obrazuje poniższa wypowiedź.

W obecnej sytuacji Adama można już samego zostawić wśród rówieśników bez obawy o konflikt. Chętnie przysiadają do dzieci, a te chętnie się z nim bawią. Zauważyły, że Adam i Kacper chodzą z gryzakami, więc jeśli któryś z nich wkłada zabawkę do buzi, szybko ją wyciągają i podają gryzak kolegom (Sylwia).

Niezbędne jest także dostosowanie warunków prowadzenia zajęć specjalistycznych. Pomimo adekwatnego wyposażenia punktu przedszkolnego, ważne jest także ograniczenie w przestrzeni dziecka bodźców rozpraszających, co potwierdza wypowiedź fizjoterapeutki.

Do pracy z Kacprem najlepiej sprawdza się pusty gabinet. Należy usunąć z zasięgu wzroku zabawki, które mogą go rozpraszać, ponieważ źle znosi zabieranie przedmiotów lub kiedy próbują prowadzić go za rękę przy ćwiczeniach. Protestuje wtedy, płacze, chce skończyć zajęcia. Kacper rzadko interesuje się proponowaną zabawą. Często z kolei w trakcie trwania tych samych zajęć po upływie kilku minut sam do niej wraca. W terapii ruchowej z Kacprem należy za nim podążać oraz sterować zabawą poprzez podsuwanie rekwizytów do nich. Jest zadowolony, jeśli sam wybierze i zainicjuje zabawę (Dominika).

Zakończenie

Edukacja przedszkolna dziecka z chorobą rzadką i związana z nią terapia stanowi nadal nie do końca odkryte pole badawcze. Terapeuci oraz inni specjaliści wskazują na brak publikacji poruszających tę tematykę. Etap przedszkolny to wyzwanie zarówno dla pedagogów, jak i rodziców. Jest okresem, w którym mogą pojawiać się pierwsze symptomy choroby, dające możliwość postawienia diagnozy, jak i nieoczywiste przesłanki do jej sporządzenia.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, przebieg mukopolisacharydozy może być zróżnicowany. Wśród aspektów pracy terapeutów i rozwoju dziecka, które wymagają wsparcia, należy wskazać zaburzenia zachowania, nadaktywność ruchową, często uniemożliwiającą skupienie uwagi na wykonywanym zadaniu oraz progres choroby powodujący wraz z wiekiem stopniowe zanikanie już osiągniętych umiejętności. Brak publikacji metodycznych z zakresu terapii dziecka z Chorobą Sanfilippo powoduje poszukiwanie przez specjalistów nowych rozwiązań. Są one zdeterminowane poziomem funkcjonowania przedszkolaka, jak i zachowaniem podstawowych zasad w pracy z dzieckiem z dysfunkcjami w rozwoju (indywidualizacji, szacunku, godności itp.). Owo poszukiwanie oparte jest na fachowej wiedzy z dziedziny chorób rzadkich oraz kreatywności pedagoga specjalnego. Uczestniczki badań poproszone o podanie cech, jakie powinien mieć terapeuta pracujący z młodszym dzieckiem z mukopolisacharydożą wskazały: odpowiedzialność, stanowczość, sumienność, jak i okazywanie sympatii. Badani terapeuci pomimo posiadania wiedzy, że mukopolisacharydoza jest chorobą progresywną, w przebiegu której dane umiejętności dziecka będą stopniowo zanikać, podejmują nad nimi pracę. Jest to o tyle ważne, iż daje możliwość dziecku współuczestniczenia w zadaniach wykonywanych przez rówieśników – oczywiście z zachowaniem zasady dostosowania trudności – oraz przyczynia się do ich integracji w grupie.

BIBLIOGRAFIA

- Chilmon-Procyk A., *Edukacja i wychowanie dziecka z mukopolisacharydozą*, [w:] *Niepełnosprawność. Interpretacje teoretyczne i praktyczne*, red. T. Żółkowska, J. Buława-Halas, I. Ramik-Mażewska, Ł. Skryplonek, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego MINERWA, Szczecin 2015.
- Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne Kraków, Kraków 2007.

- Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe, cz. I, MEN, Warszawa 2010.
- Kłoska A., Tylki-Szymańska A., Węgrzyn G., *Mukopolisacharydozy – biochemiczne mechanizmy chorób oraz możliwości terapeutyczne*, *Postępy Biochemii*, 2011, 57(2).
- Pytrus T., *Dziecko z mukopolisacharydozą*, [w:] *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*, red. B. Cytoska, B. Winczura, A. Stawarski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Rzadkie choroby genetyczne* – broszura, Federacja Pacjentów Chorób Rzadkich w Europie Centralnej i Wschodniej.
- Strobel S., Marks S.D., Smith P.K., El Habbal M.H., Spitz L., *Choroby wieku dziecięcego*, PZWL, Warszawa 2010.

DANUTA KOPEĆ
HANNA KUBIAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

**METODA VIDEO-FEEDBACK INTERVENTION
TO PROMOTE POSITIVE PARENTING AND SENSITIVE
DISCIPLINE (VIPP-SD)
W PRACY TERAPEUTYCZNEJ Z RODZICAMI DZIECI
Z GRUPY RYZYKA ROZWOJOWEGO**

ABSTRACT. Kopeć Danuta, Kubiak Hanna, *Metoda Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD) w pracy terapeutycznej z rodzicami dzieci z grupy ryzyka rozwojowego* [The Method of Video-feedback Intervention to Promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD) in Therapeutic Work with Parents of Children in the Development Risk Group]. *Studia Edukacyjne* nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 315-333. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.19

Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD) is a therapeutic intervention based on video-feedback which aims to support positive parenting and sensitive parental discipline. It is a part of evidence-based therapeutic interventions, which means that the effectiveness of the training has been confirmed in rigorously planned and carried out studies of both the general population and various clinical groups. The theoretical framework for VIPP-SD is attachment theory and coercion theory. The basic principle of intervention is referring to family resources in the therapeutic work, primarily in situations in which the correct course of a child's development can be disturbed by both biological and environmental factors. The article presents the aspects of the application of VIPP-SD in the following clinical groups: families with children at risk of improper development, families in which the functioning of parents creates the development risk for children, and the family environment as a risk factor for children's development.

Key words: Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD), attachment theory, parental sensitivity, coercion theory, development risk of children, mental disorders of children, mental disorders of parents

Wprowadzenie

Angielski termin *Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline* (VIPP-SD)¹ w dosłownym tłumaczeniu oznacza interwencję terapeutyczną wykorzystującą wideofeedback, której celem jest wspieranie pozytywnego rodzicielstwa oraz wrażliwej rodzicielskiej dyscypliny. Metoda VIPP-SD mieści się zatem w obszarze „psychoterapii niemowlę/dziecko-rodzic”², a jej ramą teoretyczną jest teoria przywiązania (*attachment theory*)³ Johna Bowlby’ego⁴ i Mary Ainsworth⁵, uznana przez badaczy za jedną z tych teorii naukowych, które w największym stopniu wpłynęły na psychologię rozwojową i kliniczną dziecka⁶. Dzięki Bowlby’emu, Ainsworth oraz kontynuatorom badań nad więzią emocjonalną⁷ teza o kluczowym zna-

¹ W tekście jako nazwa metody będzie stosowany akronim VIPP-SD, obecny w literaturze przedmiotu (por. F. Juffer., M.J. Bakermans-Kranenburg, M. van IJzendoorn, *Promoting positive parenting. An attachment – based intervention*, New York – London 2008; F. Juffer, M.J. Bakermans-Kranenburg, M. van IJzendoorn, *Manual VIPP-SD. Video-feedback Intervention to promote Positive parenting and Sensitive Discipline*, Leiden 2015).

² Por. G. Kmita, *Psychoterapia i niemowlęta*, [w:] *Psychoterapia. Problemy pacjentów*, red. L. Grzesiuk, H. Suszek, Warszawa 2011, s. 340-399; tenże, *Co analiza w triadzie matka-ojciec-dziecko wnosi do rozumienia problemów dzieci zagrożonych zaburzeniami rozwoju i ich rodziców*, [w:] *W relacji. Studia z psychologii klinicznej dziecka 30 lat później*, red. M. Świąćicka, Warszawa 2018, s. 69-88.

³ Teoria przywiązania wyrosła, co prawda, z psychoanalizy, ale również czerpała z innych teorii i dziedzin nauki, takich jak: etologia, cybernetyka, psychologia rozwojowa, psychologia poznawcza, teorie procesów poznawczych, neurofizjologia, teoria systemów kontroli (M. Stawicka, *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, Poznań 2008, s. 48; G. Kmita, *Psychoterapia i niemowlęta*, s. 340). Zdaniem polskich badaczy zajmujących się teorią przywiązania, pozytywną konsekwencją tej różnorodności jest jej wysoki walor eksplanacyjny, a w związku z tym duża użyteczność, zaś konsekwencją negatywną – trudności, z którymi musi się mierzyć badacz, związane z ustaleniem definicji przywiązania oraz jednoczesnym ujmowaniem wszystkich jego wymiarów (E. Pisula, *Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek*, Gdańsk 2003, s. 35-36).

⁴ J. Bowlby, *Attachment and loss*, Vol. 1 – *Attachment*, New York 1969; tenże, *Attachment and loss*, Vol. 2 – *Separation*, New York 1973; tenże, *Attachment and loss*, Vol. 2 – *Loss: Sadness and depression*, New York 1980.

⁵ M.D.S. Ainsworth, *Infancy in Uganda. Infant care and the growth of love*, Oxford 1967; M.D.S. Ainsworth, S. Bell, D.D.J. Stayton, *Individual differences in Strange Situation behaviour of one-year-olds*, [w:] *The origins of human relations*, red. H.R. Schaffer, London 1971, s. 17-56; M.D.S. Ainsworth i in., *Patterns of attachment. A psychological study of the Strange Situation*, Kraków 1978.

⁶ W. Dixon, *Twenty studies that revolutionized child psychology*, wyd. 2, New York 2016; G. Kmita, *Co analiza w triadzie matka-ojciec-dziecko wnosi*, s. 69-88.

⁷ Por. M. Main, J. Solomon, *Procedures of Identifying Infants as Disorganized/Disoriented during the Ainsworth Strange Situation*, [w:] *Attachment in the preschool years: theory, research, and intervention*, red. M.T. Greenberg, D. Cicchetti, M. Cummings, Chicago 1990, s. 121-161; J. Cassidy, *Emotion regulation: influences of attachment relationships*, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, red. N. Fox, 1994, 59(2-3), s. 228-250; A. Sroufe, *Psychopathology as outcome of development*, *Development and Psychopathology*, 1997, 9, s. 251-268.

czeniu więzi emocjonalnej dla rozwoju psychiki ludzkiej nie budzi już żadnych zastrzeżeń – wręcz przeciwnie. Zdaniem Kmity,

wciąż inspiruje do dalszych poszukiwań badawczych, a zwłaszcza w kierunku wyjaśniania odmiennych trajektorii rozwojowych w obliczu różnych czynników ryzyka – tak biologicznych, jak i środowiskowych⁸.

Najnowsze prace teoretyczne i empiryczne nad relacją przywiązania upatrują w niej swoisty tygiel rozwojowy, który, co bardzo ważne, pełni również rolę pierwotnego regulatora i organizatora zjawisk emocjonalnych, poznawczych, fizjologicznych, neuropsychologicznych⁹. Jak twierdzi Siegel,

[u]mysł osoby wylania się z aktywności mózgu, którego strukturę i funkcję bezpośrednio kształtuje doświadczenie interpersonalne¹⁰. Na poziomie umysłu przywiązanie ustanawia relację interpersonalną, która pomaga niedojrzałemu mózgowi w wykorzystaniu dojrzałych funkcji mózgu rodzica do organizacji własnych procesów¹¹.

Należy jednak pamiętać, że tylko relacja o cechach ufnej relacji będzie dla osoby korzystna z perspektywy prawidłowej trajektorii rozwojowej. Zdaniem Bowlby'ego, ufna relacja¹² powinna spełniać dwie funkcje:

- po pierwsze: bezpiecznej przystani, która jest źródłem komfortu emocjonalnego i daje poczucie bezpieczeństwa¹³;
- po drugie: bezpiecznej bazy dla eksploracji świata zewnętrznego, tzn. bazy do „podążania za własną wrodzoną ciekawością i pragnieniem zdobywania sprawności, kiedy wydaje się ono bezpieczne”¹⁴.

Zdaniem Kmity, terapie z udziałem niemowląt/małych dzieci i ich rodziców można podzielić, z uwzględnieniem **kryterium celu**, któremu terapia służy oraz **kryterium**, które uwzględnia **sposób i zakres zaangażowania niemowlęcia**¹⁵. Mając na uwadze **kryterium celu** można podzielić metody terapeutyczne na dwie grupy. Celem pierwszej jest zmiana repre-

⁸ G. Kmita, *Co analiza w triadzie matka-ojciec-dziecko wnosi*, s. 73.

⁹ Por. D. Górską, M. Stawicką, *Mentalizacja w kontekście przywiązania*, [w:] *Mentalizacja z perspektywy rozwojowej i klinicznej*, red. L. Cierpiałkowska, D. Górską, Poznań 2016, s. 42-64.

¹⁰ D. Siegel, *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*, Kraków 2009, s. 1.

¹¹ Tamże, s. 61.

¹² Obecna w teorii przywiązania klasyfikacja wzorców przywiązania opisuje zawsze specyfikę relacji przywiazaniowej, a nie osobę. Relacja jest kategorią psychologiczną, którą można sprowadzić do wzajemnego istnienia w psychicznej przestrzeni (M. Zalewska, *Dziecko i jego rodzice w kontakcie z psychologiem klinicznym*, [w:] *Problematyka kontaktu w diagnozie i terapii dzieci*, red. M. Święcicka, M. Zalewska, Warszawa 2005, s. 10; por. G. Kmita, *Psychoterapia i niemowlęta*, s. 344-346).

¹³ B. Powel i in., *Krąg ufności. Interwencja wzmacniająca przywiązanie we wczesnych relacjach rodzic-dziecko*, Kraków 2015, s. 58.

¹⁴ Tamże, s. 57.

¹⁵ G. Kmita, *Psychoterapia i niemowlęta*, s. 346-347.

zentacji dziecka w umyśle matki/ojca poprzez pracę nad reprezentacją (np. terapia niemowlę-rodzic Fraiberg, terapia matka-niemowlę w ujęciu grupy genewskiej, tj. Cramera i Palacio-Espasa). Celem drugiej grupy jest zmiana zachowań interakcyjnych partnerów (np. doradztwo interakcyjne Susan McDonough)¹⁶. Uwzględniając **kryterium sposobu i zakresu zaangażowania niemowlęcia**, można również wyodrębnić dwie grupy. Grupę pierwszą stanowią metody terapeutyczne, w których udział dziecka sprowadza się do zwiększenia motywacji rodziców lub jest katalizatorem dla eksplorowania związków pomiędzy przeszłością a teraźniejszością, relacjami z osobami znaczącymi z własnego dzieciństwa a relacjami z własnym dzieckiem¹⁷. Na grupę drugą składają się terapie kierowane przez dziecko (*infant-led therapies*) (np. terapia: „zobacz, zaczekaj, zaciekaw się”¹⁸, opracowana przez Cohen, Muir oraz Lojkaskę)¹⁹. Odnosząc powyższe kryteria do metody **VIPP-P-SD**, można stwierdzić, że jest to interwencja mająca na celu, **po pierwsze**: zmianę zachowań interakcyjnych partnerów oraz **po drugie**: jest to terapia kierowana przez dziecko.

Przegląd badań empirycznych dokumentujących skuteczność interwencji terapeutycznych VIPP oraz VIPP-SD

Należy pamiętać, że procesowi pracy nad metodą VIPP/VIPP-SD oraz jej implementacji towarzyszyły badania empiryczne. Polegały one na przeglądzie oraz metaanalizie 70 przeprowadzonych i udokumentowanych badań oraz 88 efektów interwencji terapeutycznych²⁰. Były to badania oraz interwencje terapeutyczne bazujące na teorii przywiązania. Na podstawie przeprowadzonej przez siebie metaanalizy, badacze doszli do wniosku, że dokonane interwencje miały wpływ na:

- podniesienie poziomu wrażliwości rodzicielskiej: 7,636 rodzin;
- przywiązanie, poprzez zmianę modelu więzi: 1,503 rodziny²¹.

¹⁶ Tamże, s. 346.

¹⁷ Tamże, s. 347.

¹⁸ W języku angielskim *Watch, Wait and Wonder* (tamże).

¹⁹ Za: tamże, s. 340-399; Porównanie wybranych terapii wykorzystujących analizę interakcji rodzice-dziecko można znaleźć w pracy G. Kmity (tamże, s. 354).

²⁰ F. Juffer, M.J. Bakermans-Kranenburg, M. van IJzendoorn, *Promoting positive parenting*, s. 37-57; C. Werner, *VIPP-SD Training Course* – niepublikowane materiały szkoleniowe z kursu VIPP-SD, 25-28.10, Bydgoszcz 2015, s. 6.

²¹ F. Juffer, M.J. Bakermans-Kranenburg, M. van IJzendoorn, *Promoting positive parenting*, s. 73.

Badacze zainspirowani powyższymi wynikami badań, mając na uwadze poziom wrażliwości rodzicielskiej oraz styl przywiązania mierzyli efektywność 77 (53/24) interwencji terapeutycznych w RTC (ang. *randomized control trial*) z uwzględnieniem wielkości efektu *d* Cohena. Badacze stwierdzili, że interwencja terapeutyczna ma istotny wpływ na:

- wrażliwość rodzicielską (0,33 *d* Cohena) - istotność na średnim poziomie;
- przywiązanie (0,2 *d* Cohena) - istotność na niskim poziomie²².

Wyniki przeprowadzonych badań pokazały, że interwencje terapeutyczne mają **istotnie statystycznie** większy wpływ na **wrażliwość rodzicielską**²³. Juffer, van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg postawili sobie kolejne pytanie dotyczące **liczby interwencji** istotnych dla kształtowania wrażliwości rodzicielskiej mierzonej wielkością efektu *d* Cohena. Okazało się, że dla wykształcenia wrażliwości rodzicielskiej większy wpływ mają interwencje krótkoterminowe:

- do 5 sesji: 0,42 *d* Cohena;
- do 16 sesji: 0,38 *d* Cohena;
- więcej niż 16: 0,21 *d* Cohena.

Wyniki przeprowadzonych badań pokazały, że na wrażliwość rodzicielską istotnie statystycznie większy wpływ mają interwencje krótkoterminowe²⁴. Egzemplifikacją tego wniosku jest zalecenie ograniczonej liczby interwencji terapeutycznych: **MNIEJ ZNACZY WIĘCEJ** - ang. *Less is more*²⁵.

W swojej metaanalizie badacze zwrócili uwagę również na interwencje terapeutyczne wspierające bezpieczny styl przywiązania. Stwierdzono, że **tylko** interwencje terapeutyczne, podczas których wspierana jest wrażliwość rodzicielska w porównaniu z innymi sprzyjają pojawieniu się bezpiecznego stylu przywiązania:

- interwencje terapeutyczne wspierające wrażliwość wychowawczą: 0,39 *d* Cohena;
- pozostałe interwencje terapeutyczne: 0,06 *d* Cohena²⁶.

Badacze podjęli również próbę metaanalizy interwencji terapeutycznych, w których uczestniczyły dzieci ze zdezorganizowanym stylem przywiązania

²² Tamże, s. 195-215; F. Juffer, M. van IJzendoorn, M.J. Bakermans-Kranenburg, *Less is more. Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood*, Psychological Bulletin, 2003, 129, s. 195-215.

²³ F. Juffer, M., van IJzendoorn, M.J. Bakermans-Kranenburg, *Less is more*, s. 195-215; F. Juffer, M.J. Bakermans-Kranenburg, M. van IJzendoorn, *Promoting positive parenting*, s. 72-74.

²⁴ F. Juffer, M. van IJzendoorn, M.J. Bakermans-Kranenburg, *Less is more*, s. 195-215.

²⁵ Tamże; F. Juffer, M.J. Bakermans-Kranenburg, M. van IJzendoorn, *Promoting positive parenting*, s. 59-74.

²⁶ C. Werner, *VIPP-SD Training Course*, s. 7.

15 przedstawionych badań²⁷. W metaanalizie zwrócono uwagę na dwie kategorie interwencji terapeutycznych, mających kształtować wrażliwość rodzicielską oraz innych. Badacze doszli do wniosku, że tylko interwencje mające na celu **wykształcenie wrażliwości rodzicielskiej** wpływają na **zmniejszenie liczby dzieci ze zdeorganizowanym stylem przywiązania**:

- interwencje wpierające wrażliwość rodzicielską: -0,26 *d* Cohena;
- inne interwencje: 0,08 *d* Cohena²⁸.

Na podstawie wyników przeprowadzonych badań można wysnuć następujące wnioski, mające swoje odzwierciedlenie w metodzie VIPP-SD:

- łatwiej wspierać wrażliwość rodzicielską niż bezpieczny styl przywiązania;

- „mniej znaczy więcej”, co przekłada się na ograniczoną liczbę interwencji terapeutycznych,

- interwencje bazujące na wrażliwości rodzicielskiej skutkują większą efektywnością we wspieraniu bezpiecznego stylu przywiązania i redukowaniu zdeorganizowanego stylu przywiązania²⁹.

Przeprowadzono również badania dotyczące **długotrwałych efektów** VIPP. Zostały one przeprowadzone na próbie dzieci objętych stosowaniem metody VIPP po 40 miesiącach od zakończenia interwencji. Okazało się, że mniej dzieci objętych interwencją VIPP-SD przejawiało kliniczne problemy w zachowaniu³⁰.

Podstawowe założenia VIPP-SD i algorytm interwencji terapeutycznej

W metodzie VIPP-SD można wyróżnić jej dwie części składowe, widoczne w nazwie, które można również uznać za egzemplifikację rozwoju metody:

- **VIPP** (*Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting*);
- **SD** (*Sensitive Discipline*),

które kolejno zostaną scharakteryzowane z uwzględnieniem ich odniesienia teoretycznego i celu.

²⁷ F. Juffer, M.J. Bakermans-Kranenburg, M. van IJzendoorn, *Disorganized infant attachment and preventive interventions: A review and meta-analysis*, *Infant Mental Health Journal*, 2005, 26, s. 191-216; F. Juffer, M.J. Bakermans-Kranenburg, M. van IJzendoorn, *Promoting positive parenting*, s. 59-75.

²⁸ C. Werner, *VIPP-SD Training Course*, s. 8.

²⁹ Tamże, s. 8.

³⁰ V. Klein i in., *Effects of attachment-based interventions on maternal sensitivity and infant attachment: Differential susceptibility of highly reactive infants*, *Journal of Family Psychology*, 2006, 20, s. 266-274.

VIPP stanowi terapię krótkoterminową, a jej celem jest wspieranie rodziców i ich rodzicielską wrażliwość. Była ona formą krótkoterminowej interwencji, która została zaproponowana przez naukowców z Uniwersytetu w Leiden w Holandii: Femmie Juffer, Marinusa H. van IJzendoorna, Mariana J. Bakermans-Kranenburga³¹ prawie 30 lat temu. Ramą teoretyczną VIPP jest teoria przywiązania (*attachment theory*)³², a przede wszystkim sposób rozumienia **wrażliwości rodzicielskiej**³³.

VIPP jako metoda terapii odwołująca się do teorii więzi spełnia następujące warunki:

- **po pierwsze:** zapewnia emocjonalną i fizyczną dostępność rodzica;
- **po drugie:** skupia się na wrażliwej responsywności rodziców w odpowiedzi na sygnały wysyłane przez dziecko;
- **po trzecie:** umożliwia rodzicom przyjęcie postawy podążającej za potrzebami i aktywnością dziecka, nieintryzywnej, która umożliwi dziecku swobodne poznanie otoczenia;
- **po czwarte:** rola terapeuty sprowadza się do pełnienia funkcji bezpiecznej bazy dla diady w procesie przepracowania trudności relacyjnych; terapeuta jest zatem w pewnym stopniu modelem dla rodzica w jego byciu z dzieckiem³⁴.

Przedstawione powyżej **elementy** przekładają się na zasady postępowania w ramach metody VIPP, to znaczy na:

- celową obserwację zachowań dziecka i jego szczegółowy opis;
- świadomy, responsywny sposób reagowania na zachowania dziecka³⁵.

VIPP jest traktowany jako samodzielna metoda terapeutyczna stosowana w pracy z dziećmi do pierwszego roku życia i ich rodzicami/opiekunami³⁶.

VIPP-SD jest również terapią krótkoterminową, której cel polega na wspieraniu rodziców dzieci od pierwszego do czwartego roku życia oraz ich

³¹ M.E. Lambermon, M. van IJzendoorn, *Influencing mother – infant interaction through videotaped or written instruction: Evaluation of parent education program*, Early Childhood Research Quarterly, 1989, 4, s. 449-458.

³² J. Bowlby, *Attachment and loss*, Vol. 1 – Attachment; tenże, *Attachment and loss*, Vol. 2 – Separation; tenże, *Attachment and loss*, Vol. 2 – Loss: Sadness and depression; M.D.S. Ainsworth, *Infancy in Uganda*; M. Main, J. Solomon, *Procedures of Identifying Infants as Disorganized*, s. 121-161.

³³ Rodzicielska wrażliwość, zdaniem Ainsworth, polega na dostrzeżeniu sygnałów płynących od dziecka i reagowanie na nie w adekwatny sposób (M.D.S. Ainsworth, *Infancy in Uganda*; M.D.S. Ainsworth, S. Bell, D.D.J. Stayton, *Individual differences in Strange Situation behaviour of one-year-olds*, [w:] *The origins of human relations*, red. H.R. Schaffer, London 1971, s. 17-56).

³⁴ G. Kmita, *Psychoterapia i niemowlęta*, s. 348; por. F. Juffer, M.J. Bakermans-Kranenburg, M. van IJzendoorn, *Promoting positive parenting*.

³⁵ C. Werner, *VIPP-SD Training Course*, s. 14-15.

³⁶ Najczęściej są nimi matki (por. M. Gambin, *Specyfika relacji dziecko-ojciec i jej znaczenie dla rozwoju dziecka z perspektywy zmian kulturowych przelomu XX i XXI wieku*, [w:] *W relacji. Studia z psychologii klinicznej dziecka 30 lat później*, red. M. Świącicka, Warszawa 2018, s. 103-111; G. Kmita, *Psychoterapia i niemowlęta*, s. 340- 399).

rodzicielskiej wrażliwości. Stanowi zarazem odpowiedź na trudności, z jakimi często muszą mierzyć się rodzice dzieci powyżej pierwszego roku, które pojawiają się w czasie wprowadzania zasad istotnych podczas regulowania trudnych emocji dziecka oraz reakcji rodzica na jego zachowania problemowe. Należy bowiem mieć na uwadze, że więcej niż połowa dzieci w przedziale wiekowym od 16 do 36 miesięcy przejawia takie zachowania, jak: złość, nieposłuszeństwo, bicie, zły nastrój³⁷. Duży wskaźnik zachowań eksternalizacyjnych u dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa³⁸ jest spowodowany gwałtownymi zmianami w rozwoju, które przejawiają się, między innymi, większą możliwością samodzielnego poruszania się oraz wzrostem potrzeby autonomii, które bardzo często napotykają przeszkodę w postaci rodzicielskich ograniczeń³⁹. Tacy badacze, jak Campbell, Ewing, Lavigne, Mesman, Stolk zauważają, że wysoki poziom przejawiania zachowań eksternalizacyjnych w okresie wczesnego dzieciństwa może być predyktorem zachowań antyspołecznych w późniejszym okresie życia⁴⁰. Mając zatem na uwadze prawidłowy przebieg rozwoju osoby, badacze zalecają zwrócenie szczególnej uwagi na zachowania eksternalizacyjne pojawiające się u dziecka w okresie wczesnego dzieciństwa⁴¹.

Ramą teoretyczną dla VIPP-SD są dwie teorie: teoria przywiązania⁴² oraz teoria przymusu (*coercion theory*) Geralda R. Pattersona⁴³. Wywodzą się one, co prawda, z różnych orientacji teoretycznych, ale jak zauważa Shaw i Bell, w podejściu do zachowań eksternalizacyjnych małych dzieci uzupełniają się⁴⁴. W ramach interwencji terapeutycznej VIPP, opartej na teorii przywiązania, dąży się do zastąpienia rodzicielskiej intruzywności, pojawiającej się w codziennych interakcjach z dzieckiem, rodzicielską wrażliwością. Natomiast, teoria przymusu daje rodzicom rozwiązania związane z wprowadzaniem dyscypliny rodzicielskiej, które nie wzmacniają negatywnego zachowania dziecka⁴⁵. Patterson jest bowiem zdania, że zachowania problemowe u dzie-

³⁷ J. Mesman i in., *Extending the video-feedback intervention to sensitive discipline. The early prevention of antisocial behaviour*, [w:] *Promoting positive parenting. An attachment-based intervention*, red. F. Juffer, M.J. Bakermans-Kranenburg, M. van IJzendoorn, New York – London 2008, s. 173.

³⁸ Mając na uwadze kryterium częstości występowania, są to zachowania normatywne, natomiast niepokój powinien budzić ich zakres i natężenie.

³⁹ J. Mesman i in., *Extending the video-feedback intervention to sensitive discipline*, s. 173.

⁴⁰ Tamże, s. 174.

⁴¹ Tamże.

⁴² J. Bowlby, *Attachment and loss*, Vol. 1 – *Attachment*; tenże, *Attachment and loss*, Vol. 2 – *Separation*; tenże, *Attachment and loss*, Vol. 2 – *Loss: Sadness and depression*; M.D.S. Ainsworth, *Infancy in Uganda*; M. Main, J. Solomon, *Procedures of Identifying Infants as Disorganized*, s. 121-161.

⁴³ G.R. Patterson, *Coercive family process*, Castilia 1982; tenże, *The early development of coercive family process*, [w:] *Antisocial behavior in children and adolescents*, red. J.B. Reid, G.R. Patterson, J. Snyder, Washington DC 2002, s. 25-44.

⁴⁴ J. Mesman i in., *Extending the video-feedback intervention to sensitive discipline*, s. 177.

⁴⁵ Tamże, s. 176-177.

ci, a więc takie, które z perspektywy rodziców/opiekunów stanowią źródło trudności wychowawczych, są efektem procesu wzmacniania przez nieświadomych konsekwencji swojego zachowania rodziców⁴⁶.

Na krótkoterminową interwencję terapeutyczną VIPP-SD składa się siedem wizyt w domu rodzinnym dziecka. Konkretnie wskazówki do prowadzenia terapii zawarte są w podręczniku: *Manual VIPP-SD*⁴⁷. Za pomocą sprzętu wideo filmowane są interakcje, jakie zachodzą pomiędzy matką a dzieckiem w zwyczajnych sytuacjach domowych⁴⁸ opisanych w podręczniku⁴⁹. Czas filmowania każdej sytuacji jest krótki – od 3 do 6 minut⁵⁰. Cechy procesu terapeutycznego realizowanego w ramach VIPP-SD są wspólne z innymi metodami terapeutycznymi skierowanymi do niemowląt/małych dzieci i ich rodziców⁵¹. Do najważniejszych należy mikroanaliza interakcji matka – dziecko, z koncentracją tylko na mocnych stronach dziecka i pozytywnych momentach interakcji pomiędzy dzieckiem a matką. Zatrzymany obraz wideo⁵², omawiany z matką, „jest oknem, przez które możemy zobaczyć, jak rodzina doświadcza siebie, dziecka, relacji”⁵³. Podczas mikroanalizy nagranych materiałów uwzględniane jest podejście tu i teraz, co oznacza, że nie są analizowane doświadczenia z dzieciństwa matki. Natomiast, rodzic jest sam dla siebie modelem⁵⁴ w responsywnym byciu z dzieckiem.

Interwencja w ramach VIPP-SD ma doprowadzić do:

- wzrostu umiejętności obserwacji dziecka przez matkę;
- wiedzy dotyczącej rodzicielstwa i rozwoju małych dzieci;
- empatii i zrozumienia dziecka⁵⁵.

Program interwencji składa się z trzech faz. W **fazie pierwszej** (sesja pierwsza i druga) najważniejszym zadaniem jest nawiązanie pozytywnej relacji z matką przez osobę prowadzącą interwencję. Podczas tych sesji zwraca się uwagę tylko na zachowanie dziecka oraz pozytywne sytuacje zachodzące w diadzie matka – dziecko⁵⁶. Podczas **fazy drugiej** (sesja trzecia i czwarta)

⁴⁶ G.R. Patterson, *Coercive family process*; tenże, *The early development of coercive family process*, s. 25-44.

⁴⁷ F. Juffer, M.J. Bakermans-Kranenburg, M. van IJzendoorn, *Manual VIPP-SD*.

⁴⁸ Sytuacje: dziecko bawi się samo, dziecko bawi się z rodzicem, sprzątanie zabawek, wspólne przygotowanie posiłku, wspólne czytanie książki.

⁴⁹ F. Juffer, M.J. Bakermans-Kranenburg, M. van IJzendoorn, *Manual VIPP-SD*.

⁵⁰ Wyjątkiem jest filmowanie przygotowania posiłku i jego spożywanie, które trwa do 30 minut.

⁵¹ G. Kmita, *Psychoterapia i niemowlęta*, s. 354.

⁵² W wypadku VIPP-SD interwał ten wynosi 10-30 sekund.

⁵³ Za: G. Kmita G., *Psychoterapia i niemowlęta*, s. 352.

⁵⁴ Pokazywanie matkom nagrania z modelem nie przyniosło pozytywnych rezultatów (por. M.E. Lambermoon, M. van IJzendoorn, *Influencing mother – infant interaction through video-taped*, s. 449-458).

⁵⁵ J. Mesman i in., *Extending the video-feedback intervention to sensitive discipline*, s. 180.

⁵⁶ Tamże.

interwencja terapeutyczna ma na celu zmianę zachowania matki w stosunku do dziecka poprzez pokazywanie jej, jak skuteczny wpływ na funkcjonowanie dziecka ma pozytywne zachowanie rodzicielskie i w jaki sposób można je zastosować w różnych sytuacjach życia codziennego. W **fazie trzeciej** (sesja piąta, szósta i siódma) powtarzane są zadania z poprzednio przeprowadzonych sesji. W trakcie ich trwania należy zwracać uwagę na pozytywne interakcje między matką a dzieckiem. Ważne, aby matka zobaczyła swoje nowe kompetencje w byciu z dzieckiem, by poczuła, że jest „ekspertem” odnośnie własnego dziecka i bycia w relacji z nim⁵⁷.

VIPP-SD a rodzice dzieci z grupy ryzyka rozwojowego

Przedstawiony powyżej program VIPP-SD z założenia ma służyć minimalizowaniu ryzyka rozwojowego u dzieci, dotyczącego szerokiego spektrum zaburzeń. Jak wspomniano powyżej, w naukach psychologicznych i pedagogicznych istnieje zgoda co do znaczenia relacji przywiązaniowych dla przebiegu rozwoju dziecka. Już Bowlby⁵⁸ podkreślał, że pozbawiona ciepła i wrażliwości rodzicielska relacja z dzieckiem wzmacnia prawdopodobieństwo rozwoju psychopatologii⁵⁹. W przypadku zagrożenia dotyczącego prawidłowości przebiegu procesów rozwojowych u dziecka, zastosowanie interwencji opartej na programie VIPP-SD z założenia ma prowadzić do uruchomienia zmiany zachodzącej w systemie rodzinnym, który stanowi podstawowy kontekst rozwoju dziecka. Podstawowy mechanizm zmiany opiera się na podniesieniu jakości rodzicielstwa, w szczególności wzroście wrażliwości i responsywności rodzicielskiej, co prowadzi do zmiany warunków, w których wychowuje się dziecko. Ma to szczególne znaczenie w rodzinach, w których istnieje **ryzyko rozwojowe**, co oznacza dla rodziców często konieczność zmagania się z negatywnymi emocjami, lękiem, smutkiem, niekiedy brakiem zaufania do własnych kompetencji rodzicielskich. W takiej sytuacji dostęp rodziców do ich wewnętrznych zasobów może być utrudniony, a wykorzystanie przez nich programów wsparcia jest szczególnie istotne.

Istotne jest wspomniane już fundamentalne założenie programu dotyczące odwoływania się w pracy do zasobów rodziny, co ma potencjał ich uwalniania, uruchamiania wewnętrznej siły rodziny, która w innym przypadku

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ J. Bowlby, *The making and breaking of affectional bonds: etiology and psychopathology in the light of attachment theory*, *British Journal of Psychiatry*, 1977, 130, s. 201-210.

⁵⁹ Por. w: H. Kubiak, *Relacja między adolescentami z zaburzeniami psychicznymi a ich rodzicami w świetle teorii przywiązania*, [w:] *Przywiązanie. Związki intymne, osobowość oraz problemy kliniczno-terapeutyczne*, red. K. Lubiewska, Bydgoszcz 2017, s. 131-145.

mogłaby zostać niezaktualizowana⁶⁰. Ma to szczególne znaczenie w pracy z rodzinami stanowiącymi grupę ryzyka zaburzeń rozwojowych i/lub emocjonalnych oraz psychicznych u dzieci, ponieważ w sytuacji tej rodzice często przejawiają przekonanie o byciu niedostatecznie dobrymi rodzicami. Z tego przekonania mogą wynikać kolejne, na przykład dotyczące braku wystarczających kompetencji rodzicielskich, czy własnej niskiej sprawczości. Przekonania te wyznaczają poziom poczucia **rodzicielskiej skuteczności** (*self-efficacy*). Niski poziom tego poczucia jest powiązany z brakiem pewności w podejmowaniu działań wobec dziecka i znacząco wzmacnia ryzyko rozwoju psychopatologii⁶¹.

Ryzyko rozwojowe u dzieci określano z zastosowaniem kryteriów związanych z:

- **przebiegiem rozwoju dziecka** (np. dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu⁶², dzieci z niepełnosprawnością wzrokową⁶³ i intelektualną⁶⁴, dzieci z zaburzeniami ekstermalizacyjnymi⁶⁵);
- **funkcjonowaniem rodziców** (np. rodzice z niepełnosprawnością intelektualną⁶⁶ czy z zaburzeniami odżywiania⁶⁷);
- **czynnikiem rodzinnym** – środowiskowym (np. rodziny o niskim statusie socjoekonomicznym, zagrożone maltretowaniem⁶⁸, mniejszości etniczne⁶⁹).

⁶⁰ H. Goldenberg, I. Goldenberg, *Terapia rodzin*, Kraków 2006.

⁶¹ W. Oh, B. Volling, R. Gonzales, *Trajectories of Children's Social Interactions With Their Infant Sibling in the First Year: A Multidimensional Approach*, *Journal of Family Psychology*, 2015, 29(1), s. 119-129.

⁶² I. Poslawsky i in., *Development of a Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting for Children with Autism (VIPP-AUTI)*, *Attachment and Human Development*, 2014, 16(4), s. 343-355.

⁶³ E. Broek i in., *A Systematic Review of the Literature on Parenting of Young Children with Visual Impairments and the Adaptions for Video-Feedback Intervention to Promote Positive Parenting (VIPP)*, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 2017, 29(3), s. 503-545.

⁶⁴ M.M. Overbeek i in., *The effectiveness of VIPP-V parenting training for parents of young children with a visual or visual-and-intellectual disability: Study protocol of a multicenter randomized controlled trial*, *Trials*, 2015, 16, s. 401.

⁶⁵ S. Yagmur i in., *Video-feedback intervention increases sensitive parenting in ethnic minority mothers: a randomized control trial*, *Attachment and Human Development*, 2014, 16(4), s. 371-386.

⁶⁶ M. Hodes i in., *Effects of video-feedback intervention on harmonious parent-child interaction and sensitive discipline of parents with intellectual disabilities: A randomized controlled trial*, *Child: Care, Health and Development*, 2018, 44(2), s. 304-311.

⁶⁷ A. Stein i in., *Treating disturbances in the relationship between mothers with bulimic eating disorders and their infants: a randomized, controlled trial of video feedback*, *Journal of American Psychiatry*, 2006, 163(5), s. 899-906.

⁶⁸ M. Negrao i in., *Enhancing positive parents child interactions and family functioning in a poverty sample: a randomized control trial*, *Attachment and Human Development*, 2014, 16, 4, s. 315-328.

⁶⁹ S. Yagmur i in., *Video-feedback intervention increases sensitive parenting in ethnic minority mothers: a randomized control trial*, *Attachment and Human Development*, 2014, 16(4), s. 371-386.

Wspólną cechą wszystkich opisywanych sytuacji jest wyższe niż przeciętnie ryzyko zakłócenia płynności procesu: od sygnalizowania potrzeb przez dziecko, poprzez ich zaspokojenie przez rodziców, do uzyskania poczucia bezpieczeństwa i własnej istotności dziecka. Specyficzne sytuacje wiążą się z różnego rodzaju utrudnieniami dotyczącymi powyższego: na przykład z nietypowym sposobem komunikowania potrzeb przez dziecko, z deficytem wzmacniania rodziców kiedy odczytują potrzebę i zaspokoją ją (np. przez uśmiech czy inny sygnał potwierdzający relację), z brakiem gotowości i/lub umiejętności dorosłych dotyczących odczytywania i/lub zaspokojenia dziecięcych potrzeb. Zastosowanie programu VIPP-SD prowadzi również do określonych zmian w funkcjonowaniu rodzin; ich charakter jest częściowo niespecyficzny (wzrost rodzicielskiej wrażliwości i responsywności, spadek stresu rodzicielskiego), a częściowo specyficzny (np. wzrost autonomii dzieci w przypadku programu stosowanego w rodzinach wychowujących dzieci z niepełnosprawnością wzrokową i intelektualną czy spadek intruzywności matek w rodzinach, w których stosowana jest przemoc).

Poniżej przedstawiono pokrótce wybrane aspekty zastosowania VIPP-SD w niektórych grupach klinicznych.

Rodziny z dziećmi zagrożonymi nieprawidłowym przebiegiem rozwoju dziecka. Jak wskazano powyżej, VIPP-SD stosuje się w odniesieniu do rodzin wychowujących dzieci zagrożone niepełnosprawnością, zaburzeniami neurorozwojowymi czy psychicznymi. Stosunkowo wiele badań poświęcono rodzicom i dzieciom z niepełnosprawnością wzrokową⁷⁰ oraz sprzężoną; intelektualną oraz wzrokową⁷¹. W przypadku tych grup dzieci obserwuje się istotne odmienności w funkcjonowaniu w stosunku do dzieci prawidłowo rozwijających się, które mogą pozostawać w związku z procesem kształtowania się przywiązania między nimi a ich rodzicami. I tak, dzieci z niepełnosprawnością wzrokową **sygnalizują swoje potrzeby w nietypowy sposób**, co powoduje, że rodzice miewają znaczące trudności z ich odczytaniem. Dzieci nie są na przykład w stanie nawiązać kontaktu wzrokowego z rodzicami lub czynią to w ograniczonym zakresie, zatem opiekunowie pozbawieni są naturalnego wzmocnienia w procesach interakcji z dziećmi, a jeżeli nie nauczą się zastępować go w inny sposób, może to wpłynąć na ich poczucie pewności dotyczącej uczuć i zaangażowania dziecka. Podczas kontaktu wzrokowego z opiekunem, dzieci również upewniają się co do swego działania czy emocji – jeżeli ten sposób jest im niedostępny, dla prawidłowego przebiegu

⁷⁰ E. Broek i in., *A Systematic Review of the Literature on Parenting of Young Children with Visual Impairments and the Adaptions for Video-Feedback Intervention to Promote Positive Parenting (VIPP)*, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 2017, 29(3), s. 503-545.

⁷¹ M.M. Overbeek i in., *The effectiveness of VIPP-V parenting*, s. 401.

kształtowania relacji ze sobą samym, opiekunem i światem, dzieci potrzebują odmiennych dróg do osiągnięcia tych celów – i wypracowanie ich może być dla rodzin trudne. Co oczywiste, podczas uczenia się reagowania niewerbalnego, jednym z ważnych wykorzystywanych mechanizmów jest naśladowanie, utrudnione lub niemożliwe na podstawie informacji wzrokowych dla omawianych grup dzieci. Jeżeli konsekwencją tych trudności są nietypowe reakcje werbalne dzieci, to dalszym ich skutkiem mogą być kolejne problemy występujące po stronie rodziców, a dotyczące możliwości zrozumienia komunikatów płynących ze strony dziecka. Zakłócenie płynności komunikowania się wtórnie może zwiększać poziom stresu i u rodziców, i u dzieci ze wszelkimi tego konsekwencjami. Dzieci rodzą się ukierunkowane na kontakt z drugim człowiekiem, gotowe do podejmowania szeroko rozumianej komunikacji⁷². U dzieci z niepełnosprawnością wzrokową ta gotowość nie jest realizowana w sposób typowy, co może stać się przyczyną niepewności i zagubienia rodziców. Zaczynają oni skupiać się na negatywnych stronach interakcji, czują się odrzuceni przez dziecko, nierozumiejący i niezrozumiani⁷³. Wtórnie – obniża to poczucie bezpieczeństwa u dziecka i wpływa na jego rozwój na wszystkich płaszczyznach. Z badań prowadzonych w tej szczególnej grupie ryzyka rozwojowego⁷⁴ wynika, że program VIPP-SD sprzyja komunikowaniu się par dziecko – rodzic, wzmacnia wrażliwość rodzicielską, skłania ich do koncentracji na pozytywnych aspektach rodzicielstwa.

Przeprowadzono również szereg interesujących badań dotyczących zastosowania VIPP w rodzinach wychowujących dzieci z **problemami eksternalizacyjnymi i internalizacyjnymi**. Takie problemy wskazują na wyższe niż w populacji ogólnej ryzyko wystąpienia u dzieci, obecnie lub w przyszłości, zaburzeń psychicznych. W kontekście coraz częstszego ich rozpoznawania⁷⁵, bardzo istotne jest jak najwcześniejsze wdrażanie programów profilaktycznych i interwencyjnych.

W badaniach dotyczących skuteczności treningu stosowanego wobec rodzin wychowujących dzieci z **zaburzeniami eksternalizacyjnymi** podjęto próbę określenia nie tylko zakresu czy poziomu zmian, jakie zachodzą na skutek programu, ale też ich mechanizmów⁷⁶. Ustalono, że związek pomię-

⁷² C. Trevarthen, *Postawy intersubiektywności: rozwój rozumienia innych ludzi i rozumienia kooperacyjnego u małych dzieci*, [w:] *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G. Shugar, Gdańsk 2007, s. 101-123.

⁷³ D. Howe, *Disabled children, parent-child interaction and attachment*, *Children Family Social Work*, 2006, 11, s. 95-06.

⁷⁴ M.M. Overbeek i in., *The effectiveness of VIPP-V parenting*, s. 16 i 401.

⁷⁵ P. Kendall, *Terapia dzieci i młodzieży*, Kraków 2010.

⁷⁶ M. Bakermans-Kranenburg i in., *Experimental evidence for differential susceptibility: Dopamine D4 receptor polymorphism (DRD4 VNTR) moderates intervention effects on toddlers' externalizing behavior in a randomized controlled trial*, *Developmental Psychology*, 2008, 44(1), s. 293-300.

dzy **czynnikami genetycznymi** a oddziaływaniem środowiska odpowiada nie tylko za prezentowane przed podjęciem interwencji zachowania dzieci (np. te z kategorii eksternalizacyjnych), ale i za skuteczność programu, rozumianego na poziomie zmian w zachowaniu rodziców (przede wszystkim wzrost wrażliwości rodzicielskiej czy stosowanie tzw. pozytywnej dyscypliny) oraz dzieci (np. spadek częstości i natężenia zachowań eksternalizacyjnych). Powszechnie wiadomo, że czynniki środowiskowe wpływają na uruchomienie poszczególnych genów⁷⁷, a zatem mają istotne znaczenie dla ekspresji potencjału zapisanego w genetycznym programie, a w omawianych badaniach potwierdzono, że specyfika uwarunkowań genetycznych (zwłaszcza związana z genem DRD4)⁷⁸ różnicuje również odpowiedź uczestników na program VIPP. Ustalenia te nie znajdują na razie zastosowania w praktyce pedagogicznej czy psychologicznej, ale pomagają głębiej zrozumieć mechanizmy zachodzących zmian i być może w przyszłości staną się podstawą trafniejszego doboru interwencji do charakterystyki podlegających im osób.

Rodziny, w których czynnikiem ryzyka rozwojowego dla dzieci i relacji między nimi a opiekunami jest funkcjonowanie rodziców. Przeprowadzono również badania dotyczące skuteczności programu VIPP-SD w rodzinach, w których rodzice **doświadczają niepełnosprawności intelektualnej⁷⁹, matki zmagają się z zaburzeniami odżywiania**, a szczegółowo z bulimią⁸⁰.

Ta ostatnia sytuacja dotyczy około 4-5% populacji i jest szczególnie złożona, ponieważ najczęściej bulimii towarzyszą objawy depresji. Zatem, matki są dotknięte złożonymi zaburzeniami, których objawy znajdują się zarówno w sferze emocji (smutek, złość, lęk), sferze myślenia (np. typowe błędy poznawcze, jak negatywna interpretacja, katastrofizowanie, pomniejszanie i wyolbrzymianie⁸¹), jak i zachowania (szerokie spektrum zachowań związanych z zaburzeniami, np. zwracanie pokarmu, czy używanie środków przeczyszczających, ale również unikanie ludzi). Wymienione objawy i związane z nimi cierpienie zazwyczaj powodują zmniejszenie poziomu wrażliwości ro-

⁷⁷ Belsky mówi o hipotezie zróżnicowanej podatności (Belsky, za: G. Kmita, *Co analiza w triadzie matka-ojciec-dziecko wnosi*, s. 69-88). „Odnosi się ona do zróżnicowanej podatności na oddziaływanie środowiska w zależności od posiadania określonych cech stanowiących »czynniki ryzyka«” za: tamże, s. 71.

⁷⁸ Ciekawe są również wyniki badań Caspiego i jego zespołu nad genetycznymi (badano dwa warianty genu monoaminooksydazy-A) oraz środowiskowymi uwarunkowaniami agresji (za: za: G. Kmita, *Co analiza w triadzie matka-ojciec-dziecko wnosi*, s. 71).

⁷⁹ M. Hodes i in., *Effects of video-feedback intervention on harmonious parent-child*, s. 304-311.

⁸⁰ A. Stein i in., *Treating disturbances in the relationship between mothers with bulimic eating disorders and their infants: a randomized, controlled trial of video feedback*, *Journal of American Psychiatry*, 2006, 163(5), s. 899-906.

⁸¹ R. Leahy, *Techniki terapii poznawczej*, Kraków 2008.

dzicielskiej⁸² w wymiarze ogólnym i specyficznym, to jest dotyczącym dążenia dziecka do autonomii. Poza ogólnymi trudnościami u dzieci, stanowiącymi skutek deficytu doświadczenia własnej **istotności i poczucia sprawstwa**, jak ma to miejsce jeśli niemowlęta nie doświadczają wystarczająco szybkiej i trafnej odpowiedzi na sygnalizowane potrzeby, w tej szczególnej sytuacji u dzieci zazwyczaj występuje **niższy poziom samodzielności**, skoro nie są w tym obszarze wspierane przez matki.

Matki miewają też problemy z przyjmowaniem perspektywy dziecka – większe niż w sytuacji, kiedy nie dotyczą ich zaburzenia odżywiania. W psychologii rozwoju podkreśla się, że **mentalizowanie**⁸³ jest jedną z podstawowych kompetencji wychowawczych, a jej deficyt wiąże się ze zwiększonym ryzykiem psychopatologii u dziecka⁸⁴.

W rodzinach zaobserwowano również więcej, niż w innych, konfliktów w sytuacjach związanych z jedzeniem. Co istotne, w opisywanej sytuacji u dzieci stwierdza się niższą wagę niż w populacji dzieci matek bez zaburzeń odżywiania.

Trening VIPP-SD, jako ukierunkowany na wrażliwość rodzicielską i relację, zdaje się bardzo dobrze odpowiadać potrzebom tych rodzin. Rzeczywiście, w badaniach potwierdzono jego skuteczność⁸⁵: wzrost wrażliwości i responsywności rodzicielskiej, obniżenie poziomu stresu, znaczący spadek częstości konfliktów podczas posiłków, wzrost poziomu dziecięcej autonomii i wagi. Przykład ten jasno pokazuje, że skuteczność oddziaływań psychopedagogicznych wiąże się również z poprawą wskaźników zdrowia i rozwoju o charakterze somatycznym, w tym przypadku – wagą dzieci.

Środowisko rodzinne jako czynnik ryzyka rozwojowego u dzieci. Bywają sytuacje, kiedy niekorzystne oddziaływanie środowiska wykracza poza wymiar nieprawidłowego funkcjonowania rodzica – dotyczą całych rodzin i nierzadko są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Badania prowadzono w rodzinach, w których stosowana bywa przemoc wobec dzieci; używa się przede wszystkim punitywnych metod wychowawczych, a statystycznie częściej niż w rodzinach bez tych problemów występuje niski status socjoekonomiczny, co wiąże się również z ograniczonymi możliwościami zaspokajania

⁸² A. Stein i in., *Treating disturbances in the relationship between mothers with bulimic eating disorders*, s. 899-906.

⁸³ Umiejętność odczytywania stanów umysłu innej osoby, w tym przypadku dziecka, opiera się na zdolności do przyjmowania innej perspektywy – mentalizowanie obejmuje m.in. tę kompetencję.

⁸⁴ A. Slade i in., *Maternal reflective functioning, attachment and the transmission gap, a preliminary study*, *Attachment and Human Development*, 2005, 7(3), s. 283-298.

⁸⁵ A. Stein i in., *Treating disturbances in the relationship between mothers with bulimic eating disorders*, s. 899-906.

dziecięcych potrzeb związanych z leczeniem, edukacją, rozrywkami. Charakterystyka tych rodzin odpowiada opisowi rodzin ryzyka zaburzeń zachowania u dzieci i młodzieży⁸⁶. Co szczególnie niepokojące, w rodzinach tych obserwuje się cykle agresji i lęku, duże ryzyko uzależnień, zarówno od substancji psychoaktywnych jak i behawioralnych, a ponieważ istnieje transmisja niekorzystnych wzorców emocji i zachowań między pokoleniami, dzieci stosunkowo często nie mogą liczyć ani na wsparcie rodziców, ani dziadków, którzy w innym przypadku mogliby przynajmniej częściowo zaspokajać potrzeby dzieci – tak dzieje się na przykład w sytuacji zaburzeń psychicznych u jednego z rodziców.

W badaniach⁸⁷ stwierdzono, że zastosowany w opisywanych sytuacjach rodzinnych VIPP-SD jest skuteczny w obszarze wzrostu rodzicielskiej wrażliwości i responsywności oraz wysoce skuteczny w zmniejszaniu **intruzywności rodziców** – w konsekwencji rośnie samodzielność dzieci, częstość ich tak zwanych pozytywnych zachowań oraz poczucie pewności siebie. Spada poziom stresu u rodziców, rośnie spójność rodziny i poprawiają się wewnątrzrodzinne relacje. Zmienia się, na korzystniejszy, sposób dyscyplinowania dzieci – obniża się ryzyko stosowania wobec nich przemocy⁸⁸. Ważnym i niepokojącym wnioskiem wywodzącym się z badań jest jednak związek skuteczności programu z płcią rodzica – matki rozwijają kompetencje rodzicielskie, a pozytywne efekty pracy dotyczą ich w stopniu o wiele większym niż ojców⁸⁹.

Badania zdają się wskazywać, że zmiany w poziomie wrażliwości i responsywności u ojców nie występują lub są bardzo niewielkie i wtórne w stosunku do zmian zachodzących u kobiet. Oznacza to, że należy poszukać odmiennego niż dotąd sposobu dotarcia do ojców. Jedną z wartych wypróbowania metod oddziaływania mógłby być dialog motywujący⁹⁰. Ta metoda pierwotnie została zaproponowana osobom borykającym się z uzależnieniami, nierzadko pozostającymi w trudnej sytuacji życiowej. Odpowiada ona trafnie na ich potrzeby, a jej skuteczność potwierdzono wobec osób stosujących przemoc w rodzinie⁹¹. Możliwe zatem, że interwencja w tej specyficznej sytuacji powinna być prowadzona dwuetapowo – w pierwszym, z wykorzy-

⁸⁶ Należy podkreślić, że w rodzinach tych problemy socjoekonomiczne są tylko jednym z czynników składających się na kontekst ryzyka. M. Seligman i in., *Psychopatologia*, Poznań 2001.

⁸⁷ M. Negrao i in., *Enhancing positive parents child interactions and family functioning in a poverty sample: a randomized control trial*, *Attachment and Human Development*, 2014, 16, 4, s. 315-328.

⁸⁸ I Pereira i in., 2014 w: J. Cassidy, P. Shaver, *Handbook of Attachment*, Third Edition – *Theory, Research and Clinical Applications*, New York – London 2018.

⁸⁹ M. Negrao i in., *Enhancing positive parents child interactions*, s. 315-328.

⁹⁰ W. Miller, S. Rollnick, *Wywiad motywujący*, Kraków 2010.

⁹¹ H. Woodin, *Dialog motywujący w terapii sprawców przemocy wobec partnera*, [w:] *Dialog motywujący w terapii problemów psychologicznych*, red. H. Arkowitz, W. Mille, S. Rollnick, Kraków 2017, s. 373-399.

staniem dialogu motywującego praca ukierunkowana byłaby na wzbudzenie motywacji do pracy, uwewnętrznienie jej celów, a dopiero drugi etap obejmowałby zastosowanie VIPP-SD jako promowanie pozytywnych aspektów rodzicielstwa, rozwijanie relacji z dzieckiem, poprawę atmosfery w rodzinach.

Podsumowując, skuteczność zastosowania VIPPP-SD badano w bardzo wielu kontekstach w różnych krajach (Holandia, inne kraje Europy, także Wschodniej – np. Litwa), wobec zróżnicowanych grup (rodzice biologiczni, adopcyjni, opiekunowie w placówkach opiekuńczo-edukacyjnych i ich dzieci czy podopieczni), zróżnicowanych grup klinicznych, wobec rodzin o podwyższonym ryzyku rozwojowym – z punktu widzenia rozwoju dzieci, ale i rodziców. Wyniki tych badań potwierdzają skuteczność zastosowania programu, a przede wszystkim wzrost poziomu kompetencji rodzicielskich, szczególnie w obszarze wrażliwości i responsywności, rozwój wiedzy opiekunów na temat rozwoju dzieci, podwyższenie gotowości do dzielenia stanów dziecięcego umysłu przez osoby nimi się opiekujące, trafniejsze i bardziej wrażliwe stosowanie działań ukierunkowanych na dyscyplinowanie dzieci.

BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth M.D.S., *Infancy in Uganda. Infant care and the growth of love*, John Hopikns Press, Oxford 1967.
- Ainsworth M.D.S., Bell S., Stayton D.D.J., *Individual differences in Strange Situation behaviour of one-year-olds*, [w:] *The origins of human relations*, red. H.R. Schaffer, Academic Press, London 1971.
- Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S., *Patterns of attachment. A psychological study of the Strange Situtation* [Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New York], Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1978.
- Bakermans-Kranenburg M., van IJzendoorn M., Pijlman M., Mesman J., Juffer F., *Experimental evidence for differential susceptibility: Dopamine D4 receptor polymorphism (DRD4 VNTR) moderates intervention effects on toddlers' externalizing behavior in a randomized controlled trial*, *Developmental Psychology*, 2008, 44(1).
- Bowlby J., *Attachment and loss*, Vol. 1 – *Attachment*, Penguin Books, New York 1969.
- Bowlby J., *Attachment and loss*, Vol. 2 – *Separation*, Penguin Books, New York 1973.
- Bowlby J., *Attachment and loss*, Vol. 2 – *Loss: Sadness and depression*, Penguin Books, New York 1980.
- Bowlby J., *The making and breaking of affectional bonds: etiology and psychopathology in the light of attachment theory*, *British Journal of Psychiatry*, 1977, 130.
- Broek E., Eijden A., Overbeek M., Kef S., Sterkenburg P., Schuengel C., *A Systematic Review of the Literature on Parenting of Young Children with Visual Impairments and the Adaptions for Video-Feedback Intervention to Promote Positive Parenting (VIPP)*, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 2017, 29(3).

- Cassidy J., *Emotion regulation: influences of attachment relationships*, Monographs of the Society for Research in Child Development, red. N. Fox, 1994, 59(2-3).
- Cassidy J., Shaver P., *Handbook of Attachment, Third Edition – Theory, Research and Clinical Applications*, The Guilford Press, New York – London 2018.
- Dixon W., *Twenty studies that revolutionized child psychology*, wyd. 2, Saddle River, Pearson, New York 2016.
- Gambin M., *Specyfika relacji dziecko-ojciec i jej znaczenie dla rozwoju dziecka z perspektywy zmian kulturowych przełomu XX i XXI wieku*, [w:] *W relacji. Studia z psychologii klinicznej dziecka 30 lat później*, red. M. Świąćicka, Wydawnictwo Paradygmat, Warszawa 2018.
- Goldenberg H., Goldenberg I., *Terapia rodzin*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Górska D., Stawicka M., *Mentalizacja w kontekście przywiązania*, [w:] *Mentalizacja z perspektywy rozwojowej i klinicznej*, red. L. Cierpiąłkowska, D. Górska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Hodes M., Meppelder M., de Moor M., Kef S., Schuengel C., *Effects of video-feedback intervention on harmonious parent-child interaction and sensitive discipline of parents with intellectual disabilities: A randomized controlled trial*, *Child: Care, Health and Development*, 2018, 44(2).
- Howe D., *Disabled children, parent-child interaction and attachment*, *Children Family Social Work*, 2006, 11.
- Juffer F., Bakermans-Kranenburg M.J., van IJzendoorn M., *Disorganized infant attachment and preventive interventions: A review and meta-analysis*, *Infant Mental Health Journal*, 2005, 26.
- Juffer F., Bakermans-Kranenburg M.J., van IJzendoorn M., *Promoting positive parenting. An attachment – based intervention*, Lawrence Enbaun Associates, New York – London 2008.
- Juffer F., Bakermans-Kranenburg M.J., van IJzendoorn M., *Manual VIPP-SD. Video-feedback Intervention to promote Positive parenting and Sensitive Discipline*, Centre for Child and Family Studies, Leiden University, Leiden 2015.
- Juffer F., van IJzendoorn M., Bakermans-Kranenburg M.J., *Less is more. Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood*, *Psychological Bulletin*, 2003, 129.
- Kendall P., *Terapia dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Klein V., Juffer F., van IJzendoorn M., Bakermans-Kranenburg M.J., *Effects of attachment-based interventions on maternal sensitivity and infant attachment: Differential susceptibility of highly reactive infants*, *Journal of Family Psychology*, 2006, 20.
- Kmita G., *Psychoterapia i niemowlęta*, [w:] *Psychoterapia. Problemy pacjentów*, red. L. Grzesiuk, H. Suszek, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2011.
- Kmita G., *Co analiza w triadzie matka-ojciec-dziecko wnosi do rozumienia problemów dzieci zagrożonych zaburzeniami rozwoju i ich rodziców*, [w:] *W relacji. Studia z psychologii klinicznej dziecka 30 lat później*, red. M. Świąćicka, Wydawnictwo Paradygmat, Warszawa 2018.
- Lambermon M.E., van IJzendoorn M.H., *Influencing mother-infant interaction through video-taped or written instruction: Evaluation of parent education program*, *Early Childhood Research Quarterly*, 1989, 4.
- Main M., Solomon J., *Procedures of Identifying Infants as Disorganized/Disoriented during the Anisworth Strange Situation*, [w:] *Attachment in the preschool years: theory, research, and intervention*, red. M.T. Greenberg, D. Cicchetti, M. Cummings, University of Chicago Press, Chicago 1990.
- Mesman J., Stolk M.N., van Zeij J., Alink L.R.A., Juffer F., Bakermans-Kranenburg M.J., van IJzendoorn M., Koot H.M., *Extending the video-feedback intervention to sensitive discipline*.

- The early prevention of antisocial behaviour*, [w:] *Promoting positive parenting. An attachment-based intervention*, red. F. Juffer, M.J. Bakermans-Kranenburg, M. van IJzendoorn, Lawrence Enbaun Associates, New York – London 2008.
- Miller W., Rollnick S., *Wywiad motywujący*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Patterson G.R., *Coercive family process*, Eugene, OR: Castilia 1982.
- Patterson G.R., *The early development of coercive family process*, [w:] *Antisocial behavior in in children and adolescents*, red. J.B. Reid, G.R. Patterson, J. Snyder, American Psychological Association, Washington DC 2002.
- Pisula E., *Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Seligman M. i in., *Psychopatologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Siegel D., *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Slade A., Grienemberger J., Bernbach E., Levy D., Locker A., *Maternal reflective functioning, attachment and the transmission gap, a preliminary study*, *Attachment and Human Development*, 2005, 7(3).
- Sroufe A., *Psychopathology as outcome of development*, *Development and Psychopathology*, 1997, 9.
- Stawicka M., *Autodestryktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
- Stein A., Woolley H., Senior R., Hertzmann L., Lovel M., Lee J., Cooper S., Wheatcroft R., Challacombe F., Patel P., Nicol-Harper R., Menzes P., Schmidt A., Juszczak E., Fairburn C., *Treating disturbances in the relationship between mothers with bulimic eating disorders and their infants: a randomized, controlled trial of video feedback*, *Journal of American Psychiatry*, 2006, 163(5).
- Trevarthen C., *Postawy intersubiektywności: rozwój rozumienia innych ludzi i rozumienia kooperacyjnego u małych dzieci*, [w:] *Psychologia języka dziecka*, red. B. Bokus, G. Shugar, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Werner C., *VIPP-SD Training Course – niepublikowane materiały szkoleniowe z kursu VIP-P-SD*, 25-28.10., Bydgoszcz 2015.
- Woodin H., *Dialog motywujący w terapii sprawców przemocy wobec partnera*, [w:] *Dialog motywujący w terapii problemów psychologicznych*, red. H. Arkowitz, W. Mille, S. Rollnick, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017.
- Zalewska M., *Dziecko i jego rodzice w kontakcie z psychologiem klinicznym*, [w:] *Problematyka kontaktu w diagnozie i terapii dzieci*, red. M. Świąćicka, M. Zalewska, Wydawnictwo EMU, Warszawa 2005.
- Yagmur S., Mesman J., Malda M., Bakermans-Kranenburg M., Ekmekci H., *Video-feedback intervention increases sensitive parenting in ethnic minority mothers: a randomized control trial*, *Attachment and Human Development*, 2014, 16(4).

PAULINA PERET-DRĄŻEWSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ISTOTA DYLEMATU TOŻSAMOŚCIOWEGO ZAUFANIE VS RYZYKO WE WSPÓŁCZESNEJ RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNO-KULTUROWEJ

ABSTRACT. Peret-Drażewska Paulina, *Istota dylematu tożsamościowego zaufanie vs ryzyko we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej* [The Essence of the Dilemma of Identifying Trust vs Risk in Contemporary Socio-Cultural Reality]. Studia Edukacyjne nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 335-352. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.20

The aim of this article is the theoretical analysis of the situation of an individual existing in contemporary socio-cultural reality in the context of identity dilemmas, trust and risk. Considerations have been made about the nature of such categories as trust, risk, anxiety, and a sense of ontological security. This is not without significance for the quality of the condition of modern man, which also implies the need for the reconsideration of and pedagogical activities in the field of education and socialization of individuals participating in contemporary socio-cultural reality.

Key words: trust, risk, fear, identity, modernity, sense of security

Wprowadzenie

Kondycja jednostki partycypującej w społeczno-kulturowym wymiarze zglobalizowanego świata musi uwzględniać szereg trudności wynikających z licznych sprzeczności pomiędzy tym co pożądane a tym co zastane. Istota tego „dramatu rozdwojenia” tkwi w nieuchronności ucieczki od narzuconych warunków życia w płynnej nowoczesności (Z. Bauman) oraz w znikomym wpływie jednostki na rozwój owych warunków. Sytuacja jednostki oraz społeczeństwa płynnej nowoczesności w obliczu istnienia dwóch przeciwstawnych tendencji określone zostały formułą „bycia pomiędzy”. Być pomiędzy oznacza znajdować się w sytuacji skłaniania się ku dwóm ujęciom jednocześnie, bez możliwości zdecydowanego określenia tendencji dominującej. Ter-

min ten posłużył do metaforycznego opisu stanu istnienia jednostki w świecie permanentnej zmiany.

Jednostka partycypująca w obecnej przestrzeni społeczno-kulturowej, mająca potrzebę jednoznacznego dookreślenia siebie, ma trudności z realizacją tego zadania ze względu na permanentne rozdwojenie, rozmycie i niejednoznaczność otaczającej rzeczywistości. Istotę „bycia pomiędzy” stanowi nieumiejętność dokonania wyboru spośród wielu propozycji funkcjonowania i ujmowania wielu obszarów w obliczu globalnego świata. Kolejnym ujęciem kategorii „bycia pomiędzy” jest konieczność uwzględniania, odwoływania się i ujmowania mnogości przeciwstawnych trendów stanowiących jednostkę refleksją nad kształtem własnego bytu bądź szerzej – jako społeczne przeciwstawne dążenia formułujące charakter współczesnych społeczeństw. Dominującą sprzeczność stanowi globalny prymat zmiany, skonfrontowany z jednostkową potrzebą stałości. Prowadzi do licznych ambiwalentnych rozterek na płaszczyźnie egzystencjalnej i tożsamościowej człowieka współczesności.

W obliczu owych dylematów „bycia pomiędzy” jawi się potrzeba ponownego namysłu nad konstruktem tożsamościowym współczesnego człowieka, bowiem zastane warunki społeczno-kulturowe w znacznym stopniu determinują jakość jednostkowej egzystencji, która oparta jest na potrzebie odpowiedzi na pytanie o tożsamość, pytanie „kim jestem?”.

Akcentując współczesne warunki społeczno-kulturowe wpływające na rozwój poczucia bezpieczeństwa w wymiarze jednostkowym, nie sposób pominąć zagadnienia tożsamości ludzkiej, której kształt przybiera charakter zmiennego, permanentnie kreowanego i poddającego się wielu sprzecznościom

stanu jedności, procesu świadomego dostosowywania się człowieka do otaczających go zmiennych warunków, jak i odwrotnie, przystosowania się środowiska przyrodniczego i społecznego do siebie... Tożsamość to samodoskonalący się, autonomiczny program dostosowania człowieka do świata i do innych ludzi¹.

Taki stan wynika z pogłębiających się sprzeczności pomiędzy czynnikami globalnymi a jednostkowymi dyspozycjami², które prowadzą do braku jednoznacznego odniesienia, zagubienia w „płynnym życiu” (Z. Bauman). W warunkach późnonowoczesnej zmiany zmiennym problemem staje się, jak to określił T. Paleczny, „asymetria, dysonans postaw, konflikt wartości, tożsamość podzielona, rozdarta”³. Załamanie się idei tożsamości jako sztywnej, jednorodnej ramy ludzkiej egzystencji sprawiło, iż

¹ T. Paleczny, *Socjologia tożsamości*, Kraków 2008, s. 20.

² A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2010, s. 11.

³ T. Paleczny, *Socjologia tożsamości*, s. 23.

wylania się wiele nowych rodzajów tożsamości łącznikowych, podzielanych, podwójnych lub wielokrotnych, tymczasowych, przejściowych, syntetycznych, hybrydalnych, synkretycznych⁴.

Mając na uwadze powyżej przedstawione kwestie, zasadna jawi się potrzeba analizy kondycji jednostek partycypujących we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej, jak również istoty dylematów bądź niepokojów tożsamościowych⁵ sformułowanych przez A. Giddensa, w szczególności dylematu zaufanie vs. ryzyko. Zagadnienia te stanowią główną oś narracji niniejszego artykułu⁶.

Dylematy tożsamościowe we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej

W świetle rozważań na temat kondycji tożsamości jednostki w świecie permanentnej zmiany należy podkreślić zmagania człowieka płynnej nowoczesności z dylematami tożsamościowymi wynikającymi z „niewydolności podmiotu do refleksyjnej interpretacji przebiegu własnej egzystencji i braku poczucia kontynuacji”⁷ – jak podkreśla A. Cybal-Michalska.

Pogłębionej analizy niepokojów tożsamościowych dokonał A. Giddens. Rozstrzygnięcia teoretyczne pozwalają na uchwycenie jakości dylematów tożsamościowych jednostki usytuowanej „pomiędzy” – zawsze „niedookreślonej”, zmiennej, niepewnej własnego „ja”.

W ujęciu A. Giddensa, bezpośrednim źródłem jednostkowego „bycia pomiędzy” jest uwaga, iż

późnonowoczesna tożsamość to nie ja minimalne, ale doświadczenie wielkich obszarów bezpieczeństwa przecinających się niekiedy w subtelny, a niekiedy w dramatyczny sposób ze źródłami ogólnego niepokoju⁸.

Egzystencja ludzka w społeczeństwie ryzyka, lęku i niepewności prowadzi do prymatu wątpliwości, co stoi w sprzeczności z kryteriami osiągnięcia

⁴ Tamże.

⁵ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, s. 243-279.

⁶ Zaprezentowane w niniejszym artykule rozważania teoretyczne stanowią fragment rozprawy doktorskiej: *Obraz współczesnej młodzieży postrzegany z perspektywy rówieśników*, napisanej przez autorkę pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej. Opublikowana skrócona wersja rozprawy doktorskiej: P. Peret-Drażewska, *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2014.

⁷ A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006, s. 91.

⁸ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, s. 243.

poczucia bezpieczeństwa ontologicznego i określenia kształtu tożsamości własnego „ja”. A zatem, jednostki w świecie permanentnej zmiany mają za zadanie wykształcić mechanizmy umożliwiające im uzyskanie względnej trwałości, przewidywalności i poczucia sprawstwa. Takimi mechanizmami może być wiara religijna bądź odwołanie się do losu, przeznaczenia, fatum. Jednakże, w warunkach niezliczonych możliwości jednostki zawsze mają świadomość ryzyka wpisanego w podejmowane decyzje. Dokonując „kalkulacji ryzyka” (A. Giddens), opierają się na zaufaniu tworząc „kokon ochronny”, czyli „niedopuszczanie potencjalnych zagrożeń ze świata zewnętrznego”⁹. Świadomość ryzyka i lęk z nim związany nie stanowią przeszkód w osiąganiu poczucia bezpieczeństwa ontologicznego jedynie w sytuacji, gdzie jednostki mają dobrze wykształcone podstawowe zaufanie. Znamienną cechą współczesności jest również wszechobecność kryzysu rozumianego jako „nagle nieprzystosowanie do rzeczywistości”¹⁰. Częstotliwość kryzysu w płynnonowoczesnym świecie jest tak duża, iż mówi się nawet o „normalizacji kryzysu”, czyli sytuacji, gdzie „kryzysy stały się częścią normalnego życia, ale taką, jaka z definicji nie poddaje się rutynizacji”¹¹. Zatem, pomimo wszechobecności kryzysu jednostki permanentnie mają za zadanie zmagać się z jego skutkami w kontekście tożsamościowym. Warunki „normalizacji kryzysu” prowadzą do wzrostu niepewności i niepokoju oraz podatności na wszelkiego rodzaju sytuacje kryzysowe, które wpływają na strukturę tożsamości jednostki. Pomocną strategią okazuje się „separacja doświadczenia”, czyli „oddzielenie życia codziennego od doświadczeń, które mogłyby skłonić do stawiania potencjalnie niepokojących pytań egzystencjalnych”¹².

Kluczem do rozważań nad charakterem dylematów tożsamościowych będzie myśl A. Giddensa:

jednostka jest zmuszona sama tworzyć i przebudowywać swoją tożsamość ze względu na zmienne doświadczenia życia codziennego i skłonność nowoczesnych instytucji do fragmentacji tożsamości jednostki¹³.

Z. Bauman również podkreśla dychotomiczny charakter procesów łączących się w całość pod hasłem „tożsamość”. Autor uważa, że

droga do tożsamości to nieustanna i niekończąca się walka między pragnieniem wolności a potrzebą bezpieczeństwa, między strachem przed samotnością a obawą przed ubezwłasnowolnieniem¹⁴.

⁹ Tamże, s. 308.

¹⁰ Tamże, s. 247.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże, s. 310.

¹³ Tamże, s. 249.

¹⁴ Z. Bauman, *Płynne życie*, Kraków 2007, s. 51.

Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej

Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego w ujęciu A. Giddensa to:

podmiotowo zlokalizowane przekonanie o możliwości przewidywalności świata zewnętrznego, opartej na rutynowych działaniach podejmowanych przez uczestników danej kultury¹⁵.

Natomiast H. Mamzer ujmuje poczucie bezpieczeństwa ontologicznego jako:

wzmacniane przez przewidywalność wydarzeń kulturowych (kreowaną na bazie czynności rutynowo podejmowanych przez członków danej kultury) przekonanie o możliwości ufania –przede wszystkim sobie i swoim kompetencjom (ale także innym podmiotom aktywnym w życiu społecznym) oraz adekwatności ich aplikowania w życiu społecznym w celu realizowania zadań instrumentalnych¹⁶.

Fundamentem, na którym opiera się poczucie bezpieczeństwa stanowi kategoria zaufania. Mówiąc słowami H. Mamzer i T. Zalasieńskiego, istotność dyskursu zaufania wynika z faktu,

iż zmienność świata, zmienność jego aktorów, niepewność dokonywanych predykcji i ocen, powoduje jednak, że zaufanie staje się zjawiskiem kluczowym we współczesnym świecie (...) Zaufanie do siebie i do innych staje się zatem kluczową bazą, która pozwala ludziom funkcjonować w świecie gloryfikującym zmienność¹⁷.

Taki sam pogląd głosi P. Sztompka, określając zaufanie jako

protezę niezbędną do działania w sytuacji niepewności i ryzyka, albo jeszcze inaczej – pomost zbudowany ku innemu ponad morzem chaosu i wątpliwości¹⁸.

Zasadność analizy kategorii zaufania w kontekście poczucia bezpieczeństwa ontologicznego wynika z tezy mówiącej, iż

zmienność świata, która uniemożliwia uzyskanie wiedzy pewnej, niejako w sposób automatyczny wymusza podkreślenie roli zaufania jako podłoża, umożliwiającego podejmowanie jakichkolwiek relacji międzyludzkich (...). Ono bowiem (zaufanie) uzasadnia zawieszenie wszelkiego rodzaju lęków, niepokojów, podejrzliwości i niepewności¹⁹.

¹⁵ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*.

¹⁶ H. Mamzer, *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*, Poznań 2008, s. 8.

¹⁷ H. Mamzer, T. Zalasieński, *Wprowadzenie*, [w:] *Zaufanie a życie społeczne*, red. H. Mamzer, T. Zalasieński, Poznań 2008, s. 11.

¹⁸ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 24.

¹⁹ H. Mamzer, *Zaufanie a bezpieczeństwo ontologiczne*, [w:] *Zaufanie a życie społeczne*, s. 31-32.

P. Sztompka podejmując refleksję nad rolą zaufania w warunkach ponowoczesności, wskazuje na wiele istotnych cech, które zostaną przedstawione poniżej²⁰. Autor podkreślił istotność podmiotowości ludzkich działań, poczucia aktywnego i świadomego tworzenia własnej historii życia. Taki stan wzmacnia orientację na przyszłość, co prowadzi do konieczności odwoływania się do kategorii zaufania. Kolejną cechą ponowoczesnej rzeczywistości nadającą szczególne znaczenie zaufaniu stanowi współzależność wielu elementów życia społecznego, tworząca swoistą sieć powiązanych nacisków na jednostkę w kwestii jej społecznego funkcjonowania. Niesie to ze sobą umocnienie sytuacji niepewności i nieprzewidywalności, co zwiększa potrzebę odwoływania się do kategorii zaufania. Następną kwestią podkreślającą rolę zaufania we współczesnym świecie jest egzystencja wśród licznych zagrożeń i niebezpieczeństw, które stanowią już niejako stały element rzeczywistości społecznej, z którą należy się nieustannie zmagać. Ponowoczesność oferuje szeroki wachlarz możliwości wyboru różnorodnych sposobów działania. W obliczu mnogości ofert jednostka ztraca pewność co do słuszności podejmowanych decyzji, a zatem musi odwołać się do zaufania. Współczesna rzeczywistość społeczno-kulturowa cechuje się „nieprzejrzystością” (P. Sztompka), czyli koniecznością podejmowania działań w sytuacji braku przewidywań co do efektów owych przedsięwzięć. „Nieprzejrzystymi” są również osoby wokół nas – nie mamy możliwości kontroli ich zachowań. W obliczu nieprzewidywalności wobec innych możemy jedynie pokładać zaufanie.

To w jakim stopniu ryzyko, niepokój i niepewność staną się istotne dla funkcjonowania jednostki zależne jest od wymiaru podstawowego zaufania. Ta kategoria, stanowiąca niejako bazę do całościowego nastawienia wobec lęków i niepokojów tożsamościowych oraz egzystencjalnych, kształtuje się we wczesnym dzieciństwie poprzez jakość relacji ja-opiekun w kontekście sytuacji nieobecności opiekuna. Chodzi tu o wiarę dziecka w to, że osoba nim się opiekująca powróci, pomimo jej aktualnej absencji. Szczegółne znaczenie w procesie kształtowania podstawowego zaufania ma również nawyk i rutyna, które sprawiają, że świat staje się bardziej przewidywalny. Podstawowe zaufanie zostało przez A. Giddensa określone mianem

emocjonalnej szczepionki przeciw niepokojom egzystencjalnym, które chroni przez zagrożeniami i niebezpieczeństwami, jakie mogą nadejść, i pozwala zachować nadzieję w obliczu wszelkich niesprzyjających okoliczności, z jakimi może się spotkać jednostka²¹.

²⁰ P. Sztompka, *Zaufanie*, s. 45–49.

²¹ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, s. 63.

Jednostka poprzez podstawowe zaufanie musi wykształcić „kokon ochronny” (A. Giddens), aby móc egzystować w świecie chaosu i lęku. Kokon ochronny w ujęciu A. Giddensa rozumiany jest jako „branie w nawias wydarzeń, które mogłyby stanowić zagrożenie dla cielesnej lub psychicznej integralności jednostki”²².

Sytuacji zyskiwania poczucia bezpieczeństwa sprzyja również kreatywność, traktowana jako akceptacja przyjęcia nowych, burzących kanon rutyny zdarzeń, które będą stanowić czynniki prorozwojowe nie będące zagrożeniem dla poczucia bezpieczeństwa ontologicznego jednostki. Takim zagrożeniem może być sytuacja kryzysu, czyli „nagłego nieprzystosowania do rzeczywistości”²³. Współcześnie dochodzi do „normalizacji kryzysu” w sensie jego włączenia w ludzką egzystencję, jednakże nigdy nie będzie to włączone w codzienną rutynę. W celu odzyskania równowagi w obliczu kryzysu, jednostki odwołują się do szukania przyczyn zdarzeń w przeznaczeniu, losie, bądź fatum. Kolejną pomocną strategią jest separacja doświadczenia rozumiana przez A. Giddensa jako „oddzielenie życia codziennego od doświadczeń, które mogłyby skłonić do stawiania potencjalnie niepokojących pytań egzystencjalnych”²⁴.

Z uwagi na ścisłą zależność kategorii zaufanie-poczucie bezpieczeństwa, powszechny dyskurs nad poczuciem bezpieczeństwa ontologicznego skłania do podjęcia rozważań o zakresie pojęciowym terminu zaufanie.

Kategoria zaufania w ujęciu teoretycznym

Współczesny dyskurs nad kategorią zaufania przenosi sposób jej interpretacji z poziomu jednostkowego (zaufanie jako cecha osobowości podmiotu) na wymiar zależności międzyludzkich w przestrzeni społeczno-kulturowej. Zatem, zaufanie ujmowane jako cecha relacji międzyludzkich wpływa na kształt aktualnej rzeczywistości społecznej. Odnosi się do sposobu interpretacji zamierzeń partnera interakcji. Takie ujęcie jest często prezentowane w koncepcjach socjologii zaufania. Kluczową kwestią jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o rodzaj owych zamierzeń. B. Misztal w definicji zaufania nie precyzuje kwestii tegoż oczekiwania wobec osoby, którą mamy obdarzyć zaufaniem. „Ufać, to znaczy wierzyć, że rezultaty czyichś zamierzonych działań będą właściwe z naszego punktu widzenia”²⁵ – wyjaśnia B. Misztal.

²² Tamże, s. 63-64.

²³ Tamże, s. 247.

²⁴ Tamże, s. 310.

²⁵ Za: P. Sztompka, *Zaufanie*, s. 70.

P. Sztompka na podstawie szerokiej analizy podejmowanego zagadnienia definiuje zaufanie jako: „zakład, że niepewne przyszłe działania innych ludzi lub funkcjonowanie urządzeń czy instytucji będą dla nas korzystne”²⁶. Autor podkreśla, że zaufanie składa się z przekonania, za którym następują określone działania. A zatem, zaufanie niesie ze sobą ryzyko, ponieważ konsekwencje podjętych aktywności są nieprzewidywalne, szczególnie w czasach permanentnej zmiany. Jednakże, należy uwzględnić opozycyjną tezę, mówiącą, iż zaufanie oznacza „pominięcie, wzięcie w nawias ryzyka (...) działanie, jakby ryzyko nie istniało. A działać musimy, więc ryzyka uniknąć się nie da”²⁷. Owa sprzeczność stanowi podstawową myśl socjologii zaufania. W ujęciu P. Sztompki wyznacznikiem zaufania są oczekiwania względem partnera interakcji. Autor wyróżnia oczekiwania efektywnościowe, czyli dotyczące przewidywalnych, racjonalnych i efektywnych działań; oczekiwania aksjologiczne odnoszące się do uczciwości działań; oczekiwania opiekuńcze dotyczące kategorii bezinteresowności i działań altruistycznych.

Jak już zostało zasygnalizowane, współczesny dyskurs nad zaufaniem cechuje się jego wielowymiarowym ujęciem. Akcentuje to P. Sztompka, dokonując podziału owej kategorii na trzy wymiary, które powinny być ujmowane łącznie, tworząc trójwymiarowy status zaufania²⁸. Pierwszym elementem tego złożonego systemu jest zaufanie, rozumiane jako relacja-wymiana mogąca przybrać charakter bezpośredni bądź pośredni. Autor wyjaśnia, iż

wymiana ma charakter bezpośredni, kiedy akt obdarzania kogoś zaufaniem wywołuje reakcje wzajemności, to znaczy skutkuje zwróceniem powierzonego obiektu lub rewanżem w postaci odwzajemnienia zaufania (...) Może jednak występować wymiana o charakterze pośrednim, kiedy zaufanie jest istniejącą wyłącznie w naszym umyśle czy w naszej wyobraźni postawą wobec innych, których działania są dla nas ważne. Osoby te czy instytucje nie są świadome zaufania, jakim je obdarzamy, a po prostu działając rutynowo w sposób zgodny z naszymi oczekiwaniami, zaspokajają nasze potrzeby albo realizują nasze cele²⁹.

Kolejny wymiar stanowi zaufanie jako tendencja osobowościowa. W tym ujęciu zaufanie to cecha, specyficzna skłonność osobowościowa osoby, która obdarza zaufaniem innych z zasady, a nie na podstawie racjonalnych przesłanek. U źródeł takiej postawy jest pierwotna socjalizacja, która utrwaliła skłonność do ufania pozostałym członkom społeczności. Owa skłonność została określona przez P. Sztompkę jako „impuls zaufania”³⁰. Trzeci wymiar zaufania stanowi reguła kulturowa. W tym ujęciu ufność jest bądź normą,

²⁶ Tamże, s. 99.

²⁷ Tamże, s. 83.

²⁸ Tamże, s. 134-151.

²⁹ Tamże, s. 135.

³⁰ Tamże, s. 142.

bądź odstępstwem od normy, które wynikają z przyjętych zasad społecznych w danym kontekście kulturowym oraz nacisku społecznego.

Zaufanie traktowane jako reguła społeczna wpływa na kształt kultury w odniesieniu do postawy ufności, co przejawia się uogólnionym ufnym bądź nieufnym nastawieniem wobec innych w makroskali. Jeśli występuje ogólna tendencja do obdarzania innych zaufaniem mówimy o kulturze zaufania, czyli

rozpowszechnionych w społeczeństwie regułach, które nakazują traktować zaufanie i wiarygodność jako wartości, a ufność wobec innych i wywiązywanie się ze zobowiązań jako normy właściwego postępowania³¹.

Z kolei, kultury promujące „nieufność, podejrzliwość i ostrożność oparte na przekonaniu, że nikt nie jest godny zaufania”³² określane są mianem kultury nieufności i cynizmu. Obecnie w wielu krajach na całym świecie, także w Polsce, występuje przesunięcie w stronę kultury niskiego zaufania, co przejawia się społeczną atmosferą nieufności, podejrzliwości, niepokojów i lęków. Zaistniała sytuacja jest rezultatem postępujących procesów globalizacyjnych, które niosą ze sobą rozpad wspólnotowości, chaos reguł moralnych, postępującą urbanizację, osłabienie instynktu samoorganizacji. A zatem, jak wskazuje P. Sztompka,

proces globalizacji podważa lub osłabia wszystkie czynniki sprzyjające wytwarzaniu się silnego i rozpowszechnionego zaufania społecznego: utrudnia kalkulację, ocenę wiarygodności osób, ról społecznych, organizacji i instytucji oraz przeszkadza wytwarzaniu się klimatu zaufania, kultury zaufania³³.

Jednakże, z drugiej strony globalizacja prowadzi do rozwoju kultury zaufania w wymiarze globalnym, co autor rozumie jako rozkwit globalnej wspólnotowości, która

wiązałyby – ponad podziałami rasowymi, etnicznymi, narodowymi, państwowymi, klasowymi, zawodowymi – wszystkich porządných ludzi, gotowych do kooperacji, tolerancyjnych, rezygnujących z przemocy wiarygodnych, wywiązujących się ze zobowiązań, darzących innych szacunkiem i zaufaniem³⁴.

Zaufanie w wymiarze makrospołecznym leży u podstaw rozważań F. Fukuyamy, który ujmuje tę kategorię jako podstawę kapitału społecznego. Według jego koncepcji,

³¹ Tamże, s. 300.

³² Tamże.

³³ Tamże.

³⁴ Tamże, s. 397.

zaufanie to mechanizm oparty na założeniu, że innych członków danej społeczności cechuje uczciwe i kooperatywne zachowanie oparte na wspólnie wyznawanych normach³⁵.

Podzielanie wspólnie wyznawanych norm oraz prymat interesów grupowych nad indywidualnymi stanowi podstawę kategorii zaufania, która przekłada się na korzyści ekonomiczne. Wartość zaufania uznawana wśród członków społeczeństwa powoduje otwartość na innych, częste nawiązywanie relacji interpersonalnych, co pomnaża kapitał społeczny, rozumiany jako „zdolność wynikająca z rozpowszechnienia zaufania w obrębie społeczeństwa lub jego części”³⁶. Podobny pogląd przedstawił R. Putnam, mówiąc, iż

kapitał społeczny to takie cechy organizacji społeczeństwa, jak zaufanie, normy i powiązania, które mogą zwiększyć sprawność społeczeństwa, ułatwiając skoordynowane działania³⁷.

Definicja tego pojęcia mówi o korzyściach jednostkowych wynikających z aktywnej, ufnej postawy szerszej grupy społecznej. Jak wskazuje H. Mamzer,

uczestniczenie w interakcjach społecznych, które umożliwiają ufanie, sprzyja bardziej spontanicznym, otwartym i żywiołowym zachowaniom, umożliwia też pełniejsze zaangażowanie w relacje społeczne. Jest to o tyle istotne, że przekłada się nie tylko na prywatnie utrzymywane relacje o charakterze interpersonalnym, ale także na relacje w stosunku do całej społeczności³⁸.

A zatem, podstawę kapitału społecznego tworzą indywidualne kompetencje interpersonalne członków społeczeństwa. W dobie spadku poziomu zaufania obserwuje się zupełnie odwrotne tendencje, mianowicie

wyraźny wzrost przestępczości i przemocy, rozpad struktury rodziny, upadek wielu pośrednich instytucji społecznych czy wreszcie wyraźnie odczuwany wśród Amerykanów brak wspólnych wartości i poczucia więzi społecznej z otoczeniem³⁹ – pisze F. Fukuyama.

Sądę, że taki stan społeczny dotyczy wszystkich krajów wysokorozwiniętych, w których procesy globalizacyjne kształtują relacje międzyludzkie.

W ujęciu A. Giddensa, kategoria zaufania ma bezpośredni wpływ na uzyskanie poczucia bezpieczeństwa. W celu osiągnięcia tego stanu, jednost-

³⁵ F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Warszawa – Wrocław 1997, s. 38.

³⁶ Tamże.

³⁷ R. Putnam, *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Kraków 1995, s. 258.

³⁸ H. Mamzer, *Zaufanie a bezpieczeństwo ontologiczne*, s. 41.

³⁹ F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny*, s. 21.

ki ponowoczesności stosują różnego rodzaju strategie. Jedną z nich jest brak refleksji nad pytaniami egzystencjalnymi, co autor tłumaczy jako „wzięcie w nawias pytań o nas samych, o innych i o świat rzeczy, w którego istnienie nie można wątpić, aby skutecznie działać”⁴⁰. Brak pytań egzystencjalnych sprawia, że redukcji ulega lęk egzystencjalny, ponieważ

żeby żyć, przyjmujemy za oczywiste kwestie, które – w świetle wielowiekowych dociekań filozoficznych – rozsypują się w pył pod sceptycznym spojrzeniem. Należą do nich, trafnie tak określane, kwestie egzystencjalne (...). Są to kwestie czasu, przestrzeni, ciągłości i tożsamości⁴¹.

Swoistej „niewypowiedzianej” (w sensie – nie wyzwalającej konieczności refleksji, lecz danej wprost) odpowiedzi na pytania egzystencjalne daje podstawowe zaufanie (E. Erikson), nabyte we wczesnym dzieciństwie. Kategoria ta jest zarazem źródłem poczucia bezpieczeństwa ontologicznego w ujęciu A. Giddensa.

Ufność pokładana w egzystencjalnych punktach zaczepienia, w sensie emocjonalnym i w pewnym stopniu poznawczym, opiera się na nabytej we wczesnych doświadczeniach dziecka pewności co do tego, że na innych można polegać (...). Wykształcone dzięki trosce pierwszych opiekunów podstawowe zaufanie w krytyczny sposób wiąże tożsamość jednostki z ocenami innych⁴².

Kategoria ryzyka w ujęciu teoretycznym

Kategoria zaufania w swoich ramach ujęciowych zawiera pierwiastek ryzyka, ponieważ ufność pokładana jest w stosunku do jego braku. A zatem, zaufanie i ryzyko są kategoriami podlegającymi ścisłej wzajemnej korelacji. Pojęcie ryzyka funkcjonuje powszechnie w języku potocznym. Ujmowane jest wówczas jako „zagrożenie, niebezpieczeństwo, prawdopodobieństwo niepowodzenia i niekorzystnych skutków, jakie wyzwala podjęcie przez nas pewnych działań”⁴³ – wyjaśnia P. Sztompka. Odmienne jest natomiast traktowanie ryzyka w kontekście zaufania. Wówczas oznacza ono „prawdopodobieństwo, że nasze oczekiwania wyrażone w akcie zaufania nie zostaną spełnione”⁴⁴. P. Sztompka zauważył wiele wspólnych cech określających zarazem ryzyko i zaufanie. Przede wszystkim, obydwie kategorie odnoszą się do orientacji na przyszłość oraz związane są z „podmiotowym zaangażowaniem”.

⁴⁰ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, s. 52.

⁴¹ Tamże, s. 53.

⁴² Tamże, s. 54.

⁴³ P. Sztompka, *Zaufanie*, s. 100.

⁴⁴ Tamże.

żowaniem jednostki”⁴⁵ – co wynika z faktu, iż stopień ryzyka jest wynikiem indywidualnych wyborów, decyzji i działań jednostki, która stanowi sama o sobie.

Kategoria ryzyka stała się wyznacznikiem czasów późnej nowoczesności, co określone zostało mianem „społeczeństwa ryzyka” (U. Beck). W tym kontekście ryzyko oznacza globalne niebezpieczeństwa i zagrożenia wynikające ze specyfiki ponowoczesności. Podobne stanowisko wobec zagadnień ryzyka zajął A. Giddens, zdaniem którego

pojęcie ryzyka nabiera szczególnego znaczenia w społeczeństwie, które zrywa z przeszłością i tradycyjnymi sposobami działania i staje wobec tyleż otwartej, co wątpliwej przyszłości⁴⁶.

Mając na uwadze charakter zastanej teraźniejszości, gdzie dominuje prymat zmiany, należałoby przekształcić sposób rozumienia kategorii ryzyka, co proponuje H. Mamzer. Autorka uważa, że

ryzyko powiązane jest z poczuciem niepewności wynikającej z fragmentacji rzeczywistości i jej płynności, niemożności jej ogarnięcia i poznawczego opanowania (...). Ryzyko pojmowane jest jako niepewność i wzrastające poczucie braku kontroli nad światem, który nieustannie się zmienia i będzie się zmieniać⁴⁷.

Kategoria ryzyka jest podłożem do wystąpienia szeregu specyficznych procesów i zjawisk społecznych, które określają charakter społeczeństw ponowoczesnych. Ryzyko jako główna kategoria opisowa aktualnej kondycji społecznej zaakcentowane zostało szczególnie przez U. Becka, który współczesne społeczeństwo określił mianem społeczeństwa ryzyka cechującego się produkcją wszelkich form ryzyka, które jest wszechobecne w dzisiejszym świecie⁴⁸. W ujęciu U. Becka, ryzyko podlega kontroli ludzkiej, dotyczy całej populacji, niezależnie od statusu społecznego. Ze względu na wszechogarniające ryzyko i lęk intensywnie rozwijają się gałęzie gospodarki zajmujące się dystrybucją produktów i usług powodujących wzrost poczucia bezpieczeństwa jednostek. Usuwanie zagrożeń stanowiących źródło ryzyka dotyczy w coraz większym stopniu obszaru politycznego.

Ryzyko można ujmować bądź jako pewnego rodzaju świadomość zagrożenia wpisanego w ludzkie działanie, bądź jako miarę nieprzewidzianych konsekwencji podjętych decyzji. Pierwsze ujęcie reprezentuje A. Giddens, traktując ryzyko jako zagrożenie, które we współczesności jest kluczową ka-

⁴⁵ Tamże, s. 81-82.

⁴⁶ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, s. 53.

⁴⁷ H. Mamzer, *Zaufanie a bezpieczeństwo ontologiczne*, s. 190.

⁴⁸ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka*, Warszawa 2002.

tegorią wyznaczającą kierunek myślenia ludzi. Zawsze bierzemy pod uwagę i mamy świadomość ryzyka, które stanowi element każdego niemal obszaru funkcjonowania człowieka teraźniejszości. Ryzyko można też rozumieć

jako nieprzewidziane konsekwencje decyzji podejmowanych przez podmiot zarówno intencjonalnie, jak i nieintencjonalnie, ale także jako nieprzewidziane skutki poczyniń i decyzji innych uczestników praktyki społecznej⁴⁹.

Powyższe stwierdzenia przedstawiają obraz ryzyka jako pojęcia intuicyjnie zgodnego z potocznym występowaniem tego określenia w słowniku wyrazów używanych codziennie. Jednakże, współcześnie mamy do czynienia z nowymi wymiarami i postaciami ryzyka, a także zmianą jego profilu – jak to podkreśla E. Wnuk-Lipiński⁵⁰. Owe zagadnienia zostały szczegółowo opisane przez U. Becka w koncepcji społeczeństwa ryzyka⁵¹ i podjęte przez A. Giddensa. Autor pracy *Nowoczesność i tożsamość* wyjaśnia, iż podstawową cechą „nowej” kategorii ryzyka jest instytucjonalizacja, a zatem odnoszenie się do działań interpersonalnych, obszaru kulturowo wytworzonego przez jednostkę ludzką, a nie kontekstu naturalnego, związanego ze środowiskiem przyrodniczym. Dlatego, ryzyko coraz częściej odnosi się do wymiaru zbiorowego, a nie tylko indywidualnego. Poszerzanie się skali ryzyka w wymiarze globalnym prowadzi do sytuacji, gdzie niejako każdy mieszkaniec Ziemi poddany jest czynnikom ryzyka, niezależnie od na przykład różnic kulturowych – tak zwana uniwersalizacja ryzyka. Sytuacja taka powoduje zatarcie się granic czasowo-przestrzennych dla kategorii ryzyka. Owa wszechobecność ryzyka sprawia, iż następuje wzrost jego świadomości, a za tym postępuje coraz bardziej wnikliwa analiza potencjalnych zagrożeń. Tak też dokonuje się „produkcja ryzyka”. Istotne jest ujęcie ryzyka w wymiarze temporalnym, zatem:

mowa o ryzyku związanym z modernizacją. Stanowi ono ryczałtowy produkt industrialnej maszyny postępu i wraz z jej dalszym rozwojem ulega systematycznemu zwiększaniu⁵².

Przyszłość jest niezmiernie ważna, ponieważ, jak zauważył U. Beck, dokonuje się

przenoszenie w przyszłość dostrzegalnych obecnie szkód, powszechna utrata zaufania lub też zakładanie wzrostu znaczenia czynników wzmagających ryzyko. Ryzyko

⁴⁹ Tamże, s. 187.

⁵⁰ E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki: globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Kraków 2004.

⁵¹ U. Beck, *Spółczesność ryzyka*, s. 29-30.

⁵² Tamże.

łączy się w sposób istotny z wizjami przyszłego rozwoju, nie zaistniałymi jeszcze, ale zagrażającymi nam zniszczeniami, które w tym znaczeniu są realne już dzisiaj⁵³.

Dążenie do opanowania zagrożeń i zminimalizowania wystąpienia negatywnych skutków podjętych działań prowadzi do zjawiska „kolonizacji przyszłości” (A. Giddens), rozumianego jako „tworzenie obszarów przyszłych możliwości dzięki wnioskowaniu kontrfaktycznemu”⁵⁴. Charakter kategorii ryzyka w warunkach późnej nowoczesności najtrafniej określił A. Giddens, mówiąc, iż „myślenie w kategoriach ryzyka i szacunek ryzyka jest na dobrą sprawę zajęciem, któremu nieustannie, choć może niedostrzegalnie, oddają się zarówno laicy jak i eksperci”⁵⁵ – świadczy to o szerokim zasięgu i wszechobecności ryzyka, z którym współcześnie każdy musi się zmierzyć.

Kategoria ryzyka w warunkach ponowoczesności najpełniej określona została w tezach U. Becka. Według niego, ryzyko stanowi niszczycielską siłę, której ludzkość nie jest w stanie powstrzymać, uwidacznia się jedynie w naukowym dyskursie i jest od niego zależne. Ryzyko jest „otwarte na społeczne procesy definiowania” (U. Beck), co wiąże się ze znaczącą rolą mediów, które podejmują się określenia kształtu ryzyka, a przez to osiągają kluczową pozycję na arenie polityczno-społecznej. Ryzyko dokonuje rozmycia się granic klasowych, ponieważ jego siła jest niezależna od pozycji społecznej czy jakichkolwiek innych czynników – wobec ryzyka, zwłaszcza ekologicznego, wszyscy jesteśmy równi w kategorii jednostkowej. Mówiąc zaś o makroskali, następuje odwrotna tendencja. Dokonują się coraz większe nierówności pomiędzy państwami centrum a peryferiami wyznaczonymi przez stopień industrializacji. Kolejną istotną cechą społeczeństwa ryzyka jest jego „produkcja”, która leży w interesie wielkich korporacji. Mam na myśli czerpanie zysku z prób zaspokajania potrzeby bezpieczeństwa, co jest nieosiągalne w społeczeństwie ryzyka, a zatem korzyści są nieprzerwalne. H. Mamzer proponuje ujęcie ryzyka w kontekście

poczucia niepewności wynikającego z fragmentacji rzeczywistości i jej płynności, niemożności jej ogarnięcia i poznawczego opanowania (...), jest to wzrastające poczucie braku kontroli nad światem, który nieustannie się zmienia i będzie się zmieniać⁵⁶.

Ryzyko stanowi też jeden z elementów stylu życia współczesnej młodzieży – tak sądzi Z. Melosik, opisując współczesność w kategorii kultury skoku adrenaliny i ryzyka, której podstawowym założeniem jest „maksymalizacja

⁵³ Tamże, s. 44.

⁵⁴ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, s. 308.

⁵⁵ Tamże, s. 168.

⁵⁶ H. Mamzer, *Zaufanie a bezpieczeństwo ontologiczne*, s. 190.

wrażen” poprzez podejmowanie ryzyka w przejawianiu niebezpiecznych i ekstremalnych zachowań⁵⁷.

Ryzyko vs lęk

Obok kategorii ryzyka, wyznacznikiem płynnej nowoczesności jest lęk, szeroko opisany przez Z. Baumaną w pracy zatytułowanej *Płynny lęk*. Z perspektywy psychologicznej, lęk określany jest jako „negatywny stan emocjonalny związany z przewidywaniem nadchodzącego z zewnątrz lub pochodzącego z wewnątrz organizmu niebezpieczeństwa, objawiający się jako niepokój, uczucie napięcia, skrępowania, zagrożenia”⁵⁸.

W czasach płynnej nowoczesności, gdzie istnieje prymat zmiany, wszechobecny jest lęk traktowany jako niepożądane skutki, skutków których nie potrafimy przewidzieć⁵⁹. W taki właśnie sposób rozumie lęk Z. Bauman mówiąc, iż

lęk to nazwa, jaką nadajemy naszej niepewności; naszej niewiedzy o zagrożeniu i o tym, co należy zrobić – co można, a czego nie można – żeby go natychmiast opanować – albo odeprzeć, jeśli opanowanie go jest ponad nasze siły⁶⁰.

Z uwagi na powyższą argumentację, Z. Bauman często posługuje się pojęciem „niepewność” zamiast lęku. Często dokonuje się analizy zjawiska lęku, mając na myśli rodzaj lęku nazwany przez wspomnianego autora „lękiem pochodnym” stanowiącym

stałe usposobienie, które najlepiej można scharakteryzować jako poczucie bycia wystawionym na niebezpieczeństwo; poczucie niepewności i bezbronności (...), które łatwo odłącza się w świadomości tych, którzy go doznają, od niebezpieczeństw jakie go wywołują⁶¹.

Źródłem niebezpieczeństw wywołujących uczucie lęku jest zagrożenie ciała i majątku, trwałości i solidności porządku społecznego oraz pozycji w hierarchii społecznej. Kategoria lęku jest niezmiennie istotna w teraźniejszej rzeczywistości społecznej z uwagi na fakt, iż

okazało się, że w płynnonowoczesnej scenerii zmagania z lękami to zadanie na całe życie, natomiast wywołujące lęk niebezpieczeństwa, nawet te nie podejrzewane o to,

⁵⁷ Z. Melosik, *Młodość, styl życia i zdrowie*, Poznań 2001, s. 34-36.

⁵⁸ R. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 2005.

⁵⁹ Z. Bauman, *Płynny lęk*, Kraków 2008, s. 21.

⁶⁰ Tamże, s. 6.

⁶¹ Tamże, s. 8-9.

że trudno się z nimi uporać, przyszło ostatecznie uznać za stałych, nieodłącznych towarzyszy⁶².

jak Z. Bauman zauważył.

Znamienną cechą współczesnych lęków jest ich powszechność i uniwersalizacja. Przejawia się to tym, iż pomimo różnic społeczno-demograficznych w jakości nękanym lęków,

istnieją również takie, które są wspólne nam wszystkim – bez względu na to, w jakiej części globu przyszło nam się urodzić bądź wybrać (może pod przymusem) miejsce do zamieszkania⁶³.

W kontekście powyższych ustaleń wyłania się dylemat, czy współczesne społeczeństwo charakteryzuje się dominacją ryzyka czy lęku i pojawia pytanie o kategorie wyznaczające kształt teraźniejszości społecznej. Odpowiedzi na to pytanie udziela Z. Bauman. Autor uważa, że

idea ryzyka pośrednio przeformułowuje i milcząco utwierdza domniemanie zasadniczego uporządkowania świata. Tylko na podstawie takiego założenia ryzyko może być w zasadzie, zgodnie ze swoją definicją, obliczone - i tylko dopóty, dopóki takie założenie obowiązuje, można próbować, z niejakim powodzeniem, zminimalizować owo ryzyko poprzez działanie lub powstrzymywanie się od działania⁶⁴.

Z uwagi na powyższe kwestie Z. Bauman zauważa, że

pojęcie ryzyka ma sens jedynie w uporządkowanym, monotonnym i powtarzalnym świecie, w którym ciągi przyczynowe powtarzają się często i na tyle powszechnie, by koszty i zyski zamierzonych działań oraz szanse ich powodzenia i klęski poddawały się statystycznej obróbce i były oceniane w odniesieniu do precedensów⁶⁵.

A zatem, kategoria ryzyka wymagająca przewidywalności zdarzeń nie może stać się wyznacznikiem czasów płynnej nowoczesności, gdzie zmiana jest fundamentem zaistniałego stanu społeczno-kulturowego. Lęk dotyczy nieprzewidywalnych skutków zdarzeń, których nie potrafimy przewidzieć, w przeciwieństwie do ryzyka, które dotyczy nieprzewidywalnych skutków działań, które potrafimy przewidzieć. Warunkom płynnej nowoczesności przypisany jest pierwszy przebieg zdarzeń ze względu na nieprzewidywalność i zmienność, które są wyznacznikiem teraźniejszości. Jak pisze Z. Bauman,

⁶² Tamże, s. 6.

⁶³ Tamże, s. 38-39.

⁶⁴ Tamże, s. 170.

⁶⁵ Tamże, s. 170-171.

nasz świat bezbronnym czynią głównie niebezpieczeństwa o nieobliczalnym prawdopodobieństwie, zjawisko z gruntu odmienne od tych, do których zazwyczaj odnosi się pojęcie ryzyka. Zagrożenia, które z zasady są nieobliczalne, pojawiają się w otoczeniu, które z zasady jest nieregularne, gdzie zerwane ciągi i ich niepowtarzalność staje się regułą, a nienormalność normą. Są niepewnością występującą pod inną nazwą⁶⁶.

Kolejną znaczącą różnicą pomiędzy ryzykiem a lękiem wskazanym przez Z. Baumana jest fakt, iż

ryzyko rośnie w miarę, jak zbliża się, przestrzennie i czasowo, do podmiotów działających i działania. Niepewność natomiast rozprzestrzenia się w odwrotny sposób; powiększa się i przybiera na sile w miarę, jak oddala się od podmiotu i działania⁶⁷.

Z uwagi na powyższe argumenty sędzę, iż współczesne społeczeństwo jest w większym stopniu społeczeństwem lęku niż społeczeństwem ryzyka, co tłumaczy szereg zjawisk społeczno-kulturowych i charakter płynnonowoczesnej rzeczywistości. Obecne „wszechpanowanie” lęku znakomicie przedstawił Z. Bauman słowami:

ludzie żyjący w czasach największego komfortu, na których chuchano i dmuchano z większą pieczołowitością niż kiedykolwiek w dziejach, czują się bardziej zagrożeni, niepewni i przestraszeni, bardziej skłonni do paniki i bardziej pochłonięci wszystkim, co wiąże się z poczuciem pewności i bezpieczeństwa niżli ludzie w większości innych, dawnych i obecnych społeczeństw⁶⁸.

Zakończenie

Jednostka partycypująca w społeczno-kulturowym wymiarze ponowoczesnego świata permanentnej zmiany musi zmierzyć się z nieustannym procesem relatywizacji wartości, zasad oraz idei, które obecnie przybierają postać „płynnego” elementu autokreacji. Rozproszeniu uległy trwałe elementy rzeczywistości, które stanowiły pewny punkt odniesienia dający poczucie bezpieczeństwa, co skutkuje niepewnością wobec siebie, innych i świata. Jednakże, jednostki poszukują możliwości osiągnięcia poczucia bezpieczeństwa, pomimo niespełnionego warunku przewidywalności świata.

Dynamika przemian społeczno-kulturowych, oparta w znaczącej mierze na procesach globalizacyjnych, sprawiła, iż coraz większego znaczenia dla jednostkowych losów nabiera kategoria ryzyka, która stała się już trwałym elementem funkcjonowania człowieka we współczesności. Egzystencja

⁶⁶ Tamże, s. 171.

⁶⁷ Tamże, s. 173-174.

⁶⁸ Tamże, s. 226.

w „społeczeństwie ryzyka” (U. Beck) generuje z kolei chwiejność poczucia bezpieczeństwa ontologicznego, które przecież oparte jest na kategorii zaufania. Pojawia się zatem sprzeczność polegająca na potrzebie poczucia bezpieczeństwa, którego podstawą jest zaufanie w rzeczywistości generującej ryzyko. Zaufanie i ryzyko jawią się jako tendencje, które nie pozostają bez znaczenia dla jakości codziennego funkcjonowania jednostek w płynnej rzeczywistości, jak również dla ich rysu tożsamościowego.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
- Bauman Z., *Płynny lęk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.
- Beck U., *Społeczeństwo ryzyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Fukuyama F., *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 1997.
- Gerrig R., Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Mamzer H., *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
- Mamzer H., *Zaufanie a bezpieczeństwo ontologiczne*, [w:] *Zaufanie a życie społeczne*, red. H. Mamzer, T. Zalasieński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2008.
- Mamzer H., Zalasieński T., *Wprowadzenie*, [w:] *Zaufanie a życie społeczne*, red. H. Mamzer, T. Zalasieński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2008.
- Melosik Z., *Młodzież, styl życia i zdrowie*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2001.
- Palczyński T., *Socjologia tożsamości*, Oficyna Wydawnicza OFM, Kraków 2008.
- Peret-Drażewska P., *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Putnam R., *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Wnuk-Lipiński E., *Świat międzyepoki: globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004.

JOANNA RAJEWSKA DE MEZER

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

WIEDZA Z ZAKRESU ZAGADNIEŃ PRAWNYCH W PRACY PRACOWNIKA SOCJALNEGO

ABSTRACT. Rajewska de Mezer Joanna, *Wiedza z zakresu zagadnień prawnych w pracy pracownika socjalnego* [Legal Knowledge in the Work of a Social Worker]. Studia Edukacyjne nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 353-372. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.21

This article raises the problem of the need to equip a social worker with knowledge concerning legal issues useful in assistance activities. Professional knowledge of selected legal problems is necessary in the face of still emerging new situations that create dysfunction for collective life and cause inability in overcoming difficulties by using their own capabilities, competences and resources. Work aimed at supporting and activating a social welfare beneficiary require from a social worker a wide interdisciplinary knowledge, including familiarity with various fields of law. Knowledge in the field of substantive (social law, family law) and procedural law used during work with a beneficiary allows a social worker to conduct the assistance process more effectively. The law-related problems faced by the social worker who performs statutory tasks are connected to the extent of the regulated problems, constant changeability of legal regulations, their interpretative ambiguity, the necessity of using judicial decisions. It requires appropriate, methodical and purposeful action in the process of educating social workers, which influences the expected efficiency of their work and a sense of safety from a formal point of view.

Key words: social work, education of social worker, social welfare beneficiary, social law, effective assistance process

Funkcjonowanie we współczesnym świecie wymaga od jednostki szeregu kompetencji społecznych i profesjonalnych (zawodowych), ciągłego adaptowania się do stale zmieniających się warunków gospodarczych oraz społecznych, powodujących niestabilność sytuacji zawodowej, materialnej, a w efekcie poczucie niepewności o przyszłość. Istotnymi problemami społecznymi w Polsce, w ostatnich dwudziestu pięciu latach, stały się spowodowane zmianami organizacyjnymi w zakładach pracy redukcje zatrudnienia i będące ich skutkiem bezrobocie, a w ślad za nimi problemy materialne, uzależnieniowe

i zdrowotne jednostek, których kompetencje działania okazały się niewystarczające wobec wymogów stawianych im przez współczesny świat.

Pojawianie się generujących dysfunkcję dla życia zbiorowego problemów oraz istotnych rozmiarów potrzeb socjalnych, wynikających z rosnącej liczby osób będących w trudnej sytuacji życiowej, której przezwyciężenie wykracza poza ich własne możliwości, zasoby, kompetencje, wymaga zaingerowania przez osobowe, materialne i instytucjonalne zasoby wsparcia. Celem podejmowanych przez państwo działań jest pomoc w rozwiązaniu problemów jednostkowych i grupowych, eliminowanie zagrożeń oraz wsparcie w realizacji zadań życiowych, aspiracji i wartości. Z uwagi na powyższe, współczesne systemy pomocowe opierają się na aktywności państwa (jego wyspecjalizowanych instytucji) oraz solidarności i aktywności poszczególnych jednostek, grup i społeczności¹.

Problemom tym stawiają czoła pracownicy socjalni, wykonujący w ramach pracy zawodowej zadania ustawowe w zakresie wsparcia osób i rodzin, które nie są w stanie samodzielnie przezwyciężyć problemów, z którymi się zetknęły w swoim życiu. Zakres i multidyscyplinarność problematyki objętej działaniami pomocowymi wymaga od nich szerokiej wiedzy, w tym wiedzy z zakresu prawa. Niniejszy artykuł poświęcony został problemowi wiedzy z dziedziny prawa, jaką powinni mieć świadczący wsparcie klientowi pracownicy socjalni, aby udzielana przez nich pomoc była efektywna i prowadziła do realnego usamodzielnienia beneficjenta. W rozważaniach poniższych zaakcentowano także wielość i różnorodność zagadnień o charakterze prawnym znajdujących się w zainteresowaniu pomocy społecznej, kwestię niestabilności stanu prawnego spowodowaną ciągłymi zmianami przepisów prawa oraz konieczność praktycznego podejścia do procesu kształcenia przyszłych pracowników socjalnych w zakresie problematyki prawnej.

Współcześnie pomoc jednostkom niepotrafiącym samodzielnie przezwyciężyć trudnej sytuacji życiowej, w której się znalazły, jest bardzo rozbudowana i odgrywa ważną rolę w działaniach państwa związanych ze sferą socjalną. Przejmowanie przez państwo i podległe mu organy zadań z tego obszaru następowało jednak stopniowo, a system pomocy funkcjonujący w obecnym kształcie tworzył się przez dziesięciolecia. Zakres świadczeń, jakie administracja kieruje do osób potrzebujących wsparcia ze strony społeczeństwa uległ modyfikacji i rozbudowie, a formy ich udzielania zostały rozwinięte. Zaobserwowano również zmiany wobec osób korzystających z różnorodnych form wsparcia ze strony instytucji publicznych².

¹ Z. Woźniak, *Praca socjalna a innowacje społeczne – między rutyną i zmianą*, *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 2016, LXXVIII, 3, s. 208.

² S. Nitecki, *Prawo do pomocy społecznej w polskim systemie prawnym*, Warszawa 2008, s. 11-12.

Wszelkie działania o charakterze pomocowym podejmowane w procesie wspierania jednostki i rodziny powinny umożliwiać podmiotom objętym wsparciem (jednostce, rodzinie), wyjście z trudnej sytuacji życiowej, z którą nie są w stanie poradzić sobie z wykorzystaniem własnych kompetencji, możliwości, zasobów³. Jest to zasada uniwersalna, na której opiera się organizacja i działalność pomocy społecznej nie tylko w Polsce.

W literaturze przedmiotu pomocy społecznej przypisywane są trzy podstawowe cele operacyjne, którym powinno być podporządkowane działanie o charakterze pomocowym. Pierwszy z nich stanowi zaspokojenie podstawowych potrzeb życiowych jednostek i rodzin oraz umożliwienie im bytowania w warunkach odpowiadających godności człowieka. Następnym celem, urzeczywistniającym zasadę pomocniczości, jest działanie zmierzające do życiowego usamodzielnienia beneficjentów oraz pomocy im w integracji ze środowiskiem. Natomiast ostatnim, podejmowanym w ramach działania pomocy społecznej, jest zapobieganie powstawaniu trudnych sytuacji życiowych stanowiących jedną z przesłanek nabycia pomocy⁴. Działania wobec podmiotów objętych wsparciem mają więc charakter wspierająco-aktywizujący, pomocowy oraz profilaktyczny.

Okoliczności generujące sytuacje trudne, wymagające zaangażowania państwa w życie jednostki, czy grupy (jaką stanowi rodzina), wymienione zostały w art. 7 Ustawy o pomocy społecznej⁵. Związane są one z koniecznością udzielenia pomocy ze względu na stan zdrowia beneficjenta, potrzebę ochrony dziecka i rodziny, trudności w przystosowaniu się do funkcjonowania w społeczeństwie, po okresie przebywania w zakładzie karnym, lub pieczy zastępczej, uzależnienia, czy też sytuacje nagłe i nieprzewidziane⁶. Wymienione przyczyny będące podstawą podjęcia działania pomocowego przez kompetentne organy państwowe mają charakter przykładowy. Nie mamy tu do czynienia z enumeratywnością wyliczenia powodów uruchomienia pomocowej aktywności państwa, co powoduje, że wystąpienie innych

³ Art. 2 Ustawy z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (DzU z 2017, poz. 1769).

⁴ T. Kaźmierczak, *Polityka pomocy społecznej wobec rodziny we współczesnej Polsce*, [w:] *Praca socjalna. Pomoc społeczna*, red. J. Kwaśniewski, Katowice 1998, s. 249.

⁵ W art. 7 Ustawy z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (DzU z 2017, poz. 1769) wymieniono następujące przyczyny uzasadniające udzielenie beneficjentowi pomocy: ubóstwo, sieroctwo, bezdomność, bezrobocie, niepełnosprawność, długotrwała lub ciężka choroba, przemoc w rodzinie, potrzeba ochrony ofiar handlu ludźmi, ochrona macierzyństwa lub wielodzietności, bezradność w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzenia gospodarstwa domowego, zwłaszcza w rodzinach niepełnych lub wielodzietnych, trudności w integracji cudzoziemców, którzy uzyskali w Rzeczypospolitej Polskiej status uchodźcy lub ochronę uzupełniającą, trudności w przystosowaniu do życia po zwolnieniu z zakładu karnego, skutki alkoholizmu lub narkomanii, ale także wystąpienie zdarzenia losowego i sytuacji kryzysowej, klęski żywiołowej lub ekologicznej.

⁶ I. Sierpowska, *Prawo pomocy społecznej*, Kraków 2006, s. 47.

niż wskazane ustawowo sytuacji nie eliminuje możliwości uzyskania przez beneficjenta wsparcia.

Jako drugi warunek uzyskania pomocy wymieniana jest niemożność samodzielnego przezwyciężenia wyżej wymienionej trudności przez wnioskującego o pomoc. Ta przesłanka znajduje wyraz w wielu orzeczeniach sądowych w sprawach z zakresu pomocy społecznej. W myśl na przykład orzeczenia Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Poznaniu, istotą pomocy społecznej jest

(...) pomoc obywatelom w szczególnie dla nich trudnej sytuacji życiowej. Wsparcie to nie ma jednak bynajmniej charakteru obligatoryjnego, lecz zależy od uznania administracyjnego. (...) korzystanie z pomocy społecznej powinno nastąpić dopiero wtedy, gdy nie istnieją inne możliwości zaspokojenia określonej potrzeby⁷.

W innym wyroku sąd orzekł natomiast, iż jednostka może uzyskać pomoc świadczoną przez podmioty działające w systemie pomocy społecznej dopiero wówczas, kiedy wykorzysta swoje uprawnienia, posiadane zasoby i możliwości, przez które należy rozumieć nie tylko sytuację materialną, ale również jej właściwości psychofizyczne, kwalifikacje zawodowe, aktywność w rozwiązywaniu własnych i rodzinnych problemów oraz jej gotowość do współdziałania w tym celu z innymi. Sąd stwierdził także, że przyznający pomoc musi uwzględniać wysokość już przyznanych świadczeń i dokonywać rozdziału środków w taki sposób, aby z pomocy społecznej skorzystała jak największa liczba podopiecznych, gdyż tylko takie postępowanie jest zgodne z zasadami sprawiedliwości społecznej oraz wyrażoną w art. 4 Ustawy o pomocy społecznej⁸ zasadą współdziałania beneficjenta z podmiotem dostarczającym wsparcia⁹.

Pomoc społeczna ujmowana jest jako metoda zmierzająca do osiągnięcia celów polityki społecznej. Fundament dla podejmowanych działań stanowi zasada pomocniczości, która będąc zasadą konstytucyjną, odwołuje się do samodzielności obywateli i wspólnot w realizowaniu zadań publicznych¹⁰. Państwo powinno wspierać jednostki, rodziny, które nie są w stanie samodzielnie wykonywać nałożonych na nie zadań. Pomoc ta jednak nie może polegać na podejmowaniu działania w zamian za jednostkę, gdyż prowadzi to do pozbawiania jej kompetencji do działania, a w efekcie do

⁷ Orzeczenie Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Poznaniu z 14 maja 2010 r., sygn. II SA/Po 96/10, (<http://orzeczenia.nsa.gov.pl>) [dostęp: 10.02.2018].

⁸ „Osoby i rodziny korzystające z pomocy społecznej są obowiązane do współdziałania w rozwiązywaniu ich trudnej sytuacji życiowej” – art. 4 Ustawy z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej.

⁹ Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Olsztynie z 5 lutego 2013 r., sygn. II SA/OI 1290/12 LexPolonica nr 5149485, <http://orzeczenia.nsa.gov.pl> [dostęp: 10.02.2018].

¹⁰ I. Sierpowska, *Ustawa o pomocy społecznej. Komentarz*, Warszawa 2007, s. 24.

zjawiska wyuczonej bezradności¹¹. Świadczone wsparcie winno mieć charakter aktywizujący, pobudzający samokreację, ale o czym nie wolno zapomnieć – subsydiarny.

Zasada pomocniczości jest zasadą podstawową, na której powinny opierać się działania podmiotów systemu pomocy społecznej, a więc działania wypełniające ustawowe zadania pracowników socjalnych. Jej znaczenie w aktywności państwa na rzecz jednostki i społeczeństwa rozważane jest od wieków. Idea pomocniczości (subsydiarności) pojawiła się już w rozważaniach starożytnych, na przykład Arystotelesa, a w późniejszych okresach historii nawiązywali do niej Althusius, Mill i Proudhon. Obecny kształt nadały jej encykliki papieskie: *Rerum novarum* autorstwa Papieża Leona XIII (1891 r.) oraz *Quadragesimo anno*¹² Piusa XI (1931 r.).

Zainteresowanie problematyką subsydiarności wzrosło po drugiej wojnie światowej, stanowiąc opozycję wobec zakwestionowanej opiekuńczej roli państwa z jednej strony, a zarazem wskazując kierunki transformacji z drugiej. Idea subsydiarności stała się natomiast hasłem przewodnim integrującej się Europy¹³.

Zasada pomocniczości (subsydiarności) stanowi jedną z podstaw demokratycznego państwa prawa i została wyartykułowana także w Konstytucji RP¹⁴. Odwołuje się ona do samodzielności jednostek i wspólnot w realizowaniu zadań publicznych, dopuszczając ingerencję państwa lub większych wspólnot tylko w sytuacji, kiedy jednostka, czy grupa społeczna, nie jest w stanie samodzielnie, bez wsparcia powołanych do tego podmiotów, wykonać nałożonego na nią zadania¹⁵.

Należy także pamiętać, że państwo nie może ograniczać inicjatywy obywateli, pozbawiać ich możliwości dokonywania wyboru, czy przejmować

¹¹ Zjawisko wyuczonej bezradności opisane zostało przez M.E.P. Seligmana w: *Helplessness: On Depression, Development, and Death*, San Francisco 1992.

¹² Pius XI w Encyklice o odnowieniu ustroju społecznego *Quadragesimo Anno* akcentuje filozoficzno-moralny aspekt zasady subsydiarności: „Nienaruszalnym i niezmiennym pozostaje owo najwyższe prawo filozofii społecznej: co jednostka z własnej inicjatywy i własnymi siłami może zdziałać, tego jej nie wolno wydierać na rzecz społeczeństwa; podobnie niesprawiedliwością, szkodą społeczną i zakłóceniem ustroju jest zabieranie mniejszym i niższym społecznościom tych zadań, które mogą spełnić i przekazywanie ich wyższym. Każda akcja społeczna ze swej natury ma charakter pomocniczy; winna pomagać członkom organizmu społecznego, a nie niszczyć ich lub wchłaniać”; Zob.: Pius XI, Encyklika o odnowieniu ustroju społecznego – *Quadragesimo Anno*, przekł. ks. J. Piwowarczyk, Znak, 1982, 80, s. 42-23.

¹³ A. Dobek, *Zasada pomocniczości w orzecznictwie Trybunału Konstytucyjnego*, Wrocławskie Studia Erazmiańskie, z. II: *Państwo – koncepcje i zadania*, Wrocław 2008, s. 155-156.

¹⁴ Konstytucja RP z 2 kwietnia 1997 r. (DzU z 1997, nr 78, poz. 483 ze zm.).

¹⁵ J. Rajewska de Mezer, *Rozważania dotyczące aktywizującej roli podmiotów systemu pomocy społecznej*, [w:] *Animacja w środowisku. O potrzebie kreowania działań lokalnych (teoria a praktyka społeczna)*, red. K. Segiet, K. Słupska, A. Tokaj, Poznań 2017, s. 240.

odpowiedzialności za ich działania¹⁶. Udzielane wsparcie powinno przyjąć charakter korygujący i stanowić tak zwaną „pomoc do samopomocy”. Pomoc w swym założeniu winna być tylko przejściowa i skłaniać do samoaktywizacji, bazując na posiadanym przez jednostkę, rodzinę, czy społeczność potencjale i świadomości deficytów, częstokroć diagnozowanych i uświadamianych w ramach podejmowanych działań pomocowych.

Świadcząc pomoc, nie można zapominać o jej subsydiarnym charakterze oraz budującej zasadę pomocniczości zasadzie subsydiarnej redukcji. Polega ona na wycofaniu się ze świadczenia pomocy, kiedy jednostka wspierana zaczyna funkcjonować właściwie, a więc uzyskuje kompetencje społeczne niezbędne do samodzielnego przezwyciężania trudności. Ogromną umiejętnością podmiotów dostarczających wsparcia jest uchwycenie momentu, w którym, z uwagi na poprawę sytuacji wspieranego, należy modyfikować formy świadczonej klientowi pomocy, redukować jej zasięg tak, aby finalnie odstąpić od jej dostarczania. Zaburzenie równowagi pomiędzy podejmowanymi działaniami pomocowymi, kompensacyjnymi a aktywnością jednostki, polegające na nadmiernym wspomaganiu podmiotu wchodzącym w zakres jego kompetencji, może doprowadzić do przerzucenia odpowiedzialności za podejmowane decyzje na wspierający podmiot¹⁷. Ponadto, działania nadmiernie ingerujące – w ramach świadczonej pomocy – mogą spowodować pozbawienie wspieranego samodzielności, aktywności oraz wiary w posiadane kompetencje działania, a to skutkuje nabyciem przeświadczenia o braku wpływu na własne życie.

Jak stwierdził Martin Seligman, człowiek szybko uczy się bezradności, czyli poczucia, że jego osobista kontrola wzmocnień i wpływ na sytuację są nieefektywne¹⁸.

Świadomość znaczenia zasady pomocniczości w pracy z klientem pomocy społecznej, wspierania go w drodze do przezwyciężania różnorodnych trudności życiowych, aktywizowania, a nie tylko dostarczania pomocy, polegającej na przyznaniu żądanego świadczenia, bez zbadania przyczyny powstania problemu i podjęcia próby jego rozwiązania wspólnie z klientem, jest zagadnieniem niezwykle istotnym z punktu widzenia realizacji celów pomocy społecznej. Współcześnie więc praca socjalna postrzegana jest jako oparta na wiedzy oraz wyraźnych podstawach aksjologicznych (takich jak równość i sprawiedliwość społeczna, niezbywalna godność osoby ludzkiej) „(...) praktyka przeprowadzania skutecznej zmiany na poziomie jednostki,

¹⁶ I. Sierpowska, *Ustawa o pomocy społecznej*, s. 25.

¹⁷ J. Rajewska de Mezer, *Rozważania dotyczące aktywizującej roli podmiotów*, s. 241.

¹⁸ Por. M.E.P. Seligman, *Helplessness*.

rodziny, grupy, społeczności lokalnej”¹⁹. W nowoczesnym podejściu do pracy socjalnej klient postrzegany jest jako posiadający własne siły i zasoby, zdolny do podejmowania decyzji dotyczących swojego życia, mogący pełnoprawnie współpracować w wyjściu z trudności, natomiast pracownik socjalny ma wejść w rolę partnera realcji, swego rodzaju facylitatora²⁰, osoby towarzyszącej aktywizującą w zmianie.

Tak rozumiana pomoc powinna prowadzić do wyposażenia jednostki wspieranej w kompetencje konieczne do podjęcia działania samopomocowego, a tym samym do przeciwdziałania jej marginalizacji, czy ekskluzji społecznej, dzięki umożliwieniu wejścia w wyznaczone role społeczne oraz poprawnego, społecznie oczekiwanego ich odgrywania. Pojęcie roli społecznej²¹ związane jest z pojęciem pozycji społecznej – a więc usytuowania człowieka w pewnej zbiorowości. Działaniami w zakresie wsparcia w wejściu w role społeczne może być skierowanie beneficjenta na kursy zawodowe, doszkalanie, pomoc w znalezieniu miejsca zatrudnienia. Czasami wspomagany nie jest gotowy do podjęcia wyzwania polegającego na podjęciu prób zdobycia pracy, gdyż boryka się z problemami w kontaktach interpersonalnych, nie ma umiejętności konwersacji, jak i podstawowych umiejętności koniecznych w życiu społecznym. Diagnozujący problem pracownik socjalny może wówczas skierować podopiecznego do psychologa, terapeuty świadczących poradnictwo specjalistyczne, umożliwić uczestnictwo w warsztatach rozwijających kompetencje społeczne, udzielić informacji i pomóc klientowi w rozwiązaniu problemu.

Brak reakcji państwa, konstruktywnego we wsparcie w wyjściu z sytuacji problemowej, może wieść do utrwalenia się niepoprawnego sposobu funkcjonowania społecznego jednostki, czy rodziny. Skutkiem tego jest przekazywanie w międzypokoleniowym pasie transmisyjnym niepożądanych wzorów zachowań, ról społecznych, czy postaw wychowującym się w rodzinach otaczanych oparciem dzieci. Może to prowadzić do zaburzenia poprawnego przebiegu procesu socjalizacji i generowania zjawiska niedostosowania społecznego.

Problemy, w obliczu których pracownik socjalny staje wykonując swoje zadania, opierając się na zasadzie pomocniczości, pochodzą z różnych dziedzin nauki, w tym z pedagogiki, socjologii, psychologii, a także prawa. Za-

¹⁹ T. Kaźmierczak, *Czy praca socjalna w Polsce jest nowoczesna?* [w:] *Współczesne wyzwania i metody pracy socjalnej*, red. W. Szymczak, Lublin 2009, s. 90.

²⁰ Tamże, s. 93.

²¹ Jak podaje B. Szacka, rolę społeczną określa się z jednej strony jako zespół praw i obowiązków związanych z daną pozycją, a z drugiej strony – jako schemat pewnego zachowania związanego z wyżej wymienioną pozycją (tzw. scenariusz roli); Zob. także, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 144-145.

gadnienia prawne z zakresu prawa materialnego oraz procedury stanowią istotną część pracy pracowników socjalnych i asystentów rodziny. Diagnozowanie problemu funkcjonowania jednostki, czy rodziny oraz jego analiza następuje po przeprowadzeniu wywiadu środowiskowego i zebraniu wszystkich niezbędnych do oceny sytuacji beneficjenta informacji. Właściwe skonstruowanie planu pomocowego, zmierzające do aktywizacji klienta, wskrzeszania w nim tak zwanej samopomocy, wsparcie go w uzyskaniu kompetencji do działania, wymaga szerokiej wiedzy, jak również doświadczenia. Wiedza ta obejmuje problematykę objętą przede wszystkim ustawą o pomocy społecznej w zakresie świadczeń materialnych i niematerialnych. Niestety, przepisy samej Ustawy o pomocy społecznej nie zawierają regulacji znajdujących zastosowanie we wszystkich sprawach, z którymi klient zwraca się o wsparcie do właściwego ośrodka pomocy społecznej. Właściwa interpretacja przepisów, stwierdzenie zaistnienia przesłanek udzielenia pomocy, będące wynikiem znajomości regulacji prawnych i zasad ich stosowania, pozwala na efektywne wsparcie klienta. Konieczność posiadania przez pracownika socjalnego określonego zakresu wiedzy wynika choćby z art. 119 Ustawy o pomocy społecznej. W myśl tego przepisu, do zadań pracownika socjalnego należy w szczególności:

- 1) prowadzenie pracy socjalnej z klientem i jego rodziną;
- 2) dokonywanie analizy i oceny zjawisk, które powodują zapotrzebowanie na świadczenia z pomocy społecznej oraz kwalifikowanie do uzyskania tych świadczeń;
- 3) udzielanie informacji, wskazówek i pomocy w zakresie rozwiązywania spraw życiowych osobom, które dzięki tej pomocy będą zdolne samodzielnie rozwiązywać problemy będące przyczyną trudnej sytuacji życiowej; skuteczne posługiwanie się przepisami prawa w realizacji tych zadań;
- 4) pomoc w uzyskaniu dla osób będących w trudnej sytuacji życiowej poradnictwa dotyczącego możliwości rozwiązywania problemów i udzielania pomocy przez właściwe instytucje państwowe, samorządowe i organizacje pozarządowe oraz wspieranie w uzyskiwaniu pomocy;
- 5) udzielanie pomocy zgodnie z zasadami etyki zawodowej;
- 6) pobudzanie społecznej aktywności oraz inspirowanie działań samopomocowych w zaspokajaniu niezbędnych potrzeb życiowych osób, rodzin, grup i środowisk społecznych;
- 7) współpraca i współdziałanie z innymi specjalistami w celu przeciwdziałania oraz ograniczania patologii i skutków negatywnych zjawisk społecznych, łagodzenie skutków ubóstwa;
- 8) inicjowanie nowych form pomocy osobom i rodzinom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej oraz inspirowanie powołania instytucji świadczących usługi służące poprawie sytuacji takich osób i rodzin;

9) współuczestniczenie w inspirowaniu, opracowaniu, wdrożeniu oraz rozwijaniu regionalnych i lokalnych programów pomocy społecznej ukierunkowanych na podniesienie jakości życia²².

Jak wynika z powyższego, wielość obszarów i płaszczyzn działania zawodowego pracownika socjalnego wymaga od niego profesjonalizmu i szerokiej interdyscyplinarnej wiedzy.

W myśl chociażby art. 119 ust. 2 Ustawy o pomocy społecznej, pracownik socjalny zobligowany jest ustawowo do udzielania osobom zgłaszającym się pełnej informacji o przysługujących im świadczeniach i dostępnych formach pomocy. Natomiast, treść art. 119 ust. 1 pkt 3 nakłada na niego obowiązek skutecznego posługiwania się przepisami prawa w realizacji zadań polegających na udzielaniu informacji, wskazówek i pomocy w zakresie rozwiązywania spraw życiowych osobom, które dzięki tej pomocy będą zdolne samodzielnie rozwiązywać problemy. Aby zgodnie z dyspozycją ustępu 7 omawianego artykułu właściwie i efektywnie współpracować z różnymi specjalistami w ramach działań profilaktycznych, udzielania pomocy o charakterze interdyscyplinarnym, muszą oni dysponować wiedzą odnośnie treści szeregu aktów prawnych regulujących zasady funkcjonowania różnych instytucji i podmiotów będących bezpośrednio i pośrednio związanych z systemem pomocy społecznej.

Z regulacji art. 119 wynika więc obowiązek posiadania aktualnej i kompleksowej wiedzy na temat przewidzianych aktami prawnymi z zakresu pomocy społecznej rodzajów świadczeń oraz przesłanek ich nabycia. Wymaga to znajomości zarówno norm prawa administracyjnego materialnego (do którego zaliczamy prawo socjalne)²³, jak i przepisów o charakterze formalnym, proceduralnym, regulujących postępowanie w sprawie nabycia świadczeń (przepisy procedury administracyjnej)²⁴.

Najczęściej, osoba korzystająca z pomocy społecznej pobiera poza świadczeniami z pomocy społecznej również świadczenia rodzinne (zasilek rodzinny wraz z dodatkami), świadczenie rodzicielskie, specjalny zasilek opiekuńczy, czy świadczenie pielęgnacyjne, regulowane przepisami ustawy o świadczeniach rodzinnych²⁵. W wielu przypadkach beneficjenci pomocy społecznej uprawnieni są także do pobierania świadczeń z funduszu alimentacyjnego²⁶, czy dodatku mieszkaniowego²⁷. Ustawy regulujące powyższe

²² Art. 119 ust. 1 Ustawy z 12 marca 2014 r. o pomocy społecznej.

²³ Szerzej I. Sierpowska, *Prawo pomocy społecznej*.

²⁴ Regulacje dotyczące procedury administracyjnej znajdują się w ustawie z 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego (DzU z 2016, poz. 23 ze zm.).

²⁵ Ustawa z 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych (DzU z 2017, poz. 1952 ze zm.).

²⁶ Ustawa z 7 września 2007 r. o pomocy osobom uprawnionym do alimentów (DzU z 2018, poz. 554 ze zm.).

²⁷ Ustawa z 21 czerwca 2001 r. o dodatkach mieszkaniowych (DzU z 2017, poz. 180).

zagadnienia są obszerne, wymagają znajomości innych aktów prawnych, do których treści nawiązują, nakazując analogiczne stosowanie wskazanych w nich rozwiązań. Charakteryzują się szczegółowością i odmiennościami w stanowionych przesłankach nabycia poszczególnych świadczeń. Wiele przepisów jest niejednoznacznych interpretacyjnie, co powoduje konieczność poszukiwania i posiłkowania się orzecznictwem sądowym. Czynnikiem utrudniającym wypełnianie zadania polegającego na profesjonalnym informowaniu klienta o warunkach nabycia pomocy jest ulegająca ciągłym zmianom treść przepisów, co wpływa na zaburzenie poczucia stabilności sytuacji prawnej obywatela.

Pracownik socjalny pracujący z klientem i jego rodziną musi poza wiedzą z zakresu pracy socjalnej, psychologii, pedagogiki być także zorientowany w regulacjach prawnych dotyczących wyżej wymienionych świadczeń, oraz warunków ich nabycia, aby wskazać klientowi także inne, niż wynikające tylko z Ustawy o pomocy społecznej, formy wsparcia.

Pomimo często dużego doświadczenia w pracy z tą Ustawą, uzyskanego zgodnie z jej przepisami wykształcenia zawodowego czy wyższego²⁸, specjalizacji, uczestnictwa w szkoleniach, warsztatach, podnoszenia kwalifikacji zawodowych na kursach specjalistycznych i studiach podyplomowych, pracownik socjalny nie posiadający wykształcenia *stricte* prawniczego ma problem z interpretacją wielu przepisów prawnych. Zauważyć należy, że z niejednoznacznością interpretacyjną przepisów możemy spotykać się zarówno w dziedzinie prawa socjalnego (problematyka objęta Ustawą o pomocy społecznej, Ustawą o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Ustawą o świadczeniach rodzinnych), jak i przy rozwiązywaniu problemów pochodzących z innych działów prawa, z którymi beneficjent zwraca się do wspierającego go pracownika socjalnego.

Pracownik socjalny pracując z klientem ma możliwość skierowania go do świadczących specjalistyczne poradnictwo: psychologa, prawnika, czy

²⁸ W myśl art. 116 ust 1 oraz 1a Ustawy o pomocy społecznej, pracownikiem socjalnym może być osoba, która spełnia co najmniej jeden z niżej wymienionych warunków:

- 1) posiada dyplom ukończenia kolegium pracowników służb społecznych;
- 2) ukończyła studia wyższe na kierunku praca socjalna;

3) do dnia 31 grudnia 2013 r. ukończyła studia wyższe o specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego na jednym z kierunków: pedagogika, pedagogika specjalna, politologia, polityka społeczna, psychologia, socjologia, nauki o rodzinie.

Minister właściwy do spraw zabezpieczenia społecznego, w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw szkolnictwa wyższego, określa, w drodze rozporządzenia, wymagane umiejętności, wykaz przedmiotów, minimalny wymiar zajęć dydaktycznych oraz zakres i wymiar praktyk zawodowych dla specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego, realizowanej w szkołach wyższych na wskazanych wyżej kierunkach, kierując się koniecznością odpowiedniego przygotowania absolwentów do wykonywania zawodu pracownika socjalnego.

też specjaliści pracy z rodziną. Taką możliwość daje mu regulacja zawarta w przepisie art. 46 ust. 1 Ustawy o pomocy społecznej, zgodnie z którą poradnictwo specjalistyczne, w szczególności: prawne, psychologiczne i rodzinne jest świadczone osobom i rodzinom, które mają trudności lub wykazują potrzebę wsparcia w rozwiązywaniu swoich problemów życiowych. Ustawodawca nie dokonał w wyżej cytowanym przepisie enumeratywnego wymienienia rodzajów poradnictwa. Katalog ten ma więc charakter otwarty i stanowi przykładowe wyartykułowanie dziedzin, w zakresie których następuje udzielanie pomocy poradniczej.

Poradnictwo prawne natomiast polega przede wszystkim na udzielaniu informacji o obowiązujących przepisach z zakresu prawa rodzinnego i opiekuńczego, zabezpieczenia społecznego oraz ochrony praw lokatorów. Pomimo że z redakcji przepisy art. 46 ust. 2 wynika, iż porada prawna winna być udzielona tylko w zakresie trzech wymienionych w nim dziedzin: prawa rodzinnego i opiekuńczego, prawa zabezpieczenia społecznego oraz przepisów dotyczących ochrony lokatorów, przepis ten jednak należy interpretować biorąc pod uwagę wykładnię celowościową i przyjąć, iż beneficjent ma prawo oczekiwać udzielenia mu wyjaśnień także w zakresie zagadnień znajdujących się w zainteresowaniu innych, niż wymienione w przepisie *expressis verbis* dziedzin.

Często z uwagi na ograniczony dostęp do osoby zajmującej się zawodowo problematyką z zakresu prawa (zatrudnionego w jednostce pomocy społecznej prawnika – radcy prawnego czy adwokata), pracownik socjalny zmuszony jest samodzielnie udzielić beneficjentowi informacji bądź porady stanowiących podstawę podjęcia przez klienta działań o charakterze samopomocowym.

Różnorodność i multiprzyczynowość sytuacji generujących problemy z właściwym funkcjonowaniem jednostki, czy rodziny, oraz duża ilość negatywnych skutków związanych z ich wystąpieniem, powoduje konieczność wielopłaszczyznowego wsparcia klienta. Trudności powoduje także określenie, jaki problem był tym pierwotnym, odpowiedzialnym za wystąpienie innych o charakterze wtórnym.

Problemy prawne wywierają często bezpośredni wpływ na sytuację osobistą, rodzinną, majątkową, finansową, czy zawodową klienta, a ich rozwiązanie może doprowadzić do poprawy funkcjonowania człowieka i jego rodziny w różnych sferach ich życia. Problemy te bardzo często dotyczą spraw z zakresu prawa rodzinnego. Są to postępowania sądowe o rozwód lub orzeczenie separacji. Licznie występują sprawy o alimenty (ich ustalenie, podwyższenie, a czasami obniżenie), i związane z nimi pytania o egzekucję komorniczą należnej renty alimentacyjnej. Problemy te dotyczą sytuacji materialnej klientów, z którą związane jest prawo do świadczeń zależnych, na przykład od nieprze-

kraczenia ustawowo określonych kryteriów dochodowych. Coraz częściej osoby objęte wsparciem proszą o pomoc we wszczęciu postępowania sądowego odnośnie uregulowania kontaktów niezamieszkującego rodzica z dzieckiem, czy ingerencję we władzę rodzicielską – poprzez jej ograniczenie lub pozbawienie drugiego rodzica. Są to problemy, które dezorganizują życie rodzinne, powodują konieczność faktycznego wykonywania władzy rodzicielskiej przez jednego z rodziców, przy ograniczaniu partycypacji w życie rodziny i dziecka drugiego. Podkreślić należy, że działania o charakterze ingerencyjnym są uzasadnione, kiedy postępowanie rodzica wobec dziecka zagraża jego dobru lub w nie bezpośrednio godzi. W wielu sytuacjach konflikt dotyczy relacji partnerskiej, a rozwód, czy separacja rodziców, i związana z nimi konieczność opuszczenia wspólnego domu przez drugiego z rodziców, jest źródłem cierpienia dla dziecka emocjonalnie związanego z obojgiem. Dziecko wymaga wówczas nie tylko skupienia na nim uwagi rodziców, ale częstokroć profesjonalnego wsparcia psychologa, czy terapeuty, nie potrafiąc samodzielnie przezwyciężyć skutków sytuacji kryzysowej w rodzinie.

W ramach problemów z zakresu prawa rodzinnego pojawiają się sprawy dotyczące faktu ustalenia pochodzenia dziecka od danego mężczyzny. Ma to istotne znaczenie dla możliwości stwierdzenia istnienia obowiązku alimentacyjnego danego mężczyzny wobec dziecka.

Problemy formalne z dziedziny prawa rodzinnego, z którymi przychodzi mierzyć się zawodowo pracownikowi socjalnemu, wiążą się z szeregiem negatywnych dla klienta skutków pozaprawnych, związanych z rozpadem rodziny, zaburzeniem relacji pomiędzy jej członkami, problemem utrzymywania więzi emocjonalnej. Rozpad rodziny jest sytuacją kryzysu dla wychowujących się w niej dzieci, które czasami w stopniu większym niż dorośli partnerzy związku potrzebują wsparcia psychologicznego i interwencji pomocowej z zewnątrz.

Wielu klientów pomocy społecznej stanowią osoby niepełnosprawne, borykające się z różnego rodzaju chorobami, nie posiadające zatrudnienia oraz prawa do świadczeń o charakterze rentowym. Dużą grupę spraw, z którymi klienci ci nie potrafią poradzić sobie sami, stanowią problemy z zakresu prawa zabezpieczenia społecznego. Wśród nich istotne miejsce zajmują kwestie dotyczące ustalania niepełnosprawności (lub stopnia niepełnosprawności), zdobycia orzeczenia o niezdolności do pracy i związanej z nim renty oraz postępowań odwoławczych w tych sprawach. Pracownik socjalny spotyka się z prośbą o pomoc w wypełnieniu i złożeniu wniosków o ustalenie stopnia niepełnosprawności, czy rentę z tytułu niezdolności do pracy. Klienci otrzymują także od organów orzekających w sprawach dotyczących niepełnosprawności decyzje odmawiające im przyznania statusu osoby niepełnosprawnej lub niezdolnej do pracy, a co z tym związane – tracą prawo do wy-

nikających z posiadania tego statusu świadczeń. Rola pracownika socjalnego, wspomaganego przez prawnika współpracującego z danym podmiotem pomocy społecznej, polega na pomocy w sporządzeniu odwołania od orzeczenia, czy decyzji.

Następną grupę problemów, w obliczu których stają podopieczni pracowników socjalnych, stanowią sprawy z zakresu prawa pracy. W szczególności dotyczą one praw pracowniczych, przeciwdziałania dyskryminacji (ze względu na wiek, płeć, czy niepełnosprawność), bądź mobbingowi, podstaw i zasadności rozwiązywania stosunku pracy, czy sprostowania świadectwa pracy. Beneficjenci pomocy społecznej poszukują również wsparcia w rozwiązywaniu problemów wynikających z posiadania przez nich statusu osoby bezrobotnej.

Z uwagi na to, że wielu klientów ośrodków pomocy społecznej nie ma zatrudnienia i związanego z nim prawa do wynagrodzenia, oraz świadczeń rentowych czy emerytalnych, lub nie potrafi właściwie wykorzystać posiadanych, często szczupłych, środków, nie uiszczają oni należności za wynajem lokalu, czynszów i tym podobne, a co za tym idzie – toczą się wobec nich postępowania egzekucyjne i eksmisyjne. Niektórzy klienci, z uwagi na bardzo niską świadomość prawną, nie potrafią przeciwdziałać łamaniu ich praw w zakresie nieuzasadnionego podnoszenia opłat czynszowych i innych kosztów związanych z eksploatacją mieszkania. Pracownik socjalny prowadzący pracę socjalną z klientem wspiera go także w zakresie tych spraw, analizując z nim umowę najmu lokalu, mediując między wynajmującym a najemcą satysfakcjonujące obie strony rozwiązanie. Wiele spraw dotyczy problemów z zakresu prawa cywilnego, bankowego i jest związanych z zaciąganiem przez klientów zobowiązaniami na podstawie umów pożyczki, czy umów kredytowych. Często nie respektują oni postanowień umowy odnośnie terminowości spłaty rat, ich wysokości, co również skutkuje wypowiedaniem im umów oraz wszczynaniem wobec nich postępowań egzekucyjnych. W wielu przypadkach klienci nie są w stanie zapoznać się z treścią umowy oraz zawartymi w niej warunkami z powodu problemów z czytaniem tekstu ze zrozumieniem oraz zaburzeniem, czasami niewykształceniem rozumowania dedukcyjnego.

Pracownicy socjalni wielokrotnie przeprowadzają rozmowy z klientami na temat niecelowości zaciągania zobowiązań w sytuacji braku dochodu lub jego niewielkiej wysokości, pozwalającej zaledwie na zaspokojenie części podstawowych potrzeb. Starają się uświadomić klientowi problem odpowiedzialności za zobowiązania z tego tytułu i ustrzec przed postępowaniem egzekucyjnym prowadzonym przez komornika.

Szereg kwestii wymagających wiedzy formalnej dotyczy sfery prawa karnego. Zdarza się bowiem, iż jeden z członków rodziny klientów ośrodków

pomocy społecznej odbywa karę pozbawienia wolności lub orzeczono wobec niego kary o charakterze wolnościowym (grzywnę, czy ograniczenie wolności). Pojawiają się pytania dotyczące problemów przerwy w odbywaniu kary, warunkowego przedterminowego zwolnienia z zakładu karnego, odroczenia wykonania kary, prac wykonywanych na cele społeczne. Wyjaśnienia wymagają także problemy związane z wykonywaniem środków karnych orzeczonych przez sądy obok kary.

Jedną z sytuacji stanowiących podstawę udzielania pomocy przewidzianej przez Ustawę o pomocy społecznej są trudności w przystosowaniu się do życia w środowisku otwartym osób opuszczających zakłady karne, czyli instytucje o charakterze totalnym, których celem jest resocjalizacja odbywających w nich karę pozbawienia wolności skazanych. Długotrwałe wykonywanie kary w izolacji od środowiska zewnętrznego powoduje depryzację podstawowych potrzeb człowieka. Pobyt w zakładzie karnym skutkuje wystąpieniem prizonizacji skazanego, która utrudnia jego readaptację społeczną.

Isolacja od środowiska rodzinnego zaburza częstokroć i rozluźnia więzi rodzinne, stygmatyzuje samego skazanego na karę pozbawienia wolności, ale i jego najbliższych, którzy odczuwają wykonywanie kary wobec osadzonego w różnych sferach swojego życia²⁹. Życie w izolacji zawęża spojrzenie na rzeczywistość, osadzony postrzega ją fragmentarycznie, często przez pryzmat poprzednich doświadczeń³⁰.

Wsparcie byłych osadzonych opiera się też na udzieleniu informacji dotyczących możliwości uzyskania pomocy postpenitencjarnej, wskazaniu ofert pracy posiadanych przez dany ośrodek pomocy społecznej, skierowaniu do powiatowego urzędu pracy w celu aktywizacji zawodowej lub do organu orzekającego o niezdolności do pracy w celu uzyskania prawa do renty z tego tytułu. Wiele zagadnień z zakresu pomocy postpenitencjarnej, realizowanych przez podmioty pomocy społecznej, przybiera charakter prawny i wymaga od pracownika socjalnego specjalistycznej wiedzy prawnej, także na tym polu.

Pracownik socjalny udziela swojemu klientowi pomocy w omawianej problematyce w różnym zakresie. Jest to zależne z jednej strony od jego wiedzy i kompetencji, z drugiej strony – od możliwości intelektualnych w zrozumieniu problemu przez klienta, jego kompetencji do podjęcia działania oraz wcześniejszych doświadczeń ze styczności z problemami o charakterze prawnym.

²⁹ J. Rajewska de Mezer, *Specyfika działań z zakresu pomocy społecznej w procesie wsparcia readaptacji osób opuszczających zakład karny*, [w:] *Horyzonty pedagogiki resocjalizacyjnej*, red. M. Muskała, A. Barczykowska, Poznań 2017, s. 490.

³⁰ A. Kieszowska, *Wolność, wybór, odpowiedzialność i zobowiązanie przed sobą i grupą w warunkach probacji*, [w:] *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, cz. II, red. W. Ambrozik, A. Kieszowska, Kraków 2012, s. 271.

Wsparcie udzielane klientowi przez pracowników instytucji pomocy społecznej może polegać wyłącznie na ustnym ukierunkowaniu, przez wskazanie – jakie kroki podjąć powinien beneficjent, czy do jakiego organu państwowego może zwrócić się o rozwiązanie sprawy. Jednakże, w większości przypadków, jak wynika z praktyki, wyłącznie ustne poinstruowanie klienta, co do możliwych do podjęcia działań, nie jest wystarczające. Wymaga on często pomocy w sporządzeniu pisma procesowego (wniosku, pozwów, odpowiedzi na nie), odwołania od decyzji organów odmawiających przyznania świadczeń, uprawnień³¹. Doświadczeni pracownicy socjalni mają umiejętności sporządzenia pism procesowych w najczęściej pojawiających się problemach (pozew o alimenty, pozew o rozwód, odwołanie od decyzji ZUS w zakresie niezdolności do pracy) oraz dysponują wzorami takowych pism, na których bazują pracując przy indywidualnej sprawie.

Poza wiedzą merytoryczną, ważne z punktu widzenia efektywności działań poradniczych są także cechy doradcy, jak jego intuicja, empatia, nastawienie do klienta, wola/chęć udzielenia pomocy oraz zastosowanie opartych na wiedzy, doświadczeniu i dostosowanych do przestrzeni, w której odbywa się proces poradniczy, metod działania³².

W sprawach szczególnie skomplikowanych, wymagających znalezienia odpowiednich regulacji prawnych, ich interpretacji (przy niejednoznaczności interpretacyjnej przepisu stanowiącego podstawę rozwiązania problemu), konieczne jest skierowanie beneficjenta do współpracującego z daną jednostką organizacyjną pomocy społecznej prawnika (np. radcy prawnego, adwokata). Poradnictwo świadczone na podstawie przepisów Ustawy o pomocy społecznej świadczone jest klientom bezpłatnie, nawet jeżeli dochód klienta przekracza określone przepisami kryterium dochodowe.

Właściwie udzielona pod względem merytorycznym informacja z zakresu (w omawianym przypadku) problemów prawnych ma istotne znaczenie dla dalszego postępowania klienta. Daje możliwość podjęcia działań zmierzających do ochrony jego praw. Wspierany uzyskuje głębszą świadomość problemu, który przy wsparciu organu pomocy społecznej stara się rozwiązać. Ważnym celem wsparcia w tej formie jest wskazanie klientowi kierunku dalszego postępowania na płaszczyźnie formalnej (przed organami administracji, czy sądem cywilnym, administracyjnym lub karnym). Odpowiednio udzielona pomoc w zakresie rozwiązań prawnych zawiera w sobie

³¹ J. Rajewska de Mezer, *Rola poradnictwa specjalistycznego we wsparciu rodziny w funkcji wychowawczej*, [w:] *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, red. B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczak, Poznań 2017, s. 195.

³² A. Weissbrot-Koziarska, *Poradnictwo socjalne dla rodzin. Podręcznik akademicki*, Opole 2012, s. 45.

elementy edukacyjne, pozwala na zapoznanie beneficjenta z procedurami działania poszczególnych organów państwa oraz rodzajami pomocy i warunkami ich nabycia. Obiektywizuje posiadany przez klienta obraz sytuacji na gruncie obowiązującego stanu prawnego pozwala poznać skutki prawne poszczególnych, proponowanych rozwiązań³³. Co niezwykle ważne – daje poczucie pewnej stabilności, przewidywalności, pozwala na uzyskanie poczucia sprawstwa, możliwości wpływu na swoje życie. Związane z rozwiązaniem danego problemu formalnego doświadczenia stają się zasobem jednostki, która nabywa w ten sposób nowe kompetencje do działania.

Poradnictwo i wsparcie o charakterze edukacyjno-informacyjnym – także w problematyce prawnej – zawierają się w działaniach z zakresu pracy socjalnej prowadzonej przez pracownika socjalnego z klientem.

Działania w ramach pracy socjalnej określane są jako celowe i metodyczne, co powoduje, że realizowane są wedle określonych specyficznych zasad oraz metod³⁴. Mają charakter oddziaływań procesualnych i uporządkowanych w czasie³⁵. Cele tej formy pomocy realizowane są w odniesieniu zarówno do indywidualnej, jak i grupowej aktywności jednostki ludzkiej, a praca socjalna z beneficjentem, także przy rozwiązywaniu problemów z dziedziny prawa, ma go wesprzeć, dzięki przygotowaniu do samodzielnego przezwyciężenia trudności życiowych, z którymi nie był on w stanie poradzić sobie wykorzystując własne możliwości i zasoby. Właściwe wsparcie świadczone w ramach pracy socjalnej z klientem, jak już wspomniano, wymaga od pracownika socjalnego posiadania szerokiej wiedzy. Studia licencjackie

(...) zgodnie z minimum programowym obowiązującym na kierunku praca socjalna, powinny się wiązać z przygotowaniem teoretycznym do podstawowych modeli pracy socjalnej, opartych na interdyscyplinarnej wiedzy³⁶.

Jednakże, pojawia się często, akcentowany przez badaczy zagadnienia, problem rozdziwienki pomiędzy uzyskaną podczas studiów wiedzą akademicką a wiedzą faktycznie potrzebną i użyteczną w codziennej pracy zawodowej pracowników socjalnych, jak również kwestia dysproporcji w wykorzystaniu czasu pracy polegająca przede wszystkim na poświęcaniu go głównie na

³³ 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.

³⁴ K. Wódz, *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*, Katowice 1998, s. 13.

³⁵ A. Niesporek, *Projekt socjalny*, [w:] *Praca socjalna wobec współczesnych problemów społecznych*, red. S. Pawlas-Czyż, Toruń 2007, s. 75.

³⁶ A.E. Michalska, *Warunki efektywnego kształcenia pracowników socjalnych*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 2016, XXIX, 1, s. 9.

czynności o charakterze administracyjnym (proceduralnym), zamiast właściwej pracy socjalnej z klientem³⁷.

W trakcie studiów przygotowujących do wykonywania pracy pracownika socjalnego na kierunku praca socjalna lub innych kierunkach prowadzących specjalności przygotowujące do pracy w zawodzie pracownika socjalnego, w programach studiów określone są przedmioty dotyczące problematyki prawnej, a wśród nich encyklopedia prawa (przedmiot, w ramach którego omawia się elementy różnych wybranych dziedzin prawa), prawo rodzinne i opiekuńcze, prawo socjalne, prawo zabezpieczenia społecznego, czy prawo w pomocy społecznej³⁸. Elementy prawa pojawiają się podczas kursów specjalizacyjnych, szkoleń i warsztatów organizowanych w ramach podnoszenia kompetencji zawodowych i kształcenia ustawicznego kadr. Zagadnienia prawne zamieszczone zostały również w programach studiów podyplomowych z zakresu organizacji i zarządzania pomocą społeczną. Tematyka dotycząca różnorodnych kwestii prawnych – obowiązującego stanu prawnego, jak i orzecznictwa – cieszy się dużym zainteresowaniem wśród zarówno studentów kierunku, jak i pracowników socjalnych spotykających się w swojej pracy na co dzień z problemami interpretacji oraz stosowania norm prawa socjalnego i dziedzin z nim powiązanych. Przy dużym zasobie wiedzy i doświadczenia, pracownicy socjalni często podkreślają potrzebę uzupełniania wiedzy w zakresie ulegających ciągłym zmianom regulacji prawnych, którymi posługują się w pracy. Zwracają uwagę na niedostateczny dostęp do profesjonalnie świadczących pomoc prawną instytucji i pracujących tam prawników. Ich pytania mają charakter specjalistyczny i świadczą o zawłości problematyki, jak też często niejednoznaczności interpretacyjnej przepisów aktów prawnych, którymi się posługują, co utrudnia właściwe udzielenie wsparcia klientowi.

W wielu przypadkach kształcenie pracowników socjalnych w zakresie zagadnień prawnych polega na przekazywaniu im wiedzy teoretycznej, zapoznawaniu się z tekstem ustawy i omawianiu poszczególnych przepisów,

³⁷ Szerzej tamże; T. Kaźmierczak, *Pracownicy socjalni, kapitał ludzki, profesjonalna praktyka*, [w:] *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, red. M. Rym-sza, Warszawa 2012; M. Rym-sza (red.), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, Warszawa 2012.

³⁸ Na przykład, na Wydziale Nauk Społecznych UAM w Poznaniu w programie nauczania studiów na kierunku praca socjalna znajdują się: na I roku studiów I stopnia przedmiot: Encyklopedia prawa (przedmiot, w ramach którego omawia się elementy różnych wybranych dziedzin prawa) w wymiarze 30 godzin wykładu, na III roku I stopnia: Prawo rodzinne i opiekuńcze także w wymiarze 30 godzin wykładowych, natomiast na II roku studiów magisterskich na tym kierunku studenci uczestniczą w zajęciach z przedmiotu: Prawo w pomocy społecznej (wymiar 15 godzin wykładowych i 15 konwersatoriów), stanowiącym podsumowanie wiedzy z zakresu prawa niezbędnej w pracy pracownika socjalnego, socjologia.amu.edu.pl [dostęp: 12.02.2018].

nie popartym ćwiczeniami o charakterze praktycznym, co przy niewłaściwym zrozumieniu problemu powoduje często mylne interpretowanie i błędy w stosowaniu prawa. W procesie nauczania, według doświadczeń zawodowych autorki³⁹, powinny znaleźć się elementy wyposażające przyszłego pracownika socjalnego w takie kompetencje praktyczne, jak:

- praca nad rozwiązaniem kazusów prezentujących określony problem
- stan faktyczny, z jakim może spotkać się pracownik w życiu zawodowym oraz umiejętność subsumpcji;

- nauka tworzenia pism procesowych (pozwów, wniosków do sądu, odwołań od decyzji organów administracji, apelacji);

- wiedza praktyczna z zakresu procedur: administracyjnej i cywilnej, pozwalająca na właściwe, terminowe i zgodne z wymogami ustawowymi formułowanie pism w sprawach i oparte na zasadzie legalności prowadzenie postępowań;

- wiedza dotycząca zakresu uprawnień i kompetencji innych organów, instytucji, z którymi współdziała w ramach wykonywania swoich zawodowych funkcji pracownik socjalny.

Wsparciem dla pracownika socjalnego w jego pracy z klientem, ale także formą zapewnienia mu bezpieczeństwa formalnego, jest kształcenie ustawiczne, organizowanie szkoleń, seminariów, spotkań dyskusyjno-praktycznych, wymiany doświadczeń, informowanie o zmianach obowiązujących przepisów, sposobie ich interpretacji.

W świetle wielości i różnorodności problemów pochodzących z różnych dziedzin prawa, z jakimi styka się zawodowo pracownik socjalny, istotne jest także umożliwienie mu szerszego kontaktu i konsultacji ze współpracującymi z jednostkami organizacyjnymi pomocy społecznej prawnikami (radcami prawnymi, adwokatami), specjalizującymi się w prawie socjalnym, rodzinnym i opiekuńczym, prawie pracy, czy prawie zabezpieczenia społecznego. Wskazówki udzielone przez osoby zajmujące się obsługą prawną ośrodka dają pracownikowi socjalnemu konieczne dla prowadzenia sprawy informacje, ale co także istotne – poczucie bezpieczeństwa z punktu widzenia formalnego, szczególnie przy często występującej niejednoznaczności interpretacyjnej przepisów prawa i ich zmienności.

Dużą pomoc dla pracowników socjalnych może stanowić umiejętność korzystania z programów komputerowych zapewniających dostęp do tre-

³⁹ Autorka tekstu twierdzenia swe opiera na doświadczeniu kilkuletniej współpracy z podmiotami pomocy społecznej jako radca prawny prowadzący obsługę prawną ośrodka pomocy społecznej i świadczący w ramach zadań specjalistyczne poradnictwo prawne, a jednocześnie kształcąc kadrę pomocy społecznej jako wykładowca na studiach licencjackich i magisterskich na kierunku: praca socjalna oraz licznych studiach podyplomowych i kursach doskonalących dla pracowników socjalnych.

ści obowiązujących aktów prawnych (jak np. Lex Polonica, Lex Omega, Lex Gamma). Poza aktualnym stanem prawnym, programy te dają dostęp do orzecznictwa sądów i organów administracji, tez piśmiennictwa oraz wzorów pism urzędowych. Co istotne, zawierają ujednolicone teksty aktów prawnych wraz z kompletnymi metrykami i skanami aktów prawnych opublikowanych w Dzienniku Ustaw i Monitorze Polskim od 1918 roku. Pozwalają, dzięki odpowiednim metodom wyszukiwania, niezwłocznie uzyskiwać informacje o treści danego aktu prawnego, czy konkretnego przepisu, orzecznictwie z nim związanym. Treści prezentowane w programach, o których mowa, są niezwykle przydatne przy formułowaniu i uzasadnianiu rozstrzygnięć dokonywanych w procedurze administracyjnej w formie decyzji.

Podsumowując powyższe rozważania, należy zauważyć, że pracownik socjalny poza szerokim zakresem zadań ustawowych, związanych z profilaktyką, wsparciem i aktywizacją klienta pomocy społecznej, konstruowaniem, prowadzeniem celowych metodycznych działań w ramach pracy socjalnej (co wymaga wiedzy z dziedziny psychologii, socjologii i pedagogiki), musi mieć także wiedzę formalną z zakresu przepisów obowiązującego prawa materialnego (różnych dziedzin) i procesowego. Znajomość norm prawnych dotyczących rodzajów świadczeń, przesłanek i procedur ich nabycia jest nieodzowna dla opartego na zasadzie legalności prowadzenia działania pomocowego. Dbłość bowiem o przestrzeganie reguł proceduralnych zapewnia, poza właściwym dostosowaniem formy przyznanej pomocy, efektywność działania i pozwala na unikanie sytuacji uchylecia decyzji z powodów formalnych, a nie merytorycznych. Właściwe stosowanie prawa, często oparte na wykładni celowościowej jego przepisów, powinno stanowić ramy formalne wypełniane przez działania z zakresu szeroko rozumianej pracy socjalnej z klientem, opartej na konstytucyjnej zasadzie pomocniczości oraz idei aktywizacji i pomocy do samopomocy. Prawo będzie stanowić narzędzie wspierające w realizacji postulatów przyświecających nowoczesnej pomocy społecznej, opartej na zasadzie pomocniczości oraz wydobywaniu i korzystaniu z potencjału osoby wspieranej, jeżeli jego treść oraz reguły obowiązywania i interpretowania będą znane udzielającym pomocy prcownikom socjalnym, a oni będą właściwie wykształceni, doszkalani i wspierani przez profesjonalistów.

BIBLIOGRAFIA

- Dobek A., *Zasada pomocniczości w orzecznictwie Trybunału Konstytucyjnego*, Wrocławskie Studia Erazmiańskie, z. II: *Państwo – koncepcje i zadania*, Wrocław 2008.
- Kaźmierczak T., *Polityka pomocy społecznej wobec rodziny we współczesnej Polsce*, [w:] *Praca socjalna. Pomoc społeczna*, red. J. Kwaśniewski, Katowice 1998.

- Kaźmierczak T., *Czy praca socjalna w Polsce jest nowoczesna?* [w:] *Współczesne wyzwania i metody pracy socjalnej*, red. W. Szymczak, Lublin 2009.
- Kaźmierczak T., *Pracownicy socjalni, kapitał ludzki, profesjonalna praktyka*, [w:] *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, red. M. Rymsza, Warszawa 2012.
- Kieszkowska A., *Wolność, wybór, odpowiedzialność i zobowiązanie przed sobą i grupą w warunkach probacji*, [w:] *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, cz. II, red. W. Ambrozik, A. Kieszkowska, Kraków 2012.
- Konstytucja RP z 2 kwietnia 1997 r. (DzU z 1997, nr 78, poz. 483 ze zm.).
- Michalska A.E., *Warunki efektywnego kształcenia pracowników socjalnych*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, 2016, XXIX, 1.
- Niesporek A., *Projekt socjalny*, [w:] *Praca socjalna wobec współczesnych problemów społecznych*, red. S. Pawlas-Czyż, Toruń 2007.
- Nitecki S., *Prawo do pomocy społecznej w polskim systemie prawnym*, Warszawa 2008.
- Pius XI, *Encyklika o odnowieniu ustroju społecznego – Quadragesimo Anno*, przekł. ks. J. Piwowarczyk, Znak, 1982, 80.
- 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 ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, red. B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczak, Poznań 2017.
- Rajewska de Mezer J., *Rozważania dotyczące aktywizującej roli podmiotów systemu pomocy społecznej*, [w:] *Animacja w środowisku. O potrzebie kreowania działań lokalnych (teoria a praktyka społeczna)*, red. K. Segiet, K. Słupska, A. Tokaj, Poznań 2017.
- Rajewska de Mezer J., *Specyfika działań z zakresu pomocy społecznej w procesie wsparcia readaptacji osób opuszczających zakład karny*, [w:] *Horyzonty pedagogiki resocjalizacyjnej*, red. M. Muskała, A. Barczykowska, Poznań 2017.
- Rymsza M. (red.), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, Warszawa 2012.
- Seligman M.E.P., *Helplessness: On Depression, Development, and Death*, San Francisco 1992.
- Sierpowska I., *Prawo pomocy społecznej*, Kraków 2006.
- Sierpowska I., *Ustawa o pomocy społecznej. Komentarz*, Warszawa 2007.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003.
- Ustawa z 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego (DzU z 2016, poz. 23 ze zm.).
- Ustawa z 21 czerwca 2001 r. o dodatkach mieszkaniowych (DzU z 2017, poz. 180).
- Ustawa z 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych (DzU z 2017, poz. 1952 ze zm.).
- Ustawa z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (DzU z 2017, poz. 1769).
- Ustawa z 7 września 2007 r. o pomocy osobom uprawnionym do alimentów (DzU z 2018, poz. 554 ze zm.).
- Weissbrot-Koziarska A., *Poradnictwo socjalne dla rodzin. Podręcznik akademicki*, Opole 2012.
- Woźniak Z., *Praca socjalna a innowacje społeczne – między rutyną i zmianą*, Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, 2016, LXXVIII, 3.
- Wódz K., *Praca socjalna w środowisku zamieszkania*, Katowice 1998.
- Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Poznaniu z 14 maja 2010 r., sygn. II SA/Po 96/10, (<http://orzeczenia.nsa.gov.pl>) [dostęp: 10.02.2018].
- Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Olsztynie z 5 lutego 2013 r., sygn. II SA/OI 1290/12 LexPolonica nr 5149485, <http://orzeczenia.nsa.gov.pl> [dostęp: 10.02.2018].

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

SOCJALIZACJA POLITYCZNA W PRZEBIEGU ŻYCIA – PERSPEKTYWA KONTYNUACJI I ZMIANY

ABSTRACT. Hildebrandt-Wypych Dobrochna, *Socjalizacja polityczna w przebiegu życia – perspektywa kontynuacji i zmiany* [A Life-Course Model of Political Socialization – a Perspective of Continuity and Change]. Studia Edukacyjne nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 373-400. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.22

The following text presents various alternative theoretical approaches in political socialization research. Some of the theoretical insights provided by the functional, systemic and interpretative perspectives are identified in order to depict the discussion around the continuity and change within the political socialization research. Whereas in the first period of political socialization research the aim was to explain the continuity in the development of political orientations, it was later forced to account for modification and the potential for change (especially when addressing the interpretative issues of identity politics). After describing the field's theoretical shifts, the life-course model of political socialization is presented. The life-course model attempts to deal with the problem of continuity and change in the political socialization process, pointing to its remarkable complexity and lifelong flexibility. It offers a systematic, interdisciplinary and holistic way of conceptualizing political socialization. It points to the importance of political socialization research in demonstrating interdependence between objective functions of the political system and subjective political learning of a reflexive individual.

Key words: political socialization, life-course, political studies, citizen, citizenship, political change

Wprowadzenie

Systemy polityczne dążą do odtworzenia swoich kultur i struktur, a jednym z mechanizmów służących stabilności, ciągłości kulturowej i trwałości elementów systemu politycznego jest socjalizacja polityczna. Jednocześnie, nieuniknionym jej wymiarem jest zmiana, pozwalająca różnym elementom systemu politycznego adaptować się do ewoluujących warunków społeczno-kulturowych. Celem niniejszego tekstu jest zdefiniowanie socjalizacji politycznej w świetle zmieniających się podejść teoretycznych, w różnym stopniu

akcentujących napięcie między kontynuacją a zmianą. Najwcześniej pojawiła się – skupiona na zabezpieczeniu ciągłości i równowagi systemu politycznego – perspektywa funkcjonalna. Następnie do głosu doszło – starające się uwzględnić mechanizmy zmiany – podejście systemowe. Jeszcze później wyłoniło się podejście interpretacyjne, podkreślające znaczenie społecznego konstruowania i negocjowania ram socjalizacyjnych w procesie autonomicznego, aktywnego i podmiotowego rozwijania tożsamości. Przedstawiony w ostatniej części tekstu model socjalizacji politycznej w przebiegu życia (*a life-course model of political socialization*) redefiniuje podejście do człowieka jako podmiotu socjalizacji politycznej, akcentując znaczenie plastyczności, otwartości i całościowej perspektywy rozwoju orientacji politycznych. Integracja różnych ujęć teoretycznych i ustaleń empirycznych w ramach tego modelu uwypukla interdyscyplinarność badań nad socjalizacją polityczną, przeważającą „nad rygoryzmem definicyjnym z punktu widzenia jednej tylko dyscypliny naukowej”¹. Uwzględnienie punktu widzenia pedagogiki, politologii, socjologii, psychologii społecznej oraz filozofii politycznej daje szansę na pełniejszą analizę socjalizacji politycznej jako jednego z wymiarów ogólnego procesu socjalizacji. Stanowi próbę przekroczenia eklektyzmu teorii i metod badawczych, charakteryzującego wcześniejsze studia nad socjalizacją polityczną. Adekwatnie w tym kontekście brzmi fragment wprowadzenia do książki *Socjalizacja polityczna*, autorstwa Edwarda Greenberga:

Będziemy definiować socjalizację polityczną w dość swobodny sposób jako proces, w wyniku którego jednostka nabywa postawy, przekonania i wartości, odnoszące się do systemu politycznego, którego jest członkiem oraz do swojej własnej roli jako obywatela tego systemu. Taka definicja obejmuje wiele podejść teoretycznych, nie skupiając się na którymkolwiek z nich w szczególności”².

Funkcjonalistyczne spojrzenie na socjalizację polityczną

Termin „socjalizacja polityczna” po raz pierwszy pojawił się w druku w podręczniku psychologii społecznej z 1954 roku i choć użyto go w wąskim kontekście zachowań wyborczych, znalazła się tam wyraźna wskazówka, że badanie procesów rozwojowych, prowadzących do nabycia przez jednostki tożsamości politycznych, przekonań, wartości, postaw i wzorów zachowań, mogłoby znaleźć zastosowanie w innych obszarach życia politycznego. Już w roku 1959 ukazało się pierwsze opracowanie naukowe, w całości poświęcone problematyce socjalizacji politycznej – *Political Socialization*, autorstwa

¹ T. Sasińska-Klas, *Socjalizacja polityczna. Teorie, badania, ustalenia*, Kraków 1992, s. 23.

² E.S. Greenberg, *Consensus and Dissent: Trends in Political Socialization Research*, [w:] *Political Socialization*, red. E.S. Greenberg, London – New York 2017, s. 3.

Herberta H. Hymana. Jego analiza koncentrowała się na trzech wymiarach życia politycznego: uczestnictwie w polityce, wyborze radykalnych albo konserwatywnych celów politycznych oraz wsparciu dla demokratycznych bądź autorytarnych form rządzenia³. Badania nad socjalizacją polityczną zyskały ogromną popularność w latach 60. i 70. XX wieku, między innymi jako nurt badań nad wzrostem aktywizmu uczniowskiego i studenckiego tamtego okresu. W ramach ówczesnych badań dokonano między innymi konceptualizacji sposobów rozwoju wiedzy i postaw politycznych młodzieży w ramach odgórnych procesów uczenia się. Socjalizacja polityczna została uznana za subdyscyplinę nauk politycznych⁴, choć badania postaw politycznych młodzieży prowadzone były zarówno przez politologów⁵, jak i w ramach współpracy politologów z psychologami⁶, a także przez zespoły badawcze złożone wyłącznie w psychologów⁷.

We wczesnych badaniach socjologicznych nad socjalizacją polityczną przyjęto perspektywę funkcjonalną⁸, którą z powodzeniem może rekapitulować definicja Kennetha Langtona z 1969 roku, określająca socjalizację polityczną jako „sposób, w jaki społeczeństwo dokonuje transmisji swojej kultury politycznej z pokolenia na pokolenie”⁹. Sięgając między innymi do teorii systemu społecznego Talcotta Parsonsa, ukazywano proces socjalizacji politycznej jako siłę stabilizującą system polityczny, działającą w ramach oficjalnych instytucji i struktur systemu. Rozwijane początkowo koncepcje socjalizacji politycznej osadzone były w – zapoczątkowanym przez T. Parsonsa – socjologicznym nurcie badań systemów politycznych. Zdaniem prekursorów studiów nad socjalizacją polityczną, Gabriela Almonda i Bingham Powella, socjalizacja polityczna to kluczowy proces utrzymania „politycznej stabilności i rozwoju”¹⁰. Jedną z wcześniejszych i ważniejszych definicji socjalizacji politycznej mówi o niej, jako o „procesie, w ramach którego kultury politycz-

³ P.C. Wasburn, T.J. Adkins Covert, *Making Citizens. Political Socialization Research and Beyond*, Cham 2017, s. 3.

⁴ R.E. Dawson, K. Prewitt, *Political Socialization*, Boston 1969; K.P. Langton, *Political Socialization*, New York 1969; D. Jaros, *Socialization in Politics*, New York 1973.

⁵ F.I. Greenstein, *Children and politics*, New Haven 1965; K. Jennings, R. Niemi, *Continuity and change in political orientations: A longitudinal study of two generations*, *The American Political Science Review*, 1975, 69.

⁶ R.D. Hess, J. Torney, *The Development of Political Attitudes in Children*, Chicago 1967; D. Easton, J. Dennis, *Children in the political system: Origins of political legitimacy*, New York 1969.

⁷ J. Adelson, L. Beall, *Adolescent perspectives on law and government*, *Law and Society Review*, 1969, 495.

⁸ Por. G. Bokszańska, *Znaczenie kultury politycznej dla funkcjonowania systemu politycznego*, *Edukacja Polityczna*, 1986, 8.

⁹ K.P. Langton, *Political Socialization*, s. 4.

¹⁰ G.A. Almond, G.B. Powell, *Comparative Politics. A Developmental Approach*, Boston 1966, s. 65.

ne są podtrzymywane albo zmieniane”¹¹, a zmiany w kulturze politycznej wpływają na zmiany w całym systemie politycznym. Polityka jest z tej perspektywy jednym z istotniejszych elementów stabilizujących system społeczny; jest – przywołując pogląd G. Almonda – obszarem socjalizacji jednostki, ćwiczenia ról społecznych, a także utrzymywania konkurujących ze sobą interesów społecznych w stanie *equilibrium*. Równowagę systemu politycznego osiąga się w ramach tych interakcji, które dotyczą użycia bądź groźby użycia prawomocnego przymusu fizycznego¹². Prawomocne użycie przemocy, zwane przez Davida Eastona „prawomocnym rozdziałem wartości”, jest integralnym elementem większości ówczesnych definicji systemu politycznego. Prawomocna władza może – w imię stabilności systemu – karać, egzekwować i przymuszać. Jak podkreślają w tym kontekście G. Almond i G.B. Powell:

Zgadzamy się z Maxem Weberem, że legitymizowana siła jest nicią, która przeplata się przez działania systemu politycznego, nadając mu specjalne znaczenie i zwartość. Władza polityczna i tylko ona, ma ogólnie akceptowane na danym terytorium prawo stosowania przymusu i wymagania posłuchu na jego podstawie¹³.

W początkowym okresie rozwoju badań nad socjalizacją polityczną zdecydowana większość teoretyków za jej główny cel uznawała zabezpieczenie trwałości ładu społecznego i ciągłości systemu politycznego we względnie niezmienionej formie. David Easton (krytycznie oceniający funkcjonalne spojrzenie na socjalizację polityczną) wskazywał na możliwość rozpatrywania stabilności systemu politycznego w dwóch znaczeniach. W szerszym ujęciu, owo *equilibrium* odnosiło się do możliwości sprawnego rozwiązywania konfliktów interesów („problemów”), prowadzonego w imię – opartego na powszechnej zgodzie społecznej – poczucia sprawiedliwości. Niestabilność systemu politycznego utożsamiana była z nieprzewidywalnością, brakiem konsensusu i stosowaniem wobec obywateli (uznawanego za niesprawiedliwy) przymusu. W wąskim rozumieniu, pojęcie stabilności systemu politycznego odnosiło się do trwałości działań państwa w dłuższej perspektywie czasowej. Gwarantem owej trwałości było pokoleniowe reprodukowanie się wartości, postaw i przewidywalnych zachowań względem tegoż systemu. Jeden z pierwszych teoretyków socjalizacji politycznej H. Hyman wyjaśniał celowość procesu adaptacji młodzieży do wzorów postaw i zachowań politycznych dorosłych następująco:

¹¹ Tamże, s. 64.

¹² T. Sasińska-Klas, *Socjalizacja polityczna*, s. 27; G.A. Almond, G.B. Powell, *Comparative Politics*, s. 17-18.

¹³ G. Almond, G.B. Powell, *System polityczny, jego otoczenie, wejścia i wyjścia*, [w:] *Władza i polityka. Wybór tekstów ze współczesnej politologii zachodniej*, red. M. Ankiewicz, Warszawa 1988, s. 24-25.

Znaczenie takiego ujęcie polityki jako wyuczonych zachowań polega na zrozumieniu stabilności systemu i to jest oczywiste – jednostki ludzkie muszą uczyć się wcześniej zachowań politycznych i tego, jak je utrzymywać. Jeśli nie będzie się tego czynić regularnie – powstanie chaos¹⁴.

Wszystkie konceptualizacje socjalizacji politycznej w ramach paradygmatu strukturalno-funkcjonalnego akcentują znaczenie międzypokoleniowej transmisji wiedzy i umiejętności, służących utrzymaniu ładu społecznego i osiągnięciu konsensusu politycznego. Takie stanowisko odnajdujemy między innymi u Roberta Sigela, definiującego socjalizację polityczną jako „proces uczenia się, poprzez który normy polityczne i zachowania akceptowane przez system polityczny są przenoszone z generacji na generację”¹⁵. Również Harry Eckstein zwraca uwagę, iż celem socjalizacji politycznej jest przygotowanie jednostek do pełnienia ról społeczno-politycznych. Dzieje się tak w efekcie nabywania przez jednostkę wartości, postaw, sądów poznawczych i uczuć wobec systemu politycznego, dzięki którym jest ona zdolna do działania w obszarze polityki. Z perspektywy ogólnospołecznej, socjalizacja polityczna umożliwia dojście do konsensusu politycznego¹⁶.

Funkcjonalistyczne spojrzenie na socjalizację polityczną jako na proces uczenia się akceptowanych przez system społeczno-polityczny postaw i zachowań prezentowali również Gabriel A. Almond i Sidney Verba – twórcy jednej z najbardziej znaczących koncepcji socjalizacji politycznej. Ich badania porównawcze, lokujące się w obszarze socjologii polityki, dotyczyły pięciu społeczeństw demokratycznych (USA, Wielkiej Brytanii, Włoch, Francji i RFN). Analizowali oni wpływ socjalizacji politycznej na formowanie kultury politycznej, definiowanie obywatelstwa oraz uczestnictwa obywatelskiego, włączając w ów proces również doświadczenia spoza sfery bezpośredniego politycznej, związane na przykład z wychowaniem w rodzinie i szkole¹⁷. W jednej z wcześniejszych definicji G. Almonda „końcowy produkt” socjalizacji politycznej określa się jako „zbiór postaw – wiedzy, wzorów wartości, uczuć – wobec systemu politycznego, jego różnorodnych ról oraz podmiotów, spełniających role w polityce”¹⁸. W procesie socjalizacji politycznej, ujmowanym u G. Almonda jako wprowadzanie w kulturę polityczną, zależność

¹⁴ T. Sasińska-Klas, *Socjalizacja polityczna*, s. 43; H.H. Hyman, *Political Socialization. A Study in the Psychology of Political Behavior*, New York 1959, s. 17.

¹⁵ T. Sasińska-Klas, *Socjalizacja polityczna*, s. 43.

¹⁶ E.M. Marciniak, *Socjalizacja polityczna – wprowadzenie teoretyczne*, [w:] *Socjalizacja polityczna młodego pokolenia Polaków*, red. W. Jakubowski, E.M. Marciniak, P. Załęski, Warszawa 2008, s. 16.

¹⁷ Co powoduje tendencje ku niestabilności kultury politycznej, a co wspomaga jej harmonijne i stabilne trwanie? T. Sasińska-Klas, *Socjalizacja polityczna*, s. 44.

¹⁸ G.A. Almond, *Introduction: A Functional Approach to Comparative Politics*, [w:] *The Politics of the Developing Areas*, red. G.A. Almond, J.S. Coleman, Princeton 1960, s. 27-28.

między socjalizacją polityczną a kulturą polityczną jest zależnością zwrotną. Jan Garlicki precyzuje ową zależność następująco: „dominująca w danym społeczeństwie kultura polityczna wyznacza ramy i treści prowadzonej socjalizacji, przynajmniej w ramach oficjalnych instytucji i struktur systemu”¹⁹. Jednocześnie, jak podkreśla sam G. Almond, kultury politycznej nigdy nie należy traktować jako jednokierunkowej „przyczyny” struktur i zachowań politycznych. Trwałość kultur politycznych wyjaśnia odwołanie do doświadczeń historycznych, ograniczeń strukturalnych oraz istnienia „pierwotnego zespołu postaw”, który ma tendencję do trwania, mimo pojawiających się presji na przekształcenie. Stabilność kultury politycznej wyjaśniał G. Almond odwołując się do podstawowego założenia teorii kultury politycznej:

Głosi ono, że jakkolwiek potężne będą wysiłki i represyjna struktura, jakkolwiek monopolistyczne i przekonywujące środki przekazu i kuszący system bodźców, kultura polityczna stawiać będzie poważne ograniczenia zmianom struktur i zachowań, ze względu na to, że kluczowe postawy będą miały tendencję do przetrwania w znacznym stopniu i przez znaczny okres czasu²⁰.

Paradygmat funkcjonalny za pierwszoplanowy cel socjalizacji uznawał przyczynianie się do osiągnięcia bądź utrzymania równowagi systemu politycznego. Jak słusznie zauważa Teresa Sasińska-Klas: „Nie pomijano zupełnie zmian, ale traktowano je jako drugorzędne, a nie główne skutki socjalizacji”²¹. Socjalizacja polityczna uznawana była w pierwszym rzędzie za proces transmisji kulturowej („wprowadzania w kulturę”), w ramach którego młodzież internalizuje pożądane w swoim środowisku życia orientacje polityczne. Pojawia się w tym kontekście wątpliwość, że orientacje te, choć względnie stałe, nie mogą być niezmiennie. Nawet funkcjonalizm uznawał socjalizację polityczną za proces całościowy, zawierający w sobie potencjał zmiany. W procesie socjalizacji politycznej dochodzi do krystalizacji orientacji politycznych opartych na istniejących już wzorach, jednakże postawy wobec polityki mogą ulegać zmianom, zależnie od osobistych doświadczeń, a także ważnych (granicznych) wydarzeń politycznych, wywierających niekiedy wpływ na duże części społeczeństwa, a nawet całe pokolenia. Przedstawiciele szkoły funkcjonalnej w socjologii, na przykład G. Almond i S. Verba, rozbieżności między oddziaływaniem (charakterem socjalizacji) a efektem (stabilną kulturą polityczną) interpretowali jako – powodujący niestabilność systemu politycznego – „brak jednorodności w doświadczeniu subiektywnym”. Krytycy funkcyjna-

¹⁹ J. Garlicki, A. Noga-Bogumiński, *Kultura polityczna w społeczeństwie demokratycznym*, Warszawa 2004, s. 24.

²⁰ G. Almond, *Komunizm a teoria kultury politycznej*, [w:] *Władza i polityka. Wybór tekstów*, s. 33.

²¹ T. Sasińska-Klas, *Socjalizacja polityczna*, s. 41.

lizmu, między innymi David Easton, wskazywali na zauważalne ograniczenia tezy o stabilności jako celu procesu socjalizacji, podkreślając: „Nie można pomijać rezultatów socjalizacji (...), które prowadzą do politycznej różnorodności, konfliktu czy wręcz zmiany”²². Edward Greenberg, w esej z 1970 roku otwierającym publikację *Political socialization*, zatytułowanym „Konsensus i sprzeciw: tendencje w badaniach socjalizacji politycznej”, również wskazywał na wątpliwości pojawiające się już na przełomie lat 60. i 70. XX wieku, co do przekonania o homogeniczności procesu socjalizacji politycznej. Zwracał on uwagę na konieczność podjęcia wysiłku reinterpretacyjnego i zakwestionowania jednostronności wcześniejszych badań, opierających analizy procesu socjalizacji politycznej na założeniu o stabilności, pluralizmie i trwale demokratycznym charakterze takich systemów politycznych jak amerykański²³.

Socjalizacja polityczna w podejściu systemowym Davida Eastona

Teoretyczna interpretacja procesu socjalizacji Davida Eastona, jednego z pierwszych badaczy analizujących politykę w kategoriach systemowych, zakładała, iż dla zrozumienia trwałości systemu politycznego konieczne jest uwzględnienie zarówno mechanizmów stabilności systemu, jak i mechanizmów zmiany. D. Easton w odmienny od funkcjonalistów sposób ujmował poznanie celów procesu socjalizacji. Obok konieczności poznania czynników, gwarantujących funkcjonalność socjalizacji politycznej względem potrzeb systemu politycznego (kształtowania ładu politycznego państwa), zwracał uwagę na konieczność poznania czynników zmiany. Stawiał w swojej teoretycznej propozycji pytanie nie, jak system polityczny „utrzymuje się w konkretnych okolicznościach, ale jak systemy polityczne trwają zarówno w stabilnym środowisku, jak i w zmieniającym się świecie”²⁴. Zmiana wielkości bądź jakości któregośkolwiek ze składników systemu (pojawienie się nowej partii politycznej, nowego ruchu społecznego, nowego środka masowego przekazu, wzrost wpływów instytucji międzynarodowych na działania instytucji krajowych) wywołuje napięcia, w wyniku których inne składniki systemu mogą ulec przekształceniom. O ile ów zmieniony składnik systemu politycznego nie zostanie przywołany do porządku w wyniku działania mechanizmów regulacyjnych, system zmienia dotychczasowe zasady działania. Mechanizmy stabilizowania systemu politycznego współwystępują obok me-

²² Tamże, s. 44.

²³ E.S. Greenberg, *Consensus and Dissent*, s. 3.

²⁴ J.C. Johari, *Comparative Politics*, New Delhi 1982, s. 53.

chanizmów jego destabilizacji i to w sytuacji zarówno harmonii i ładu, jak też braku porządku społecznego²⁵.

Główne założenia modelu badań systemów politycznych²⁶ D. Eastona odnoszą się do dwóch rodzajów interakcji między systemem a jego otoczeniem: wejść (z otoczenia) i wyjść (do otoczenia). Dwa typy wejść do systemu politycznego to żądania i poparcie. Pierwsze dotyczą zgłaszanych do systemu politycznego postulatów, dotyczących na przykład większej sprawiedliwości, zmniejszenia przemocy, możliwości uczestnictwa politycznego dla grup defaworyzowanych, a także adaptacji i pozytywnej odpowiedzi na nowo pojawiające się wartości. Co ważne, żądania nie są formułowane wyłącznie przez społeczeństwo, którego system jest częścią. Pochodzą zasadniczo z trzech źródeł: społeczeństwa (jego poszczególnych grup), elit politycznych (prezydentów, ministrów, sędziów, parlamentarzystów), ale także z otoczenia międzynarodowego (inwazje, kontrola, groźba bądź pomoc z innych systemów politycznych)²⁷. Drugim typem wejść są poparcia, przyjmujące postać zarówno aktywnej, związanej z wytwarzaniem zasobów politycznych (głosowanie, udział w kampaniach, zaangażowanie w podejmowanie decyzji, walka na rzecz określonego programu politycznego), jak i pasywnej, określanej jako poparcia bierne (płacenie podatków, nieuchylenie się od służby wojskowej, prace publiczne, przestrzeganie prawa, szacunek dla symboli, ceremonii i rytuałów państwowych). D. Easton opisuje znaczenie obu rodzajów wejść do systemu następująco:

Wejścia w postaci żądań nie wystarczają do utrzymania systemu w działaniu. Są one tylko surowcem, z którego produkuje się końcowe produkty, nazywane decyzjami. Aby utrzymać system w ruchu niezbędne jest dostarczenie mu energii w postaci działań czy postaw popierających czy stawiających opór systemowi politycznemu, żądanom, które w nim występują i decyzjom, które są w nim podejmowane²⁸.

Żądanie i poparcia, kierowane do systemu politycznego z jego otoczenia (wejścia systemu), przekształcane są w decyzje i działania (wyjścia systemu), podejmowane przez osoby sprawujące władzę. Dynamika systemu politycznego ujawnia się najpełniej na poziomie wyjść, kiedy „zwiększenie nasilenia określonego typu postulatów zagraża równowadze systemu

²⁵ T. Sasińska-Klas, *Socjalizacja polityczna*, s. 45.

²⁶ D. Easton definiował system polityczny jako „zestaw interakcji wyodrębniony z całości zachowań społecznych, poprzez które dochodzi do alokacji wartości w społeczeństwie”, gdzie „autorytatywna alokacja wartości” rozumiana jest jako rozdział dóbr, przypisanie wartości dobrom, a także rozsądzanie sporów co do wartościowych dóbr, dokonywane przez grupy sprawujące władzę (por. J.C. Johari, *Comparative Politics*, s. 55).

²⁷ G. Almond, G.B. Powell, *System polityczny, jego otoczenie*, s. 28.

²⁸ Tamże.

i dlatego wywołuje reakcje neutralizujące lub oddalające postulat²⁹. System w różnym stopniu reaguje na wejścia, a zakres owej reakcji (w postaci działań i decyzji) świadczy o otwartości systemu politycznego. Otwartość systemu politycznego oznacza zatem zarówno wymianę informacji z otoczeniem, jak też jakość i ilość informacji wysyłanych do innych systemów (np. edukacyjnego). „Wbudowane” w system mechanizmy samoregulujące pozwalają na wewnętrzne przystosowywanie się systemu: formułowanie odpowiedzi na poparcia oraz przyjmowanie bądź odrzucanie żądań. G. Almond i G.B. Powell dzielą wyjścia na następujące kategorie: ekstrakcje (np. podatki bądź świadczone usługi), dystrybucja (np. dóbr, usług, możliwości, stanowisk), wyjścia symboliczne (np. potwierdzanie symboli politycznych, potwierdzanie wartości bądź prezentacja oświadczeń politycznych) oraz regulacje zachowań³⁰. Wśród wielu form regulacji zachowań szczególne znaczenie ma socjalizacja, traktowana w podejściu systemowym D. Eastona jako ważny mechanizm „poprzez który można zmierzać do zmniejszenia presji wobec systemu i stymulowania zachowań opartych na autorytatywnie upowszechnianych w społeczeństwie wartościach”³¹. System polityczny nie mógłby istnieć bez minimalnego poparcia oraz konsensusu co do podstawowych treści politycznych, które generowane są w procesie socjalizacji politycznej.

Istotnym aspektem analizy systemowej jest pojęcie granicy i otoczenia danego systemu politycznego. Zarówno w przypadku systemów społecznych, jak i – traktowanych jako ich podsystemy – systemów politycznych, problem granic zawsze stanowił teoretyczne i empiryczne wyzwanie. Większość badaczy jest zgodna, że granice systemów politycznych są dynamiczne i w zmiennym (większym lub mniejszym) zakresie przenikają inne układy społeczne (np. w czasie wojny, przy zmianie interakcji z otoczeniem międzynarodowym, np. rozwoju handlu, wymiany kulturalnej czy komunikacji). W. Szczepański przyjął bardzo szerokie ujęcie, w myśl którego „granice systemów międzynarodowych pokrywają się z reguły z granicami geograficznymi państw bądź ich zbiorowości, będących elementami tych systemów, choć nierzadko je przenikają”³². Wytyczenie granic pozwala na odróżnienie elementów systemu politycznego od elementów jego otoczenia, rozumianego jako zestaw składników, nie będących – w wąskim rozumie-

²⁹ K. Ostrowski, *Rola związków zawodowych w polskim systemie politycznym*, Warszawa 1970, s. 124.

³⁰ G. Almond, G.B. Powell, *System polityczny, jego otoczenie*, s. 29.

³¹ T. Sasińska-Klas, *Socjalizacja polityczna*, s. 49.

³² W. Szczepański, *Europa w myśli politycznej de Gaulle’a. Próba analizy systemowej*, Warszawa 1979, s. 45.

niu – politycznymi, ale mogącymi wywołać zmianę systemu politycznego. Aby formułować i realizować cele kolektywne, społeczeństwa „używają” systemów politycznych, w ramach których inicjowane są interakcje z otoczeniem wewnętrznym oraz zewnętrznym (międzynarodowym). Z jednej strony, systemy polityczne podejmują działania zmierzające do uzyskiwania zasobów ze środowiska, rozdzielania korzyści między różne grupy społeczne, regulowania zachowań obywateli i zapewniania bezpieczeństwa. Z drugiej strony,

systemy polityczne same są w znacznym stopniu kształtowane przez otoczenia, w których działają. Problemy, które stają przed obywatelami i przywódcami społeczeństwa, dostępne zasoby dla ich rozwiązania, umiejętności i wartości kształtujące zbiorowe wierzenia i zachowania – wszystko to jest pod wpływem wewnętrznego i zewnętrznego otoczenia³³.

Model wejść i wyjść D. Eastona pozwala na uwzględnienie dynamicznego charakteru systemu politycznego, skupiając się jednak na procesach adaptacji systemowej i celowym przekierowywaniu działań systemu politycznego w wyniku płynących z wewnątrz (polityka krajowa) i z zewnątrz (polityka międzynarodowa) informacji zwrotnych. Analiza systemowa daje możliwość badania procesów rozwoju politycznego oraz relacji między systemem a otoczeniem. Dzięki sprzężeniu zwrotnemu system polityczny aktywnie reaguje na przemiany w swoim otoczeniu: dąży do równowagi, ale i sam podlega zmianie. W analizie systemowej zależności między dynamiką systemu politycznego a potrzebą jego stabilizacji określane są mianem trwałości bądź równowagi systemu. System polityczny dąży do homeostazy, ale jego składniki i otoczenie są dynamiczne. System polityczny utrzymuje swój stan w ewoluującym otoczeniu za pomocą mechanizmów wewnętrznego przystosowywania się. Ważki mechanizm tego typu stanowi tu proces socjalizacji politycznej, który „można także traktować jako sposób reagowania na system”³⁴ i generowania minimalnego poziomu poparcia dla treści politycznych, bez których system nie mógłby trwać. Proces socjalizacji politycznej jest w swej istocie koncepcją konserwatywną, ponieważ jego zasadniczym celem jest przetrwanie systemu politycznego. Zarówno w społeczeństwach totalitarnych, jak i w otwartych społeczeństwach demokratycznych efektem procesu socjalizacji jest utrzymanie wzorów politycznego działania poprzez ukierunkowanie obywateli na wsparcie, jeśli nie istniejącego *status quo*, to przynajmniej zasadniczych aspektów istniejącego reżimu politycznego³⁵.

³³ G. Almond, G.B. Powell, *System polityczny, jego otoczenie*, s. 26.

³⁴ T. Sasińska-Klas, *Socjalizacja polityczna*, s. 49.

³⁵ J.C. Johari, *Comparative Politics*, s. 216.

Interpretacjonistyczne podejście do socjalizacji politycznej

Obszar badań nad socjalizacją polityczną dzieci i młodzieży doświadczał w kolejnych latach następujących po sobie okresów stagnacji i rozwoju. W porównaniu z niezwykle popularnością subdyscypliny w latach 70. XX wieku, zainteresowanie tym nurtem badań zmalało³⁶. Mimo to, rozwijane od lat 60. XX wieku, w ramach studiów nad socjalizacją polityczną koncepcje badawcze przeniknęły do nauk politycznych, znajdując zastosowanie w wielu subdyscyplinach, między innymi badaniach opinii publicznej, zachowań wyborczych, kultury politycznej oraz ruchów politycznych³⁷.

Wraz z rozwojem w późnych latach 90. XX wieku tak przełomowych teorii psychologicznych, jak teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury czy konstruktywizm poznawczy Jeana Piageta, zaczęto coraz odważniej akcentować znaczenie autonomicznego i celowego działania podmiotów w procesie socjalizacji politycznej. Uczenie się bycia obywatelem zaczęto rozumieć jako indywidualny proces konstruowania subiektywnej wiedzy w kontekście społecznym, czyli w sytuacji otwarcia się na interakcje międzyludzkie i poglądy innych, przy jednoczesnej łączności z własną refleksyjnością. W konsekwencji nastąpił wzrost zainteresowania problematyką „uczestnictwa obywatelskiego” (*civic participation*) i „zaangażowania obywatelskiego” (*civic engagement*), badającą między innymi jednostkowe poczucie politycznego sprawstwa, rozumienie polityki, subiektywne zainteresowanie uczestnictwem w polityce oraz zróżnicowanie zachowań politycznych młodzieży. W procesie socjalizacji politycznej szczególną wagę zaczęto przywiązywać do perspektywy osobistego rozwoju jednostki, w ramach którego formuje ona własny system wartości oraz rozwija tożsamość jednostkową³⁸. Zmianie perspektywy badawczej towarzyszyło wyjście poza naturalistyczną ontologię i zakwestionowanie funkcjonalistycznego podejścia do socjalizacji politycznej, które zawężało refleksję nad stawianiem się obywatelem do kwestii utrzymania systemu społecznego i kontynuacji istniejącego porządku politycznego. Zdaniem krytyków funkcjonalizmu, czyniło to z socjalizacji politycznej proces jednostronnej i odgórnej indok-

³⁶ J. Torney-Purta, J.A. Amadeo, M.W. Andolina, *A Conceptual Framework and Multimethod Approach for Research on Political Socialization and Civic Engagement*, [w:] *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*, red. L.R. Sherrod, J. Torney-Purta, C.A. Flanagan, New Jersey 2010, s. 499.

³⁷ K.M. Jennings, *Political Socialization*, [w:] *The Oxford Handbook of Political Behavior*, red. R.J. Dalton, H.-D. Klingemann, New York 2007.

³⁸ D. Sears, *Political socialization*, [w:] *Handbook of Political Science*, red. F.I. Greenstein, N.W. Polsby, Massachusetts 1975, s. 95.

trynacji, uniemożliwiając podjęcie w procesie badawczym rozpoznania kwestii władzy, dominacji i dyskryminacji³⁹. Podejście interpretacjonistyczne (będące ontologiczną podstawą dla m.in. socjologii fenomenologicznej i interakcjonizmu symbolicznego) kierowało uwagę badaczy ku „analizom podmiotowości, sprawczości i socjologii obywatelskiej”⁴⁰.

Jedną z najwcześniejszych krytyk podejścia funkcjonalistycznego były rozważania R.W. Conella z 1971 roku, oparte na założeniach psychologii rozwojowej i stojące w sprzeczności z ówczynie dominującym nurtem badawczym. R. Conell zwracał uwagę na znaczenie afektywnych i społecznych aspektów rozumienia politycznego, wprost podważając funkcjonalistyczne wyjaśnienie socjalizacji politycznej, które określał mianem „podejścia linii produkcyjnej” (*production line approach*). Zależność dzieci od informacji politycznych przetworzonych przez dorosłych nie oznacza, zdaniem R. Conella, że dzieci w prosty sposób reprodukują idee dorosłych. Podkreślał on, że socjalizacja polityczna nie jest pasywnym procesem, ale „świadomym i kreatywnym działaniem” młodych ludzi. Choć rozwój postaw politycznych młodzieży nie jest mechanicznie wykonywanym zadaniem, ale „procesem warunkowym i historycznym” (*contingent, historical process*), Conell za kwintesencję procesu socjalizacji politycznej uznawał ostatecznie międzygeneracyjny przekaz tradycji myślenia o obiektach politycznych (np. przekaz o zagrożeniu inwazją ze strony określonych narodów). Jak trafnie podsumowywał David Buckingham: „Conell dokonuje afirmacji dziecięcej oryginalności, jednocześnie jej zaprzeczając; dzieci rzeczywiście nadają [polityce – D.H.-W.] znaczenia, ale czynią to w warunkach, na które nie mają wpływu”⁴¹.

Interpretacjonistyczne podejście teoretyczne do analizy zjawisk politycznych pojawiło się też jako odpowiedź na zmiany społeczne i polityczne ery ponowoczesnej, wraz z wyłanianiem się społeczeństwa postindustrialnego (Daniel Bell), rozwojem postaw postmaterialistycznych (Roland Inglehart) oraz kryzysem legitymizacji w okresie późnego kapitalizmu (Jürgen Habermas)⁴². Opierało się ono na założeniu, że kluczowa dla wyjaśnienia działań lu-

³⁹ J. Torney-Purta, J.A. Amadeo, M.W. Andolina, *A Conceptual Framework*, s. 500.

⁴⁰ E. Hałas, *Refleksyjny podmiot w świecie społecznym. O paradygmacie i założeniach socjologii interpretacyjnej*, Roczniki Nauk Społecznych, 2016, 8(44), 4, s. 44.

⁴¹ D. Buckingham, *The Making of Citizens: Young People, News and Politics*, London – New York 2000, s. 13.

⁴² Sygnalizowaną zmianę orientacji badań w ramach socjologii polityki można umieścić w szerszym kontekście: wyłonienia się nowego paradygmatu interpretacjonistycznego, stojącego w opozycji do dominującego paradygmatu normatywnego. Wielość podejść interpretacjonistycznych spaja definicja Fritza Schütze, który interpretacjonizm w socjologii określił jako „wszystkie orientacje teoretyczne, których punktem wyjścia jest wyposażony w sens, symbo-

dzi jest kulturowa analiza polityki, prowadzona z perspektywy intersubiektywnej – skupiającej się na ponadjednostkowych, „wspólnych znaczeniach i tożsamościach, konstytuujących symboliczną, ekspresyjną i interpretacyjną część życia społecznego”⁴³. Centralne dla kulturowej analizy polityki było pojęcie interpretacji, odnoszących się zarówno do ukrytych, intersubiektywnych znaczeń, podzielanych przez aktorów politycznych, jak i do jawnych i uporządkowanych działań badaczy życia społecznego, zmierzających do zrozumienia i upowszechnienia tychże znaczeń. Badanie podzielanych przez jednostki i grupy interpretacji, wraz z kulturową analizą rytuałów i symboli, daje wgląd zarówno „w systemy znaczeń, jak i w strukturę i intensywność tożsamości politycznej”⁴⁴. Stosunkowo wcześniej, bo już w roku 1964 Murray Edelman łączył wątki symbolizmu politycznego, rytuału politycznego oraz tożsamości zbiorowej. Jak pisał w *The Symbolic Uses of Politics* (1964), polityka to nic innego jak

przesuwający się korowód symboli, na które reagujemy na dwóch poziomach: kognitywnym, dotyczącym informacji, jakie przekazuje każdy symbol oraz afektywnym, składającym się z potężnych uczuć, jakie budzi symbol polityczny. Umiejętność przywódców do dostarczania symbolicznego wsparcia masom pozwala zorganizowanym grupom zabezpieczać dla siebie większą część korzyści materialnych⁴⁵.

Marc Howard Ross, w jednym z najbardziej znanych esejów poświęconych kulturowej analizie polityki (*Culture and Identity in Comparative Political Analysis* z 1997 r.), za kluczowe uznał przyjęcie antropologicznego rozumienia kultury jako systemu publicznych znaczeń. Przedmiotem analiz kulturowych polityki miało być znaczenie symboli kulturowych dla wytwarzających je i wykorzystujących jednostek i grup społecznych. Zachowania ludzi, tworzone przez nich instytucje oraz struktury społeczne, traktowane niegdyś jako kultura sama w sobie, zaczęły być rozumiane jako „zjawiska wytwarzane kulturowo”⁴⁶. W wielu obszarach nauk społecznych doszło do radykalnego przesunięcia w postrzeganiu kultury: od kultury jako zachowań do kultury jako znaczeń. Kultura (również polityczna) ujmowana zaczęła być – za Cliffordem Geertzem – jako

liczny, oparty na mowie charakter rzeczywistości społecznej; orientacje, które podkreślają, że członkowie społeczeństwa stoją stale wobec zadania interpretacji ruchów interakcyjnych partnerów w interakcji, społecznych ram interakcji i instytucjonalnych przejawów społeczeństwa” (F. Schütze, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, *Studia Socjologiczne*, 1997, 1, s. 22).

⁴³ M.H. Ross, *Culture and Identity in Comparative Political Analysis*, [w:] *Culture and Politics. A Reader*, red. L. Crothers, Ch. Lackhart, New York 2000, s. 40.

⁴⁴ Tamże, s. 41.

⁴⁵ Tamże, s. 53.

⁴⁶ Tamże, s. 42.

historycznie przekazywany wzór znaczeń ucieleśnionych w symbolach, system odziedziczonych pojęć wyrażonych w formach symbolicznych, za pomocą których ludzie komunikują się, utrwalają i rozwijają swoją wiedzę o życiu i postawy wobec życia⁴⁷.

Stanowisko to dowartościowało znaczenie badań idiograficznych, opisujących struktury i funkcje instytucji politycznych jako swoiste, jednostkowe i niepowtarzalne wytwory ludzkiej działalności.

Kluczowe znaczenie w interpretacjonistycznym podejściu do polityki (w tym: do socjalizacji politycznej) pełni narracja. Jak podkreślają Mark Bavir i R.A.W. Rhodes, narracje są „dla badań politologicznych tym samym, czym teorie dla nauk przyrodniczych”⁴⁸. Interpretacje to przekonania, emocje i światopoglądy leżące u podstaw działania ludzi. Narracje z kolei stanowią bardziej dostępne poznaniu, werbalne i niewerbalne wyrazy tychże, leżących u podstaw działania ludzi, interpretacji. Narracje czerpią ze wspólnych, konstruowanych w codziennym doświadczeniu i współdzielonych z członkami danej zbiorowości sposobów rozumienia świata. Wyjaśnienie ludzkiego działania wymaga sięgnięcia do psychokulturowych⁴⁹ narracji, będących społecznie konstruowanymi wyjaśnieniami zdarzeń, zawierającymi przekonania, dyskursy oraz idee wykorzystywane (i komunikowane) przez ludzi. Moc wyjaśniająca narracji nie leży w ich prawdziwości bądź fałszu, ale w „ich sile emocjonalnej i uprawdopodobnieniu w konkretnych kontekstach politycznych”⁵⁰. Zrozumienie działań, praktyk oraz instytucji politycznych możliwe jest dzięki odkrywaniu – zawartych w strukturze narracyjnej – znaczeń, preferencji i przekonań. Narracje, niczym utwory literackie, dają badaczowi wgląd w jednostkowe i zbiorowe opowieści, osadzone w określonym miejscu i czasie, wypełnione postaciami, wydarzeniami i emocjami. W przeciwieństwie jednak do literackiej fikcji, w „opowieściach nauk humanistycznych” struktury narracyjne powiązane są z obiektywną wiedzą o świecie⁵¹.

Narracje pełnią istotne i zróżnicowane role w życiu politycznym. Najczęstszą z nich jest rola zwierciadła, odbijającego głęboko zakorzenione przekonania kulturowe. Przykładem tej narracyjnej roli mogą być zawarte w podręcznikach opisy historii narodowej oraz symboli narodowych. Narracje mogą też

⁴⁷ C. Geertz, *The Interpretation of Culture. Selected Essays*, New York 1973, s. 89.

⁴⁸ M. Bavir, R.A.W. Rhodes, *Teoria interpretacjonistyczna*, [w:] *Teorie i metody w naukach politycznych*, red. D. Marsh, G. Stoker, Kraków 2006, s. 134.

⁴⁹ M. Ross używa określenia „psycho-kulturowa narracja”, aby połączyć poziom indywidualnych procesów psychologicznych, kluczowych w konstruowaniu interpretacji, z poziomem dynamiki kulturowej, nadającej indywidualnym orientacjom wymiar kolektywny. W ten sposób podkreśla on, iż orientacje nie mają wyłącznie osobistego charakteru, ale są wzmacniane społecznie, łącząc jednostki w procesie zbiorowego wytwarzania znaczeń (M.H. Ross, *Culture and Identity*, s. 45).

⁵⁰ M.H. Ross, *Culture and Identity*, s. 46.

⁵¹ M. Bavir, R.A.W. Rhodes, *Teoria interpretacjonistyczna*, s. 134.

– zależnie od kontekstu – pełnić funkcje katalizatora albo inhibitora, potęgując bądź redukując konflikty między- i wewnątrzgrupowe w społeczeństwie. Tego typu eskalującymi albo wyciszającymi konflikt narracjami mogą być na przykład opowieści o zagrożeniach, jakie niesie ze sobą imigracja albo (powieściowe, filmowe bądź medialne) opowieści o zróżnicowaniu kulturowym jako pozytywnym źródle równowagi, współpracy społecznej i obopólnych zysków. Narracja może także stanowić pośredni czynnik sprawczy działania, kiedy zawarta w niej interpretacja wydarzenia ukierunkowuje przyszłe działanie polityczne, wyznaczając możliwe pola aktywności bądź zaniechania działania. Jak podkreśla M. Ross: „Politycznie znaczące narracje zawierają relacje dotyczące zarówno kolektywnych lęków i zagrożeń dla tożsamości, jak i przywoływanych z przeszłości heroicznych czynów i triumfów”⁵². Nowe narracje odwołują się do już istniejących; stale ewoluują, a pewne ich wątki tracą bądź zyskują na emocjonalnej intensywności.

Podejście interpretacjonistyczne w badaniach rozumienia polityki przez młodzież również wyrosło na gruncie postmodernistycznej krytyki behawioralnych analiz politycznych, utrzymujących, że „systemy społeczne nie składają się z jednostek ludzkich, lecz z ról”⁵³. Podkreślano znaczenie namysłu nad tym, w jaki sposób różne grupy młodzieży rozumieją działanie społeczne i polityczne; w jaki sposób znaczenia polityki są przez młodych ludzi społecznie konstruowane i negocjowane. Skupiano się na interpretacjach, jakie młodzi ludzie formułują względem norm, wartości i politycznych wzorów zachowań. Zrezygnowano przy tym z normatywnej oceny młodzieżowych interpretacji, zmierzającej wcześniej do nadawania im statusu odbiegających od albo adekwatnych względem standardów osób dorosłych. Młodzieżowe interpretacje zjawisk politycznych, symboli i rytuałów miały być traktowanie jako samoistne i uprawnione. Przekonanie to wydawało się szczególnie adekwatne w kontekście przyspieszającej zmiany społecznej, odwróconej perspektywy socjalizacyjnej, a także fundamentalnego pytania o zmieniającą się naturę obywatelstwa we współczesnych społeczeństwach⁵⁴. Obecne w podejściu interpretacjonistycznym założenie refleksyjności podmiotu odwoływało się do podmiotowej władzy nazywania, zdolności nadawania znaczeń obiektom (także politycznym) w świecie, a w konsekwencji – poszukiwania i konstruowania tożsamości⁵⁵.

Ontologicznie, podejście interpretacjonistyczne skupia się na „ludzkim wymiarze” działań społecznych, odrzucając przekonanie, że zachowania polityczne są całkowicie zdeterminowane przez struktury. Zauważa się w nim

⁵² M.H. Ross, *Culture and Identity*, s. 47.

⁵³ G. Almond, G.B. Powell, *System polityczny, jego otoczenie*, s. 26.

⁵⁴ D. Buckingham, *The Making of Citizens*, s. 14.

⁵⁵ E. Hałas, *Refleksyjny podmiot*, s. 44.

znaczenie indywidualnych motywacji działania, a nie bezrefleksyjnego spełniania oczekiwań społecznych. Działania grup młodzieży i znaczenia, jakie nadają one zjawiskom politycznym, są osadzone w procesie socjalizacji i strukturze społecznej, w której wzrastają. Młodzi ludzie są jednak zdolni do działania innowacyjnego i kreatywnej adaptacji. Punktem wyjścia dla zrozumienia procesów socjalizacji politycznej jest uwzględnienie perspektywy działających podmiotów – uczestników systemu politycznego, którzy w codziennych interakcjach i procesie komunikowania się podejmują aktywne działania, konfrontując się z oczekiwaniami społecznymi, dokonując interpretacji sytuacji politycznych oraz negocjując swoje role w ramach instytucji społecznych i politycznych. Czynią to z zamiarem autonomicznego kształtowania własnej tożsamości.

Jak podkreśla się z perspektywy interakcjonizmu symbolicznego⁵⁶, „pole interpretacji jest wyraźnie ograniczone”⁵⁷ w sytuacji, gdy oczekiwania co do ról (czyli definicje ról) są z góry określone, a młodym ludziom wpaja się – w procesie socjalizacji politycznej – określony zestaw społecznie aprobowanych idei, działań i zachowań politycznych. Jednakże, między unormowanymi oczekiwaniami co do zachowań a niepowtarzalnością kreowanej w procesie samointerpretacji biografii otwiera się przestrzeń negocjowania własnego „ja”. Jest ono z perspektywy interakcjonistycznej rozumiane jako nieprzerwany i oparty na autorefleksji proces osiągania równowagi między tożsamością społeczną (oczekiwaniami społecznymi) a tożsamością osobową (niepowtarzalnością własnej biografii)⁵⁸. Społeczne konstruowanie takich pojęć, jak między innymi „aktywne obywatelstwo”, „demokratyczne obywatelstwo” czy „obywatelstwo narodowe” również wpisane jest w proces osiągania „tożsamości »ja«” (*Ich-Identität*), rozumianej według Jürgena Habermasa jako „równowaga pomiędzy utrzymywaniem obydwu tożsamości, osobistej i społecznej”⁵⁹. Ciągła potrzeba interpretacji ról (czyli podejmowania działań zgodnie bądź niezgodnie z definicjami tychże ról), zmierzająca do pogodzenia społecznego i biograficznego wymiaru własnej tożsamości, ma szczegól-

⁵⁶ Interakcjonistyczna teoria socjalizacji wpisuje się w nurt interpretacyjny w naukach społecznych. Jak słusznie podkreśla E. Hałas: „Orientacja badawcza, dla której przyjęto etykietę »interakcjonizm symboliczny«, użytą w 1937 r. przez Herberta Blumera, uchodząca za podstawę paradygmatu interpretacyjnego, była i pozostaje bardzo zróżnicowanym środowiskiem badawczym, i to o charakterze interdyscyplinarnym” (E. Hałas, *Refleksyjny podmiot*, s. 42).

⁵⁷ K.-J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 1996, s. 146.

⁵⁸ Tamże, s. 147.

⁵⁹ J. Habermas, *Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation*, [w:] *Kultur und Kritik*, red. J. Habermas, Frankfurt a. Main 1973, s. 131, za: K.-J. Tillmann, *Teorie socjalizacji*, s. 147.

ne, ponadjednostkowe znaczenie dla trwałości systemów politycznych. Jak podkreśla Elżbieta Hałas (za Norbertem Wileym),

rozróżnienie między jaźnią (*self*) i tożsamością niesło istotne konsekwencje dla rozwoju demokracji, gdyż u podstaw zróżnicowanych tożsamości pozostawały uniwersalne możliwości jaźni jako warunek równości w porządku demokratycznym⁶⁰.

Warto przywołać w tym kontekście pojęcie „stabilnej osobowości” (*Selbst*), stanowiące – zdaniem J. Habermasa – składnik normatywny procesu socjalizacji i cel rozwoju podmiotowego w perspektywie interakcyjnej. Jak podkreślał J. Habermas w tekście zatytułowanym *Stichworten zur Theorie der Sozialisation* („Hasła teorii socjalizacji”)⁶¹, wykształcenie stabilnej osobowości wymaga rozwinięcia podstawowych kwalifikacji do działania w rolach. Są to: tolerancja na frustrację (w sytuacji ambiwalencji ról i niemożliwości zaspokojenia własnych potrzeb), tolerancja na wieloznaczność (akceptacja konieczności ciągłej interpretacji oczekiwań co do ról, które są niejednoznaczne) oraz dystans wobec ról (zdolność refleksyjnego ustosunkowania się do ról, czyli wydawania ocen i interpretacji, w celu osiągnięcia autonomii).

W zarysowanym powyżej mikrosocjologicznym wymiarze analiz procesów socjalizacji J. Habermas wyznaczył „punkty zaczepienia” dla analiz makrospołecznych, podejmowanych z perspektywy panowania społecznego. Trzy wymiary panowania społecznego to: represyjność ról (dążenie systemu społecznego/instytucji społecznej do stanu komplementarności pomiędzy oczekiwaniami co do ról a potrzebami podmiotów), sztywność ról (ograniczenie w systemie społecznym/instytucji społecznej samoreprezentacji podmiotów i narzucanie jednej właściwej interpretacji roli) oraz społeczna kontrola zachowań (systemowe bądź instytucjonalne ograniczenie albo wykluczenie możliwości dystansowania się wobec ról, skutkujące brakiem autonomii podmiotów). Wypracowane przez J. Habermasa pojęcia „tożsamości »ja«” i „społeczne zakotwiczenie podmiotowości” (*Subjekthaftigkeit*) mają kluczowe znaczenie dla analizy procesów socjalizacji, integrując dwa główne wymagania względem rozumienia podmiotu. Jak podkreśla Klaus-Jürgen Tillmann,

teoria ta, z jednej strony, jest w stanie przedstawiać socjalizację jako jedność uspołecznienia i indywidualizacji, z drugiej zaś ukazuje podmioty jako aktywnie działające i współkształtujące swój własny rozwój. Ponadto wywody Habermasa o represyjnych strukturach systemów rol pozwalają stwierdzić, że za pomocą tego podejścia można połączyć rozwój tożsamości z warunkami społecznymi, w które systemy ról są wpisane⁶².

⁶⁰ E. Hałas, *Refleksyjny podmiot*, s. 44-45.

⁶¹ Por. J. Habermas, *Stichworte zu einer Theorie*.

⁶² K.-J. Tillmann, *Teorie socjalizacji*, s. 152-153.

Model socjalizacji politycznej w przebiegu życia (*a life-course model of political socialization*)

Jak uwydatniają czołowe badaczki socjalizacji politycznej i zaangażowania obywatelskiego młodzieży, Lonnie R. Sherrod, Judith Torney-Purta i Constance Flanagan, szczególnie obiecującą, teoretyczną perspektywą badań nad socjalizacją polityczną jest model wypracowany jako połączenie nauk politycznych i perspektywy psychologii rozwojowej, umożliwiający szeroką konceptualizację zarówno socjalizacji politycznej, jak i uczestnictwa obywatelskiego (wzorów obywatelstwa) młodzieży⁶³. Zmiana paradygmatyczna w obszarze psychologii rozwojowej, zapoczątkowana na przełomie lat 60. i 70. XX wieku w związku z wyłonieniem się nowej orientacji teoretycznej *life-span* (termin rozpowszechniony w psychologii) albo *life-course* (termin rozpowszechniony w socjologii), wpłynęła również na inne nauki społeczne. Również w socjologii polityki dokonał się zwrot w myśleniu o człowieku, mechanizmach jego rozwoju psychospołecznego, sposobach adaptacji do świata społecznego i uczenia się ról społecznych. Holistyczna i interdyscyplinarna perspektywa rozwoju człowieka w pełnym cyklu życia opierała się na kilku założeniach, kluczowych również dla badań socjalizacji politycznej i zaangażowania obywatelskiego młodzieży:

1) założenia o całościowym rozwoju psychicznym człowieka i traktowaniu struktury rozwoju człowieka jako zdarzenia całościowego, złożonego z jednakowo ważnych etapów. Przyjęcie tego założenia podważało dotychczas dominujące, rozwijane od czasów Z. Freuda czy J. Piageta stanowisko, zakładające jednolity i jednokierunkowy proces rozwoju ludzkiego, kończący się zasadniczo po ustaniu fazy adolescencji, wraz z wejściem w dorosłość⁶⁴. Jak podkreśla Maria Straś-Romanowska:

Teza o nieustającej przemianie człowieka skłoniła równocześnie badaczy do weryfikacji tradycyjnego poglądu o bezwzględnym wpływie doświadczeń z wcześniejszych okresów życia jednostki na przebieg całego jej rozwoju oraz na formę jej życia w dorosłości⁶⁵;

2) założenia o wielowymiarowości (różnorodności wzorców rozwojowych) oraz wielokierunkowości (progresywnym bądź regresywnym kierunku zmian) rozwoju człowieka. Założenie to doprowadziło do odejścia od

⁶³ L.R. Sherrod, J. Torney-Purta, C. Flanagan, *Research on the Development of Citizenship: A Field Comes of Age*, [w:] *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*, red. L.R. Sherrod, J. Torney-Purta, C.A. Flanagan, New Jersey 2010, s. 2.

⁶⁴ Tamże, s. 3.

⁶⁵ M. Straś-Romanowska, I Kongres Psychologów *Life-Span: Między psychologią rozwojową a psychologią rozwoju*, Przegląd Psychologiczny, 2001, 44, s. 94.

postrzegania rozwoju struktur psychicznych i zachowania ludzkiego jako monolitycznego, powszechnego, deterministycznego i uniwersalnego procesu „zmian wyłącznie progresywnych”⁶⁶;

3) założenie o intraindywidualnej plastyczności, oznaczającej zróżnicowanie stopnia podatności psychiki ludzkiej na modyfikacje w zależności od indywidualnych doświadczeń życiowych. Dotychczasowe skupienie na reaktywności człowieka w procesie rozwojowym ustąpiło miejsca perspektywie aktywności i uczestnictwa jednostki we własnym procesie rozwoju, którego indywidualizacja „wykazuje tendencję do nasilania się wraz z wiekiem jednostki”⁶⁷. Przekonanie o całożyciowej plastyczności postaw politycznych obecne jest również w badaniach z zakresu socjologii polityki⁶⁸;

4) założenie o konieczności uwzględnienia w badaniach procesów rozwoju człowieka zjawisk właściwych dla okresu historycznego (warunków społeczno-kulturowych, ekonomicznych, politycznych i przyrodniczych), wpływających pośrednio i niejednoznacznie na całożyciowe mechanizmy rozwoju człowieka. Kluczowa w tym założeniu była świadomość wzajemności oddziaływań jednostki i świata: wpływ czynników makrospołecznych na rozwój człowieka równoważony jest przez wpływ aktywności rozwojowej jednostki na swoje otoczenie społeczne. Obok presji na adaptację i kontynuację społeczno-kulturową uwzględnić też należy perspektywę indywidualnego rozwoju, pozwalającą na uwzględnienie (również w procesie socjalizacji politycznej) aspektu moralnego – „jednostce przypisuje się bowiem odpowiedzialność zarówno za bieg własnego życia, jak i za los kultury oraz cywilizacji”⁶⁹;

5) założenie o wpływie na rozwój człowieka nie tylko czynników związanych z wiekiem chronologicznym (kondycja biologiczna i zadania rozwojowe) oraz normatywnych czynników związanych z wpływami historycznymi (warunki cywilizacyjne, transformacje polityczne i ekonomiczne, wojny, niepokoje społeczne), ale także czynników pozanormatywnych (*non-normative influence*). Te ostatnie są biologicznymi i środowiskowymi wydarzeniami, nie powiązanymi bezpośrednio z wiekiem chronologicznym jednostki bądź doświadczanym przez nią kontekstem społeczno-kulturowym. Czynniki pozanormatywne mają charakter idiosynkratyczny i mogą być zarówno wydarzeniami losowymi (jak wypadek samochodowy), jak i zdarzeniami wynikającymi z intencjonalnego i autonomicznego działania jednostki (jak

⁶⁶ J. Trempała, *Natura rozwoju psychicznego*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 48.

⁶⁷ M. Straś-Romanowska, I Kongres Psychologów *Life-Span*, s. 95.

⁶⁸ Por. D.F. Alwin, J.A. Krosnick, *Aging, Cohorts, and the Stability of Sociopolitical Orientations over the Life Span*, *The American Journal of Sociology*, 1991, 97, s. 169-195.

⁶⁹ M. Straś-Romanowska, I Kongres Psychologów *Life-Span*, s. 96.

rozwód, migracja bądź radykalna zmiana kariery zawodowej)⁷⁰. Rozwój psychospołeczny stanowi wypadkową dyspozycji biologicznych, kontekstu społeczno-kulturowego oraz nieprzewidywanych wydarzeń i aktów wolitywnych działających podmiotów. Obok czynników genetycznych to właśnie czynniki pozanormatywne, jak podkreśla M. Straś-Romanowska:

decydują w głównej mierze o unikalności i nieprzewidywalności drogi życiowej jednostki; podważają tym samym sens ustanawiania uniwersalnych norm rozwojowych, zwłaszcza dla osób w okresie dorosłości i późnej dorosłości⁷¹;

6) założenie o interdyscyplinarnym charakterze badań nad rozwojem człowieka w pełnym cyklu życia, skutkujące poszerzeniem horyzontu badawczego i wykorzystaniem powiązań z innymi dyscyplinami społecznymi w celu pełnego zrozumienia struktury i dynamiki ludzkiego życia.

Jak podkreślają L. Sherrod, J. Torney-Purta oraz C. Flanagan: „Kwestie plastyczności i całościowej perspektywy rozwojowej również znajdują się w polu zainteresowań nauk politycznych, w ramach badań nad socjalizacją polityczną”⁷². Perspektywa *life-course* w badaniach nad socjalizacją polityczną zakładała przededefiniowanie podejścia do człowieka jako podmiotu socjalizacji. Perspektywa ta akcentowała wielość, całościowy charakter i otwartość (możliwość modyfikacji narzuconego celu) ścieżek rozwojowych i rezultatów procesu socjalizacji. W interakcjach jednostki ze środowiskiem obok wpływu instancji socjalizacyjnych oraz określonego kontekstu społeczno-politycznego i historycznego decydujące znaczenie miała autonomia podmiotu, współtworzącego własny rozwój.

Interdyscyplinarna perspektywa *life-course* przyjęta została przez Philo C. Wasburn i Tawny J. Adkins Covert, autorki *Making Citizens. Political Socialization Research and Beyond* z 2017 roku, które zaproponowały model socjalizacji politycznej zmierzający do integracji istniejących już podejść. Badaczki uwzględniły w swoim modelu cztery dotychczas dominujące perspektywy teoretyczne w badaniach nad socjalizacją polityczną. Najwcześniejszą była perspektywa trwania (*persistence perspective*), opierająca się na założeniu, iż zasadnicze zręby orientacji politycznych kształtują się na wczesnym etapie rozwoju człowieka, a ich wyróżniającą cechą jest trwałość na późniejszych etapach życia. Założenie to, nazwane przez Donalda Searinga i współpracowników zasadą pierwszeństwa (*primary/primacy principle*) mówi, że pewne orientacje polityczne, wykształcone w okresie dzieciństwa i wczesnej ado-

⁷⁰ Por. P.B. Baltes, *Life-span developmental psychology: Some converging observations on history and theory*, [w:] *Life-span development and behavior*, red. P.B. Bates, O.G. Brim, New York 1979.

⁷¹ M. Straś-Romanowska, I Kongres Psychologów *Life-Span*, s. 96.

⁷² L.R. Sherrod, J. Torney-Purta, C. Flanagan, *Research on the Development*, s. 3.

lescencji mają tendencję do trwania przez całe późniejsze życie jednostki⁷³. Dotyczy to między innymi poczucia politycznego sprawstwa, nabytego na etapie socjalizacji pierwotnej w wyniku między innymi udziału dzieci w rodzinnym podejmowaniu decyzji⁷⁴ oraz wysokiego poziomu zainteresowania rodziców polityką⁷⁵. Zwolennicy tej perspektywy wskazywali też w swoich badaniach na trwałość kształtowanego na etapie wtórnej socjalizacji szkolnej (np. poprzez udział dzieci w demokracji szkolnej i głosowaniach) poczucia lojalności wobec narodu i świadomości obowiązków obywatelskich⁷⁶. W perspektywie trwania kładziono nacisk na rozwój tych orientacji politycznych, które przyczyniają się do stabilności i trwałości systemów politycznych.

Antytezą perspektywy trwania była perspektywa całożyciowej otwartości na wpływy (*the lifetime openness perspective*), podważająca tezę o wieku jako decydującym czynniku nabycia, utrzymania bądź zmiany orientacji politycznej. Opierała się ona na przekonaniu, że orientacje polityczne ludzi są odbiciem ich aktualnych doświadczeń socjalizacyjnych w ramach sprawowanych ról (w rodzinie, szkole, pracy, działalności społecznej itp.)⁷⁷. Jak podkreślali M. Jennings i Richard G. Niemi, zmiana orientacji politycznej może, ale nie musi, przybierać formy świadomej, celowej reakcji na przekształcenia, zachodzące w osobistym i politycznym otoczeniu podmiotu. Zakłócenia dotychczasowej orientacji politycznej mogą pojawiać się – z uwagi na jej słabe zakorzenienie – w przypadkowy, efemeryczny i nieświadomiony sposób⁷⁸.

Pomiędzy sygnalizowanymi powyżej, biegunowo usytuowanymi perspektywami całożyciowej stabilności oraz całożyciowej otwartości na zmianę znajdują się dwa podejścia do socjalizacji politycznej, przyjmujące względną trwałość orientacji politycznych, przy ich jednoczesnej podatności na przekształcenia, ale w określonych warunkach i na określonych etapach życia. Pierwsza z nich, perspektywa okresów podatności na wpływy (*the impressionable years perspective*), wyłoniła się w ramach amerykańskich badań generacyjnych. Zamiarem ich było ustalenie znaczenia kontekstu społeczno-historycz-

⁷³ D.D. Searing, G. Wright, G. Rabinowitz, *The Primacy Principle: Attitude Changes and Political Socialization*, *British Journal of Political Science*, 1976, 6, s. 83-118.

⁷⁴ Por. R.E. Lane, *Political Maturation in the United States and Germany*, [w:] *Political Man*, red. R.E. Lane, New York 1972, s. 77-93.

⁷⁵ D. Marvick, Ch.R. Nixon, *Recruitment Contrast in Rival Campaign Groups*, [w:] *Political Decision Makers*, red. D. Marvick, New York 1961, s. 200-2017; S. Verba, K. Lehman Schlozman, N. Burns, *Family Ties: Understanding the Intergenerational Transmission of Political Participation*, [w:] *The Social Logic of Politics*, red. A.S. Zuckerman, Philadelphia 2005.

⁷⁶ D. Easton, J. Dennis, *Children in the Political System*; R.D. Hess, J.V. Torney, *The Development of Political Attitudes*; D.E. Campbell, *Why We Vote: How Schools and Communities Shape Our Civic Life*, Princeton 2006.

⁷⁷ P.C. Wasburn, T.J. Adkins Covert, *Making Citizens*, s. 7.

⁷⁸ M.K. Jennings, R.G. Niemi, *Generations and Politics: A Panel Study of Young Adults and Their Parents*, Princeton – New Jersey 1981, s. 20.

nego (wydarzeń takich jak wojny, kryzysy gospodarcze, kryzysy polityczne, rewolucje, radykalne zmiany władzy) na grupy osób w podobnym wieku i na podobnym etapie życia, połączonych wspólnotą doświadczeń pokoleniowych (*cohort or generational effect*)⁷⁹. W podejściu tym przyjęto, że późna adolescencja i wczesna dorosłość to okresy życia szczególnie krytyczne dla rozwoju trwałych orientacji politycznych (*impressionable years hypothesis*). Nie zaskakuje, iż upowszechniła się w okresie zmian politycznych lat 60. i 70. XX wieku, z czym wiąże się szereg kontrowersji, między innymi krytyka nadmiernego skupienia na badaniu środowisk zaangażowanych w kontrkulturowe, młodzieżowe ruchy polityczne końca lat 60. XX wieku, a przez to – zaburzenie obiektywności i możliwości uogólnienia wyników badań na mniej zaangażowanych politycznie członków grupy wiekowej/pokolenia⁸⁰.

Drugim podejściem do socjalizacji politycznej, akcentującym współistnienie mechanizmów kontynuacji i zmiany, jest perspektywa cyklu życia (*the life cycle perspective*). Wyrosła na gruncie badań nad zaangażowaniem politycznym osób starszych, prowadzonych w latach 70. i 80. XX wieku, a także w latach dwutysięcznych. Wskazywały one na kształtowanie się w tej grupie wiekowej nowych znaczeń ideologicznych w zmienionym kontekście społeczno-historycznym, skutkujące rozwojem innych – nierzadko diametralnie różnych od nabytych w młodości – orientacji politycznych na późniejszych etapach życia⁸¹. Szukając powiązań między procesami starzenia się a rozwojem dyspozycji politycznych (*aging and political disposition*), część badań wskazuje na fakt, iż pewne dyspozycje polityczne rozwijają się w określonych stadiach cyklu życia⁸². Ogólnie rzecz ujmując, podejście to zwraca uwagę na znaczenie tranzytacji ról społecznych i kolejności tychże ról (*the sequence of roles*) w cyklu życia w analizach procesu socjalizacji politycznej. Ponadto, na rezultat socjalizacji politycznej w okresie tranzytacji ról społecznych – od roli ucznia, poprzez rolę studenta, współmałżonka, pracownika, rodzica, aż do roli emeryta i osoby starszej – wpływa też kontekst społeczno-historyczny, w jakim dane przejście ma miejsce. Oczekiwania i żądania wobec społeczeństwa oraz systemu politycznego ulegają restrukturyzacji wraz ze zmianą potrzeb na poszczególnych etapach życia (w cyklu życia); jednocześnie, zmieniające się

⁷⁹ Tamże, s. 122.

⁸⁰ P.C. Wasburn, T.J. Adkins Covert, *Making Citizens*, s. 8.

⁸¹ Przykładem może być badanie zachowań wyborczych starszych Amerykanów, wskazujące m.in. na poparcie dla socjaldemokratycznej polityki zdrowotnej, oznaczające dla wielu odejście od dotychczasowej, zdecydowanie konserwatywnej orientacji politycznej (Por. L.R. Jacobs, T. Skocpol, *Health Care Reform and American Politics: What Everyone Needs to Know*, Oxford 2012).

⁸² M.M. Braungart, *Aging and Politics*, *Journal of Political and Military Sociology*, 1984, 12; J.S. Steckenrider, N.E. Cutter, *Aging and Political Socialization: The Importance of Roles and Transitions*, [w:] *Political Learning in Adulthood*, red. R.S. Sigel, Chicago, s. 56-88.

oczekiwania wobec systemu politycznego stanowią odbicie struktury społecznej, w jakiej przychodzi jednostkom funkcjonować⁸³.

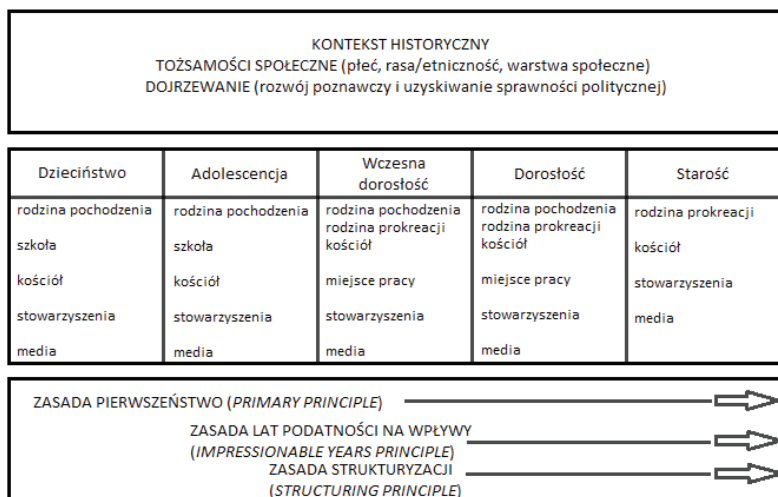
Żadna z czterech powyżej zasygnalizowanych perspektyw nie uzyskała statusu dominującego paradygmatu, integrującego teorię i badania nad socjalizacją polityczną. Ich założenia należy jednak potraktować jako uzupełniające, a nie wzajemnie się wykluczające, co daje szansę na lepsze, holistyczne zrozumienie procesów stawania się obywatelem. Każde z zaprezentowanych podejść teoretycznych stanowi jeden z kadrów, składających się na całościowy obraz procesu socjalizacji politycznej. P.C. Wasburn i T.J. Adkins Covert przyjęły ogólne założenie, iż proces politycznego uczenia się jest dynamiczny i zawiera w sobie zarówno oczekiwanie kontynuacji, jak i potencjał zmiany. Przedstawiony na rycinie 1 model socjalizacji politycznej w przebiegu życia/cyklu życia (*the life course model*) stanowi szeroką ramę pojęciową, której osią jest spojrzenie na socjalizację polityczną jako na całościowy projekt jednostki. Jest ona złożonym procesem, na który wpływa szerszy kontekst historyczny i społeczny. Pierwszy stanowią makropolityczne i gospodarcze warunki w danym okresie historycznym. Kontekst społeczny socjalizacji politycznej odnosi się do istniejącej w danym miejscu i czasie struktury społecznej oraz specyfiki działalności agend socjalizacyjnych, takich jak rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, kościół, miejsce pracy, organizacja społeczna, czy media⁸⁴.

Obok zasady pierwszeństwa i zasady lat podatności na wpływy wymieniana jest jeszcze trzecia zasada, wyprowadzana z istniejących już wcześniej podejść teoretycznych do socjalizacji politycznej. Jest to zasada strukturyzacji, odnosząca się do założenia o względnej trwałości orientacji politycznych w trakcie trwania życia jednostki i wpływie, jaki wewnętrzna dynamika struktury społecznej wywiera na działania polityczne członków danego społeczeństwa. Można w tym kontekście przywołać pogląd Jana Szczepańskiego, którego zdaniem wychowanie (kwintesencja procesu socjalizacji, także politycznej) jest procesem ukierunkowanym na przekazanie i wzmocnienie zasad strukturyzacji ładu społecznego. Struktury społeczne (i polityczne) powstają, powielają się i są wykorzystywane przez działające podmioty oparte na bezustannie uruchamianym mechanizmie kategoryzacji społecznej. W procesie strukturyzacji dochodzi do ograniczenia własnej odrębności jednostki na rzecz mechanizmów tworzenia tożsamości zbiorowych⁸⁵.

⁸³ R.S. Sigel, M.B. Hoskin, *Perspectives on Adult Political Socialization: Areas of Research*, [w:] *Handbook of Political Socialization*, red. S.A. Renshon, New York 1977; P.C. Wasburn, T.J. Adkins Covert, *Making Citizens*, s. 9.

⁸⁴ P.C. Wasburn, T.J. Adkins Covert, *Making Citizens*, s. 11.

⁸⁵ Por. J. Szczepański, *O indywidualności*, Warszawa 1988.



Ryc. 1. Model socjalizacji politycznej w przebiegu życia

(źródło: P.C. Wasburn, T.J. Adkins Covert, *Making Citizens. Political Socialization Research and Beyond*, Cham 2017, s. 17)

Podsumowanie

Teresa Sasińska-Klas zwraca uwagę na pewną dysproporcję pomiędzy rozwojem makro- i mikropoziomu teoretycznego w studiach nad socjalizacją polityczną. Poziom makroteoretyczny, stanowiący między innymi przestrzeń dla sformułowania operacyjnie użytecznych hipotez, wymaga teoretycznego uporządkowania. Stanowi on – zdaniem Badaczki – jedynie „zbiór ogólnych wskazówek do badań oraz sugestie, gdzie i czego należałoby szukać, aby uczynić dalsze studia (...) bardziej owocnymi”⁸⁶, a nie w pełni rozwiniętą makroteorię socjalizacji politycznej. Z kolei, na poziomie mikroteoretycznym w przedmiocie poznania procesu socjalizacji politycznej uczyniono bardzo wiele; „głównie w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych przeprowadzono wiele badań empirycznych nad tym zagadnieniem i obfitość materiału empirycznego jest tu uderzająca”⁸⁷. Z analiz materiału empirycznego wynika, iż prowadzone badania miały jednak w większości charakter ateoretyczny i ograniczały się do deskryptywnego opisu, między innymi orientacji politycznych dzieci i młodzieży, ich zainteresowań politycznych, bądź stosunku do ideologii wśród adolescentów. Jak podkreśla T. Sasińska-Klas, autorzy wielu badań „nie sięgali głębiej do teoretycznych analiz i nie próbowali

⁸⁶ T. Sasińska-Klas, *Socjalizacja polityczna*, s. 18.

⁸⁷ Tamże, s. 19.

– z uwzględnieniem szerszej teoretycznej perspektywy – szukać wyjaśnienia mechanizmów procesu socjalizacji politycznej”⁸⁸. Celem badań nie było opracowanie paradygmatu socjalizacji politycznej, ale analiza wybranego wymiaru socjalizacji politycznej, odwołując się do ustaleń ogólnej teorii socjalizacji. Badaczka krytycznie konstatuje, iż przyjęcie podejścia ateoretycznego spowodowało, iż w miarę rozwoju socjalizacji politycznej jako subdyscypliny w naukach społecznych „utraciono wiele wartościowego materiału empirycznego, ponieważ nie pogłębiano analizy uzyskanych wyników”⁸⁹.

Dla zrozumienia procesu socjalizacji politycznej kluczowe wydaje się pytanie, dlaczego pewne poglądy obywateli względem wybranych aspektów życia politycznego, a także przyjmowane przez nich definicje ról w systemie politycznym zachowują całowyciową trwałość, a inne – podatne są na przekształcenia, nawet w późniejszych okresach życia. Model socjalizacji politycznej P.C. Wasburn, T.J. Adkins Covert, integrujący dotychczasowe podejścia analityczne, wydaje się adekwatnym punktem wyjścia w poszukiwaniu równowagi między kontynuacją a zmianą orientacji politycznych oraz definicji ról (np. roli dobrego obywatela w systemie demokratycznym). Pozycjonuje się w nim socjalizację polityczną (głównie z perspektywy jednostkowej) jako wielowymiarowy, dynamiczny i całowyciowy proces „stawania się obywatelem” w określonym kontekście historyczno-społecznym:

Orientacje polityczne osoby dorosłej, umiejscowionej w pewnej strukturze klasowej, wiekowej, płci, rasy bądź etniczności, znajdującej się na określonym poziomie dojrzałości psycho-społecznej, nie są wyłącznie odbiciem teraźniejszej ekspozycji i przetwarzania politycznie znaczących wiadomości, pochodzących z rodziny, kościoła, szkoły, organizacji pracowniczych, dobrowolnych stowarzyszeń czy mediów. Są one po części odbiciem trwałych orientacji nabytych w dzieciństwie, jak precyzuje to zasada pierwszeństwa (*the primary principle*), a także orientacji nabytych w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości, jak precyzuje to zasada lat podatności na wpływy (*the impressionable years principle*) i zasada strukturyzacji (*structuring principle*)⁹⁰.

Interdyscyplinarny charakter studiów nad socjalizacją polityczną powoduje, że stosuje się w nich zróżnicowane koncepcje teoretyczne i – mimo sześćdziesięciu bez mała lat badań – niewiele hipotez socjalizacji politycznej doczekało się jednoznacznej i przekonującej weryfikacji bądź falsyfikacji. Interdyscyplinarność może stanowić źródło nie tylko siły, ale także istotnych ograniczeń. Niektóre z powszechnie akceptowanych tez, na przykład – przyjmowane często bezkrytycznie – przekonanie o decydującym wpływie rodzinnej socjalizacji pierwotnej na orientacje polityczne młodzieży, zostały

⁸⁸ Tamże, s. 20.

⁸⁹ Tamże, s. 40.

⁹⁰ P.C. Wasburn, T.J. Adkins Covert, *Making Citizens*, s. 17.

zakwestionowane. Coraz baczniej zaczęto przyglądać się wpływowi innych instancji socjalizacyjnych, podważając tym samym wcześniej bezdyskusyjną tezę o największej trwałości wartości, postaw i preferencji politycznych, nabytych we wczesnym dzieciństwie. Na późniejszych etapach ludzkiego rozwoju wyolbrzymia się często wpływ procesów starzenia się na zmianę orientacji politycznych osób starszych, nie doceniając znaczenia doświadczeń pokoleniowych oraz przekształceń środowiska i kontekstu społeczno-historycznego dla transformacji orientacji politycznych w okresie dorosłości. Konsekwencją może być nadmierne akcentowanie znaczenia socjalizacji politycznej jako procesu mającego w perspektywie wyłącznie międzygeneracyjną kontynuację. Umyka wówczas, iż nieuniknionymi i nieodłącznymi wymiarami życia politycznego, pojmowanego zarówno z perspektywy tożsamości jednostkowych, jak i zbiorowych, jest napięcie między kontynuacją a zmianą. Tradycyjne koncepcje (dotyczące np. wzorów obywatelstwa w państwie narodowym) rzadko są w stanie przetrwać bez adaptacji do zmieniających się ewolucyjnie bądź rewolucyjnie warunków środowiskowych. Dla zrozumienia sił kontynuacji i zmiany w procesie socjalizacji politycznej konieczna wydaje się świadomość, że – równoważący tendencje stabilizacyjne – konflikt, choć rzadko prowadzi do radykalnej zmiany, niesie ze sobą modyfikacje, nieodzowne zarówno dla utrzymania integralności jednostkowej oraz pokoleniowej, jak i przetrwania istniejącego systemu politycznego.

BIBLIOGRAFIA

- Adelson J., Beall L., *Adolescent perspectives on law and government*, Law and Society Review, 1969, 495.
- Almond G.A., *Introduction: A Functional Approach to Comparative Politics*, [w:] *The Politics of the Developing Areas*, red. G.A. Almond, J.S. Coleman, Princeton University Press, Princeton 1960.
- Almond G.A., *Komunizm a teoria kultury politycznej*, [w:] *Władza i polityka. Wybór tekstów ze współczesnej politologii zachodniej*, red. M. Ankwicz, Społeczny Komitet Nauki, Warszawa 1988.
- Almond G.A., Powell G.B., *Comparative Politics. A Developmental Approach*, Little Brown & Company, Boston 1966.
- Almond G.A., Powell G.B., *System polityczny, jego otoczenie, wejścia i wyjścia*, [w:] *Władza i polityka. Wybór tekstów ze współczesnej politologii zachodniej*, red. M. Ankwicz, Społeczny Komitet Nauki, Warszawa 1988.
- Alwin D.F., Krosnick J.A., *Aging, Cohorts, and the Stability of Sociopolitical Orientations over the Life Span*, The American Journal of Sociology, 1991, 97.
- Baltes P.B., *Life-span developmental psychology: Some converging observations on history and theory*, [w:] *Life-span development and behavior*, red. P.B. Bates, O.G. Brim, Academic Press, New York 1979.

- Bavir M., Rhodes R.A.W., *Teoria interpretacjonistyczna*, [w:] *Teorie i metody w naukach politycznych*, red. D. Marsh, G. Stoker, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Bokszańska G., *Znaczenie kultury politycznej dla funkcjonowania systemu politycznego*, Edukacja Polityczna, 1986, 8.
- Braungart M.M., *Aging and Politics*, Journal of Political and Military Sociology, 1984, 12.
- Buckingham D., *The Making of Citizens: Young People, News and Politics*, Routledge, London – New York 2000.
- Campbell D.E., *Why We Vote: How Schools and Communities Shape Our Civic Life*, Princeton University Press, Princeton 2006.
- Dawson R.E., Prewitt K., *Political Socialization*, Little Brown, Boston 1969.
- Easton D., Dennis J., *Children in the Political System: Origins of Political Legitimacy*, McGraw Hill, New York 1969.
- Garlicki J., Noga-Bogumiński A., *Kultura polityczna w społeczeństwie demokratycznym*, Instytut Nauk Politycznych UW, Warszawa 2004.
- Geertz C., *The Interpretation of Culture. Selected Essays*, Basic Books, New York 1973.
- Greenberg E.S., *Consensus and Dissent: Trends in Political Socialization Research*, [w:] *Political Socialization*, red. E.S. Greenberg, Routledge, London – New York 2017.
- Greenstein F.I., *Children and politics*, Yale University Press, New Haven 1965.
- Habermas J., *Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation*, [w:] *Kultur und Kritik*, red. J. Habermas, Suhrkamp., Frankfurt a. Main 1973.
- Hałas E., *Refleksyjny podmiot w świecie społecznym. O paradygmacie i założeniach socjologii interpretacyjnej*, Roczniki Nauk Społecznych, 2016, 8(44), 4.
- Hess R.D., Torney J., *The development of political attitudes in children*, Aldine Publishing Company, Chicago 1967.
- Hyman H.H., *Political Socialization. A Study in the Psychology of Political Behavior*, The Free Press, New York 1959.
- Jacobs L.R., Skocpol T., *Health Care Reform and American Politics: What Everyone Needs to Know*, Oxford University Press, Oxford 2012.
- Jaros D., *Socialization in Politics*, Praeger, New York 1973.
- Jenning K.M., *Political Socialization*, [w:] *The Oxford Handbook of Political Behavior*, red. R.J. Dalton, H.-D. Klingemann, Oxford University Press, New York 2007.
- Jennings K., Niemi R., *Continuity and change in political orientations: A longitudinal study of two generations*, The American Political Science Review, 1975, 69.
- Jennings M.K., Niemi R.G., *Generations and Politics: A Panel Study of Young Adults and Their Parents*, Princeton University Press, Princeton – New Jersey 1981.
- Johari J.C., *Comparative Politics*, Sterling Publishers Private Limited, New Delhi 1982.
- Lane R.E., *Political Maturation in the United States and Germany*, [w:] *Political Man*, red. R.E. Lane, Free Press, New York 1972.
- Langton K.P., *Political Socialization*, Oxford University Press, New York 1969.
- Marciniak E.M., *Socjalizacja polityczna – wprowadzenie teoretyczne*, [w:] *Socjalizacja polityczna młodego pokolenia Polaków. Raport z badań kompetencji politycznych, mentalności i postaw politycznych warszawskich licealistów*, red. W. Jakubowski, E.M. Marciniak, P. Załęski, Warszawa 2008.
- Marvick D., Nixon Ch.R., *Recruitment Contrast in Rival Campaign Groups*, [w:] *Political Decision Makers*, red. D. Marvick, Free Press, New York 1961.

- Ostrowski K., *Rola związków zawodowych w polskim systemie politycznym*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1970.
- Ross M.H., *Culture and Identity in Comparative Political Analysis*, [w:] *Culture and Politics. A Reader*, red. L. Crothers, Ch. Lackhart, St. Martin's Press, New York 2000.
- Sasińska-Klas T., *Socjalizacja polityczna. Teorie, badania, ustalenia*, Rozprawy Habilitacyjne nr 238, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1992.
- Schütze F., *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, *Studia Socjologiczne*, 1997, 1.
- Searing D.D., Wright G., Rabinowitz G., *The Primacy Principle: Attitude Changes and Political Socialization*, *British Journal of Political Science*, 1976, 6.
- Sears D., *Political socialization*, [w:] *Handbook of Political Science*, red. F.I. Greenstein, N.W. Polsby, Addison-Wesley Educational Publishers, Massachusetts 1975.
- Sherrod L.R., Torney-Purta J., Flanagan C., *Research on the Development of Citizenship: A Field Comes of Age*, [w:] *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*, red. L.R. Sherrod, J. Torney-Purta, C.A. Flanagan, John Wiley & Sons, New Jersey 2010.
- Sigel R.S., Hoskin M.B., *Perspectives on Adult Political Socialization: Areas of Research*, [w:] *Handbook of Political Socialization*, red. S.A. Renshon, Free Press, New York 1977.
- Steckenrider J.S., Cutter N.E., *Aging and Political Socialization: The Importance of Roles and Transitions*, [w:] *Political Learning in Adulthood*, red. R.S. Sigel, University of Chicago Press, Chicago 1989.
- Straś-Romanowska M., *I Kongres Psychologów Life-Span: Między psychologią rozwojową a psychologią rozwoju*, *Przegląd Psychologiczny*, 2001, 44.
- Szczepański J., *O indywidualności*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988.
- Szczepański W., *Europa w myśli politycznej de Gaulle'a. Próba analizy systemowej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.
- Tillmann K.-J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Torney-Purta J., Amadeo J.A., Andolina M.W., *A Conceptual Framework and Multimethod Approach for Research on Political Socialization and Civic Engagement*, [w:] *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*, red. L.R. Sherrod, J. Torney-Purta, C.A. Flanagan, John Wiley & Sons, New Jersey 2010.
- Trempała J., *Natura rozwoju psychicznego*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Verba S., Lehman Schlozman K., Burns N., *Family Ties: Understanding the Intergenerational Transmission of Political Participation*, [w:] *The Social Logic of Politics*, red. A.S. Zucker-
man, Temple University Press, Philadelphia 2005.
- Wasburn P.C., Adkins Covert T.J., *Making Citizens. Political Socialization Research and Beyond*, Palgrave Macmillan, Cham 2017.

KATARZYNA BOGUCA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

KOMUNIKACJA MIĘDZYKULTUROWA JAKO POMOST KU INTEGRACJI SPOŁECZNEJ W ŚRODOWISKU WIELOKULTUROWYM

ABSTRACT. Bogucka Katarzyna, *Komunikacja międzykulturowa jako pomost ku integracji społecznej w środowisku wielokulturowym* [Intercultural Communication as a Bridge Towards Social Integration in a Multicultural Environment]. Studia Edukacyjne nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 401-413. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.23

The article focuses on intercultural communication, which creates a passage from a multicultural environment towards social integration and intercultural relations. The author introduces the topic by short characteristics of changes in the modern world, determined by social mobility and multiculturalism. The article presents then some chosen aspects of social integration of migrants seen as bilateral process which requires the development of intercultural competences of both migrants' and the receiving community. The author further describes intercultural communication and stresses its importance for education and social development. Finally, some factors conditioning the acquisition of intercultural competence with reference to Gordon Allport's contact hypothesis and informational influences are presented along with highlighting the importance of empathy.

Key words: migrations, social integration, intercultural communication, intercultural competences

*Granice? Nigdy żadnej nie widziałem,
ale słyszałem, że istnieją w umysłach niektórych ludzi*
Thor Heyerdahl¹

Jednym z atrybutów współczesnego świata jest wzmożona ruchliwość społeczna. Co prawda nie stanowi ona domeny obecnych czasów, albowiem migracje wpisane są w losy ludzkości od wieków, jednak obecnie odznacza się niespotykaną, jak dotąd, intensywnością, jakością i płynnością. Czasy współczesne można określić mianem „świata migracji”², ponieważ granice, w sensie

¹ Thor Heyerdahl – norweski żeglarz i odkrywca.

² D. Niedzwiedzki, *Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku*, Kraków 2010, s. 16.

administracyjnym, tracą stopniowo na znaczeniu; mieszkańcy wielu państw świata mają możliwość swobodnej zmiany swojego miejsca zamieszkania, poszukiwania lepszego życia w innych krajach. Liczba migrantów na świecie w ostatnim półwieczu wzrosła dwuipółkrotnie w przyrównaniu do wcześniejszych kilkudziesięciu lat, osiągając poziom 190 mln osób³.

W konsekwencji, współcześnie obserwować można wzmożone zainteresowanie tematem kulturowości, zarówno na gruncie politycznym, medialnym, jak i naukowego dyskursu. Liczne dyskusje wynikają z faktu, iż zjawiska wielokulturowości oraz międzykulturowości stają się coraz bardziej naturalne i powszechne w codzienności mieszkańców wielu państw europejskich. Trudno bowiem obecnie znaleźć wśród nich osobę, która w swojej biografii lub historii bliskich osób nie miałaby wpisanego migracyjnego epizodu. Świat przybiera obecnie raczej postać różnorodnej mozaiki, stąd środowisko funkcjonowania wielu ludzi we współczesnym świecie można określić jako „obszar zróżnicowań, inności i odmienności, na którym można porównywać, odkrywać, negocjować i prowadzić dialog”⁴. Czy jednak jest ona przez nas rzeczywiście postrzegana i doświadczana w ten sposób? Czy w tej „mozaice kulturowej” upatrujemy potencjału, pozytywnych doświadczeń i rozwoju, czy też postrzegamy ją przez pryzmat poczucia zagrożenia i lęku? Pytania te nabierają znaczenia w kontekście współczesnych rozwiązań stosowanych w polityce migracyjnej, programach społecznych i edukacyjnych w wielu krajach europejskich, których prymarnym założeniem jest integracja imigrantów. Koncepcja ta zostanie omówiona w dalszej części niniejszego artykułu.

Integracja społeczna migrantów – wybrane aspekty

Od lat 60. XX wieku w wielu krajach europejskich tworzone były różne koncepcje przyjmowania imigrantów. Początkowo były to programy, których główne założenie stanowiła asymilacja przybyszów w kraju przyjmującym, rozumiana jako proces społeczny, w którym osoby lub grupy zróżnicowane kulturowo upodabniają się do siebie w wyniku bezpośredniego i pośredniego kontaktu⁵. Przy tym należy jednak zaznaczyć, iż proces ten oznacza jednokierunkową zmianę, w efekcie której jedna mniejszościowa grupa przyjmuje wartości i normy kultury dominującej, rezygnując z własnej kultury na rzecz

³ Tamże.

⁴ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 12-15.

⁵ A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2007, s. 237.

norm i wartości społeczności, do której migruje⁶. Na przestrzeni lat dokonywano zmian w zakresie strategii migracyjnych; ewolucja ta wynikała między innymi ze specyfiki położenia geopolitycznego oraz historii poszczególnych państw i wewnętrznych przemian społeczno-gospodarczych⁷. Stopniowo zaczęto rezygnować z poglądów i praktyk asymilacyjnych – na rzecz koncepcji integracyjnych. To właśnie integracja jest obecnie kluczowym pojęciem stosowanym zarówno w badaniach, jak i w debatach publicznych, których przedmiot stanowi funkcjonowanie społeczeństw ponowoczesnych, odznaczających się różnorodnością i wielokulturowością⁸.

Integracja w naukach społecznych jest definiowana jako „stan lub proces zachodzący w społeczeństwie, polegający na tym, że jego poszczególne elementy przejawiają tendencję do scalania się w harmonijną i skoordynowaną, funkcjonalną całość”⁹. W kontekście migracyjnym, integracja może być postrzegana przez pryzmat występowania określonych procesów na gruncie interakcji pomiędzy imigrantami a społeczeństwem przyjmującym; w myśl koncepcji integracji zakłada się, iż odmienne jednostki lub grupy niejako „wychodzą sobie naprzeciw”¹⁰. Integracja jest więc definiowana jako dwustronny proces (choć nie zawsze symetryczny), w ramach którego imigranci wchodzą w relatywnie trwałe związki ze społeczeństwem przyjmującym, uczestniczą w różnych obszarach jego życia (społecznego, kulturowego, ekonomicznego oraz instytucjonalno-politycznego), zachowując przy tym własną odrębność kulturową¹¹.

Integracja imigrantów jest pojęciem niezwykle złożonym; w literaturze przedmiotu istnieją liczne i różnorodne klasyfikacje jej poszczególnych wymiarów. Wielu badaczy dokonuje prób ich usystematyzowania, wyszczególniając takie wymiary integracji, jak: prawnoinstytucyjny, ekonomiczny, społeczny, tożsamościowy, kulturowy oraz przestrzenny¹². W. Bosswick i F. Heckmann¹³ wyróżniają cztery wymiary integracji imigrantów: strukturalny, interakcyj-

⁶ W. Bosswick, F. Heckmann, *Integration of Imigrants: Contribution of local and regional authorities*, Report for European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions 2006, https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/pubdocs/2006/22/en/1/ef0622en.pdf [dostęp: 29.11.2017].

⁷ A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, *Wprowadzenie*, [w:] *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, red. A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, Warszawa 2008, s. 9.

⁸ Tamże, za: M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznej*.

⁹ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, s. 85-86.

¹⁰ A. Grzymała-Kazłowska, „Integracja” – próba rekonstrukcji pojęcia, [w:] *Problemy integracji imigrantów. Koncepcja, badania, polityki*, red. A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, Warszawa 2008, s. 36.

¹¹ Tamże, s. 35-36.

¹² M. Biernath, *Różnorodność integracji. Wymiary i mechanizmy procesu integracji*, [w:] *Problemy integracji imigrantów*, s. 180-206.

¹³ W. Bosswick, F. Heckmann, *Integration of Imigrants: Contribution of local and regional authorities*.

ny, kulturowy oraz identyfikacyjny; wskazane wymiary rozpatrują na dwóch płaszczyznach – integracji społecznej oraz integracji kulturowo-tożsamościowej. W ich ujęciu, integracja społeczna obejmuje integrację strukturalną, w której istotne jest osiągnięcie przez imigrantów określonej pozycji ekonomicznej, zawodowej, czy też edukacyjnej oraz integrację interakcyjną, odnoszącą się do oddziaływania i wzajemnych relacji pomiędzy reprezentantami społeczeństwa przyjmującego a imigrantami. Ponadto, przywołani autorzy wyróżniają dwa wymiary integracji kulturowo-tożsamościowej, mianowicie: integrację kulturową, która oznacza posiadanie odpowiednich kompetencji językowych oraz znajomość i akceptowanie norm, jak też wartości społeczności przyjmującej oraz integrację identyfikacyjną, obejmującą procesy emocjonalne i kwestie związane z poczuciem przynależności oraz tożsamością.

W literaturze przedmiotu podkreśla się przenikanie poszczególnych wymiarów integracji oraz wzajemne ich warunkowanie się¹⁴, jednak z uwagi na tematykę niniejszego artykułu omówiony zostanie wyłącznie interakcyjny wymiar integracji, który – zgodnie z koncepcją wskazaną powyżej – wpisuje się w ramy integracji społecznej.

Analizując wymiar interakcyjny integracji imigrantów w społeczeństwie przyjmującym, zwraca się uwagę na nawiązywanie przez nich relacji społecznych (posiadanie najbliższej rodziny, krewnych, przyjaciół, znajomych)¹⁵ oraz sposoby spędzania wolnego czasu z osobami ze społeczności przyjmującej¹⁶. Ponadto akcentuje się uczestnictwo imigrantów w organizacjach społecznych, eksponując częstotliwość i stopień ich zaangażowania, z rozróżnieniem organizacji społeczności przyjmującej oraz pochodzenia¹⁷. Wśród wskaźników integracji społecznej imigrantów wyróżnia się także utrzymywanie relacji społecznych z reprezentantami kraju pochodzenia, na przykład z rodziną lub przyjaciółmi¹⁸.

Z uwagi na problematykę niniejszego artykułu, która wpisuje się w dyskurs naukowy dotyczący współczesnych przeobrażeń rzeczywistości społecznej, należy nadmienić, iż ostatni ze wskazanych wskaźników integracji imigrantów w wymiarze interakcyjnym wpisuje się w nurt wciąż rozwijanej teorii transnarodowych przestrzeni społecznych¹⁹. Sfera kontaktów

¹⁴ Np.: A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, *Problemy integracji imigrantów*.

¹⁵ D. Massey, *The Settlement Process among Mexican Migrants to the United States*, *American Sociological Review*, 1986, 51(5), s. 670-684.

¹⁶ P. Chimbos, *A Comparison of the Social Adaptation of Dutch, Greek and Slovak Immigrants in Canadian Community*, *International Migration Review*, 1972, 6, s. 230-245.

¹⁷ U. Schoeneberg, *Participation in Ethnic Associations: The Case of Immigrants in West Germany*, *International Migrant Review*, 1985, 19(3), s. 416-437.

¹⁸ D. Massey, *The Settlement Process among Mexican Migrants*, s. 670-684.

¹⁹ Ł. Krzyżowski, S. Urbańska, *Perspektywa transnarodowości w studiach migracyjnych*, [w:] *Mozaiki przestrzeni transnarodowych. Teorie – metody – zjawiska*, red. Ł. Krzyżowski, S. Urbańska, Kraków 2010, s. 10-12.

imigrantów ze społeczeństwem rodzimym stanowi bowiem kwestię niejednoznaczną, naznaczoną licznymi wątpliwościami. Jeszcze do niedawna toczono dyskusję na gruncie badawczym, wskazując odmienne stanowiska; niektórzy badacze twierdzili, że utrzymywanie ścisłych kontaktów z krajem pochodzenia niekorzystnie wpływa na proces integracji imigrantów, a wręcz może wzmacniać wykluczenie w społeczeństwie przyjmującym²⁰. Obecnie jednak podkreśla się (w myśl teorii transnarodowości), że podtrzymywanie kontaktów w tym zakresie, zarówno w formie relacji z osobami bliskimi, jak i współpracy formalnej, nie wywiera negatywnego wpływu na integrację imigrantów w nowym środowisku społeczno-kulturowym²¹; jest wręcz dowodem na zachodzenie procesu integracji, nie zaś asymilacji.

Zgodnie z przyjmowaną definicją, integracja jest procesem dwustronnym, stąd wśród wskaźników integracji imigrantów wyróżnia się także te, które dotyczą stosunku społeczeństwa przyjmującego wobec imigrantów, a mianowicie: ich postawy wobec uczestnictwa imigrantów w różnych dziedzinach życia (zarówno społeczno-kulturowego, jak i ekonomiczno-politycznego), otwartość oraz rodzaj nastawienia (na asymilację lub wielokulturowość)²². Jest to istotna kwestia w kontekście niniejszego artykułu, którego przedmiot rozważań stanowi droga ku integracji migrantów, jaką jest komunikacja międzykulturowa, a która w efektywnej formie jest możliwa wyłącznie w odpowiednim klimacie społecznym. Determinantą tego procesu jest, kilkakrotnie już akcentowana w niniejszym artykule, obustronność procesu integracji. Ma to szczególne znaczenie właśnie w środowisku wielokulturowym, zarówno dla samych migrantów, jak i reprezentantów społeczności przyjmującej.

Wśród imigrantów znaczącą grupę stanowią dzieci, które przemieszczają się wraz z rodzicami. Liczba migrujących dzieci jest trudna do oszacowania ze względu na brak pełnych danych dotyczących skali migracji oraz brak doprecyzowania terminologicznego. W przypadku państw zachodnioeuropejskich przyjmuje się, że co piąte dziecko mieszka w rodzinie migrantów (przy czym dane te uwzględniają zarówno dzieci w pierwszym, jak i dwóch kolejnych pokoleniach)²³.

Nie ulega wątpliwości, że doświadczenia dorosłych członków rodziny determinują kształt biografii dzieci. Znajduje to potwierdzenie w teorii de-

²⁰ J. Clifford, *Diasporas*, Cultural Anthropology, 1994, 9(3), s. 302-338.

²¹ T. Faist, *The volume and dynamics of international migration and transnational social spaces*, Oxford 2000, s. 12-13.

²² C. Bagley, *Immigrant Minorities in the Netherlands: Integration and Assimilation*, International Migrant Review, 1971, 5, s. 18-35.

²³ E. Dąbrowa, *Pedagogiczna recepcja hipotezy kontaktu a integracja dzieci pochodzenia migranckiego*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Warszawa 2014, s. 184.

pedagogizacji, zgodnie z którą doświadczenia dziecięce są ściśle związane z doświadczeniami dorosłych²⁴. Bez względu na to, czy dzieci znajdują się w sytuacji wyjazdu spowodowanego migracją zarobkową czy konfliktem militarnym w kraju pochodzenia, ich sytuacja, choć pod pewnymi względami nieporównywalna, zawsze jest naznaczona zmianą, co w konsekwencji może spowodować u nich trudności w funkcjonowaniu społeczno-kulturowym, edukacyjnym, osłabienie poczucia bezpieczeństwa, wzmożenie odczuwania stresu czy lęku.

Zmiana miejsca zamieszkania, a zatem całego kontekstu społeczno-kulturowego życia każdego dorosłego migranta, jak i każdego dziecka pochodzenia migracyjnego, stanowi swoiste wyzwanie dla współczesnych społeczeństw przyjmujących imigrantów. Biorąc bowiem pod uwagę społeczny aspekt migracyjnych przeobrażeń (zarówno jednostkowe biografie ludzkie, jak i przemiany analizowane w wymiarze społecznym), koniecznością staje się potrzeba poszukiwania sposobów, umożliwiających optymalne i harmonijne wspólne funkcjonowanie osób odmiennych kulturowo we współczesnym świecie.

Owszem, migracja oznacza między innymi zmianę otoczenia społecznego, a implikacją tej zmiany mogą być w przypadku imigrantów trudności związane ze zrozumieniem otaczającego świata, nawiązywaniem relacji z przedstawicielami społeczeństwa przyjmującego oraz odnalezieniem swojego miejsca w nowych społecznościach. Integracja stanowi jednak proces dwustronny, stąd w sytuacji kontaktu pomiędzy jednostkami lub grupami odmiennymi kulturowo swoistym wyzwaniem jawi się nie tylko doraźne rozwiązywanie konkretnych problemów, ale także tworzenie sprzyjającego klimatu społecznego, do którego może prowadzić autentyczna komunikacja pomiędzy nimi. Jej warunkiem jest ukształtowana postawa otwartości i posiadanie określonych kompetencji, zarówno przez osoby włączane do nowej społeczności, jak i przez jej reprezentantów, co zostanie omówione poniżej.

Komunikacja międzykulturowa jako kierunek rozwoju społecznego oraz wyzwanie edukacyjne w społeczeństwach wielokulturowych

W kontekście zarysowanych pokrótce przeobrażeń i wyzwań obecnego świata – świata dynamicznego, zmiennego i nieprzewidywalnego, w którym nierzadko stawiane są pytania: „ku czemu ten świat zmierza, w jakim społeczeństwie żyjemy i jakie kształtujemy”²⁵, warto zastanowić się nad pe-

²⁴ W. Danilewicz, *Rodzina ponad granicami*, Białystok 2010, s. 160.

²⁵ J. Nikitorowicz, *Człowiek pogranicza jako efekt dialogu tożsamościowego w warunkach wielokulturowości*, *Edukacja*, 2009, 3, s. 10.

dagogiczną recepcją przywołanych na początku niniejszych rozważań słów norweskiego podróżnika – Thora Heyerdahla. Wypowiedziane ponad pięćdziesiąt lat temu, stanowią niezwykle aktualne, jak i potrzebne przesłanie dla aktorów społecznych współczesnej rzeczywistości, z uwagi na to, iż na przestrzeni kilkunastu ubiegłych lat zaczęto szczególnie wyraźnie akcentować znaczenie umiejętności składających się na kompetencje międzykulturowe. Są one bowiem niezbędne ze względu na wciąż rosnącą mobilność ludzi na całym świecie, która sprawia, że zaciera się znaczenie granic; Inny z Innym żyją obok siebie i ze sobą, wzajemnie doświadczając Inności. To współistnienie wymaga odpowiedniego przygotowania, w postaci wypracowania konkretnych kompetencji²⁶, a jeśli nie, to chociażby otwartości na spotkanie z drugim człowiekiem i jego kulturą.

Należy podkreślić, iż umiejętność funkcjonowania w zróżnicowanym i wielokulturowym środowisku znalazła się wśród dwunastu kompetencji wyszczególnionych w zestawieniu umiejętności społecznych XXI wieku, przygotowanym przez amerykańskie organizacje: Partnerstwo na rzecz Umiejętności XXI Wieku i Narodową Radę ds. Studiów Społecznych. Umiejętność ta jest także akcentowana w dokumentach europejskich, na przykład w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie²⁷. W kontekście wcześniejszych rozważań na temat integracji społecznej migrantów należy zaznaczyć, iż kompetencje międzykulturowe nie są ważne tylko dla imigrantów, którym ułatwiają one funkcjonowanie w nowym otoczeniu, ale także dla społeczności przyjmującej, z uwagi na wzajemne interakcje, komunikowanie się, rozumienie zachowań drugiego człowieka i kluczowe znaczenie obustronnej otwartości.

Nie ulega wątpliwości, że za sprawą dynamiki i złożoności przemian cywilizacyjnych ostatnich dziesięcioleci świat współczesny stał się światem komunikacji²⁸. Przy tym należy podkreślić, iż obecnie w komunikacji społecznej jako kategoria nadrzędna wyłania się właśnie kulturowość²⁹. W konsekwencji, jak twierdzi B. Boćwińska-Kiluk,

²⁶ W kontekście zjawisk społecznych, będących przedmiotem niniejszego artykułu, zagadnienie kompetencji należałoby postrzegać zarówno jako adaptacyjny, jak i transgresyjny potencjał człowieka; z jednej strony bowiem istotne jest posiadanie zasobu wiedzy i umiejętności, z drugiej natomiast ważna jest zdolność ich wykorzystywania w zmieniającej się rzeczywistości społecznej, a w rezultacie jej kreowanie (za: S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004).

²⁷ B. Grabowska, K. Kania, *Kompetencje międzykulturowe w świecie zróżnicowanego „my”*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca*, s. 174-175.

²⁸ M. Sobecki, *Komunikacja międzykulturowa w wymiarze religijnym jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] *Tamże*, s. 113.

²⁹ B. Boćwińska-Kiluk, *Uwarunkowania komunikacji międzykulturowej*, [w:] *Tamże*, s. 136.

koniec ery spostrzegania świata przez pryzmat jednej kultury, w otoczeniu ludzi o podobnych poglądach, wymusza nabywanie nowych kompetencji – kompetencji do komunikacji międzykulturowej³⁰.

W literaturze przedmiotu można znaleźć różne definicje komunikacji międzykulturowej. W podstawowym rozumieniu oznacza ona proces nawiązywania kontaktu i porozumiewania się, zachodzący pomiędzy członkami różnych grup kulturowych³¹. W zakresie wskazanego procesu wyszczególnia się element wymiany informacji³². We współczesnym dyskursie naukowym wokół komunikacji międzykulturowej podkreśla się jednak nie tylko istotę przekazu i wymiany informacji, ale też relacje, interakcje i zdarzenia zachodzące pomiędzy osobami lub grupami odmiennymi kulturowo³³. Komunikacja międzykulturowa jest zatem swoistym sposobem budowania więzi i wspólnoty.

Komunikacja międzykulturowa przebiega jednak w specyficznych okolicznościach; towarzyszy jej wiele pobocznych zjawisk, które nie występują w interakcjach wewnątrz jednej kultury. Dzieje się tak, ponieważ uczestnicy komunikacji międzykulturowej nie zawsze kierują się jednakowymi regułami; rozmówcom trudniej koncentrować się na treści komunikatu, ponieważ jest on niejako „opakowany” w (znany nadawcy komunikatu, a nie zawsze odbiorcy) kod kulturowy³⁴. Adresat ma więc problem z otwarciem „paczki” – odczytaniem komunikatu, ponieważ używa innego kodu kulturowego. W konsekwencji, komunikacja staje się niejasna, zniekształcona, niejednoznaczna i bywa przyczyną poczucia niepewności i lęku oraz konfliktów pojawiających się na gruncie interakcji międzykulturowych³⁵.

Proces integracji w środowisku wielokulturowym obarczony jest licznymi trudnościami, które blokują komunikację międzykulturową. L.M. Barna wskazuje na sześć najistotniejszych przeszkód utrudniających komunikację międzykulturową: różnice językowe, wysoki poziom lęku, stereotypy i uprzedzenia oraz skłonność do formułowania sądów wartościujących, a także błędne interpretacje zachowań lub niedopuszczanie różnic kulturowych³⁶. Stąd, zadanie nabywania kompetencji międzykulturowych, pozwalających w pełni

³⁰ Tamże, s. 137.

³¹ K. Knapp, *Analyzing Intercultural Communication*, Berlin – New York – Amsterdam 1987, s. 1-14.

³² G. Hofstede, *Kultury i organizacje: zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2000.

³³ B. Boćwińska-Kiluk, *Uwarunkowania komunikacji międzykulturowej*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca*, s. 140.

³⁴ D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, przekł. A. Nowak, Gdańsk 2004, s. 355.

³⁵ Tamże.

³⁶ L.M. Barna, *Stumbling blocks in intercultural communication*, [w:] *Intercultural communication: A reader*, red. L. A. Samovar, R. E. Porter, E. R. McDaniel, Belmont 1996, s. 370-379.

uczestniczyć we współczesnym świecie społecznym, jawi się jako wymagające długotrwałego i wielopłaszczyznowego wysiłku zadanie.

W literaturze przedmiotu można często spotkać się z poglądem, iż wiedza i umiejętności są koniecznymi, lecz niewystarczającymi warunkami skutecznej komunikacji międzykulturowej; muszą bowiem one być połączone z głęboko ukonstytuowanymi wartościami, motywacją i postawą każdego uczestnika interakcji międzykulturowych w wielokulturowym środowisku społecznym³⁷.

Analiza literatury przedmiotu pozwala wyróżnić aspekty warunkujące skuteczność nabywania kompetencji, które stanowią istotę efektywności komunikacji międzykulturowej. Ich rozwój jest procesem złożonym, z uwagi na to, iż odnosi się do wielu jednostkowych umiejętności, zależnych od rozwoju osobistego, takich jak: uważność, regulacja emocjonalna, otwartość, elastyczność, zdolność do krytycznego myślenia³⁸. Uważność pozwala na nieustanne zdobywanie nowych informacji, sprzyja otwartości i uświadamianiu sobie wielości zjawisk oraz procesów w otaczającym nas świecie; ponadto służy usuwaniu niepewności, która bardzo często pojawia się w sytuacji kontaktu międzykulturowego³⁹. W obliczu różnic kulturowych, umiejętność regulowania i kontrolowania własnych emocji jest podstawową kompetencją, umożliwiającą świadome uczestnictwo w komunikacji międzykulturowej oraz wzmacniającą wzajemną otwartość i elastyczność⁴⁰.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż kluczową rolę zarówno w procesie integracji migrantów, jak i nabywania kompetencji międzykulturowych odgrywa kontakt⁴¹. Założenie to opiera się na hipotezie kontaktu G. Allporta, w której zakłada się, iż relacje między grupami lub jednostkami odmiennymi kulturowo ulegają poprawie dzięki umożliwieniu bezpośredniego kontaktu członków różnych grup⁴². Istnieje jednak kilka warunków, jakie powinny zostać spełnione, aby kontakt rzeczywiście przyniósł zamierzone efekty, a mianowicie: kontakt powinien mieć charakter bezpośredni i realny, a więc odbywać się „twarzą w twarz” oraz przebiegać w atmosferze równości, współpracy, zbieżności celów⁴³. Bez wątpienia, możliwość aktywnego uczest-

³⁷ D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, s. 364.

³⁸ P. Boski, A. Chodynicka, *Stosowana psychologia międzykulturowa: Zakożenia i realizacja treningów kompetencji i komunikacji międzykulturowej*, [w:] *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, red. P. Boski, Warszawa 2009, s. 555-610.

³⁹ D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, s. 361.

⁴⁰ Tamże, s. 363.

⁴¹ A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, *Wprowadzenie*, [w:] *Problemy integracji imigrantów*, s. 11.

⁴² I. Parfieniuk, *Uwarunkowania skuteczności nabywania kompetencji kulturowych na podstawie informacyjnych i doświadczeniowych typów oddziaływań*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca*, s. 130-131, za: G. Allport, *The nature of prejudice*, Cambridge 1954.

⁴³ Tamże.

nictwa w niepowierzchowej interakcji z reprezentantem odmiennej kultury stanowi źródło najbardziej wiarygodnego doświadczenia i wiedzy. Nie zawsze jednak istnieje taka możliwość, stąd na drodze nabywania kompetencji międzykulturowych, obok bezpośrednich doświadczeń, istotną rolę odgrywają także oddziaływania informacyjne. Uznaje się bowiem, że brak wiedzy na temat obcych nam kultur prowadzi do ich niezrozumienia, a w konsekwencji do wzmocnienia odczuwania lęku przed nimi⁴⁴. Stąd, przekazywanie informacji o innych krajach i ich przedstawicielach stanowi obecnie jedną z najważniejszych dróg rozwijania kompetencji międzykulturowych. Istotne jest, aby przekazywana wiedza była rzetelna i wzbudzała refleksję, w konsekwencji prowadząc do uwrażliwienia na Inność.

Wskazane powyżej strategie rozwoju kompetencji w kontekście komunikacji międzykulturowej są jednak naznaczone niejednoznacznością efektów. W perspektywie dalekosiężnej jako obiecująca perspektywa jawi się rozwijanie empatii, w której można upatrywać swoistego mediatora kontaktu⁴⁵. W kontakcie bowiem istotą nie jest jedynie samo zetknięcie się, lecz zawiązanie autentycznych relacji. Oczywiście, możliwość spotkania osoby odmiennej kulturowo sama w sobie daje wiele możliwości; także wiedza na temat tej kultury może wspomagać procesy komunikacji i integracji. Jednak, kiedy uczestnicy interakcji będą mieli wobec siebie pozytywne nastawienie, pełne zrozumienia i empatii właśnie, istnieje większe prawdopodobieństwo nawiązania między nimi przyjaźni w pewnej perspektywie czasowej, a w konsekwencji zmiany sposobu postrzegania osób i kultur odmiennych od własnej⁴⁶. Jak twierdzi B. Boćwińska-Kiluk,

umiejętność patrzenia na świat z różnych perspektyw ma podstawowe znaczenie w procesie międzykulturowego stawania się. To nie znaczy, że istniejący punkt widzenia jest zły lub dobry. Raczej oznacza świadomość, że istnieją różne sposoby myślenia i że te różnice powinny być uznawane i szanowane⁴⁷.

Obniżenie lęku i wzbudzenie empatii są więc kluczowymi czynnikami warunkującymi otwartość oraz umiejętność uwzględniania Inności, różnych sposobów postrzegania rzeczywistości, odmienności kultur, tradycji, obyczajów, a w konsekwencji stanowią główne determinanty skutecznej komunikacji międzykulturowej oraz budowania opartego na równości i tolerancji społeczeństwa wielokulturowego.

⁴⁴ Tamże, s. 131.

⁴⁵ E. Dąbrowa, *Pedagogiczna recepcja hipotezy kontaktu a integracja dzieci pochodzenia migranckiego*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca*, s. 191.

⁴⁶ T.F. Pettigrew, *Racially separate or together?* New York 1971, s. 76.

⁴⁷ B. Boćwińska-Kiluk, *Uwarunkowania komunikacji międzykulturowej*, s. 137.

Podsumowując niniejsze rozważania, warto podkreślić, iż jesteśmy uczestnikami nieustannych przeobrażeń społecznych, procesów migracyjnych i dyfuzji kulturowej, intensyfikowanych przez globalne możliwości oraz utrzymujące się różnice w poziomie życia pomiędzy krajami. Co prawda, w porównaniu z innymi państwami Europy, Polska może wydawać się krajem dość jednolitym kulturowo oraz religijnie, nadal pozostając zdecydowanie krajem emigracji. Przy tym jednak, coraz więcej imigrantów z Europy Wschodniej wybiera Polskę jako destynację swoich wędrówek w poszukiwaniu lepszego życia. Bez wątpienia, stanowi to wyzwanie dla wszelkiej działalności społecznej, a pedagogiczna, jak twierdzi W. Danilewicz, odgrywa w tym zakresie rolę pracy u podstaw⁴⁸. Do zadań edukacji należy bowiem obecnie przygotowanie polskiego społeczeństwa do spotkania z Innym, z Innością, kształtowanie kultury dialogu, zwiększanie świadomości społecznej oraz budowanie atmosfery otwartości. Ponadto, nie można pomijać w tym aspekcie setek tysięcy Polaków wyjeżdżających za granicę i tam osiedlających się. Wśród nich jest wiele dzieci, stąd stworzenie atmosfery sprzyjającej integracji, wypracowanej na drodze efektywnej komunikacji międzykulturowej, niewątpliwie stanowi bardzo ważne zadanie współczesnego społeczeństwa i współczesnej pedagogiki – nie tylko w Polsce, lecz na całym świecie.

Trudno nie zgodzić się ze słowami J. Nikitorowicza, że „jeżeli wielokulturowość jest faktem, to międzykulturowość jest zadaniem edukacji i dla niej wyzwaniem”⁴⁹, które wskazują na potrzebę refleksji nad wszechobecną różnorodnością w praktyce pedagogicznej. Zdaniem tego autora, powinniśmy traktować wielokulturowość jako „obiektywną rzeczywistość społeczną, w której ma miejsce fakt współwystępowania grup zróżnicowanych kulturowo”⁵⁰. Wskazana perspektywa wzbudza potrzebę wypracowania odpowiednich strategii edukacyjnych, umożliwiających kształtowanie postaw i kompetencji, sprzyjających harmonijnemu, świadomemu i twórczemu funkcjonowaniu każdego człowieka (bez względu na fazę życia, w jakiej się znajduje) w zróżnicowanym kulturowo środowisku⁵¹. Edukacja międzykulturowa, jako jedna z najmłodszych koncepcji pedagogicznych, stanowi zatem nadzieję dla procesu integracji w społeczeństwach wielokulturowych; jest bowiem dyscypliną

⁴⁸ W. Danilewicz, *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Warszawa 2009, s. 267.

⁴⁹ Cytat zaczerpnięty ze strony internetowej Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej www.knem.amu.edu.pl, działającego na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu [dostęp: 17.04.2018].

⁵⁰ J. Nikitorowicz, *Człowiek pogranicza*, s. 9.

⁵¹ J. Nikitorowicz, *Zadania edukacji regionalnej i międzykulturowej w kreowaniu tożsamości kulturowej człowieka*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2008, 2, s. 3-17.

przywracającą i utrwalającą ducha współpracy oraz równowagi, sprzyjającą komunikacji międzykulturowej i przekraczaniu granic własnej kultury, a w konsekwencji służącą integracji w środowisku wielokulturowym⁵².

BIBLIOGRAFIA

- Allport G., *The nature of prejudice*, Addison-Wesley Publishing, Cambridge 1954.
- Bagley C., *Immigrant Minorities in the Netherlands: Integration and Assimilation*, International Migrant Review, 1971, 5.
- Barna L.M., *Stumbling blocks in intercultural communication*, [w:] *Intercultural communication: A reader*, red. L.A. Samovar, R.E. Porter, E.R. McDaniel, Wadsworth Publishing, Belmont 1996.
- Biernath M., *Różnorodność integracji. Wymiary i mechanizmy procesu integracji*, [w:] *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, red. A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Boćwińska-Kiluk B., *Uwarunkowania komunikacji międzykulturowej*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.
- Boski P., Chodynicka A., *Stosowana psychologia międzykulturowa: Założenia i realizacja treningów kompetencji i komunikacji międzykulturowej*, [w:] *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, red. P. Boski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Bosswick W., Heckmann F., *Integration of Imigrants: Contribution of local and regional authorities*, Report for European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions 2006, https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/pubdocs/2006/22/en/1/ef0622en.pdf [dostęp: 29.11.2017].
- Chimbos P., *A Comparison of the Social Adaptation of Dutch, Greek and Slovak Immigrants in Canadian Community*, International Migration Review, 1972, 6.
- Clifford J., *Diasporas*, Cultural Anthropology, 1994, 9(3).
- Faist T., *The volume and dynamics of international migration and transnational social spaces*, Oxford University Press, Oxford 2000.
- Danilewicz W., *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2009.
- Danilewicz W., *Rodzina ponad granicami*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2010.
- Dąbrowa E., *Pedagogiczna recepcja hipotezy kontaktu a integracja dzieci pochodzenia migranckiego*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.
- Dylak S., *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. Pilch T., Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Faist T., *The volume and dynamics of international migration and transnational social spaces*, Oxford University Press, Oxford 2000.
- Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Grabowska B., Kania K., *Kompetencje międzykulturowe w świecie zróżnicowanego „my”*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strate-*

⁵² Tamże.

- gie kreowania przestrzeni życia jednostki, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.
- Grzymała-Kazłowska A., „Integracja” – próba rekonstrukcji pojęcia, [w:] *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, red. A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Grzymała-Kazłowska A., Łodziński S., *Wprowadzenie*, [w:] *Problemy integracji imigrantów. Koncepcje, badania, polityki*, red. A. Grzymała-Kazłowska, S. Łodziński, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Hofstede G., *Kultury i organizacje: zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000.
- Knapp K., *Analyzing Intercultural Communication*, Mouton de Gruyter, Berlin – New York – Amsterdam 1987.
- Krzyżowski Ł., Urbańska S., *Perspektywa transnarodowości w studiach migracyjnych*, [w:] *Mozaiki przestrzeni transnarodowych. Teorie – metody – zjawiska*, red. Ł. Krzyżowski, S. Urbańska, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2010.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A., *Przemiany więzi społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- Massey D., *The Settlement Process among Mexican Migrants to the United States*, *American Sociological Review*, 1986, 51(5).
- Matsumoto D., Juang L., *Psychologia międzykulturowa*, przekł. A. Nowak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Niedźwiedzki D., *Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1995.
- Nikitorowicz J., *Zadania edukacji regionalnej i międzykulturowej w kreowaniu tożsamości kulturowej człowieka*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2008, 2.
- Nikitorowicz J., *Człowiek pogranicza jako efekt dialogu tożsamościowego w warunkach wielokulturowości*, *Edukacja*, 2009, 3.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń 1997.
- Parfieniuk I., *Uwarunkowania skuteczności nabywania kompetencji kulturowych na podstawie informacyjnych i doświadczeniowych typów oddziaływań*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.
- Pettigrew T.F., *Racially separate or together?* McGraw-Hill, New York 1971.
- Schoeneberg U., *Participation in Ethnic Associations: The Case of Immigrants in West Germany*, *International Migrant Review*, 1985, 19(3).
- Sobecki M., *Komunikacja międzykulturowa w wymiarze religijnym jako wyzwanie edukacyjne*, [w:] *Od wielokulturowości miejsca do międzykulturowości relacji społecznych. Współczesne strategie kreowania przestrzeni życia jednostki*, red. J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, B. Boćwińska-Kiluk, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.

MONIKA WIŚNIEWSKA-KIN

Uniwersytet Łódzki

JĘZYKOZNAWCZY KONTEKST BADAŃ EDUKACYJNYCH

ABSTRACT. Wiśniewska-Kin Monika, *Językoznawczy kontekst badań edukacyjnych* [Linguistic Context of Educational Research]. Studia Edukacyjne nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 415-430. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.24

The article is going to show how the approach to the educational role of language has changed. The emergence of new thinking about language is directly associated with the tendency to shift from objectivity to subjectivity. To make the reconstruction of this change, I will discuss the selected elements of the structuralist theory of language and compile them with elements of the cognitive theory of language; for instance, classic categorization methods vs. natural categorization, taxonomic defining vs. cognitive defining. The proposed comparative analyses open up space to thinking about the measures that can be taken in order to create conditions conducive to revealing the real development potential of a child in the process of education. Nie naniesiono poprawek

Key words: structuralism, cognitivism, categorization, description of meaning, educational role of language, early childhood education

W niniejszym tekście podejmę próbę zobrazowania językoznawczego kontekstu dociekań edukacyjnych. Umocowanie badań na pograniczu, zgodnie z ideą interdyscyplinarności,

umożliwia ukazywanie związków między szczegółowymi wynikami i budowanie bardziej całościowych, interdyscyplinarnych płaszczyzn wiedzy, uzyskiwanie efektu synergii, płynącego z wzajemnego inspirowania się przez badania wykraczające poza wąskie ramy rozmaitych dyscyplin, oraz tworzenie warunków do autentycznej innowacyjności badawczej¹. Sprzyja też pobudzaniu i formułowaniu nowych hipotez w poszczególnych dziedzinach, wspólnemu opracowaniu zagadnień leżących pomiędzy dyscyplinami².

¹ A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Kraków 2012, s. 9.

² J. Szczepański, *W poszukiwaniu modelu integracji nauk. (Sprawozdanie z dyskusji)*, Studia Filozoficzne, 1975, 4, s. 4.

W konkluzji tej znajduje się wyraźna wskazówka, że problematyka interdyscyplinarności odnosi się nie tyle do burzenia granic między dyscyplinami, co raczej wiąże się z potrzebą tworzenia nowych przedmiotów badania, które zastąpią stare przedmioty³.

Rozważania te mają więc na celu rozpoznanie i wyartykułowanie nowego przedmiotu badania w dziedzinie kształcenia językowego najmłodszych użytkowników języka. Zmiana ta wymaga przeformułowania myślenia o tradycyjnej koncepcji kształcenia językowego (wyprowadzonej ze strukturalistycznego podejścia do języka), za sprawą wychowania językowego (umocowanego w kognitywnej teorii języka). Zamiast diagnoz skupionych na wiedzy o języku (regułach gramatycznych, opisie systemu) i poprawnym ich stosowaniu, proponuje dociekania zogniskowane wokół potencjału językowego i komunikacyjnego dziecka. Aby wykazać odmienności założeń teoretycznych dwóch koncepcji kształcenia językowego, dokonam analizy odmiennych sposobów kategoryzowania (klasycznego *vs.* naturalnego) oraz zróżnicowanych sposobów opisu znaczenia (taksonomicznego *vs.* kognitywnego). Cel tego artykułu jest więc wyraźnie teoretyczny.

Interpretacja rzeczywistości w strukturalistycznej *vs.* kognitywnej teorii języka

Strukturalizm był bez wątpienia najbardziej ekspansywnym kierunkiem w dwudziestowiecznej humanistyce, nie tylko że trwał niemal przez cały XX wiek, ale przede wszystkim ze względu na to, że jego konsekwencje odczuwamy do dziś (w pedagogice chociażby za sprawą szwajcarskiego psychologa-strukturalisty J. Piageta). Rozwinął się pod wpływem impulsów płynących z językoznawstwa strukturalnego (F. de Saussure, R. Jakobson, E. Sapir, B. L. Whorf, L. Bloomfield) i antropologii strukturalnej (teoria C. Levi-Straussa). Nawiązując do językoznawczych korzeni strukturalizmu, należy podkreślić, że od samego początku jego twórca – Ferdinand de Saussure dążył do precyzyjnego określenia przedmiotu badań. Przedmiotem tym nie mogła stać się mowa (*langage*) czy wypowiedź jednostkowa (*parole*) – zróżnicowana, skomplikowana wewnętrznie, „rozdwojona” – jednocześnie indywidualna i społeczna; stała i zmienna historycznie, wymagająca odwołań do wielu różnych dziedzin. Został nim więc uniwersalny i abstrakcyjny system językowy (*langue*). Język został zdefiniowany jako spójny oraz całościowy system wzajemnych powiązań i relacji wszystkich poszczególnych elemen-

³ Za: M.P. Markowskim, w: T. Walas (red.), *O literaturoznawczym profesjonalizmie, etyce badacza i kłopotach z terminologią rozmawiają prof. Teresa Walas, prof. Henryk Markiewicz, prof. Michał Paweł Markowski, prof. Ryszard Nycz i dr Tomasz Kuny*, Wielogłos, 2007, 1, s. 10-11.

tów. Takie wyznaczenie przedmiotu badań wynikało z potrzeby wyłączenia z refleksji teoretycznej zmienności i wieloznaczności oraz stworzenia dyscypliny na mocnych i niewzruszonych podstawach⁴.

Myśl teoretyczna miała charakter dualistyczny – podstawową zasadą konstrukcji systemu języka były opozycje, dostrzegane na różnych poziomach: począwszy od opozycji binarnej określającej różnice dźwiękowe w języku (na przykład, słowa „kot”, „kat” różniły się ze względu na różnice fonemów, a nie ze względu na odsyłanie do określonych klas przedmiotów czy zjawisk), poprzez dualistyczną budowę samego znaku językowego, złożonego z tego co znaczące – *signifiant* (obraz akustyczny) i tego co znaczone – *signifié* (pojęcie ogólne, a nie rzeczywiste przedmioty), a skończywszy na opozycji synchronii i diachronii. Koncentrując się na wewnętrznej organizacji systemu językowego, de Saussure ujmował język z synchronicznego, a nie diachronicznego punktu widzenia (pomijał zmiany języka w czasie).

Teoria strukturalistyczna wyizolowała język od związków z rzeczywistością (od przedmiotów i zjawisk zewnętrznych) oraz z historią, a także od uwikłań społecznych i psychicznych (de Saussure nie interesował się funkcjonowaniem języka w życiu społecznym). Ostatecznie z obszaru zainteresowań został wyeliminowany także jego użytkownik – ludzkie posługiwanie się językiem wynikało wszak tylko z „biernego przyjmowania” ogólnych i uniwersalnych możliwości mówienia zawartych w systemie⁵.

Aspirowanie językoznawstwa strukturalistycznego do naukowej produktywności rozmiąło się ze specyfiką praktyki wytwarzania znaczeń; niezbadana pozostała nieprzenikniona praca umysłu stawiającego opór narzuconemu porządkowi i abstrakcyjnym regułom sprowadzającym język do systemu (struktury) znaków. Uzasadniając przekonania o istnieniu wiedzy pewnej, obiektywnej oraz umożliwiając pełen opis badanego obszaru w kategoriach prawd empirycznie sprawdzalnych, strukturalizm zabrnął w ślepą uliczkę.

Pomostem między językoznawstwem strukturalnym a gramatyką kognitywną była, najbardziej wpływowa w powojennym okresie rozwoju strukturalizmu, koncepcja Noama Chomsky’ego, twórcy „uniwersalnej gramatyki”, czyli ogólnej teorii struktur językowych, a zarazem formalnego modelu wytwarzania wypowiedzi⁶. Zgodnie z założeniami gramatyki transforma-

⁴ A. Burzyńska, M.P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2007, s. 202-203.

⁵ Tamże, s. 205, 222.

⁶ Wszelkich możliwych, a nie tylko potwierdzonych empirycznie wypowiedzi. Przykładem jest ukute przez N. Chomsky’ego słynne zdanie: „bezbardwne zielone idee wściekle śpią” – mimo że jest pozbawione sensu to jednak jest poprawne gramatycznie; osoba znająca język (posiadająca kompetencję językową, czyli zdolność do tworzenia zdań oraz ich rozumienia) jest w stanie takie zdanie wygenerować.

cyjno-generatywnej, nieskończony zbiór wypowiedzi językowych miał być tworzony (generowany) za pomocą skończonego repertuaru reguł – operacji dokonywanych na słowniku danego języka. Najważniejszy aspekt wypowiedzi realizuje się poprzez potencjał uniwersalnej i zasadniczo niezmiennej struktury języka, a precyzyjniej – transformacyjno-generatywnej składni. Odkrycie uniwersalnych, wspólnych dla wszystkich języków form miało doprowadzić do zbadania ogólnych własności ludzkiego umysłu.

Szerokie oddziaływanie szkoły Chomsky’ego nieodwracalnie skierowało uwagę na wewnętrzne uwarunkowania procesów poznawczych. Znaczącym rezultatem tego naukowego fermentu była powszechna akceptacja tezy o językowym charakterze umysłu i zgoda, że świadomość jest zawsze świadomością językową. Odtąd język stał się nierozzerwalnie związany z myśleniem, postrzegany jako wytwór i zarazem narzędzie myślenia. Odkrycie naturalnych reguł rządzących językiem umożliwiło dostęp do umysłu, zwłaszcza do jego uniwersalnych struktur poznawczych.

Niepodważalne w dorobku szkoły N. Chomsky’ego okazało się więc ustalenie, że istnienie kompetencji językowej jest właściwością ludzkiego umysłu. Jest to zatem cecha wrodzona, naturalna i uniwersalna. Wewnętrzny mechanizm, który N. Chomsky określił jako LAD (*Language Acquisition Device*), umożliwia zarówno przyswajanie reguł języka, jak i wytwarzanie zgodnych z nimi wypowiedzi.

Pragnienie, aby dociekania te były możliwie obiektywne i skłonność do absolutyzacji twierdzeń doprowadziły jednak do nadmiernej ortodoksyjności oraz skostnienia teorii transformacyjno-generatywnej. W dążeniu do stworzenia systemu doskonałego w swej zamkniętości i abstrakcyjności językoznawstwo spod znaku Chomsky’ego stało się wcieleniem wiedzy ścisłej. Skupione na gramatyce (zwłaszcza mechanizmach składniowych) i przymusach semantycznych (zamykających wytwarzanie znaczeń wyrazów w siatce fonologicznych opozycji i różnic), okazało się jałowe i bezsilne wobec żywiołu języka indywidualnych wypowiedzi.

Generatywne podejście do języka wprawdzie otworzyło nowy rozdział w badaniach nad ludzkim poznaniem, jednakże wyczerpało się jako orientacja teoriopoznawcza. Twierdzenie, że to język rozpatrywany sam w sobie jest prawdziwym przedmiotem językoznawstwa, zyskawszy status kanonu, stłumiło na długo docieklivość krytyczną. Nadmierny formalizm głównego nurtu generatywizmu zrodził rozczarowanie – zwrot skierowany przeciw orientacji teoriopoznawczej, w której absolutyzacja aspektu składniowego przesłoniła badania nad ludzkim poznaniem. Wypalenie się generatywizmu sprzyjało wyłonieniu się i rozwojowi gramatyki kognitywnej.

Przedstawiciele amerykańskiego językoznawstwa kognitywnego, między innymi George Lakoff, Charles Fillmore oraz Ronald Langacker, których kon-

cepcje ewoluowały od generatywizmu ku kognitywizmowi, zakwestionowali możliwość opisanie procesów konceptualizacyjnych przez zastosowanie zasad formalnej gramatyki⁷.

Zastrzeżenia kognitywistów budziło rygorystyczne oddzielenie autonomicznego językoznawstwa od psychologii, socjologii i etnologii – za sprawą radykalnych założeń teoretycznych, zmierzających do ścisłego rozróżnienia między kompetencją językową i wykonaniem, i to wykonaniem przez idealnego użytkownika języka – wolnego od wszelkich fizycznych i psychicznych niedoskonałości, zawsze posłusznego regułom gramatyki, kierującego się zdrowym rozsądkiem, konsekwentnego i w swoich poczynaniach odpornego na wpływy pozajęzykowego kontekstu wypowiedzi⁸.

W wątpliwość podawali również brak zainteresowania „czynnikiem ludzkim”, traktowanym przez generatywistów jako element wykonania a nie kompetencji – przez co pomijanym w analizach. W związku z tymi zastrzeżeniami, język zaczęli ujmować w szerokim kontekście psychologicznym, socjologicznym i kulturowym. Stworzona przez nich teoria wykazywała ścisłe zależności między językiem a rzeczywistością, czyli między:

- (1) procesami percepcyjnymi (a więc tym, co płynie z bezpośredniego doświadczenia zmysłowego) i procesami konceptualizacyjnymi (które są „doświadczeniem mentalnym”, właściwością ludzkiego umysłu);
- (2) tym co wrodzone (a więc przysługujące organizmowi z samej jego natury) a tym, co nabyte (a więc wniesione przez środowisko);
- (3) światem zewnętrznym a umysłem⁹.

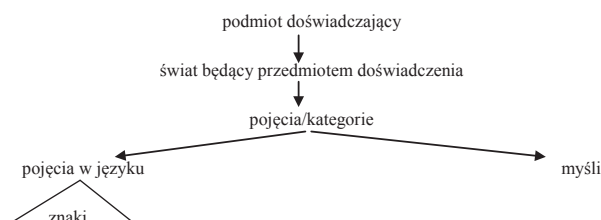
Badacze zmienili więc status języka (język istnieje nie w słownikach, lecz w umysłach jego użytkowników). Język przestaje być postrzegany jako obiektywna struktura z systemem reguł gramatycznych, z wbudowanymi mechanizmami ich stosowania, umożliwiającymi tworzenie zrozumiałych wypowiedzi. Przyjęli, że język (znak językowy) odnosi się do mentalnych reprezentacji rzeczywistości, czyli że relacja między językiem a rzeczywistością jest zawsze upośredniczona poprzez świadomość podmiotu poznającego świat. Aby zrozumieć naturę i mechanizmy języka, należy zatem zrozumieć samą naturę ludzkiego poznania. Wzajemne związki między podmiotem doświadczającym (obserwator, konceptualizator, interpretator i komentator) a kategoriami pojęciowymi i znakami językowymi przedstawiłam na wizualizacji graficznej¹⁰.

⁷ R.W. Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, California 1987; tenże, *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application*, California 1991.

⁸ E. Tabakowska, *Kognitywizm po polsku – wczoraj i dziś*, Kraków 2004, s. 3.

⁹ Tamże, s. 7.

¹⁰ Dla porównania, w klasycznej koncepcji Charlesa Kaya Ogdena oraz Ivora Armstronga Richardsa zobrazowane są relacje pomiędzy trzema elementami semiozy: (1) symbolem (zarazem forma znacząca i jej obraz akustyczny: słowo: sz-k-o-l-a); (2) odniesieniem (po-



Ryc. 1. Model świata pojęć

(źródło: E. Tabakowska (red.), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków 2001, s. 34)

Kognitywiści wykazali, że postrzegając jakiś fragment rzeczywistości, podmiot doświadczający z reguły automatycznie przyporządkowuje go do określonej kategorii. Świat nie jest zatem dla niego wyizolowaną obiektywną rzeczywistością, która istnieje sama w sobie i sama dla siebie. Zostaje natomiast ukształtowany w wyniku podejmowanego przez podmiot procesu kategoryzacji, czyli przez sposób postrzegania, wiedzę, postawy – krótko mówiąc, przez ludzkie doświadczenie. Nie znaczy to jednak, że tworzy na własny użytek jakąś subiektywną rzeczywistość: jako wspólnota zgadzamy się co do naszych intersubiektywnych doświadczeń. Proces objaśniania świata z perspektywy kognitywnej sprowadza się więc do rozpoznania zakorzonego w języku doświadczenia przeciętnych ludzi, których łączy wspólna kultura i egzystencja. Język jako system znaków musi zatem uwzględniać zarówno człowieka, który odgrywa rolę „konceptualizatora”, jak i świat, jakiego ów człowiek doświadcza.

Taki model świata pojęć i świata języka wyjaśnia, dlaczego różni ludzie odmiennie kategoryzują te same przedmioty i dlaczego zdarza się, że nawet ta sama osoba przyporządkowuje dany przedmiot raz do jednej kategorii, a raz do innej¹¹.

Z rozważań tych wynika, że całkowita obiektywizacja jest praktycznie nieosiągalna, ponieważ obserwator/konceptualizator nigdy nie jest doskonałe obiektywny (tzn. nigdy nie potrafi się całkowicie „wyłączyć”), nigdy też nie jest ani absolutnie wszechwiedzący, ani w pełni neutralny i niezaangażowany. Każdy uczestnik komunikacji zawsze obciążony jest uprzednim własnym punktem widzenia, niewidzenia, udawania, zasłaniania, odkrywania, udowadniania racji¹².

jęcie znaczone: pojęcie „szkoły”); (3) przedmiotem (rzecz oznaczana). Zazwyczaj tę triadę wizualizuje się graficznie w postaci trójkąta semiotycznego. Por. A. Burzyńska, M.P. Markowski *Teorie literatury*, s. 238.

¹¹ E. Tabakowska (red.), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków 2001, s. 33.

¹² R.W. Langacker, *Grammar and Conceptualization*, s. 203-245.

Sposoby kategoryzowania wizji świata (logiczne vs. prototypowe)

Powyższe refleksje uruchamiają myślenie wokół pytań: Jakie światy „kryją” się za odmiennymi sposobami kategoryzacji? W jaki sposób wybór modelu kategoryzacji profiluje zróżnicowane spojrzenie na świat? Myślenie o odmiennych sposobach porządkowania doświadczeń domaga się doprecyzowania.

W klasycznym modelu (dominującym w językoznawstwie zarówno w wersji strukturalistycznej, jak i generatywnej) dominowało przekonanie, że proces kategoryzacji ma charakter matrycowy¹³. Kategoryzacja taka, nazywana Arystotelesowską, zakłada, że o przynależności elementu do kategorii decyduje: (1) posiadanie wszystkich cech istotnych (koniecznych i wystarczających); (2) cechy są binarne (obiekt posiada cechę lub jej nie posiada); (3) kategorie mają wyraźne granice; (4) wszystkie elementy danej kategorii są równorzędne¹⁴.

Za sprawą badań kognitywnych rozważania wokół kategorii przeniosły się na grunt psychologii poznawczej. Debatę tę wywołała rosnąca ilość danych empirycznych, które podważają podstawowe twierdzenia klasycznej teorii kategoryzacji. Najbardziej rozległe i systematyczne studia nad prototypami przeprowadziła psycholog Eleanor Rosch. W serii badań eksperymentalnych, w których przedmiotem zainteresowania były między innymi kategorie: MEBEL, OWOC, POJAZD, BROŃ, WARZYWO, NARZĘDZIE, PTAK, SPORT, ZABAWKA, UBRANIE wykazała, że człowiek, aby przypisać obiekt do kategorii, zazwyczaj nie stosuje określonych kryteriów, ale kieruje się podobieństwem do prototypu, a więc tworzy znaczenie oparte na kategoriach naturalnych¹⁵. Aby zbadać strukturę kategorii naturalnych, pytała uczestników eksperymentów o stopień przynależności poszczególnych elementów do danej kategorii (według podanej skali punktowej) oraz o nazwy egzemplarzy w ramach podanej kategorii, a także o nazwy kategorii do podanych egzemplarzy.

Na podstawie przeprowadzonych badań wykazała, że obecne w języku słowa-kategorie uzyskują swój zakres znaczeniowy nie w wyniku arbitralnego ustalania granic kategorii, lecz na skutek dokonywania uogólnień na podstawie przykładów bazowych (tj. prototypowych)¹⁶. Dowiodła też, że

¹³ J. Trzebiński, *Twórczość a struktura pojęć*, Warszawa 1981, s. 13-14.

¹⁴ J.R. Taylor, *Kategoryzacja w języku*, przekł. A. Skucińska, Kraków 2001.

¹⁵ Nie znaczy to jednak, że w przypadku wszystkich pojęć koncepcja prototypowa ma większą siłę wyjaśniającą niż klasyczna: pewna część systemu poznawczego wykorzystuje pojęcia zgodnie z koncepcją klasyczną, inna zaś – zgodnie z koncepcją prototypową.

¹⁶ J.R. Taylor, *Kategoryzacja*, s. 71.

podobne typy efektów prototypowych (*prototype effects*) powtarzały się przy badaniu każdej z dziesięciu wybranych kategorii naturalnych.

Szczególnie wnikliwej analizy dokonał też w *Dociekaniach filozoficznych* filozof Ludwig Wittgenstein¹⁷. Zauważył, że na przykład w definiowaniu kategorii GRA (*spiel*) – wbrew założeniom teorii klasycznej – wykorzystuje się rozmaite elementy niemające wspólnego zbioru właściwości, na podstawie których można by jasno stwierdzić, co jest grą, a co nią nie jest. Kategoria ta opiera się na relacji podobieństwa rodzinnego (*family resemblance*) i jest zależna od stopnia podobieństwa tego przedmiotu do wzorcowego obiektu – prototypu. Nie jest to jednak podobieństwo oznaczające, że każdy element ma wszystkie cechy definicyjne – tak jak w klasycznej kategoryzacji. W obrębie tej kategorii znajdują się zarówno elementy, które ludzie uznają za „dobrych” przedstawicieli, jak i takie, które są uznawane za „gorsze”, co powoduje, że granice tej kategorii są nieostre. Nie umniejsza to jednak jej przydatności w komunikacji.

Krytyczna opinia L. Wittgensteina o możliwości prognozowania przez klasyczną teorię kategoryzacji zakresu znaczeniowego, przynajmniej niektórych potocznie używanych wyrazów, znalazła też potwierdzenie w serii eksperymentów opisanych przez socjolingwistę Williama Labova¹⁸. Z empirycznych badań językowej kategoryzacji naczyń domowych (filiżanek, kubków, misek i wazonów) wyprowadził kilka istotnych wniosków. Po pierwsze, między kategoriami nie zaznaczyła się żadna wyraźna granica – jedna kategoria zdawała się raczej przechodzić stopniowo w drugą. Po drugie, wpływ na kategoryzację wywierała także domniemana zawartość naczyń: każde może być różnie kategoryzowane w zależności od tego, czy pije się z niego kawę czy popija posiłek podczas obiadu. Badacz potwierdził zatem, że atrybuty miewają charakter funkcjonalny (wiążą się z celem użycia naczynia) lub interakcyjny (wiążą się ze sposobem użycia naczynia), czyli wynikają nie z właściwości samego przedmiotu, lecz z funkcji pełnionej przez niego w obrębie określonej kultury. Po trzecie, proces kategoryzacji polega nie na stwierdzeniu, czy kategoryzowany przedmiot ma dany atrybut czy nie, lecz na ustaleniu, na ile wymiary przedmiotu odpowiadają wymiarom optymalnym. To założenie potwierdziły wyniki eksperymentu: badani mieli kłopoty z udzieleniem (w kategoriach arystotelesowskich) odpowiedzi na pytanie: co jest „istotą filiżanki”, równocześnie bez problemu potrafili wyobrazić sobie oraz rozpoznać – jednomyślnie i bez żadnych wątpliwości – prototypową/typową filiżankę¹⁹.

¹⁷ L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, przekł. B. Wolniewicz, Warszawa 1972.

¹⁸ W. Labov, *The boundaries of words and their meanings*, [w:] *Analyzing Variation in English*, red. C.-J. Bailey, W.R. Shuy, Washington DC 1973.

¹⁹ J.R. Taylor, *Kategoryzacja*, s. 68-70.

Te rezultaty badawcze pozwoliły kognitywistom sformułować myśl, że na tworzenie kategorii wpływ wywiera nie tylko rzeczywistość oraz istniejące w niej struktury, ale przede wszystkim człowiek (czy grupa ludzi), obciążony osobistym doświadczeniem, dysponujący określonym zasobem wiedzy, uwikłany w kontekst społeczno-kulturowy. W wyniku procesu kategoryzacji porządkuje i dopasowuje do własnych możliwości poznawczych doświadczaną percepcyjnie rzeczywistość przez uwypuklenie pewnych właściwości, pomniejszanie innych i ukrywanie dalszych²⁰. W kontekście tych rozważań, Ronald W. Langacker mówi o „okularach” konceptualno-językowych, które człowiek nakłada, kiedy patrzy na świat. Opisuując „architekturę” ludzkiej myśli, warunkującej sposoby poznawania świata przez człowieka, R.W. Langacker dowodzi, że nawet najdrobniejsze procesy poznawcze, a także percepcja bodźców zmysłowych, dokonują się w umyśle, który selekcjonuje bodźce i je scala, doprowadzając do rozpoznania percypowanego przedmiotu²¹.

Taksonomiczny vs kognitywny opis znaczenia

Odmienne sposoby opisu znaczenia sprowadzają się do jednej podstawowej różnicy: w naukowym/taksonomicznym opisie odzwierciedlony zostaje związek między znakiem językowym a rzeczywistością, czyli opis sprowadza się do analizy rzeczywistości pozajęzykowej, z wykluczeniem człowieka jako podmiotu interpretującego tę rzeczywistość. Natomiast, w definiowaniu kognitywnym opis prowadzony jest z perspektywy antropocentrycznej. Przyjrzyjmy się bliżej temu rozróżnieniu.

Naukowe, dążące do obiektywizmu podejście, oddalające się od antropocentryzmu, ujawnia się w próbach oddzielenia faktów od ocen oraz w przewadze kontekstu teoretycznego nad praktycznym²². Poznanie naukowe jest bezinteresowne, opis świata służy jego wyjaśnianiu. Systematyzacja uniezależnia się od ludzkiej działalności, staje się abstrakcyjna i uniwersalna. W objaśnieniach dominują elementy wiedzy naukowej a nie potocznej (w tym ujawnia się scjentyzm definicji). Nie uwzględnia się doświadczeniowego chaosu²³ i dąży do zaostrzenia oraz zamykania granic kategorii przez unikanie

²⁰ J. Maćkiewicz, *Kategoryzacja a językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999, s. 52.

²¹ R.W. Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar*; tenże, *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application*.

²² J. Maćkiewicz, *Od chaosu do porządku, czyli o pewnym typie kategorii naukowych*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkova, A. Pajdzińska, Lublin 1996, s. 248.

²³ K. Bakula, *W stanach dalekich od równowagi: mowa i punkty widzenia*, [w:] *Punkt widzenia w tekście i w dyskursie*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Lublin 2004, s. 341-342.

synonimii, wieloznaczności, nieostrości²⁴. Naukowe sposoby porządkowania wizji świata z założenia są kompletne, to znaczy tak zbudowane, aby każdy mieszczący się w danej dziedzinie element dał się umieścić w którejś z klas czy podklas. Zdecydowanie dominuje grupowanie oparte na włączaniu i kontraście, dające w efekcie hierarchiczne struktury hiperonimiczno-hiponimiczne.

Alternatywą dla naukowego podejścia jest kognitywny opis znaczenia, w którym analizuje się mentalne wyobrażenie przedmiotu znaczące dla użytkowników języka²⁵. Kognitywny opis znaczenia zorientowany jest więc na rekonstrukcję sposobu rozumienia wyrażen językowych przez podmiot mówiący (*homo loquens*)²⁶, gdyż to z jego punktu widzenia dokonuje się ogląd i ocena rzeczywistości²⁷. Refleksję badawczą nad subiektywnym konstruowaniem znaczeń organizują pytania: jak ludzie rozumieją wyrazy, jak budują pewien model świata, jakie cechy rzeczy i osób zauważają, uwydatniają, stawiają przed innymi, w jaki sposób profilują znaczenia z określonego słownictwa, a także dominujących struktur gramatycznych (składniowych, fleksyjnych i słowotwórczych).

Dominują potoczne (*folk categories*) i naturalne strategie (*natural categories*) porządkowania rzeczywistości²⁸. Zmienia się przede wszystkim punkt widzenia (usytuowanie poznającego świat podmiotu wewnątrz opisywanego fragmentu), stopień obiektywności (ukazywanie subiektywnych spostrzeżeń percepcyjnych podmiotu), czasoprzestrzenna perspektywa poznawcza (zaśieg przestrzenny obejmuje najbliższe otoczenie), w opisie bliskich (znanych i potrzebnych) obiektów pojawiają się cechy dostrzegalne „gołym okiem”, a także sposoby porządkowania wiedzy, sfer jej użycia oraz rozumienie rzeczywistości pozajęzykowej („szary człowiek” poznaje świat po to, aby go ośwoić i aby w nim przeżyć, jego sposoby kategoryzowania są nie tyle „dobre do myślenia”, ile „dobre do działania”)²⁹.

Charakterystyczne dla potocznych strategii objaśniania świata jest podejście typologizujące, które rodzi kategorie o szerokim zakresie, niejednolite wewnętrznie, o otwartych granicach. Operowanie otwartym zbiorem pojęć oraz niezależność/samodzielność w doborze kryteriów porządkowania, a także możliwość różnorodnego profilowania, pozwalają tworzyć kategorie

²⁴ J. Maćkiewicz, *Nienaukowy i naukowy obraz morza na przykładzie języka polskiego i angielskiego*, Gdańsk 1991, s. 140-143.

²⁵ J. Bartmiński, R. Tokarski, *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993, s. 47-48.

²⁶ J. Bartmiński, *Polifoniczność tekstu czy podmiotu? Podmiot w dialogu z samym sobą*, [w:] *Podmiot w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, A. Pajdzińska, Lublin 2008, s. 161, 163; A. Pajdzińska, *Sposoby uobecniania się podmiotu w tekście*, [w:] *Tamże*, s. 225-239.

²⁷ J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2007, s. 42.

²⁸ J.R. Taylor, *Kategoryzacja*, s. 108, 161.

²⁹ J. Maćkiewicz, *Od chaosu do porządku*, s. 248.

będące zbiorami wzajemnie się niewykluczającymi³⁰. W subiektywnej kategoryzacji potocznej częściej poszukuje się podobieństw niż różnic, łączy prostsze struktury w bardziej złożone, konceptualizuje tę samą sytuację na wiele sposobów, stosuje kategoryzację metaforyczną oraz posługuje stereotypami³¹.

W poszukiwaniu nowej formuły kształcenia językowego

Postulat przełamania schematycznych przeświadczeń determinujących charakter kształcenia językowego, a tym bardziej próba uzasadnienia zmian i określenia kierunku, w którym miałyby zdążać, wymaga silnego umocowania w teorii. „Wrażliwy” z natury organizm, za jaki można uznać każdy model edukacji, nie powinien być poddawany chaotycznym, przypadkowym, czy powierzchownym działaniom naprawczym, choćby w najlepszej wierze. Żadne argumenty za i przeciw nie mogą mieć charakteru ideologicznego, podlegać koniunkturalnym, doraźnym interesom³². Szkoła jednak nie może trwać w postaci zakonserwowanej, nieprzystającej do rzeczywistości, w której działa, a także do zadań, które stawia przed nią dająca się przewidzieć przyszłość. Wydaje się, że szkoła jest „skazana” na permanentne zmiany, ale ze względu na swoje funkcje musi być zanurzona w całym spektrum zmian, jakie się dokonują w dyscyplinach naukowych, zwłaszcza stanowiących najbliższy kontekst dyscypliny macierzystej – pedagogiki i w jej obrębie – dydaktyki.

Zawarte rozważania stanowią próbę zarysowania tej zmiany, ze szczególnym uwzględnieniem przekształceń wynikających z pojmowania edukacji w perspektywie założeń językoznawczych (strukturalistycznych i kognitywistycznych).

Edukacja wyprowadzona z przesłanek strukturalizmu zakłada, że wszystko co zawiera się w obrazie świata i odnoszących się do niego „pojęciach matricowych”³³ da się wyjaśnić, uporządkować i rozgraniczyć, bowiem stoi za tym wiedza pewna, sprawdzalna, osadzona w prawdach i twierdzeniach naukowych, maksymalnie zobiektywizowanych słownikowych objaśnieniach pojęcia.

W opisie języka dominują klasyczne definicje równościowe i zbyt jednoznacznie podporządkowane celom taksonomicznym, to jest naukowej klasyfikacji przedmiotów i zjawisk rzeczywistości. Wyznaczenie pola zna-

³⁰ G. Habrajska, *Kategoryzacja a klasyfikacja – potoczne i naukowe widzenie świata*, [w:] *Językowa kategoryzacja*, s. 230.

³¹ R.W. Langacker, *Grammar and Conceptualization*, Berlin – New York 1999, s. 14-15.

³² B. Śliwerski, *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Kraków 2012.

³³ J. Trzebiński, *Twórczość*.

czeniowego odbywa się na zasadzie punktu widzenia nie tego, który leży u podstaw polszczyzny, lecz na zasadzie widzenia specjalistyczno-naukowego³⁴. W przytoczonych definicjach/opisach brakuje elementów charakterystycznych dla wiedzy potocznej. Wiedzę o przedmiotach i stanach rzeczy przekazuje się z użyciem formuły opisu zamkniętego, przy czym definiujący świadomie ogranicza opis do językowo relewantnych cech wystarczających i koniecznych. Dominuje nastawienie wyłącznie na cele poznawcze oraz ujęcie wyników tego poznania w wąski, zamknięty taksonomią system pojęciowy.

W formalnoopisowej orientacji językoznawczej pokutuje bowiem przekonanie, że najważniejszy w edukacji językowej dzieci jest aspekt gramatyczny, formalnoopisowy. W praktyce dydaktycznej wiąże się to z koniecznością wyuczania reguł, wykonywania odtwórczych, powtarzalnych, mechanicznych ćwiczeń, które nie odsłaniają bogactwa języka, nie stymulują aktywności językowej, nie rozwijają językowej inwencji ani nie rozbudzają zainteresowania językiem, nie mają wiele wspólnego z rzeczywistą komunikacją. Ten sposób ujmowania rzeczywistości narzuca myślenie w kategoriach dominacji i zamkniętości: w przestrzeni edukacyjnej pomija się potencjalne sprzeczności w budowaniu obrazu świata, przez co pogłębia się u dzieci wewnętrzne napięcia oraz dezorientację poznawczą i etyczną³⁵. W dyskursie edukacyjnym nie ma bowiem miejsca na wyrażanie własnych interpretacji; pozostając w kręgu ujęć taksonomicznych, nie tworzy się przestrzeni do konfrontowania dwóch wizji świata: tej podlegającej racjonalistycznym i opisowo-klasyfikującym konstrukcjom, z powstającą w indywidualnym procesie poznawczym³⁶. Miejsce żywego, spontanicznego języka dziecka zajmuje szablon usprawiedliwiany kultem poprawności i lękiem przed utrwaleniem błędów lub wykształceniem złych nawyków. Edukacja językowa, która powinna pełnić funkcję podstawowego czynnika socjalizacji, staje się polem sztucznych manewrów, oderwanych od rzeczywistych potrzeb i zdarzeń komunikacyjnych³⁷. Uczeń poznaje więc język od tej strony, która jest potrzebna naukowemu opisowi struktury, chociaż już bez trudu posługuje się językiem ojczystym w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych. Zadania szkolne i domowe uczeń „odrabia” – uzupełnia, definiuje, ale pracy tej nie kojarzy z doskonaleniem własnego mówienia i pisanie. Komunikacja sprowadzona zostaje do wyuczalnych zachowań językowych, które służą przede wszystkim kontrolowaniu odtwarzanej wiedzy. Szkoła nie rozwija opanowanej w naturalnych warunkach socjalizacji

³⁴ J. Bartmiński, *Językowe podstawy*.

³⁵ M. Wiśniewska-Kin, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź 2013.

³⁶ E. Zalewska, *Obraz świata w podręcznikach do klas początkowych*, Gdańsk 2013.

³⁷ D. Klus-Stańska, *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings*, [w:] *Literatura un kultura: proceess, mijedarbiba, problemas*, red. R. Rinkevica, Daugavpilis 2007.

umiejętności porozumiewania się, pomija zajmowanie się językiem na poziomie tekstu. Pytania kierujące procesem recepcji tekstów nastawione są na odtworzenie treści³⁸.

Zasadnicza zmiana wyprowadzona z teorii procesów poznawczych przez kognitywizm zaowocowała koncepcją wychowania językowego³⁹. Wychodzi ona od naturalnej ludzkiej potrzeby mówienia i porozumiewania się, na ważne i ciekawe dla uczniów tematy, poprzez praktykę interpretowania świata. Traktując język jako narzędzie uniwersalne, które rozwija się w procesie edukacji, skupia się na aspekcie wykonawczym, pragmatycznym (*parole*), zostawiając wiedzę o systemie języka (*langue*) na późniejsze etapy kształcenia. Szczególnego znaczenia nabiera podtrzymywanie i stałe aktywizowanie w klasie szkolnej naturalnego zainteresowania językiem, który pozwala oswajać świat, i kreatywnej, zabawowej postawy wobec niego.

Koncepcja *wychowania językowego* organizuje się wokół aktów mowy, tworzenia wypowiedzi (tekstu) w sposób zindywidualizowany, ze świadomością intencji, sytuacji i celu, a także mocy twórczej języka, którą uruchamia zaangażowany użytkownik języka. Szczególnego znaczenia nabiera poznawczy wymiar języka. Język przestaje być wyodrębnionym obiektem uczenia się, a staje instrumentem myślenia i środkiem komunikacji w konkretnych sytuacjach edukacyjnych, które wprowadzają ważne dla dziecka konteksty i uwzględniają wiedzę osobistą uczniów⁴⁰.

Aktywność językową w tej koncepcji zawsze wiąże się z konkretną sytuacją komunikacyjną, więc nabywanie kompetencji komunikacyjnych jest rezultatem wyzwanej potrzeby językowego reagowania z użyciem różnych rejestrów i funkcji języka. Punktem wyjścia czyni określony rytm działań:

(1) obserwacja gotowej wypowiedzi, analiza, interpretacja zaobserwowanego, (2) poddawanie wypowiedzi transformacjom, „próbowanie” języka, (3) scalanie wyników obserwacji i prób, wyciąganie wniosków. Takich, jakie jest w stanie wyprowadzić dana klasa, konkretni uczniowie. Tylko to, co samodzielnie wyinterpretowane, może się stać intelektualną własnością ucznia⁴¹.

Zwraca uwagę przede wszystkim na procesualny charakter uczenia się – stopniowe, subiektywne otwieranie się znaczeń w wyniku indywidual-

³⁸ D. Klus-Stańska, *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, red. E. Smak, Opole 2009.

³⁹ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.

⁴⁰ Tamże; Z.A. Kłakówna, *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków 2014; W. Martyniuk, *Poststrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego/drugiego*, Nowa Poliszczyna, 1999, 1; H. Mrazek, *Komunikacyjny model nauczania*, Nowa Poliszczyna, 1998, 1.

⁴¹ Z.A. Kłakówna, *Jakoś i jakość*, s. 206.

nie doświadczanego – przeprowadzanego na różne sposoby – kategoryzowania, profilowania i wartościowania. Uczenie się nie ma więc charakteru mechanicznego, a wiedza nie ma postaci gotowej, skończonej. W dydaktyce szczególnego znaczenia nabierają sposoby dziecięcego pojmowania „przedmiotu mentalnego”, bowiem najmłodszy użytkownicy języka „noszą” w swojej świadomości słownik umysłowy (*tacit knowledge*)⁴², umożliwiając im właściwe rozumienie usłyszanego wyrazu czy zdania przez odesłanie do wiedzy powiązanej z danym wyrażeniem⁴³. Równie ważne stają się dziecięce „eksplikacje”, które mają formułę otwartą⁴⁴, to znaczy szczegółowo określają nie tylko utrwalone w systemie językowym typowe cechy i funkcje przedmiotu/obiektu⁴⁵, ale też uwarunkowane kulturowo cechy konotacyjne. Tak rozumiana definicja dziecięca postrzegana jest jako zindywidualizowane opowiadanie świata zakorzenione w racjonalności potocznej⁴⁶. Wizja świata osadzona w racjonalności potocznej sprzyja wyrobieniu w sobie gotowości do rozpatrywania sytuacji z różnych punktów widzenia. Wiedza potoczna odznacza się tym, że ujmuje rzeczywistość w wielu jej aspektach, preferując pragmatyczne, a nie teoretyczne podejście. Ma swoje źródło w innej postawie (pragmatycznej i zdroworozsądkowej) niż naukowa (teoretycznopoiznawczej). Ważne stają się te elementy, które są odzwierciedlone w świadomości przeciętnych użytkowników języka – elementy istotne z punktu widzenia funkcjonowania tych wyrazów w języku polskim.

W obliczu tych rozważań rodzą się zatem pytania: w jakiej mierze pedagogzy, świadomi tych rozbieżności, są podatni na przemiany, plastyczni i zdolni do zmiany przedmiotu badań? W jakich warunkach przebiegają i czy zawsze stają się realne osiągnięcie zainicjowanych procesów zmian? Jak można wyjaśniać znane zjawiska tak zwanego oporu przed zmianą?⁴⁷ Podjęta problematyka nasuwa refleksje o głębokie podstawy nieuniknionych zmian rzeczywistości szkolnej i gotowość do tworzenia nowych przedmiotów badania. Szkoła bowiem nadal zdaje się nie dostrzegać całego splotu dokonujących

⁴² K. Korzyk, *Prawda w konwencjonalnych metaforach języka polskiego. Preliminaria*, [w:] *Nazwy wartości: studia leksykalno-semantyczne*, t. 1, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin 1993, s. 112..

⁴³ R. Grzegorzczkowska, *Znaczenie wyrażenia a wiedza o świecie*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993, s. 77-78.

⁴⁴ R. Tokarski, *Ramy interpretacyjne a problemy kategoryzacji*, [w:] *Językowa kategoryzacja*, s. 101.

⁴⁵ J. Bartmiński, *Językowe podstawy*, s. 47-48.

⁴⁶ B. Boniecka, *Definicje i eksplikacje dziecięce*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin 2001, s. 159-174.

⁴⁷ M. Dudzikowa, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5 – *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010.

się przeobrażeń kulturowych⁴⁸. Koniecznością jest zatem rozpoznanie napięć i uwikłań, które pogłębiają rozdźwięk między zinstytucjonalizowaną edukacją, ściślej tradycyjnym kształceniem językowym, a niepowstrzymanymi zmianami w otoczeniu kulturowym szkoły, w którym współczesny uczeń funkcjonuje. Zaproponowana zmiana przedmiotu badań otwiera przestrzeń do myślenia o tym, jakie środki można podjąć, by w procesie kształcenia pojawiły się warunki do wydobycia rzeczywistego potencjału językowego dziecka.

BIBLIOGRAFIA

- Bakuła K., *W stanach dalekich od równowagi: mowa i punkty widzenia*, [w:] *Punkt widzenia w tekście i w dyskursie*, red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, R. Nycz, Lublin 2004.
- Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2007.
- Bartmiński J., *Polifoniczność tekstu czy podmiotu? Podmiot w dialogu z samym sobą*, [w:] *Podmiot w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, A. Pajdzińska, Lublin 2008.
- Bartmiński J., Tokarski R., *Definicja semantyczna: czego i dla kogo?* [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993.
- Boniecka B., *Definicje i eksplikacje dziecięce*, [w:] *Zaburzenia mowy*, red. S. Grabias, Lublin 2001.
- Boniecka B., Grabias S., *Potoczność a zachowania językowe Polaków*, Lublin 2007.
- Burzyńska A., Markowski M.P., *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2007.
- Chmielewski A., Dudzikowa M., Grobler A. (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, Kraków 2012.
- Dudzikowa M., *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5 – *Codziennność w szkole. Szkoła w codzienności*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010.
- Grzegorzczkowska R., *Znaczenie wyrażenia a wiedza o świecie*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993.
- Habrajska G., *Kategoryzacja a klasyfikacja – potoczne i naukowe widzenie świata*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkowska, A. Pajdzińska, Lublin 1996.
- Hołówska T., *Myślenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*, Warszawa 1986.
- Klus-Stańska D., *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings*, [w:] *Literatura un kultura: proceess, mijedarbiba, problemas*, red. R. Rinkevica, Daugavpilis 2007.
- Klus-Stańska D., *Język pedagogiki wczesnej edukacji – ryzyko konkretyzacji profesjonalnego myślenia nauczycieli. Z perspektywy koncepcji kodów językowych Basila Bernsteina*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji*, red. E. Smak, Opole 2009.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.
- Kłakówna Z.A., *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989-2013)*, Kraków 2014.

⁴⁸ B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Warszawa 2017.

- Korzyk K., *Prawda w konwencjonalnych metaforach języka polskiego. Preliminaria*, [w:] *Nazwy wartości: studia leksykalno-semantyczne*, t. 1, red. J. Bartmiński, M. Mazurkiewicz-Brzozowska, Lublin 1993.
- Krytyczna analiza dyskursu. *Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, N. Fairclough, Kraków 2008.
- Labov W., *The boundaries of words and their meanings*, [w:] *Analyzing Variation in English*, red. C.-J. Bailey, W.R. Shuy, Washington DC 1973.
- Langacker R.W., *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, California 1987.
- Langacker R.W., *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Application*, California 1991.
- Langacker R.W., *Grammar and Conceptualization*, Berlin – New York 1999.
- Maćkiewicz J., *Nienaukowy i naukowy obraz morza na przykładzie języka polskiego i angielskiego*, Gdańsk 1991.
- Maćkiewicz J., *Od chaosu do porządku, czyli o pewnym typie kategorii naukowych*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkova, A. Pajdzińska, Lublin 1996.
- Maćkiewicz J., *Kategoryzacja a językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.
- Martyniuk W., *Poststrukturalistyczny model uczenia się i nauczania języka obcego/drugiego*, Nowa Polszczyzna, 1999, 1.
- Mrazek H., *Komunikacyjny model nauczania*, Nowa Polszczyzna, 1998, 1.
- Pajdzińska A., *Sposoby uobecniania się podmiotu w tekście*, [w:] *Podmiot w języku i kulturze*, red. J. Bartmiński, A. Pajdzińska, Lublin 2008.
- Szczański J., *W poszukiwaniu modelu integracji nauk. (Sprawozdanie z dyskusji)*, *Studia Filozoficzne*, 1975, 4.
- Śliwerski B., *Szkola na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Meblowanie szkolnej demokracji*, Warszawa 2017.
- Tabakowska E. (red.), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków 2001.
- Tabakowska E., *Kognitywizm po polsku – wczoraj i dziś*, Kraków 2004.
- Taylor J.R., *Kategoryzacja w języku*, przekł. A. Skucińska, Kraków 2001.
- Tokarski R., *Ramy interpretacyjne a problemy kategoryzacji*, [w:] *Językowa kategoryzacja świata*, red. R. Grzegorzczkova, A. Pajdzińska, Lublin 1996.
- Trzebiński J., *Twórczość a struktura pojęć*, Warszawa 1981.
- Walas T. (red.), *O literaturoznawczym profesjonalizmie, etyce badacza i kłopotach z terminologią rozmawiają prof. Teresa Walas, prof. Henryk Markiewicz, prof. Michał Paweł Markowski, prof. Ryszard Nycz i dr Tomasz Kuny*, *Wielogłos*, 2007, 1.
- Wiśniewska-Kin M., *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź 2013.
- Wittgenstein L., *Dociekania filozoficzne*, przekł. B. Wolniewicz, Warszawa 1972.
- Zalewska E., *Obraz świata w podręcznikach do klas początkowych*, Gdańsk 2013.

ANNA SOBCZAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ZJAWISKO PRZEEDUKOWANIA I INFLACJI DYPLOMU AKADEMICKIEGO - NA PRZYKŁADZIE SPOŁECZEŃSTWA AMERYKAŃSKIEGO

ABSTRACT. Sobczak Anna, *Zjawisko przededukowania i inflacji dyplomu akademickiego – na przykładzie społeczeństwa amerykańskiego* [The Phenomenon of Overeducation and Academic Diploma Inflation – a Case Study of American Society]. *Studia Edukacyjne* nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 431-444. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.25

Democratization and massification of higher education has resulted in the appearance of a disadvantageous phenomenon known as the overeducation of society. The term refers to a situation in which there is a surplus of people with higher education in relation to the needs of the society and the labor market. This has led to academic diploma inflation, which does not have such a high value as it used to and currently does not guarantee professional success and high social status. The aim of the article is to present selected aspects of this problem in American society. In this study, the definitions of the eponymous phenomenon are presented as well as statistical data and the main trends regarding the overeducation of the society in the United States.

Key words: higher education, overeducation, underemployment, American society

W przeszłości edukacja wyższa była zarezerwowana dla osób pochodzących z najwyższych klas społecznych, a w murach uniwersytetu kształcono i przygotowywano elitę do zajmowania odpowiedzialnych stanowisk w państwie¹. Jednak na przestrzeni stuleci charakter kształcenia akademickiego znacząco uległ zmianie. Wraz z licznymi przemianami politycznymi, społecznymi oraz kulturowymi (można w tym kontekście przywołać między innymi zjawisko emancypacji kobiet), które wpłynęły na likwidację barier

¹ J. Górniewicz, *Stare i nowe problemy szkolnictwa wyższego – wprowadzenie w problematykę*, [w:] *Szkolnictwo wyższe wczoraj i dziś. Wybrane zagadnienia*, red. J. Górniewicz, M. Warmiński, Olsztyn 2017, s. 7.

i poszerzenie dostępu do edukacji wyższej dla ogółu społeczeństwa, a także wystąpieniem zwiększonego zapotrzebowania rynku pracy na pracowników z wyższym wykształceniem (co spowodowane było między innymi dynamicznym rozwojem technologicznym) studia z elitarnych przekształciły się w egalitarne. Współcześnie mamy więc do czynienia z masowym kształceniem akademickim, które rozumiane jest jako studia powszechne, ogólnie dostępne dla wszystkich zainteresowanych podjęciem nauki w szkole wyższej².

Demokratyzacja i związane z nią wspomniane już umasowienie edukacji na poziomie wyższym, a także zwiększenie aspiracji edukacyjnych wielu ludzi wywodzących się z niższych klas społecznych, oprócz pozytywnych następstw przyniosła także pewne skutki „uboczne”. Do tych pierwszych niewątpliwie zaliczyć należy „nieograniczony” niemal dostęp do szkolnictwa wyższego dla wszystkich członków społeczeństwa, którzy mają w tym zakresie aspiracje, bez względu na płeć, pochodzenie klasowe, czy też etniczne, a także ogólny wzrost poziomu wykształcenia obywateli, przyczyniający się do rozwoju poszczególnych państw. Natomiast, egemplifikacją wspomnianych skutków ubocznych upowszechnienia się kształcenia w szkołach wyższych jest tytułowe przeedukowanie społeczeństwa oraz inflacja dyplomu akademickiego. W wielu krajach możemy już mówić o nasyceniu lub nawet przesyceniu rynku pracy absolwentami szkół wyższych, a społeczeństwa dyplomami akademickimi nawet tych najbardziej prestiżowych uniwersytetów. Jednym z państw, w którym przeedukowanie oraz inflacja dyplomu akademickiego jest znaczącym problemem są Stany Zjednoczone, dlatego do moich rozważań wykorzystam dane statystyczne oraz wyniki badań naukowych dotyczących przeedukowania przeprowadzone wśród amerykańskiego społeczeństwa.

Występującemu zjawisku przeedukowania społeczeństwa już w roku 1976 poświęcił więcej uwagi Richard B. Freeman, który w swojej książce *The Overeducated American* [„Przeedukowany Amerykaniec”] wskazał, że problem ten ma miejsce wówczas, kiedy inwestycja w edukację przynosi niewielki zysk³. Przeedukowanie społeczeństwa dotyczy sytuacji, w której nie występuje korelacja pomiędzy istniejącą strukturą zawodową oraz potrzebami rynku pracy a strukturą absolwentów szkół wyższych⁴. Koji Ueno i Alexandra Krause definiują więc pojęcie przeedukowania jako „formę niedopasowania edukacji i zawodu, która reprezentuje nadmiar wykształcenia dla konkretnego zawo-

² L. Suchanek, *Studia masowe i elitarne. Jaki ma być homo occidentalis*, [w:] *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian*. Tomaszowice 15-17 listopada 2014, red. Sz. Biliński, t. II, Kraków 2015, s. 47.

³ R.B. Freeman, *The Overeducated American*, New York 1976, s. 5; podają za P. Długosz, *Efekt odwrócenia – przypadek polskiego systemu edukacji*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2013, 3(63) s. 89.

⁴ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, s. 135.

du”⁵. Natomiast Seamus McGuinness wyjaśnia, że przededukowanie oznacza „stopień, w jakim wykształcenie danej osoby wykracza poza to, co jest wymagane do wykonywania określonej pracy”⁶.

W tym miejscu należy także zaakcentować, powołując się na słowa P.J. Daltona i A. Vignoles przytoczone przez Zbyszko Melosika, że

sama kategoria przededukowania ma znaczenie głównie ekonomiczne i opiera się na redukcjonistycznym założeniu, że jedynym celem edukacji jest przygotowanie uczniów do podejmowania zatrudnienia, które odpowiada ich kwalifikacjom, a jednostki inwestują w edukację jedynie po to, aby zapewnić sobie bardziej płatne i lepsze stanowiska pracy⁷.

Jednakże, nie można przy tym zapominać, że dla wielu osób wykształcenie wyższe jest wartością samą w sobie⁸, a dyplomu akademickiego nie traktują wyłącznie jako kredencjału niezbędnego do uzyskania satysfakcjonującego i intratnego zatrudnienia.

Uwzględniając ekonomiczne i strukturalne uwarunkowania rynku pracy, obecnie występuje nadwyżka absolwentów – liczba osób posiadających dyplom szkoły wyższej przewyższa zapotrzebowanie społeczeństwa w tym zakresie, co skutkuje inflacją dyplomu, a także powoduje, że część osób zmuszona jest do podjęcia pracy poniżej swoich kwalifikacji oraz posiadanego wykształcenia. Zbyszko Melosik zauważa, że utrzymanie równowagi pod tym względem byłoby możliwe poprzez ograniczenie liczby osób przyjmowanych na studia, natomiast byłoby to sprzeczne ze współczesną ideą powszechnej edukacji wyższej⁹ oraz demokratyzacji życia społecznego. Dlatego, na skutek znacznego wzrostu liczby osób podejmujących naukę w szkole wyższej oraz uzyskujących wyższe wykształcenie mamy obecnie do czynienia z drastycznym spadkiem wartości dyplomu akademickiego. Potwierdzeniem tego mogą być słowa Kazimierza Denka, który wskazuje, że „dyplomy Uniwersytetów przestały być magicznymi cyrografami, na których widniało zapewnienie wszelkiego powodzenia. Widmo bezrobocia dosięgło absolwentów uniwersytetów”¹⁰.

⁵ K. Ueno, A. Krause, *Overeducation, perceived career progress, and work satisfaction in young adulthood*, Research in Social Stratification and Mobility, 2018, 55, s. 51.

⁶ S. McGuinness, *Overeducation in the Labour Market*, Journal of Economic Surveys, 2006, 20(3), s. 387.

⁷ P.J. Dolton, A. Vignoles, *Overeducation. Problem or not? [w:] Changing Relationships between Higher Education and the State*, red. M. Henkel, B. Little, London 1999, s. 105-106; podają za: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, s. 136.

⁸ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, s. 136.

⁹ Tamże, s. 136.

¹⁰ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011, s. 45.

Warto w tym miejscu przytoczyć kilka przykładów opisywania terminu „inflacja dyplomu” w literaturze przedmiotu. W swojej definicji „inflacji dyplomu” klasyk socjologii edukacji Pierre Bourdieu pisze w sposób prosty, że jest ona związana z „rozbieżnością między aspiracjami, które system edukacyjny wytwarza, a możliwościami, które w rzeczywistości oferuje”¹¹. W jego książce pojawia się także pojęcie „inflacji” czy „dewaluacji” kwalifikacji, które w takich warunkach odczuwają absolwenci¹². Lei Delsen twierdzi, że z inflacją dyplomu mamy do czynienia wówczas, kiedy „nie jest już możliwe uzyskanie dzięki niemu tak wysokiej pozycji na rynku pracy po ukończeniu edukacji, jak to miało miejsce z tym samym dyplomem w przeszłości”¹³. Podobnie pisze A.P. Marques, że inflacja dyplomu odnosi się do „relatywnej deprecjacji” posiadanego wykształcenia¹⁴.

Raz jeszcze należy zaakcentować, za Jolantą M. Szaban, że współczesna „nadprodukcja» magistrów spowodowała dewaluację wartości, jaką ongiś dyplom zapewniał, bowiem co oczywiste, ilość nigdy nie przechodzi w jakość”¹⁵. Jednym ze skutków takiego stanu rzeczy jest sytuacja, w której absolwenci szkół wyższych zatrudniani są przez pracodawców na stanowiskach pracy, na jakich kiedyś były przyjmowane osoby nielegitymujące się dyplomem akademickim¹⁶. Zatrudnienie to należy zaliczyć do zjawiska określanego mianem „podzatrudnienie” (ang. *underemployment*), które związane jest z występującym przeedukowaniem społeczeństwa i odnosi się zazwyczaj do osób, których wykształcenie, a także doświadczenie przewyższa te, które są wymagane na zajmowanych przez nich stanowiskach pracy¹⁷. Międzynarodowa Organizacja Pracy zwraca uwagę, że kategoria rynku pracy, jaką stanowi podzatrudnienie „odzwierciedla niedostateczne wykorzystanie zdolności produkcyjnych zatrudnionej ludności”¹⁸. W literaturze przedmiotu wyróżnia się pięć typów podzatrudnienia. I tak, o podzatrudnieniu możemy mówić w sytuacji, kiedy poziom wykształcenia lub umiejętności oraz wiedza pracownika przekraczają poziom wykształcenia, który jest wymagany dla jego

¹¹ P. Bourdieu, *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, Cambridge 1984, s. 143.

¹² Tamże, s. 142.

¹³ L. Delsen, *Exit Polder Model?: Socioeconomic Changes in the Netherlands*, Westport 2002, s. 55.

¹⁴ A.P. Marques, *Unequal Itineraries for Graduates: A Typology of Entrance into Labour Market*, *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2015, 4(1S2), s. 21.

¹⁵ J.M. Szaban, *Rynek pracy w Polsce i w Unii Europejskiej*, Wydanie 2, Warszawa 2016, s. 216.

¹⁶ Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*, [w:] *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*, red. A. Ćwikliński, Poznań 2014, s. 93.

¹⁷ K.W. Thompson i in., *Rethinking underemployment and overqualification in organizations: The not so ugly truth*, *Business Horizon*, 2013, 56, s. 114.

¹⁸ International Labour Organization (ILO), *Underemployment statistics*, <http://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/statistics-overview-and-topics/underemployment/lang-en/index.htm> [dostęp: 14.09.2018].

stanowiska pracy lub gdy poziom doświadczenia jednostki bądź poprzednio zajmowana przez nią pozycja w „pracowniczej hierarchii” przekracza to, co jest wymagane dla jego obecnego stanowiska pracy. Podzatrudnienie występuje również wówczas, kiedy wysokość poprzedniego wynagrodzenia danej osoby przewyższa zarobki na obecnym stanowisku pracy, oraz gdy pracownik zatrudniony jest w niepożądanym przez niego wymiarze czasu pracy, na przykład na część etatu oraz kiedy dana osoba wykonuje niepożądany przez siebie zawód lub też zatrudniona jest w niepożądanym przez niego dziedzinie/branży¹⁹.

Podstaw dla badań oraz analiz dotyczących zjawiska przeedukowania społeczeństwa oraz inflacji dyplomu akademickiego, a także podzatrudnienia dostarczają teorie odnoszące się do relacji między wykształceniem/edukacją a zatrudnieniem/rynkiem pracy. Jedną z dwóch, na które się powołam, jest teoria kapitału ludzkiego. Zgodnie z nią, znalezienie pracy i warunki zatrudnienia, w szczególności wysokość dochodów, zależą od dokonanych inwestycji osoby szukającej pracy w swoją edukację oraz rozwój. W tym zakresie popyt na pracę, który oddziałuje na poziom bezrobocia ma niewielkie znaczenie. Według teorii kapitału ludzkiego, ciągle podnoszenie swoich kompetencji i zdobywanie wyższych kwalifikacji sprawia, że pracownicy są atrakcyjnymi potencjalnymi kandydatami dla pracodawców, a to umożliwia im w korzystny sposób „sprzedać” swoje zasoby, którym jest kapitał ludzki na rynku pracy²⁰. Koncepcja ta zakłada, że im lepsze wykształcenie uzyskują jednostki, tym zdobędą większe szanse na otrzymanie dobrego zatrudnienia, a przy tym mogą przyczynić się do rozwoju całego społeczeństwa²¹. Można stwierdzić, że teoria ta nie znajduje swojego całościowego potwierdzenia w sytuacji przeedukowania społeczeństwa oraz inflacji dyplomu akademickiego, gdyż część osób z wykształceniem wyższym jest zmuszona podjąć pracę poniżej swoich kwalifikacji oraz kompetencji. Ich inwestycja w postaci wieloletniej edukacji wyższej nie przyniosła zatem przewidywanych oraz oczekiwanych korzyści w postaci interesującego, dobrze płatnego oraz perspektywistycznego zatrudnienia, a także wysokiej pozycji społecznej.

¹⁹ D.C. Feldman, *The nature, antecedents and consequences of underemployment*, Journal of Management, 1996, 22(3), s. 385-407; F.M. McKee-Ryan, J. Harvey, *“I have a job, but...”: A review of underemployment*, Journal of Management, 2011, 37(4), s. 962-996; podają za: K.W. Thompson i in., *Rethinking underemployment*, s. 114.

²⁰ G.S. Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*, Chicago 1964; podają za: D. Piróg, *Wybrane teorie przechodzenia absolwentów szkół wyższych na rynek pracy w warunkach gospodarki opartej na wiedzy*, Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 2013, 23, s. 149.

²¹ Ch.J. Hurn, *The limits and possibilities of schooling. An introduction to the sociology of education*, Boston 1985, s. 35-36; podają za: Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 322.

Inną kategorią teoretyczną, którą w tym miejscu warto przytoczyć jest zjawisko bezrobocia strukturalnego, będące jednym z typów bezrobocia, definiowanym w kategoriach niedopasowań struktury podaży siły roboczej do struktury popytu na pracę²². W tym kontekście wyróżnić można dwa typy wspomnianych niedopasowań: *overeducation* – czyli opisane już wcześniej przeedukowanie społeczeństwa i *undereducation* – oznaczające sytuację odwrotną, a więc niewystarczające wykształcenie jednostek do podjęcia określonej pracy²³. Bez wątpienia, obecna rzeczywistość społeczna, kulturowa oraz ekonomiczna jest bardzo złożona, co skutkuje pewnymi sprzecznościami na rynku pracy. Bowiem, z jednej strony mamy coraz częściej do czynienia z przeedukowaniem społeczeństwa w wielu dziedzinach, a z drugiej strony brakuje wykwalifikowanych pracowników fizycznych czy osób z odpowiednim wykształceniem oraz kwalifikacjami do podjęcia pracy w sektorze nowych technologii. Na rynku pracy powstają zatem „luki kompetencyjne”, wynikające z niedopasowania profilów absolwentów szkół, zwłaszcza szkół wyższych, do zapotrzebowania gospodarki oraz wymagań pracodawców, na skutek czego występuje obecnie znaczny problem podzatrudnienia wśród osób legitymujących się dyplomem akademickim.

Niedopasowania między popytem a podażą pracy, a także zjawisko podzatrudnienia występuje także w Stanach Zjednoczonych, gdzie problem przeedukowania społeczeństwa utrzymuje się już od dłuższego czasu. Analiza tego zjawiska wśród amerykańskich pracowników pełnoetatowych w wieku 25-34 lata od 1972 do 2002 roku, dokonana przez Stephena Vaiseya, wykazała, że problem ten od 1972 roku we wszystkich grupach społecznych nasilił się. Autor wskazuje, że przy wykorzystaniu prostego testu porównawczego stwierdzić można, że w analizowanych latach zanotowano wzrost liczby przypadków przeedukowania na amerykańskim rynku pracy z około 30% do blisko 55% osób zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin w roku 2002²⁴. Również Ihsuan Li, Mathew Malvin i Robert D. Simonson podkreślają, że zjawisko przeedukowania społeczeństwa amerykańskiego oraz podzatrudnienia stanowi coraz większy narodowy problem. Wskazują oni, że ostatnie badania dokonane przed rokiem 2015 pozwalają na stwierdzenie, iż 48% Amerykanów jest przeedukowana w stosunku do zajmowanego przez nich stanowiska pracy²⁵. W konsekwencji nastąpiła drastyczna inflacja dyplomu akademickiego, co przejawia się tym, iż coraz więcej pracodawców w Stanach

²² R.G. Ehrenberg, R.S. Smith, *Modern Labor Economics. Theory and Public Policy*, Boston 2012, s. 501-526.

²³ K. Ueno, A. Krause, *Overeducation, perceived career*, s. 51.

²⁴ S. Vaisey, *Education and its Discontents: Overqualification in America, 1972-2002*, *Social Forces*, 2006, 85(2), s. 836-843.

²⁵ I. Li, M. Malvin, R.D. Simonson, *Overeducation and Employment Mismatch: Wage Penalties for College Degrees in Business*, *Journal of Education for Business*, 2015, s. 119.

Zjednoczonych wymaga dyplomu studiów licencjackich dla szerokiego zakresu stanowisk pracy, na które wcześniej przyjmowane były osoby nieposiadające wykształcenia wyższego²⁶. Inaczej rzecz ujmując, należy za Catherine Rampell stwierdzić, iż w USA

dyplom ukończenia szkoły wyższej staje się nowym dyplomem ukończenia szkoły średniej – minimalnym kredencjałem edukacyjnym wymaganym do uzyskania nawet najbardziej podstawowego zatrudnienia na najniższym szczeblu zawodowej hierarchii²⁷.

Niewątpliwie znaczny stopień przeedukowania w Stanach Zjednoczonych związany jest z łatwiejszym dostępem do kształcenia akademickiego, co przełożyło się na wieloletni systematyczny wzrost zainteresowania amerykańskiej młodzieży podjęciem nauki na poziomie wyższym. W roku 1970 liczba osób studiujących w Stanach Zjednoczonych wynosiła 8,5 miliona. 10 lat później było to już 12 milionów, natomiast w roku 2000 aż 15,3 miliona Amerykanów kształciło się na poziomie wyższym. Te dane statystyczne pokazują, że mimo zjawiska przeedukowania społeczeństwa, na które w Stanach Zjednoczonych zwrócono już uwagę w latach 70. XX wieku, liczba osób pragnących uzyskać dyplom ukończenia studiów rosła. W roku 2010 odnotowano rekordową liczbę studentów uczęszczających do amerykańskich college'ów oraz uniwersytetów. Wtedy też na studiach kształciło się 21 milionów osób. Od tego roku liczba studentów nieznacznie zaczęła spadać, by w roku 2016 wynieść 19,8 miliona. Jednak w przyszłości oczekuje się ponownej tendencji wzrostowej. Szacuje się, że liczba studentów w amerykańskich szkołach wyższych w 2018 roku wyniesie 19,9 miliona. W kolejnych latach przewiduje się dalszy regularny wzrost liczby osób kształcących się na poziomie wyższym i według szacunków w roku 2027 ma ona wynieść 20,5 miliona²⁸.

Oczywiście, dane te przekładają się na relatywnie dużą liczbę wydawanych co roku dyplomów ukończenia studiów w Stanach Zjednoczonych. W roku akademickim 2015/2016 liczba absolwentów amerykańskich uczelni wyższych wyniosła 4,8 miliona²⁹. Jednak amerykański rynek pracy nie jest

²⁶ Burning Glass, *Moving the Goalposts: How Demand for a Bachelor's Degree Is Reshaping the Workforce*, Boston 2014, s. 2, https://www.burning-glass.com/wp-content/uploads/Moving_the_Goalposts.pdf [dostęp: 20.09.2018].

²⁷ C. Rampell, *The college degree has become the new high school degree*, https://www.washingtonpost.com/opinions/catherine-rampell-the-college-degree-has-become-the-new-high-school-degree/2014/09/08/e935b68c-378a-11e4-8601-97ba88884ffd_story.html?noredirect=on&utm_term=.d79bc6f0c5cc [dostęp: 20.09.2018].

²⁸ National Center for Education Statistics, https://nces.ed.gov/programs/digest/d17/tables/dt17_303.10.asp [dostęp: 15.09.2018].

²⁹ National Center for Education Statistics, <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372>, [dostęp: 15.09.2018].

w stanie wchłonąć tak dużego napływu kolejnych roczników osób z wykształceniem wyższym i zapewnić im stanowiska pracy zgodnego z posiadanym poziomem wykształcenia, zwłaszcza kiedy amerykańska gospodarka potrzebuje znacznej liczby pracowników produkcyjnych, którzy zaliczani są do grupy społecznej określanej na rynku pracy jako „niebieskie kołnierzyki” (ang. *blue collars*)³⁰.

Zjawisko przeedukowania i problem podzatrudnienia można rozpatrywać w jeszcze innym kontekście, łączącym się z faktem, iż edukacja wyższa w amerykańskich college’ach oraz uniwersytetach jest odpłatna. Słusznie twierdzi się, iż wieloletnia inwestycja finansowa młodych ludzi w kształcenie wyższe nie przynosi wymiernych korzyści, na co zwracają uwagę Brian Clark, Clément Joubert i Arnaud Maurel, którzy wskazują, że „rośnie obawa, że drogie umiejętności nabyte w college’u mogą być niedostatecznie wykorzystywane w nisko płatnych miejscach pracy”³¹. Również Ihuan Li, Mathew Malvin i Robert D. Simonson zauważają, że istnieje coraz większy niepokój amerykańskiej opinii publicznej wysokością zadłużeń studentów, wynikających z konieczności pokrycia czesnego za edukację wyższą względem „nagrody”, jaką otrzymują z tejże inwestycji³². Należy przy tym zaznaczyć, że wysokość opłat za studia w Stanach Zjednoczonych, zarówno w instytucjach państwowych jak i prywatnych, w ostatnich dwóch dekadach znacznie wzrosła³³. Szacuje się, że w roku akademickim 1987/1988 średni roczny koszt czesnego w instytucji państwowej kształcącej na studiach czteroletnich wynosił 3 190 dolarów. Natomiast, w roku akademickim 2017/2018 jest to wydatek rzędu 9 970 dolarów za rok nauki, co obrazuje wzrost na poziomie 213%. W analogicznym okresie wzrost opłat za kształcenie na poziomie wyższym w prywatnej jednostce wyniósł 129% i w roku akademickim 2017/2018 student był zmuszony do poniesienia kosztów w wysokości 34 740 dolarów rocznie³⁴. W konsekwencji tego wielu Amerykanów jeszcze po ukończeniu studiów zmuszona jest spłacać kredyty zaciągnięte w celu opłaty czesnego, na co wskazuje raport „Student Loan Hero”, według którego w 2012 roku aż 71% absolwentów czteroletnich college’ów w Stanach Zjednoczonych była zadłużona, a średnia długu wynosiła 25 550 dolarów dla osób z dyplomem instytucji publicznych i 32 300 dolarów dla absolwentów studiów w placów-

³⁰ P.R. La Monica, *Blue-collar jobs are booming in America*, <https://money.cnn.com/2018/01/05/investing/jobs-report-construction-manufacturing/index.html> [dostęp: 16.09.2018].

³¹ B. Clark, C. Joubert, A. Maurel, *The career prospects of overeducated Americans*, *IZA Journal of Labor Economics*, 2017, 6(3), s. 1.

³² I. Li, M. Malvin, R.D. Simonson, *Penalties for College*, s. 119.

³³ E. Martin, *Here’s how much more expensive it is for you to go to college than it was for your parents*, <https://www.cnbc.com/2017/11/29/how-much-college-tuition-has-increased-from-1988-to-2018.html>, [dostęp: 20.09.2018].

³⁴ Tamże.

kach prywatnych³⁵. W tym kontekście słuszne wydaje się zatem przytoczenie, za Zbyszko Melosikiem, słów O. Kivinen, który twierdzi, że podjęcie kształcenia na poziomie wyższym oraz zdobywanie akademickiego kredencjału w warunkach inflacji dyplomu w społeczeństwie współczesnym jest coraz bardziej „inwestycją opartą na ryzyku”³⁶.

Według badań przeprowadzonych przez PayScale na blisko milionie Amerykanów w latach 2014-2016, aż 46% z nich uważa, że zajmowane przez nich stanowisko pracy charakteryzuje się podzatrudnieniem. PayScale definiuje podzatrudnianie jako pracę poniżej formalnego wykształcenia oraz kwalifikacji, a także wykonywaną w niepełnym wymiarze czasu pracy, podczas gdy dana jednostka oczekuje zatrudnienia na pełen etat³⁷. W tabeli 1 przedstawiono zjawisko podzatrudnienia w Stanach Zjednoczonych według kierunków oraz stopnia studiów, których dotyczy w największym stopniu.

Tabela 1

Procent podzatrudnienia w USA według kierunków studiów (dane z lat 2014-2016)

Kierunek studiów	Stopień studiów	Procent podzatrudnionych spośród wszystkich uczestników badań	Procent podzatrudnionych z uwagi na niewykorzystywanie swojego formalnego wykształcenia oraz kwalifikacji	Procent podzatrudnionych z uwagi na wykonywanie pracy w niepełnym wymiarze czasu pracy
Nauczanie wychowania fizycznego	licencjat	56,4%	79,1%	20,9%
Wsparcie społeczne*	licencjat	55,6%	82,2%	17,8%
Rysunek	licencjat	54,7%	74,5%	25,5%
Prawo karne	magister	54,3%	89,2%	10,8%
Prawo karne	licencjat	53%	87,4%	12,8%
Zarządzanie projektami	licencjat	52,8%	91,5%	8,5%

³⁵ Tamże.

³⁶ O. Kivinen, S. Ahola, *Higher education as human risk capital*, Higher Education, 1999, 38, s. 196-198; podaje za: Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka*, s. 94.

³⁷ PayScale, *The Underemployment Big Picture*, <https://www.payscale.com/data-packages/underemployment> [dostęp: 17.09.2018].

Radio/telewizja i produkcja filmowa	licencjat	52,6%	68,4%	31,6%
Sztuka	licencjat	52%	69%	32,2%
Administracja w instytucjach opieki zdrowotnej	licencjat	51,8%	83,3%	16,7%
Pedagogika	licencjat	51,8%	77,7%	22,3%

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: R. Gillett, *33 college majors where graduates don't end up doing what they expect*, <https://www.businessinsider.com/college-majors-highest-underemployment-2016-6?IR=T> [dostęp: 17.09.2018].

* Kierunek ten w amerykańskim systemie szkolnictwa wyższego łączy wiele specjalności i ścieżek kształcenia, wśród których możemy wskazać takie ich polskie odpowiedniki, jak praca socjalna, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, gerontologia, resocjalizacja, czy poradnictwo społeczne.

Należy zwrócić uwagę, iż 76%, respondentów, którzy twierdzą, że są podzatrudnieni uważa, że wynika to z faktu niewykorzystywania swojego wykształcenia oraz kwalifikacji na zajmowanych przez nich stanowiskach pracy³⁸, co bez wątpienia związane jest ze zjawiskiem przeedukowania społeczeństwa i nadmiarem osób legitymujących się wyższym wykształceniem. Co istotne, podzatrudnienie dotyczy częściej kobiet (49%) niż mężczyzn (43%). 72% podzatrudnionych kobiet deklaruje, iż nie wykorzystuje swojej formalnej edukacji na zajmowanych przez siebie stanowiskach pracy³⁹.

Mimo znacznego przeedukowania społeczeństwa amerykańskiego i związanej z nim inflacji dyplomu akademickiego, wyróżnić można kierunki studiów, które zjawisko podzatrudnienia dotyczy w znacznie niższym stopniu niż wyróżnione w tabeli 1. Absolwenci kierunków z tak zwanej grupy STEM (skrót od angielskich słów: *Science, Technology, Engineering, Mathematics*), do której zalicza się kształcenie wyższe z dziedziny nauk ścisłych, technologii, inżynierii oraz matematyki, są mniej narażeni na bycie podzatrudnionym⁴⁰. Według raportu z 2018 roku odnośnie podzatrudnienia w Stanach Zjednoczonych, przygotowanego przez amerykańską firmę analityczną Burning Glass Technologies, prawdopodobieństwo podzatrudnienia w pierwszym roku pracy po ukończeniu kierunków inżynieryjnych oraz informatycznych wy-

³⁸ Tamże.

³⁹ PayScale, *The Gender Breakdown in Underemployment*, <https://www.payscale.com/data-packages/underemployment/gender>, [dostęp: 17.09.2018].

⁴⁰ Burning Glass Technologies, *The Permanent Detour. Underemployment's Long-Term Effects on the Careers of College Grads*, s. 8, https://www.burning-glass.com/wp-content/uploads/permanent_detour_underemployment_report.pdf [dostęp: 19.09.2018].

nosi jedynie 30%. Co więcej, wskaźnik ten spada z czasem i po upływie pięciu lat od zakończenia studiów wynosi zaledwie 18%. Zatem, należy stwierdzić, że osobom z dyplomami kierunków z grupy STEM, które na początku drogi zawodowej dotknęło podzatrudnienie, jest zdecydowanie łatwiej uzyskać pracę zgodną z ich kwalifikacjami na dalszych etapach funkcjonowania na rynku pracy niż w przypadku absolwentów innych kierunków studiów⁴¹. Jednakże, trzeba zaznaczyć, iż w tym kontekście również występują dysproporcje między kobietami i mężczyznami, którzy ukończyli studia z grupy STEM. Mimo że kobiety z dyplomem studiów technicznych czy inżynierskich są w mniejszym stopniu narażone na podzatrudnienie, to w porównaniu z mężczyznami, którzy ukończyli studia z grupy STEM częściej zmuszone są do podjęcia pracy poniżej swoich kwalifikacji oraz formalnego wykształcenia⁴².

Analizując problem przeedukowania oraz inflacji dyplomu akademickiego w amerykańskim społeczeństwie, należy zaznaczyć, iż Stany Zjednoczone są przykładem państwa, w którym zjawisko to ustrukturyzowane jest rasowo oraz etnicznie. W USA reprezentantów rasy czarnej o wiele częściej niż przedstawicieli białej dotyczy zatrudnienie poniżej ich wykształcenia i kwalifikacji⁴³. Ponadto, wyniki badań wskazują, iż osoby czarnoskóre nie tylko częściej zmuszone są do podzatrudnienia, lecz także prawdopodobieństwo zmiany pracy, na taką która byłaby zgodna z uzyskanym przez nich dyplomem, jest mniejsze⁴⁴. Warto także w tym kontekście dodać, że Afroamerykanie legitymujący się wykształceniem wyższym są także o wiele bardziej narażeni na bezrobocie niż przedstawiciele innych ras. Według danych z 2013 roku, stopa bezrobocia wśród czarnych absolwentów szkół wyższych wyniosła 12,4%. Natomiast, dla wszystkich pozostałych absolwentów uczelni była ponad dwukrotnie niższa i zatrzymała się na poziomie 5,6%⁴⁵. Należy zatem stwierdzić, iż przedstawiciele rasy czarnej w Stanach Zjednoczonych w większym stopniu dotykają negatywne następstwa zjawiska przeedukowania społeczeństwa oraz inflacji dyplomu akademickiego niż grupy białych Amerykanów, co bez wątpienia wynika z istniejących przejawów dyskryminacji na tle rasowym, które zaobserwować można także na rynku pracy.

⁴¹ Tamże, s. 19.

⁴² Tamże, s. 8.

⁴³ P.J. Dolton, A. Vignoles, *Overeducation. Problem*, s. 105-106; podaje za: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, s. 138.

⁴⁴ B. Clark, C. Joubert, A. Maurel, *The career prospects*, s. 3.

⁴⁵ J. Ross, *African-Americans With College Degrees Are Twice As Likely to Be Unemployed as Other Graduates*, <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2014/05/african-americans-with-college-degrees-are-twice-as-likely-to-be-unemployed-as-other-graduates/430971/>, [dostęp: 20.09.2018].

Kończąc rozważania nad problemem przeedukowania i inflacji dyplomu akademickiego w Stanach Zjednoczonych, należy podkreślić, że zjawisko to wywołuje szereg negatywnych konsekwencji, przede wszystkim dla jednostek z niższych klas społecznych, które z podjęciem kształcenia wyższego i zdobyciem akademickiego kredencjału wiązały nadzieję na osiągnięcie sukcesu w sferze zawodowej i uzyskanie awansu w społecznej hierarchii. Stephen Vaisey w swoich analizach dotyczących przeedukowania w USA zauważa, że „przeedukowani pracownicy coraz częściej rezygnują z »amerykańskiego« marzenia o sukcesie tylko dzięki ciężkiej pracy”⁴⁶. Z kolei za Val Burris warto zaznaczyć, że w USA najbardziej prawdopodobnym społecznym skutkiem przeedukowania jest ciągły brak satysfakcji poszczególnych jednostek, który może prowadzić do samoobwiniania się za niepowodzenia na rynku pracy mimo uzyskania wykształcenia akademickiego i przyczyniać do stresu psychologicznego, a także niskiego poczucia własnej wartości lub też „indywidualnej adaptacji poprzez redefinicję statusu”, polegającej na przypisaniu większego znaczenia w systemie wartości sferom życia niezwiązanym z pracą i karierą zawodową, a więc życiu rodzinnemu, a także zajęciom rekreacyjnym⁴⁷.

Podsumowując, w powyższej narracji przedstawiłam zjawisko przeedukowania społeczeństwa i inflacji dyplomu w jego wybranych wymiarach – na przykładzie społeczeństwa amerykańskiego. W ostatnim zdaniu warto zaznaczyć, że problem ten, choć rozpoznany bardzo dokładnie przez niektórych socjologów edukacji, zdaje się nie istnieć w świadomości szerokiej opinii publicznej, co może być związane z ideologią merytokracji, która przekonuje społeczeństwo, że najlepsi absolwenci w nieunikniony sposób otrzymają znakomite miejsca na rynku pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Becker G.S., *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*, University of Chicago Press, Chicago 1964.
- Bourdieu P., *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, Harvard University Press, Cambridge 1984.
- Burning Glass Technologies, *The Permanent Detour. Underemployment's Long-Term Effects on the Careers of College Grads*, https://www.burning-glass.com/wp-content/uploads/permanent_detour_underemployment_report.pdf [dostęp: 19.09.2018].
- Burning Glass, *Moving the Goalposts: How Demand for a Bachelor's Degree Is Reshaping the Workforce*, Boston 2014, https://www.burning-glass.com/wp-content/uploads/Moving_the_Goalposts.pdf [dostęp: 20.09.2018].

⁴⁶ S. Vaisey, *Education and its*, s. 852.

⁴⁷ V. Burris, *The Social and Political Consequences of Overeducation*, *American Sociological Review*, 1983, 48(4), s. 465.

- Burris V., *The Social and Political Consequences of Overeducation*, American Sociological Review, 1983, 48(4).
- Clark B., Joubert C., Maurel A., *The career prospects of overeducated Americans*, IZA Journal of Labor Economics, 2017, 6(3).
- Delsen L., *Exit Polder Model?: Socioeconomic Changes in the Netherlands*, Cambridge University Press, Westport 2002.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań 2011.
- Długosz P., *Efekt odwrócenia – przypadek polskiego systemu edukacji*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2013, 3(63).
- Dolton P.J., Vignoles A., *Overeducation. Problem or not?* [w:] *Changing Relationships between Higher Education and the State*, red. M. Henkel, B. Little, Harvard University Press, London 1999.
- Ehrenberg R.G., Smith R.S., *Modern Labor Economics. Theory and Public Policy*, Pearson, Boston 2012.
- Feldman D.C., *The nature, antecedents and consequences of underemployment*, Journal of Management, 1996, 22(3).
- Freeman R.B., *The Overeducated American*, Academic Press, New York 1976.
- Gillett R., *33 college majors where graduates don't end up doing what they expect*, <https://www.businessinsider.com/college-majors-highest-underemployment-2016-6?IR=T>, [dostęp: 17.09.2018].
- Górniewicz J., *Stare i nowe problemy szkolnictwa wyższego – wprowadzenie w problematykę*, [w:] *Szkolnictwo wyższe wczoraj i dziś. Wybrane zagadnienia*, red. J. Górniewicz, M. Warmiński, Centrum Badań Społecznych UWM, Olsztyn 2017.
- Hurn Ch.J., *The limits and possibilities of schooling. An introduction to the sociology of education*, University of Massachusetts, Boston 1985.
- International Labour Organization (ILO), *Underemployment statistics*, <http://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/statistics-overview-and-topics/underemployment/lang--en/index.htm> [dostęp: 14.09.2018].
- Kvinien O., Ahola S., *Higher education as human risk capital*, Higher Education, 1999, 38.
- LaMonica P.R., *Blue-collar jobs are booming in America*, <https://money.cnn.com/2018/01/05/investing/jobs-report-construction-manufacturing/index.html> [dostęp: 16.09.2018].
- Li I., Malvin M., Simonson R.D., *Overeducation and Employment Mismatch: Wage Penalties for College Degrees in Business*, Journal of Education for Business, 2015.
- Marques A.P., *Unequal Itineraries for Graduates: A Typology of Entrance into Labour Market*, Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2015, 4(152).
- Martin E., *Here's how much more expensive it is for you to go to college than it was for your parents*, <https://www.cnn.com/2017/11/29/how-much-college-tuition-has-increased-from-1988-to-2018.html>, [dostęp: 20.09.2018].
- McGuinness S., *Overeducation in the Labour Market*, Journal of Economic Surveys, 2006, 20(3).
- McKee-Ryan F.M., Harvey J., *"I have a job, but...": A review of underemployment*, Journal of Management, 2011, 37(4).
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

- Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*, [w:] *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*, red. A. Ćwikliński, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- National Center for Education Statistics, <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=372>, [dostęp: 15.09.2018].
- National Center for Education Statistics, https://nces.ed.gov/programs/digest/d17/tables/dt17_303.10.asp [dostęp: 15.09.2018].
- PayScale, *The Gender Breakdown in Underemployment*, <https://www.payscale.com/data-packages/underemployment/gender>, [dostęp: 17.09.2018].
- PayScale, *The Underemployment Big Picture*, <https://www.payscale.com/data-packages/underemployment>, [dostęp: 17.09.2018].
- Piróg D., *Wybrane teorie przechodzenia absolwentów szkół wyższych na rynek pracy w warunkach gospodarki opartej na wiedzy*, Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego, 2013, 23.
- Rampell C., *The college degree has become the new high school degree*, https://www.washingtonpost.com/opinions/catherine-rampell-the-college-degree-has-become-the-new-high-school-degree/2014/09/08/e935b68c-378a-11e4-8601-97ba88884ffd_story.html?noredirect=on&utm_term=.d79bc6f0c5cc [dostęp: 20.09.2018].
- Ross J., *African-Americans With College Degrees Are Twice As Likely to Be Unemployed as Other Graduates*, <https://www.theatlantic.com/politics/archive/2014/05/african-americans-with-college-degrees-are-twice-as-likely-to-be-unemployed-as-other-graduates/430971/>, [dostęp: 20.09.2018].
- Suchanek L., *Studia masowe i elitarne. Jaki ma być homo occidentalis*, [w:] *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian. Tomaszowice 15-17 listopada 2014*, red. Sz. Biliński, Polska Akademia Umiejętności, Debaty PAU, t. II, Kraków 2015.
- Szaban J.M., *Rynek pracy w Polsce i w Unii Europejskiej*, Wydanie 2, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.
- Thompson K.W., Shea T.H., Sikora D.M., Perrewé P.L., Ferris G.R., *Rethinking underemployment and overqualification in organizations: The not so ugly truth*, *Business Horizon*, 2013, 56.
- Ueno K., Krause A., *Overeducation, perceived career progress, and work satisfaction in young adulthood*, *Research in Social Stratification and Mobility*, 2018, 55.
- Vaisey S., *Education and its Discontents: Overqualification in America, 1972-2002*, *Social Forces*, 2006, 85(2).

JOANNA SIKORSKA
ANNA SCHMIDT

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ZNACZENIE PRAKTYK PEDAGOGICZNYCH DLA ZMIAN W OBSZARZE KLUCZOWYCH KOMPETENCJI NAUCZYCIELA EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I Wczesnoszkolnej

ABSTRACT. Sikorska Joanna, Schmidt Anna, *Znaczenie praktyk pedagogicznych dla zmian w obszarze kluczowych kompetencji nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* [The Importance of Pedagogical Practicum for Change in the Area of Key Competences of Preschool and Elementary School Teachers]. *Studia Edukacyjne* nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 445-462. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.26

The future teacher, wanting to understand the child's needs, his pursuit of self-realization and autonomy must build himself not only on theoretical knowledge, but also learn how to use this knowledge in educational practicum. In this context, preparing student teachers "through practicum for practicum" seems to be an extremely important element of their education, because only in this way will they be able to stimulate their own development, mature professionally, but also answer the question to what extent "being a teacher" is their true calling. Student teachers, especially those who have practicum in grades 1-3 of elementary school, pay more attention to the gradual departure in many institutions from the implementation of the concept of integrated education. The information obtained by them indicates that the "modifications" of the model of this education are largely caused by anxiety caused by low results achieved by children in tests aimed at checking the effectiveness of education. Undoubtedly, this is a cause for serious concern and remedial action, however, according to our research, many students are concerned that during lectures or even laboratories, run by some specialists realizing specific subjects, they are only passive observers and have no opportunity to learn how to, in school conditions, complementarily combine tasks from many educational areas, in accordance with the assumptions of integral education. Thus, there is a significant discrepancy between the tasks carried out as part of classes at the university and pedagogical practicum.

The authors of the article focus on both theoretical aspects of the issues raised and the results of their own research.

Key words: pedagogical practicum, preparation for practicum, teacher of a preschool and early school aged child, educational reality, research on students' expectations related to pedagogical practicum

Wprowadzenie

Coraz częściej pedeutolodzy, jak i nauczyciele – praktycy zwracają uwagę na fakt, że kształcenie nauczycieli znalazło się na rozdrożu. Szczegółne wyzwanie staje przed szkolnictwem wyższym kształcącym nauczycieli edukacji elementarnej, która ze względu na swą specyfikę wymaga nie tylko kompetencji związanych z umiejętnością integrowania przez przyszłych nauczycieli wiedzy z różnych dziedzin, ale także zrozumienia potrzeb dziecka, jego dążenia do samorealizacji i autonomii, zaufania do twórczego potencjału dzieci. Przyszły nauczyciel chcąc sprostać tym zadaniom, musi więc budować nie tylko wiedzę teoretyczną, ale także uczyć się, jak tę wiedzę wykorzystywać w praktyce edukacyjnej. W tym kontekście niezmiernie istotnym elementem kształcenia przyszłego nauczyciela wydaje się jego przygotowanie „przez praktykę dla praktyki”, bo tylko w ten sposób będzie mógł jednocześnie stymulować własny rozwój, dojrzewać zawodowo, ale też odpowiedzieć na pytanie: w jakim stopniu „bycie nauczycielem” jest jego autentycznym powołaniem.

Kompetentny nauczyciel dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, czyli kto?

Koncepcja edukacji zintegrowanej jest głęboko osadzona w teorii uczenia się i rozwoju w okresie późnego dzieciństwa, a szczególnie w konstruktywizmie (Jerome Bruner, Jean Piaget, Lew Wygotski, Erik Erikson, H. Rudolph Schaffer, Anna Brzezińska, Maria Tyszkowa, Dorota Klus-Stańska i inni). Jest to spójna, całościowa koncepcja odwołująca się do najnowszych odkryć w dziedzinach podstawowych dla efektywnego uczenia się, na przykład neurobiologii, czy neuropsychologii, które dobrze definiują mechanizmy rozwoju dziecka, doprowadzające do zmian w jego psychofizycznym funkcjonowaniu oraz w tych dziedzinach, które opisują niezbędne warunki zewnętrzne, w jakich te mechanizmy mogą być uruchamiane w toku edukacji.

Zgodnie z założeniami, kształcenie zintegrowane, do realizacji którego przygotowani są także studenci specjalności nauczycielskich na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM, to organizacja procesów edukacyjnych polegających na tworzeniu dziecku warunków do uczenia się poprzez podejmowanie samodzielnej, wewnętrznie i zewnętrznie scalonej aktywności, w toku realizacji zadań edukacyjnych, wykraczających poza tradycyjnie zdefiniowane dziedziny wiedzy. Ich realizacja wymaga przemyślanego integrowania różnorodnych form aktywności dziecka, podejmowanej we współdziałaniu z nauczycielem i rówieśnikami, a także integracji różnych podmiotów znaj-

dujących się we wspólnej przestrzeni edukacyjnej szeroko rozumianego środowiska życia dziecka: domowego, rówieśniczego, społecznego, materialno-przyrodniczego, a także medialnego (w tym środowiska TIK).

Współcześni nauczyciele pracujący z małym dzieckiem, poza kompetencjami merytorycznymi i metodycznymi odnoszącymi się do wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, ukształtowanymi w trakcie studiów i praktyk pedagogicznych oraz zawodowych, a także dalszego doskonalenia zawodowego, powinni cechować się umiejętnością tworzenia takich sytuacji, które pozwolą dziecku (szczególnie temu w okresie wczesnego, średniego i późnego dzieciństwa) możliwie szybko adaptować się do nowej sytuacji fizycznej, społecznej i edukacyjnej. Od nich zależy, w jakim stopniu dziecko będzie aktywne w relacjach z innymi ludźmi w otaczającej go przestrzeni przedszkola i szkoły, a także w środowisku pozainstytucjonalnym¹. Denise Chauval i Anne-Marie Casanova zauważają, iż

nauczyciel natknę się być może na dzieci inne, niżby oczekiwał, lecz bogate we własne możliwości. Swymi działaniami nie może zamykać, powstrzymywać, przedłużać, powielać. Jego zadaniem jest otwierać, czynić tak, by narodziła się nowa istota, która odcisnie na świecie swoje własne piętno².

W ten sposób zmierzamy ku wzorowi (post)nowoczesnego edukatora, przystającego do europejskiego modelu nauczyciela i przedszkola/szkoły³. Współczesne oczekiwania wyznaczają potrzebę przyjęcia przez niego polifonii nowych ról, zadań, pełnienia szerokiej i ciągle uzupełnianej gamy funkcji oraz powinności⁴. Nauczyciel stanął tym samym przed koniecznością odczytania nowych, zadanych, a nie danych mu kompetencji⁵ – kompetencji określanych mianem kluczowych dla funkcjonowania w XXI wieku, nazywanym przez niektórych stuleciem kompetencji.

Już ponad dziesięć lat temu, w roku 2005, zespół powołany przez Komisję Europejską, złożony z przedstawicieli dwudziestu pięciu państw dokonał opisu kompetencji, kwalifikacji i profilu nauczyciela w Unii Europejskiej, określając tym samym zasady odnoszące się do zawodu nauczycielskiego. Stwierdzono, że jest to zawód wymagający wyższego wykształcenia, osadzo-

¹ Zob. np. M. Styczyńska, *Rola mężczyzny w wychowaniu dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dziecko sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Warszawa 2007, s. 264.

² D. Chauval, A.M. Casanova, *Podręcznik przedszkolanki*, Warszawa 1998, s. 15-16.

³ U. Ordon, *Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej jednoczącej się Europy*, Częstochowa 2007, s. 8-9.

⁴ B. Potyrała, *Przełom wieków wyzwaniem dla edukacji i nauczyciela*, [w:] *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, red. E. Kobyłecka, E. Kozioł, Zielona Góra 2002, s. 35, 39.

⁵ J. Gnitecki, *Kompetencje i zwiększanie szans edukacyjnych nauczycieli w cyklu życia w warunkach postępującej globalizacji*, [w:] *Tamże*, s. 53.

ny w kontekście Long Life Learning, wymagający mobilności i umiejętności bycia partnerem zarówno dzieci, jak i innych dorosłych. Powyższe rodzaje kompetencji są zgodne z polskimi i europejskimi standardami kształcenia nauczycieli. Jednak, jak podkreśla Wojciech Pasterniak, najważniejszą kompetencją nauczyciela wydaje się jednak jego **mądrość**, która stanowi podstawę „stawania się kompetentnym”. Wszelkie inne kompetencje są jej podporządkowane. W świetle przytoczonej uwagi można więc jednoznacznie stwierdzić, że skończyła się era nauczyciela będącego wyłącznie skarbnicą wiedzy⁶. Powyższe rozważania i opracowania podporządkować można twierdzeniu Zbigniewa Kwiecińskiego, według którego obecnie trzeba przejść do nowoczesnego kształcenia i doskonalenia nauczycieli tak, by odeszli od swych odtwórczych ról przekazicieli wiedzy do twórczych ról przewodników⁷. Przede wszystkim, nauczyciel powinien jednak pozostać sobą.

Ten, kto prowadzi jest przewodnikiem. Ten, kto jest wzorem to przede wszystkim autorytet. Ten, kto współdziała – bywa partnerem. Ten, kto uczy skutecznie – jest po prostu mistrzem. A naprawdę, ten, kto „kocha, lubi, szanuje” – to przede wszystkim prawdziwy, normalny człowiek. Właśnie człowiek, a więc: przewodnik, autorytet, partner, mistrz. Przy czym człowiek cały, niepodzielny⁸.

Moduł „Przygotowanie do praktyki” i „Praktyka pedagogiczna” – wyzwanie dla nauczyciela akademickiego, studenta – przyszłego nauczyciela i jego mentora w placówce edukacyjnej – nauczyciela praktyka

Założenia dotyczące integralności procesów rozwojowych nie są kwestionowane ani w nauce, ani w środowiskach edukacyjnych. Tymczasem, obecna szkoła nierzadko odchodzi od ich realizacji. W ramy edukacji integralnej wprowadza się nauczanie przedmiotowe, co w efekcie powoduje, że dziecko nie ma możliwości podejmowania autentycznej, wewnętrznej, a nie tylko pozorowanej i wysoce ustrukturuowanej, zewnętrznej aktywności. Doświadczana przez nie rzeczywistość jest już nie tylko w warunkach szkolnych, ale niestety także przedszkolnych, fragmentaryzowana i niespójna. Dziecko na tym etapie rozwoju nie potrafi jeszcze scalić w jedną spójną całość fragmentów rzeczywistości, które poznaje na wydzielonych i rzadko kiedy zintegrowanych obszarach (przedmiotach). Tworzy zatem nierealny obraz świata, daleki

⁶ W. Pasterniak, *Od małego ego do mądrości. O antykompetencjach i kompetencjach edukacyjnych nauczycieli*, [w:] Tamże.

⁷ K. Szorc, *Kompetencje nauczyciela na miarę XXI w.*, 2005 zob: <http://konferencja.21.edu.pl/publikacje/1/360.pdf> [dostęp: 17.04.2018].

⁸ J. Radziewicz, *Autoportret pedagogiczny*, Edukacja i Dialog, 1996, 4, s. 28.

od rzeczywistego, w którym czuje się po prostu bezradne i zagubione. Praca zgodnie z koncepcją edukacji zintegrowanej jest niewątpliwie wyzwaniem dla nauczyciela. Wymaga od niego szeregu kompetencji, jak na przykład umiejętności planowania pracy i projektowania scalonych zadań zintegrowanych, krytycznej analizy programów nauczania, diagnozowania potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci, ale też monitorowania zmian zachodzących w tym zakresie, prowadzenia zajęć w sposób pozwalający skoncentrować się nauczycielowi zarówno na Ja indywidualnym, jak i społecznym dziecka, co pozwala dostrzegać także dzieci z „ryzyka niepowodzeń w uczeniu się”⁹.

Jednakże, trudności te nie usprawiedliwiają pod żadnym pozorem rezygnacji z realizacji edukacji zintegrowanej, bo prowadzi to do pogwałcenia natury dziecka i mechanizmów jego rozwoju. W tym kontekście jedynym racjonalnym wnioskiem staje się konieczność odpowiedniego przygotowania przyszłych nauczycieli do jej rzetelnej realizacji. Elementem tego przygotowania powinien być moduł łączący przygotowanie do praktyki pedagogicznej/zawodowej, realizowany na uczelni, oraz nauczycielskie praktyki pedagogiczne, odbywane przez studentów w placówkach opieki nad dzieckiem do lat trzech, przedszkolach i szkołach. Ten pierwszy oparty na dyskusji, dialogu ze studentem i mikroteachingu powinien pozwolić studentowi nie tylko dostrzec wagę kompetencji psychopedagogicznych i merytorycznych nauczyciela, ale też rozwinąć podstawy tych umiejętności, które będą sprzyjały uczeniu się od nauczyciela – praktyka, samorealizacji w relacjach z dziećmi/uczniami oraz ich opiekunami, zachęcały do podejmowania wyzwań związanych ze wspieraniem dzieci w podejmowanych przez nie zadaniach. Swoistym wyzwaniem dla nauczycieli akademickich w przygotowaniu studentów do podejmowania działań praktycznych jest też wykorzystanie w tym przygotowaniu nowych narzędzi technologicznych, takich jak eTwinning, czy SimSchool.

Wykorzystanie przez studenta zdobywanych kompetencji i związany z nimi poziom efektywności działań podejmowanych przez niego w praktyce edukacyjnej związany jest jednak zawsze z relacją między nauczycielem – mentorem studenta podejmującego praktykę w przedszkolu/szkole oraz studentem. Profesjonalne kompetencje zdobyte podczas studiów mają bowiem niestety czasem charakter deklaracyjny. Praktyka pedagogiczna stwarza jedyną i niepowtarzalną okazję rzeczywistego doświadczania teorii w praktyce, weryfikacji założeń teoretycznych, czy przekonania o posiadanych umiejętnościach podczas działań z dziećmi oraz kontaktów z innymi nauczycielami, praktykantami, rodzicami dzieci, czy specjalistami pracującymi

⁹ H. Krauze-Sikorska, *Dzieci i młodzież z ryzyka niepowodzeń w uczeniu się w przestrzeni edukacyjnej i społecznej szkoły powszechnej. Systemowe strategie pomocy – (nie)nowe wyzwania, nowe perspektywy* – materiał niepublikowany (za zgodą autora) 2018.

w placówce (m.in. psychologami, logopedami, pedagogami – terapeutami) oraz przeprowadzenia ewaluacji własnych osiągnięć w warunkach placówki edukacyjnej. Wiedza naukowa i metodyczna zdobyta podczas studiów staje w obliczu dynamicznej praktyki edukacyjnej, która odzwierciedla niedoskonałości i być może zadecyduje o ostatecznym wyborze drogi zawodowej. Praktyka pedagogiczna pozwala nie tylko na refleksję nad osobistymi kompetencjami, ale też, jeśli mentor studenta rozumie jej istotę, na wdrażanie do praktyki przedszkolnej/szkolnej własnych idei, koncepcji i strategii pracy studenta – przyszłego nauczyciela.

Wszelkie doświadczenia praktyczne zdobyte podczas studiów wyższych stają się w obliczu tej dynamiki nieocenione i wyznaczają swoistość działań studenta – przyszłego nauczyciela oraz stanowią przyczynek do formułowania wstępnych sądów wartościujących przygotowanie do zawodu, jak też jakość prezentowanych kompetencji kierunkowych i specjalnościowych.

Efektywność i jakość podejmowanych wyborów zależy od wielu czynników. Artykułowanie problemów podczas praktyki – komunikacja w formułowaniu i formowaniu sądów, spostrzeżeń i uwag – może przyczynić się do budowania lepszej strategii praktyki pedagogicznej, której podstawą będą procesy ewaluacyjne, rozumiane jako badanie wartości własnej pracy. Łatwo dać się uwieść wizji abstrakcyjnych programów studiów i praktyk pedagogicznych, będących często złudną realizacją nierealnych planów osób lub instytucji, natomiast trudno sprostać wymaganiom współczesności, która dynamicznie zmienia się i ewoluuje.

Dlaczego „możliwe” nie zawsze staje się „realne”?
– o rozbieżności między oczekiwaniami studentów związanymi
z praktyką pedagogiczną a rzeczywistością edukacyjną.
Analiza wyników badań dotyczących oceny praktyk
pedagogicznych i zawodowych przez studentów pedagogiki
oraz pedagogiki specjalnej
na Wydziale Studiów Edukacyjnych
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Studenci, szczególnie ci realizujący praktyki w klasach I-III szkoły podstawowej, coraz częściej zwracają uwagę na stopniowe odchodzenie w wielu placówkach od realizacji koncepcji edukacji zintegrowanej. Uzyskane przez nich informacje wskazują, że „modyfikacje” modelu tej edukacji uwarunkowane są w znacznym stopniu niepokojem wywołanym niskimi wynikami osiąganymi przez dzieci w badaniach efektywności kształcenia. Niewątpliwie jest to powód do poważnej troski i podjęcia działań naprawczych, jednak

jak wskazują nasze badania, wielu studentów niepokoi, że w czasie konwersatoriów, czy nawet laboratoriów prowadzonych przez niektórych specjalistów realizujących określone przedmioty, są jedynie biernymi obserwatorami i nie mają możliwości uczenia się, jak w warunkach szkoły komplementarnie łączyć zadania z wielu obszarów edukacyjnych, zgodnie z założeniami edukacji integralnej. Pojawia się tym samym znaczna czasem rozbieżność między zadaniami realizowanymi w ramach zajęć na uczelni a praktyką pedagogiczną.

W badaniach, które traktujemy jako swoisty pilotaż przygotowujący do dalszych, pogłębionych ilościowo-jakościowych badań, na temat znaczenia praktyk pedagogicznych i zawodowych dla rozwoju kompetencji kluczowych przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej, uczestniczyło 40 studentów pedagogiki oraz pedagogiki specjalnej z Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza – 37 kobiet oraz 3 mężczyzn w przedziale wiekowym: od 19 do 24 lat. Badanie, przeprowadzone w 2017 roku, miało charakter diagnostyczny. Poddaly się jemu wyłącznie osoby chętne. W analizie uzyskanych z tej małej próbki danych skupiono się więc nie tyle na wskazaniach ilościowych (prezentowane przez nas wykresy należy potraktować jako wizualną prezentację pewnych istotnych dla dalszych badań danych), ile na podejściu jakościowym, pozwalającym studentom na odniesienie się do osobistych doświadczeń związanych z przygotowaniem do praktyki i realizowaniem zadań w ramach praktyk w przedszkolu i szkole.

Studenci biorący udział w badaniu reprezentowali studia zarówno pierwszego, jak i drugiego stopnia (pierwszy stopień: 37 osób, rok I, II oraz III studiów, a także drugi stopień: 3 osoby, rok I i II), a wśród nich następujące kierunki: pedagogika i pedagogika specjalna oraz specjalności: edukacja elementarna i terapia pedagogiczna, edukacja elementarna i wychowanie fizyczne, edukacja elementarna i nauczanie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe, pedagogika wspierająca uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością.

Pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety dotyczyły:

– oceny przez studentów realizacji przedmiotu „Przygotowanie do praktyki”;

– oceny poziomu realizacji poszczególnych celów odbywanej praktyki, w tym:

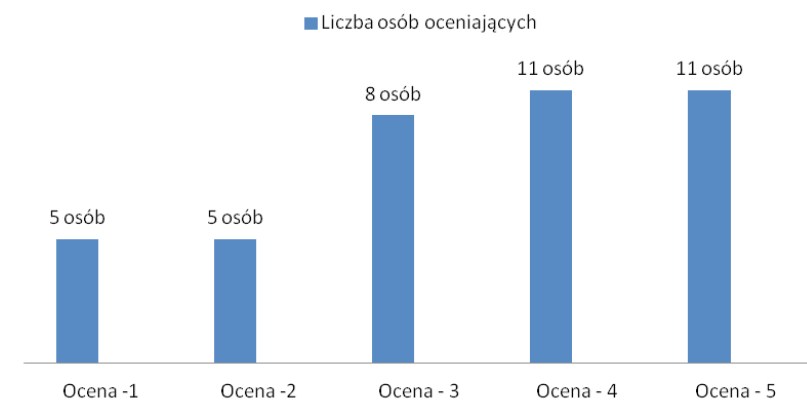
- zapoznania się z procedurą projektowania przez nauczyciela działań edukacyjnych i wychowawczo-opiekuńczych;
- nabywania umiejętności samodzielnego planowania i prowadzenia zajęć dydaktycznych;
- podejmowania działań opiekuńczo-wychowawczych;

- zapoznania się z programem i planem pracy nauczyciela;
- zapoznania się z działaniami podejmowanymi na rzecz dzieci z trudnościami w funkcjonowaniu psychospołecznym;
- poznania form pomocy psychologiczno-pedagogicznej funkcjonujących na terenie placówki;
- możliwości samodzielnego planowania i przeprowadzenia zajęć.

Ważnym aspektem analizy była też ocena studentów dotycząca liczby godzin odbywanych praktyk oraz osobista refleksja na temat potrzeby ich zwiększenia i zmniejszenia, wskazanie na własne propozycje zmian w zakresie realizowanych praktyk oraz ocena współpracy z nauczycielem/pedagogiem opiekunem praktyk w placówce edukacyjnej. Wielu istotnych informacji dostarczyły też opisy subiektywnych doświadczeń dotyczących „stawiania się kompetentnym nauczycielem” (*vs* nie) w czasie realizacji praktyk pedagogicznych.

Poniżej przedstawione zostały wyniki dotyczące poszczególnych aspektów badań diagnostycznych. Od analiz ilościowych, prezentujących opinie studentów na temat przygotowania do praktyki i praktyki pedagogicznej realizowanej w placówkach oświatowych, przechodzimy do kilku wybranych opisów ich osobistych doświadczeń związanych z „przygotowaniem do stawiania się kompetentnym nauczycielem”.

Oceny realizacji przedmiotu „Przygotowanie do praktyki pedagogicznej” studenci dokonali w skali 5-stopniowej, gdzie 1 oznaczało niski stopień zadowolenia, natomiast 5 – wysoki stopień zadowolenia. Oto udzielone odpowiedzi:



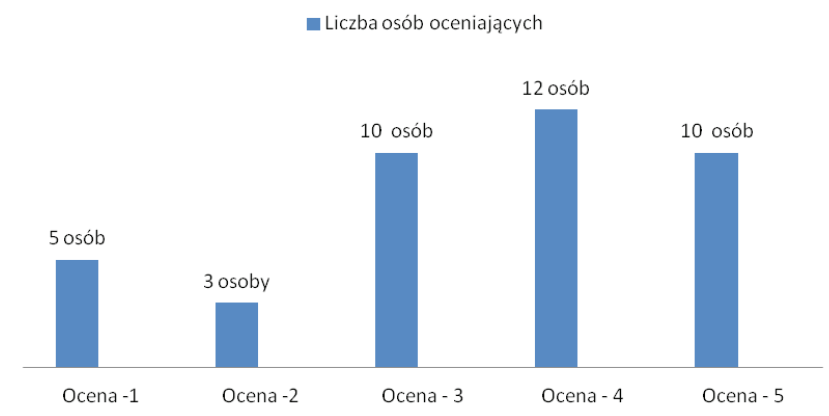
Ryc. 1. Ocena poziomu realizacji przedmiotu:
„Przygotowanie do praktyki pedagogicznej”

(Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań)

Pięć osób oceniło realizację przedmiotu negatywnie, przyznając notę najniższą – 1. Ocenę 2 przyznało również pięć osób, ocenę dostateczną – 3 dało ośmiu respondentów, natomiast liczbę osób oceniających „Przygotowanie do praktyki” na poziomie dobrym, przyznając notę 4, stanowiło jedenaście osób, a przyznających ocenę najwyższą – 5 również jedenaście osób. Można zatem dostrzec, że pomimo iż większość badanych oceniła realizację przedmiotu pozytywnie – ocena 3, 4 i 5 (łącznie 30 osób), to wśród badanych znalazły się również osoby oceniające ją negatywnie i przyznały noty 1 oraz 2 – razem 10 osób.

Kolejne pytanie stanowiło pytanie uzupełniające i doprecyzowujące. Jego celem było poznanie propozycji zmian studentów nieusatysfakcjonowanych z realizacji przedmiotu: „Przygotowanie do praktyki pedagogicznej”. Studenci wskazali między innymi następujące aspekty:

- zbyt niski poziom wiedzy i kompetencji osoby prowadzącej przedmiot;
- słaby przepływ informacji oraz sposób ich przekazywania – propozycja stworzenia krótkiego „poradnika dotyczącego realizacji praktyk na poszczególnych etapach” (jak daty, miejsca realizacji, dokumentacja, regulaminy);
- zbyt mała liczba spotkań oraz osób odpowiedzialnych za rozliczenie praktyki;
- oceny, otrzymywanej przez studentów – ich zdaniem powinien być to przedmiot na zaliczenie, bez oceny;
- zbyt późna realizacja przedmiotu, a co z tego wynika: zbyt późne otrzymanie konkretnych informacji;



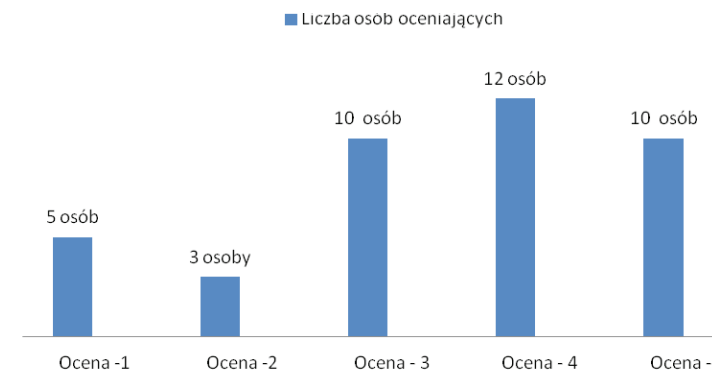
Ryc. 2. Ocena poziomu realizacji celów odbywanej praktyki:
„Zapoznanie się z procedurą projektowania przez nauczyciela działań edukacyjnych i wychowawczo-opiekuńczych”

(Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań)

- brak spotkań warsztatowych przygotowujących studentów np. do nawiązywania relacji z grupą, czy zachowań w sytuacji trudnej;
- niezgadzanie terminu realizacji przedmiotu ze studentami.

Następne pytanie dotyczyło oceny (w skali 5-stopniowej, gdzie 1 to ocena najniższa, zaś 5 – ocena najwyższa) przez studentów poziomu realizacji poszczególnych celów odbywanej praktyki. Pierwszy to: zapoznanie się z procedurą projektowania przez nauczyciela działań edukacyjnych i wychowawczo-opiekuńczych. Czterech respondentów oceniło ten punkt negatywnie przyznając notę najniższą – 1, dwóch oceniło na 2, średni stopień zadowolenia – 3 wskazało osiem osób, natomiast ocenę 4 przyznało szesnaście osób, a najwyższą notę 5 dało dziesięć osób.

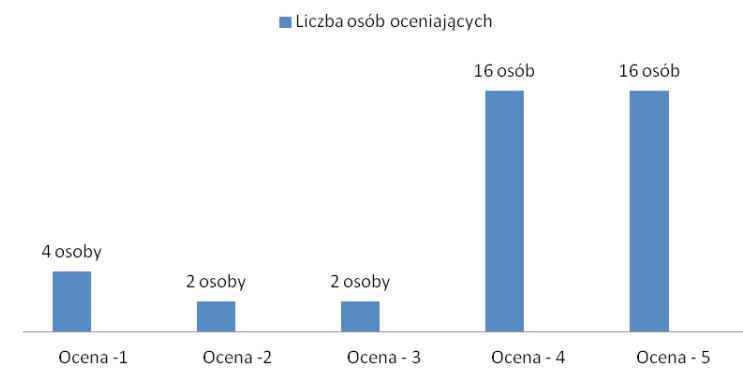
Kolejny punkt dotyczył nabywania przez studentów umiejętności samodzielnego planowania i prowadzenia zajęć dydaktycznych. Pięć osób oceniło realizację tego celu negatywnie przyznając notę 1, trzy osoby dały ocenę 2, dziesięć osób – 3, natomiast ocenę dobrą – 4 przyznało dwanaście osób, a ocenę bardzo dobrą – 5 dziesięć osób.



Ryc. 3. Ocena poziomu realizacji celów odbywanej praktyki:
„Nabycie umiejętności samodzielnego planowania i prowadzenia zajęć dydaktycznych”

(Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań)

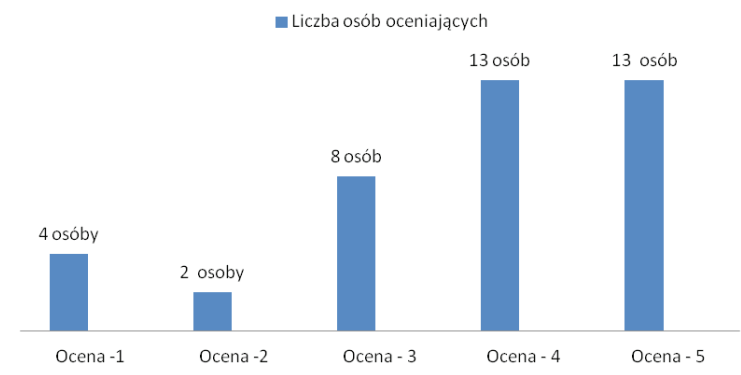
Dalsze badane zagadnienie stanowił cel praktyki dotyczący podejmowania przez studentów działań opiekuńczo-wychowawczych. Cztery osoby oceniły realizację tego celu negatywnie, przyznając notę 1. Dwie osoby wskazały notę 2, podobnie jak w przypadku oceny 3 – również dwie osoby. Aż szesnaście osób oceniło ten aspekt pozytywnie przyznając notę 4, a także szesnaście osób wskazało na bardzo dobre wyniki w tym obszarze, dając notę najwyższą – 5.



Ryc. 4. Ocena poziomu realizacji celów odbywanej praktyki:
„Podjęmowanie działań opiekuńczo-wychowawczych

(Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań)

Następny cel realizowanej praktyki stanowiło zapoznanie się z programem i planem pracy nauczyciela. Cztery osoby oceniły ten aspekt zaznaczając cyfrę 1. Dwie osoby przyznały notę 2. Notę 3 wskazało ośmiu respondentów, natomiast 4 i 5 – po trzynastu respondentów. Dane te prezentuje rycina 5.

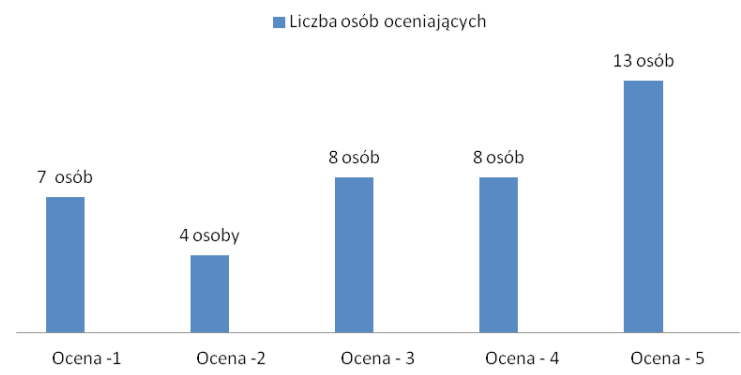


Ryc. 5. Ocena poziomu realizacji celów odbywanej praktyki:
„Zapoznanie się z programem i planem pracy nauczyciela”

(Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań)

Kolejne pytanie dotyczyło poziomu realizacji celu, który brzmiał: „Zapoznanie się z działaniami podejmowanymi na rzecz dzieci i młodzieży z trudnościami w funkcjonowaniu psychospołecznym”. Siedem osób przyznało w tej

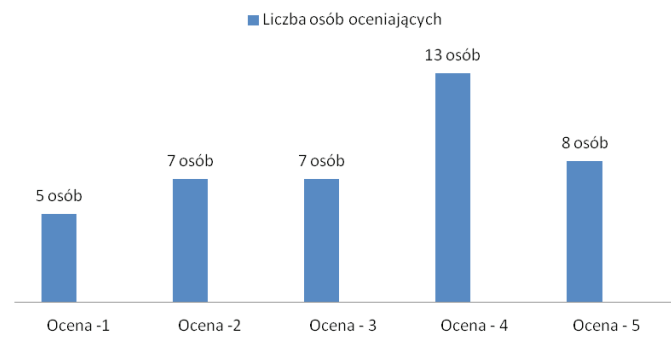
kategorii notę najniższą – 1, cztery osoby wskazały ocenę 2, osiem osób poziom realizacji tego celu określiło oceną 3, również osiem osób przyznało ocenę 4, natomiast trzynaście osób realizację tego celu oceniło bardzo dobrze, dając notę 5.



Ryc. 6. Ocena poziomu realizacji celów odbywanej praktyki:
„Zapoznanie się z działaniami podejmowanymi na rzecz dzieci i młodzieży z trudnościami w funkcjonowaniu psychospołecznym”

(Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań)

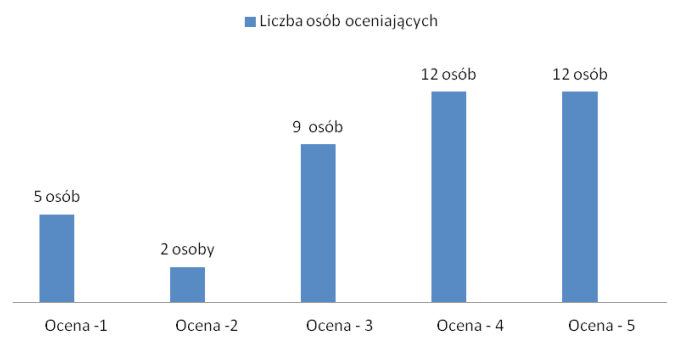
Następny punkt dotyczył oceny form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci z trudnościami w funkcjonowaniu psychospołecznym, realizowanych na terenie placówek, w których odbywano praktyki studentów. Pięciu ankietowanych przyznało ocenę najniższą – 1, siedem osób wskazało notę 2, również siedem – ocenę 3, trzynaście osób przyznało ocenę 4, zaś osiem – ocenę 5.



Ryc. 7. Ocena poziomu realizacji celów odbywanej praktyki: „Organizacja form pomocy psychologiczno-pedagogicznej funkcjonujących na terenie placówki”

(Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań)

Ostatnie pytanie z serii dotyczącej realizacji celów zawartych w regulaminie praktyk dotyczyło możliwości samodzielnego planowania i przeprowadzania zajęć. Ocenę najniższą – 1 przyznało pięć osób, ocenę 2 – dwie osoby, ocenę 3 – dziewięć osób oraz ocenę 4 – dwanaście osób i ocenę 5 – również dwanaście osób.



Ryc. 8. Ocena poziomu realizacji celów odbywanej praktyki: „Możliwość samodzielnego planowania i prowadzenia zajęć”

(Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań)

Podsumowując serię pytań dotyczących realizacji celów praktyki pedagogicznej, zauważyć można, iż większość studentów jest zadowolona z ich realizacji i przyznaje oceny najwyższe – 4 lub 5. Wiele osób daje również ocenę średnią – 3, jednak niepokoić powinno przyznawanie przez studentów ocen negatywnych – 2 i 1. Istotne wydaje się poszukiwanie przyczyn tego stanu rzeczy oraz konieczność refleksji nad możliwościami ich zmiany.

Podczas badań interesował nas również stosunek studentów do wymiaru czasowego realizowanych praktyk. W tym aspekcie zdania są podzielone. Dwadzieścia osób uważa, iż nie powinien zostać on zmieniony, natomiast drugie dwadzieścia dostrzega konieczność zmian w tym zakresie. Wśród osób proponujących zmiany cztery wskazują chęć zmniejszenia wymiaru godzin praktyk, natomiast szesnaście podkreśla, iż powinny zostać one zwiększone. Propozycje studentów są bardzo różne i dotyczą zarówno dodania godzin realizowanych praktyk (od 10 dodatkowych godzin przez 80, 90, 100, a nawet 200), jak i zmniejszenia wymiaru praktyk do 40, 50 oraz 100 godzin. Część studentów opowiadała się po stronie zwiększenia lub zmniejszenia wymiaru godzin praktyk, jednak nie potrafili sprecyzować, ile godzin praktyk powinno ich obowiązywać – ile godzin by ich satysfakcjonowało.

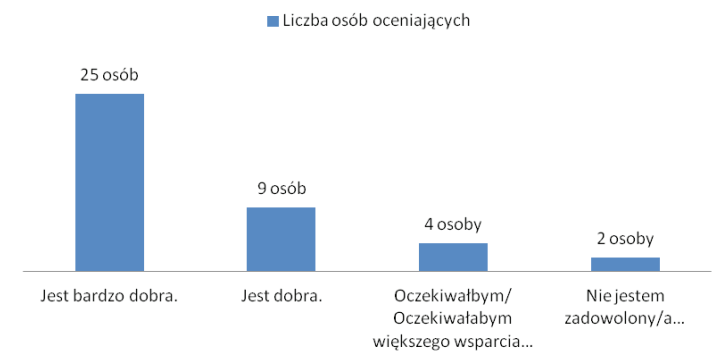
Na koniec tej części poproszono studentów o wskazanie zadań realizowanych w ramach praktyk, które ich zdaniem wymagają zmiany oraz przedsta-

wienie propozycji rozwiązań własnych. Wskazywano na takie aspekty, jak: dostosowanie form realizacji zadań podczas praktyk do możliwości studenta i placówki, nakierowanie zadań w większym stopniu na samodzielną pracę studenta, dokładniejszy i bardziej szczegółowy opis praktyk (wymiar godzin, termin realizacji, proponowane placówki, cele itp.), termin realizacji. Zdaniem studentów, praktyki nie powinny odbywać się w trakcie trwania roku akademickiego, gdyż odbywa się to kosztem zajęć; konkretne zadania nakierowane są na zastosowanie wiedzy teoretycznej w praktyce – kompetencja, wiedza i właściwe przygotowanie osób prowadzących przedmiot: „Przygotowanie do praktyki”.

Dla prowadzących badanie ważny był również temat dotyczący współpracy z nauczycielem/pedagogiem, który powinien pełnić nie tylko funkcję opiekuna praktyk, ale przede wszystkim mentora przyszłego nauczyciela. Poproszono zatem studentów o dokonanie oceny także tego aspektu. Na pytanie to studenci mieli możliwość wyboru jednej z czterech opcji:

- 1) Jest bardzo dobra.
- 2) Jest dobra.
- 3) Oczekiwałbym/Oczekiwałabym większego wsparcia ze strony opiekuna, ale współpracę oceniam pozytywnie.
- 4) Nie jestem zadowolony/a, ponieważ...

Oto odpowiedzi udzielone przez badanych studentów.



Ryc. 9. Ocena współpracy z nauczycielem/pedagogiem opiekunem praktyk w placówce dokonana przez studentów

(Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań)

Można zauważyć, iż znacząca liczba badanych – aż dwadzieścia pięć osób – ocenia swoją współpracę z opiekunem praktyk jako bardzo dobrą. Dziewięć osób wskazuje, iż jest ona dobra, natomiast cztery osoby oczekiwałyby wię-

szego wsparcia ze strony opiekuna, ale współpracę ocenia pozytywnie, natomiast dwie osoby nie są zadowolone ze współpracy. W uzasadnieniu kontynuującym odpowiedź 4.: „Nie jestem zadowolony/a, ponieważ...” pojawiają się takie sformułowania jak: „Mała uwaga opiekuna, brak czasu i zainteresowania z jego strony”, „W jednej z placówek wszelkie konsultacje z nauczycielem odbywały się w biegu, z powodu braku czasu pojawił się nawet problem ze wskazaniem obszaru, który miałam przeprowadzić na zajęciach”, „Zwyczaj spotykam się z tzw. »machnięciem ręką« i odesłaniem do ostatniej ławki, by praktykant po prostu nic nie robił i nie oczekiwał zaangażowania od opiekuna praktyk. Praktykant jest traktowany jak irytujący uczeń – za dużo chce, więc lepiej go odesłać, by o nic nie prosił”.

Budujący jest fakt, iż studenci dostrzegają wiele korzyści wynikających z realizacji praktyk pedagogicznych. Oto przykładowe opinie: „jest to sfera praktyczna, która pomaga zrozumieć i poznać prawdziwe realia pracy z dziećmi”, „poznanie praktycznych zachowań w różnych sytuacjach w przedszkolu i szkole”, „jest to nieocenione doświadczenie, pozwalające na konfrontację rzeczywistości z teorią”, szansa na zdobycie nowej wiedzy i umiejętności, możliwość dostrzeżenia problemów występujących w rzeczywistości edukacyjnej, „możliwość doświadczenia »na żywo« kontaktu z grupą dzieci, sprawdzenia w praktyce, które metody są skuteczne w pracy z określoną grupą, powiązanie wiedzy teoretycznej zdobytej na zajęciach, z praktyką, zweryfikowanie własnych preferencji zawodowych, uzyskanie prawdziwego obrazu funkcjonowania dzieci z określonymi zaburzeniami w danym wieku rozwojowym”, „jest to możliwość samodzielnego planowania i prowadzenia zajęć”, „jest to możliwość sprawdzenia się w roli nauczyciela i zweryfikowania swojego wyboru kierunku studiów”, „jest to szansa na zaobserwowanie, jak pracuje się z poszczególnymi dziećmi, w jaki sposób postępować, co robić, a czego nie robić. Ważne jest także to, że uczymy się przezwyciężać trudne momenty, które zdarzają się każdemu i w ostateczności potrafimy przez to przebrnąć”.

Opisując osobiste doświadczenia, studenci w wywiadach narracyjnych koncentrowali się jednak przede wszystkim na wydawałoby się zapominanej relacji „mistrz-uczeń”.

(...) Wejście do przedszkola to był dla mnie ogromny stres, bo już na samym początku opiekunka moich praktyk – nauczyciel dyplomowany – stwierdziła, że jestem kolejną praktykantką i znowu będzie musiała „coś mi tam pokazać”. Nie ma na to za dużo czasu, bo dzieci są teraz coraz trudniejsze, nieciekawie układa się też współpraca z rodzicami (...). Dzieci okazały się fantastyczne, choć bardzo żywiołowe. Zaproponowałam, że poprowadzę zajęcia ruchowe, mogę też wprowadzić inne elementy aktywności fizycznej, ale pani stwierdziła, że przede wszystkim trzeba skupić się na przygotowaniu do szkoły (to w końcu sześciolatki!). Najwięcej czasu na prakty-

ce przeznaczyła mi na wykonywanie pomocy dla dzieci, w tym kierowanie gotowych kart pracy (...). Przychodziłam do tej grupy i widziałam często znudzone i niezainteresowane dzieci, dobrze, że choć z nimi udało mi się nawiązać fajny kontakt, zapraszały mnie np. do zabaw i prosiły, by im poczytać. Zupełnie inaczej przyjęła mnie nauczycielka w tym samym przedszkolu, pracująca z inną grupą 6-latków. Pytała, co chciałabym zrealizować z dziećmi, co umiem, wspólnie ustaliliśmy jakie zajęcia mogę próbować prowadzić samodzielnie. To była też niemłoda nauczycielka, ale widać było z jaką pasją pracuje z dziećmi. Nie zauważyłam, by miała „problemy z rodzicami”, ale też często poświęcała im swój czas (...). [Marta, II rok studiów]

(...) Idąc na praktykę do szkoły specjalnej, czułam się niezbyt dobrze przygotowana, mimo że był to kolejny raz, jednak poprzednio niewiele się nauczyłam – chyba jedynie tego, że między teorią a praktyką jest przepaść. Skierowano mnie też do „wyjątkowo trudnej grupy” prowadzonej przez panią X. Jednak pani X, do której trafiłam, upewniła mnie swoją pracą i relacją z dziećmi z niepełnosprawnością, że to jest moje miejsce. Na początku byłam przestraszona, bo jedno dziecko było wyjątkowo agresywne, ale Ona pokazała, co robić w takiej sytuacji. Zobaczyłam też, jak mądrze trzeba wybierać różne metody pracy z tymi dziećmi – to było zupełnie coś innego niż na uczelni. A potem trafiłam do innej grupy i innej nauczycielki, i zaczęłam mieć wątpliwości, czy w ogóle się nadaję do zawodu pedagoga specjalnego, bo cokolwiek zrobiłam zawsze było kończone stwierdzeniem „no i czego oni was na tym uniwersytecie uczą (...) nie wiem czy sobie poradzisz w tym zawodzie...” tu następowało wymienienie tego wszystkiego, czego nie umiem (...). Dobrze, że miałam możliwość powrotu do pani Ewy i jej „wyjątkowo trudnej grupy”. [Katarzyna, III rok studiów]

Podsumowując otrzymane wyniki badania ankietowego, można stwierdzić, iż wielu studentów jest zadowolonych z realizacji przedmiotu „Przygotowanie do praktyki”, a także odbywania samej praktyki, jednak należy zwrócić uwagę na fakt, iż jest grupa osób oceniających poszczególne punkty notami najniższymi – 1 i 2. Do refleksji powinny też skłonić wypowiedzi studentów. W dalszym ciągu, pomimo że dyskusja na temat istoty i sposobów realizacji praktyk, jako jednego z podstawowych elementów programu studiów, trwa nieprzerwanie od wielu lat, potrzebne są, oparte na pogłębionej ewaluacji, zmiany sprzyjające rozwojowi kompetencji przyszłych nauczycieli.

Dyskusja i wnioski

Analiza prowadzonych w Polsce badań wskazuje, że w polskich przedszkolach i szkołach tkwi znaczny potencjał związany z psychofizycznymi zasobami dzieci, gotowością nauczycieli do uczenia się, a także z rosnący-

mi aspiracjami i dążeniami edukacyjnymi społeczeństwa. Urzeczywistnienie tego potencjału zależy jednak w dużej mierze od jakości edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, która w sposób bezwzględny związana jest z wysokimi kompetencjami nauczycieli edukacji elementarnej, jako że w tym okresie tworzą się podstawy edukacyjnej przyszłości i poczucia sukcesu.

Wymaga to wysiłku wszystkich uczestników edukacji dziecka, wyężonej współpracy i działania w poczuciu odpowiedzialności za osiąganе efekty, systematycznego doskonalenia własnej pracy przez nauczycieli-praktyków, ale też przygotowujących się do bycia nauczycielem o wysokich kompetencjach osobistych i zawodowych studentów pedagogiki. To ich zadaniem będzie w przyszłości tworzenie takich strategii edukacyjnych, które będą nastawione na optymalny rozwój każdego dziecka. Jednak, by urzeczywistnieniu uległo marzenie wielu studentów bycia nauczycielem kompetentnym, musi zostać spełniony warunek implementacji wiedzy teoretycznej do praktyki pedagogicznej. Jest to możliwe tylko wówczas, kiedy w czasie praktyki pedagogicznej w przedszkolu i szkole będą mogli, ze wsparciem nauczyciela-mentora, podejmować i realizować wyzwania sprzyjające zdobywaniu nowych doświadczeń pozwalających poszerzać kompetencje psychopedagogiczne i metodyczne, po to by stawać się nauczycielem, który będzie w stanie sprostać wyzwaniom ponowoczesności.

Wydaје się, że podjęte przez nas badania sygnalizują jednak nie tylko kilka ważnych obszarów, istotnych w budowaniu kompetencji psychopedagogicznych i metodycznych przez studentów, ale zdają się też generować kolejne pytania dotyczące choćby celów mentoringu nauczycielskiego w pracy ze studentem realizującym praktykę pedagogiczną, czy tworzenia takich pól aktywności opartych na współdziałaniu: nauczyciel akademicki (opiekun praktyk studenckich) student (przyszły nauczyciel) nauczyciel przedszkola/szkoły, dzięki którym student będzie odczuwał realność stawania się kompetentnym nauczycielem. Taki wymóg stawia przed nami Edukacja 4.0¹⁰

BIBLIOGRAFIA

- Chauval D., Casanova A.M., *Podręcznik przedszkolanki*, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa 1998.
- Fisk P., Education 4.0 ... the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life. <http://www.thegeniusworks.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together/> [dostęp: 11.10.2018].

¹⁰ P. Fisk, Education 4.0 ... the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life. <http://www.thegeniusworks.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together/> [dostęp: 11.10.2018].

- Gnitecki J., *Kompetencje i zwiększanie szans edukacyjnych nauczycieli w cyklu życia w warunkach postępującej globalizacji*, [w:] *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, red. E. Kobyłecka, E. Koziół, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002.
- Koziół E. (red.), *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002.
- Krauze-Sikorska H., *Dzieci i młodzież z ryzyka niepowodzeń w uczeniu się w przestrzeni edukacyjnej i społecznej szkoły powszechnej. Systemowe strategie pomocy – (nie)nowe wyzwania, nowe perspektywy – materiał niepublikowany (za zgodą autora)* 2018.
- Ordon U., *Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej jednoczącej się Europy*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2007.
- Pasterniak W., *Od małego ego do mądrości. O antykompetencjach i kompetencjach edukacyjnych nauczycieli*, [w:] *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, red. E. Kobyłecka, E. Koziół, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002.
- Potyrała B., *Przełom wieków wyzwaniem dla edukacji i nauczyciela*, [w:] *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, red. E. Kobyłecka, E. Koziół, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002.
- Radziewicz J., *Autoportret pedagogiczny*, Edukacja i Dialog, 1996, 4.
- Styczyńska M., *Rola mężczyzny w wychowaniu dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dziecko, sukcesy i porażki*, red. R. Piwowarski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Szorc K., *Kompetencje nauczyciela na miarę XXI w.*, 2005, zob: <http://konferencja.21.edu.pl/publikacje/1/360.pdf> [dostęp: 17.04.2018].

II. RECENZJE I NOTY

KRYSZYNA MARZEC-HOLKA, ANDRZEJ RADZIEWICZ-WINNICKI, ANNA WIŁKOMIRSKA, *Nauki społeczne wobec zmiany – alternatywa scalania (inspiracje dla współczesnej pedagogiki)*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018, ss. 274

Prezentowana w recenzji monografia to dyptyk tekstów znanych i cenionych autorów prac z pogranicza nauki socjologicznej, antropologicznej i pedagogicznej, stąd można je kwalifikować bądź do tych dyscyplin (m.in.: z obszaru problematyki socjologii i antropologii ogólnej, socjologii wychowania – chociaż nie tylko tej subdyscypliny socjologicznej), bądź do socjopedagogiki, którą w Polsce określa się także mianem pedagogiki społecznej, mając na uwadze ją samą i jej podstawy teoretyczne, czerpane z nauk z nią współpracujących¹. Kwalifikacje te uzasadniają pomieszczone w niej, w dwóch częściach, teksty dokumentujące wskazaną orientację dyscyplinarną autorów i zawarte w nich treści.

Na część pierwszą recenzowanej książki, zatytułowanej prowokująco, a tym samym obiecująco intelektualnie: „Sekularyzacja tradycyjnej myśli społecznej dotyczącej pojęcia zmiany (z inspiracji nauk bliskich pedagogice)” składają się studia Anny Wiłkomirskiej, śledzące genezę i historię tworzenia oraz rekonstruowania myśli społecznej dotyczącej jednego z podstawowych dla podejmowanych w niej rozstrzygnięć teoretyczno-filozoficznych pojęć, jakim jest kategoria – **zmiany (w zasadzie zmiany społecznej)**; pojmowanej szeroko, wieloaspektowo i procesualnie, a więc zarówno jako zdarzeń zwyczajnych, przypadkowych, mniej istotnych dla tak czy inaczej wyodrębnianych i identyfikowanych całości społecznych (np. ujmowanych w kategoriach systemu społecznego czy społeczno-kulturowego) i bardziej radykalnych, reorganizujących owe całości m.in. poprzez zmianę z a s a d y ich integralności, a tym samym trwałości i funkcjonalności – określanej mianem u s t r o j o w e j.

W tej części recenzowanej monografii pomieszczone zostały studia poświęcone ukazaniu historii socjologicznych zainteresowań kategorią zmiany społecznej. Ich autorka wiedzie więc czytelnika po meandrach orientacji teoretyczno-meto-

¹ Identyfikacje tych nauk mogą być rozmaite, chociaż ich kanon w zasadzie wyznaczyły dwie publikacje z połowy lat sześćdziesiątych pod red. B. Suchodolskiego, a mianowicie: *Nauki filozoficzne współpracujące z pedagogiką*, Warszawa 1966 oraz *Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką*, Warszawa 1966.

dologicznych nauki socjologicznej, rekonstruując proponowany w nich sposób ujmowania owej właściwości rzeczywistości społecznej konstytuującej, ewolucjonistyczną wizję i interpretację jej aktualizacji na przestrzeni całej historii filozoficznego i socjologicznego jej oglądu oraz eksplikacji. Szkoda, że autorka nie podjęła próby jej konfrontacji z teologiczno-kreacjonistyczną wizją rzeczywistości społecznej i koncepcją tak zwanego inteligentnego projektu, gdyż właśnie owa konfrontacja od pierwocin uprawiania niezależnej od niej refleksji filozoficznej i później teoretycznej – socjologicznej i antropologicznej) do czasów nam współczesnych, i zapewne jeszcze w bliższej i dalszej perspektywie historycznej, będzie ciążyła na aktualności i obecności tej pierwszej w środowiskach akademickich, w społecznej percepcji i w rozstrzygnięciach ideologicznych leżących u podstaw praktykowanego porządku społecznego oraz legitymacji podmiotów sprawujących rzeczywistą władzę w państwach i społeczeństwach kultur religijnych².

Spotykamy więc w tej części recenzowanej monografii wielce erudycyjny, akademicki wykład poświęcony identyfikacji zmiany społecznej, symbolizowanej pod postacią idei ewolucjonizmu³, obecnej zarówno w klasycznej – XIX-wiecznej historii budowania nauki socjologicznej, jak i w jej historii nowoczesnej, zwłaszcza XX-wiecznej, w której owa idea, wskutek reorientacji badanego przez socjologów przedmiotu, przybrała postać neoewolucjonizmu, orientacji socjobiologicznej, psychologii ewolucyjnej, czy ewolucyjnie zorientowanej antropologii, wskazując na jej adwersarzy i przeciwników, dostrzegających jej znamiona w procesach społecznych, psychospołecznych i przemianach kulturowych, kończąc ten fragment swojego wykładu prezentacją niezwykle oryginalnej, lecz budzącej kontrowersje koncepcji systemu społecznego N. Luhmanna i jego ewolucyjnych właściwości.

Kolejny fragment recenzowanej monografii poświęciła autorka prześledzeniu obecności kategorii zmienności w systemach teoretycznych W.I. Thomasa i F. Znanieckiego, T. Parsonsa, K. Marksa, M. Webera, R. Dahrendorfa, L. Cosera,

² Kwestie te podnoszą np.: S.J. Tambiach, *Magia, nauka, religia a zakres racjonalności*, Kraków 2007; J. Brockman, *Nauka a kreacjonizm. O naukowych roszczeniach teorii inteligentnego projektu*, Warszawa 2007; K. Korab (red.), *Pseudonauka. Choroba, magia czy biznes?* Warszawa 2011 (może warto wspomnieć także o Znanieckiego koncepcji ewolucji kultur wiedzy, pomieszczonej w *Jego Naukach o kulturze*, Warszawa 1974).

³ Szkoda, że autorka tego fragmentu tekstu nie wspomniała, że termin „ewolucja” został wprowadzony do obiegu naukowego przez Ch. Bonneta, prawnika, przyrodnika i filozofa szwajcarskiego, który odnosił to pojęcie do wyjaśniania zmian osobniczych (ontogenezy) organizmów zwierzęcych w połowie XVII wieku. W 1761 r. G.L. Buffon, filozof, przyrodnik francuski (encyklopedysta) wywarł istotny wpływ na rozwój przyrodoznawstwa i sformułował tezę, iż gatunki organizmów mogą ulegać zmianom pod wpływem czynników naturalnych. W 1809 r. J.B. Lamarck opublikował kompletną teorię ewolucji jako mechanizmu przemian i powstania gatunków, rozpoczynając historię ewolucjonizmu w naukach biologicznych. W 1859 r. Ch.R. Darwin (*O powstawaniu gatunków*) wraz z A.R. Wallacem upowszechnił przekonanie, iż ewolucja rzeczywiście zachodzi w przyrodzie i dostarcza wyjaśnienia kwestii powstania różnych gatunków istot żywych, a w tym i człowieka, tym bardziej że autorka w tym fragmencie swojego wykładu określa ewolucjonizm tylko jako pewną ideę, a nie określenie rzeczywistej najbardziej ogólnej prawidłowości leżącej u podstaw budowania teoretycznego systemu socjologii w pierwszej, pozytywistycznej – klasycznej fazie jej konstruowania.

S. Lukesa i M. Foucaulta, by cały rozdział trzeci tej części monografii wypełnić prezentacją wybranych teorii modernizacji tak, jak się one rozwinęły i ukorzeniły w dyskursie naukowym po II wojnie światowej, wskazując na wielce znaczący w ich budowie wkład: W. Knobla, N. Smelsera, E. Shilsa, M.J. Levi'ego, D. Lenera, D. McClellanda, D. Apter, W. Rostowa, C. Kerra, S. Huntingtona, R. Prebisha, C. Furtado, H. Cardoso, A. Franka, R. Nurksego, S. Amina i innych, akcentując przy tym towarzyszącą ich rozważaniom nadzieję na humanizację i racjonalizację życia społecznego, po traumatycznych wojennych doświadczeniach ludzkości, śledząc przy tym losy konceptualizacji tak zwanych teorii: konwergencji, zależności, rozwoju endogennego, cyklicznych wizji dziejów, rozwoju cywilizacyjnego (N. Eliasa). Jeden z podrozdziałów tej części opracowania poświęca autorka prezentacji obecności w myśli społecznej idei globalizacji na przykładzie systemów teoretycznych I. Wallersteina, S. Eisenstadta i S. Huntingtona, dopełniając tę prezentację wskazaniem zainteresowania zmianami społeczno-kulturowymi ostatnich dziesięcioleci, ujawnianymi przez współczesnych socjologów (m.in. M. Grandona i R. Ingleharta, J. Aleksandra, P. Colony'ego, A. Touraina, D. Bella, A. Tofflera, U. Becka, Z. Bauman, czy A. Giddensa tak, jak się one lokują w socjologicznym oglądzie współczesnych postprzemysłowych (późno przemysłowych) społeczeństwach).

Sygnalizowane w poprzednim podrozdziale zjawisko i proces globalizacji jako teoretycznej koncepcji identyfikacji totalnej zmiany społecznej, w kontekście współcześnie rozwijanej i modyfikowanej, a tym samym permanentnie obecnej w dyskursach naukowych opozycji: modernizm – postmodernizm, w końcowych partiach tej części monografii, poza już wskazanymi wcześniej, zostało ukazane z przywołaniem wybranych rozstrzygnięć teoretycznych reprezentowanych przez: R. Keohane'a, J. Nye'a, J. Meyera, U. Hannerza, R. Robertsona i innych. Wreszcie, końcowe fragmenty tej części autorskiego udziału w strukturze recenzowanej monografii zostały poświęcone próbie interpretacji zmiany społecznej w kategoriach mobilizacji sił ludzkich czy mniej lub bardziej radykalnych zdarzeń społecznych występujących pod postaciami: rewolucji, ruchów społecznych i transformacji, ze wskazaniem tylko wybranych ujęć je konceptualizujących (S. Tylora, A. Giddensa, S. Huntingtona, P. Sorokina, T. Skocpol, Ch. Tilly'ego, Ch. Fuschsa, N. Smelsera, D. Aberlego, M.N. Zalda, J.M. McCarthy'ego, K. Offe i wielu innych, z dyskretnym wskazaniem także ich wybranych rodzimych interpretacji, np. dotyczących fenomenu transformacji „solidarnościowej”).

Autorka dokonując prezentacji i wysoce kompetentnej interpretacji kategorii zmiany społecznej, poza jej wielokrotną operacjonalizacją w kontekstach referowanych koncepcji teoretycznych, podjęła wielce udaną próbę ich uporządkowania według kilku kryteriów: historycznego, dyscyplinarnego – aspektowego, istotnościowego (ontologicznego) i przedmiotowego, ilustrując swoje relacje i formułowane tezy starannie dobranymi cytatami i wskazaniem reprezentatywnej dla poruszanych zagadnień literatury. Ta część recenzowanej monografii, obok przywołanej w niej kilkakrotnie monografii P. Sztompki, *Socjologia zmian społecznych*, stanowi istotny, nowatorski, erudycyjny i tym samym wielce pożyteczny poznawczo wkład w jej rodzimy naukowy ogląd czy interpretację, wskazującą

zarówno na jej podmiotowe – jednostkowe, jak i społeczne odniesienia – akcentując lokowane w niej nadzieje, lecz i towarzyszące jej obawy – zwłaszcza te, które niesie ze sobą postępująca globalizacja, fasadowa, pozorowana demokracja i towarzyszący temu chaos aksjologiczny. W tym aspekcie związki formułowanych w niej tez z problematyką społecznie zorientowanej pedagogiki są oczywiste i wielce znaczące⁴.

Na drugą część recenzowanej monografii składają się teksty dwojakiego rodzaju:

1) dokumentujące pedagogiczne konsekwencje (wyzwania, zagrożenia, ale i nadzieje), jakie niesie doświadczana przez współczesne społeczeństwa cywilizacji postindustrialnej dynamiczna i wieloaspektowa zmiana społeczna rozmaitej natury i postaci (teksty A. Radziewicza-Winnickiego) oraz

2) ujawniające istotę psychospołecznych zasobów (potencjałów, kompetencji, możliwości, powiązań i zobowiązań) współczesnego uczestnika(-ów) życia społecznego, określanych mianem kapitału społecznego i możliwości jego indywidualnego oraz grupowego pomnażania jako remedium na destrukcyjne (podmiotowe i grupowe – głównie rodzinne) konsekwencje wyzwalane dynamiką i charakterem słabo kontrolowanych społecznie zmian (teksty K. Marzec-Holki).

Tę część recenzowanej monografii otwiera tekst poświęcony ujawnieniu rozmaitych zagrożeń podmiotowych i społecznych, z jakimi mamy współcześnie do czynienia w życiu publicznym i doświadczeniu jednostkowym – biograficznym. Jako pierwszy znajdujemy w nim podrozdział poświęcony zjawisku asynchronizacji, doświadczanej w Polsce w ostatnich dziesięcioleciach transformacji ustrojowej i jej stratyfikacyjnych i socjalnych konsekwencji, skutkujących pojawianiem się i utrwalaniem znacznych reprezentacji osób i środowisk doświadczających deprywacji potrzeb, a stąd biedy socjalnej, prestiżowej (społecznego upośledzenia) i blokady rozwojowej. Autor tego fragmentu recenzowanej monografii, utrzymanego w konwencji krytycznej, dokonuje wnikliwego i erudycyjnie godnego naśladowania przeglądu owych sytuacji i doświadczających je kategorii osób, wskazując na teoretyzujące próby ich identyfikacji i eksplikacji oraz obrazujące je dane faktograficzne, przywołując przy tej okazji pojęcie traumy społecznej, wyliczając jej przejawy, źródła i podmiotowo-przedmiotowe konsekwencje.

Następnie uwagę czytelnika koncentruje autor na zjawisku anomii, przejawach anarchii w życiu publicznym, zwłaszcza politycznym, odsłaniając pojawiające się w nim i utrwalające przejawy fundamentalizmu oraz niekompetencji cywilizacyjnej (raczej merytorycznej) decydentów sfer: ekonomicznej, politycznej i kulturowej. Autor śledzi je z wrażliwością właściwą postawie i posłannictwu społecznie zorientowanego pedagoga, a zarazem dociekliwego teoretyka i badacza. Znajdujemy w nim także, w konsekwencji ujawnionej przez autora prakseologicznej orientacji pedagogicznej, rudymentarny zarys propozycji naprawczych

⁴ Mają one rzecz jasna wzajemny, a więc dialektyczny charakter, na co wskazywano m.in. w referatach na VI Zjazd Pedagogów Społecznych we wrześniu 2018 roku w Poznaniu. Patrz także: M. Czyżewski, E. Marynowicz-Hetka, G. Woroniecka (red.), *Pedagogizacja życia społecznego*, Societas/Communitas, 2013, 2(16).

– formułowanych ze świadomością złożoności materii społeczno-ekonomicznej, której one dotyczą i obezwładniającą ją sferę politycznej.

Dwa kolejne studia pomieszczone w tej części recenzowanej monografii, autorstwa K. Marzec-Holki, zostały poświęcone, jak już wspomniano, teoretycznej identyfikacji zjawiska i stanu rzeczy określonego mianem kapitału i dookreślonego przymiotnikami: społecznego, zbiorowego i indywidualnego. Ich treści dotyczą więc niezwykle aktualnego i popularnego zagadnienia obecnego we współczesnym dyskursie naukowym, konstruowanym zarówno w obszarze podstawowych, jak i stosowanych nauk społecznych. Autorka z właściwą sobie dociekliwością wiedzy czytelnika po meandrach teoretycznej identyfikacji owej kategorii tak znakomicie ukorzeniającą się we współczesnej historii nauk społecznych, a inspirowanych rozstrzygnięciami zaproponowanymi przez jej twórców i poniekąd już klasyków nauki społecznej: Jamesa Colemana, Pierra Bourdieu, czy Roberta Putnama.

Ulokowanie tej problematyki po rozważaniach A. Radziewicza-Winnickiego, poświęconych współczesnym zagrożeniom indywidualnego i społecznego rozwoju (stabilizacji integracji), to pomysł ze wszech miar godny uznania, bowiem to właśnie ów kapitał społeczny identyfikowany jest w jego teoretycznym oglądzie (i chciało by się, że i w praktyce) jako remedium na owe indywidualnie i społecznie doświadczane zagrożenia, niedostatki, ułomności i bariery rozwojowe, bowiem to właśnie z tą kategorią pojęciową jej teoretycy kojarzą takie właściwości, jak np.: obywatelska kooperacja, więź emocjonalna, zaufanie, gotowość i faktyczne świadczenie współpracy, hojność, szczodrość, uczciwość, egalitaryzm, sprawiedliwość, bezstronność, demokratyczne uczestnictwo społeczne i demokratyczny styl kierowania życiem społecznym.

Autorka ujawnia w nim geografie owej właściwości w przestrzeni i strukturach społecznych, a raczej jej niedostatki diagnozowane empirycznie w społeczeństwie polskim na przełomie XX i XXI wieku, wskazując na fatalną politykę społeczną ośrodków sprawujących władzę w Polsce, destabilizujących perspektywę biograficzną młodych pokoleń – absolwentów szkół wyższych decydujących się na emigrację i ogarniętych w kraju swoiście pojętą „niemocą” systemu.

W parze z ujawnieniem owych istotnych, systemowych destruktorów kapitału społecznego i indywidualnego w Polsce (i nie tylko w naszym kraju) autorka wskazuje także na jego emanacje kulturowe i ekonomiczne, akcentując szczególne znaczenie w ich osiąganiu kategorii zaufania społecznego, kompetencji merytorycznych (wiedzy), komunikacyjnych, proobywatelskiej aktywności ośrodków sprawujących władzę, podzielenie wspólnych wartości przez znaczne układy społeczne, czy zawiązywanie i podtrzymywanie nieformalnych w nich więzi i praktyki wspólnego działania na rzecz osiągania podzielanych w nich celów.

Tak zarysowany ogólny obraz kategorii kapitału społecznego i jego poszczególnych odmian w dalszych fragmentach autorskiego tekstu lokowany jest w wymiarze środowisk i społeczności lokalnych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na rolę zaangażowania podmiotów życia lokalnego w jego osiąganiu, ale i destrukcji. Wreszcie, w konsekwencji przyjęcia przez autorkę perspektywy sukce-

sywnej konkretyzacji owej kategorii i jej empirycznej ilustracji, aż do jej wymiaru osobowego i lokalnego, w drugim swoim studium dokonuje prezentacji i analizy porównawczej znaczenia owej kategorii w kształtowaniu obrazu biografii społecznych konkretnych osób – jak się ona ujawniła w świetle wywiadów biograficznych zrealizowanych wśród młodzieży reprezentującej rozmaite środowiska lokalne, naznaczając ich rozmaite ścieżki wchodzenia w dorosłość.

Relacje biograficzne (16 przypadków) zostały w tym fragmencie autorskiej narracji dopełnione materiałem empirycznym zapożyczonym również z innych badań i stosownie wykorzystanym w analizach porównawczych dotyczących ukazania jego znaczenia w kształtowaniu losów życiowych, m.in. dzieci rodzin rozwiedzionych rodziców, w podejmowanych lokalnie wysiłkach na rzecz tworzenia lokalnego kapitału społecznego (na przykładzie 7 wybranych środowisk wiejskich i miejskich) i jego synchronizacji z habitusami nabywanymi przez jednostki w procesie swojej socjalizacji rodzinnej (środowiskowej), a współtworzącymi społeczności (i zbiorowości) lokalne (z wykorzystaniem przez autorkę w analizie tego zagadnienia elementów teorii pola społecznego).

W końcowych fragmentach studium autorka ujawnia pewien mało znany i raczej zlekceważony przez władze oświatowe ewenement społeczny, polegający na ujawnieniu lokalnego protestu przeciwko likwidacji małych szkół wiejskich, a zilustrowanego materiałem empirycznym zgromadzonym przez autorkę w 18 niepublicznych placówkach szkolnych, utworzonych przez stowarzyszenia rodzicielskie, jako społecznej reakcji na ów swoisty zamach władz oświatowych skutkujący ich likwidacją. Ten fragment autorskiej narracji zyskał bogatą szatę ilustracyjną, dokumentującą zjawisko i proces powstawania oraz działania kategorii kapitału społecznego w wymiarze wiejskich społeczności lokalnych na rzecz ratowania likwidowanych w nich szkół⁵.

Recenzowany tom domykają trzy autorskie studia A. Radziejwicz-Winnickiego poświęcone: dwa pierwsze zagadnieniu komunitaryzmu i społecznej rewitalizacji, w których autor podejmuje i rozważa złożony problem społecznej adaptacji polskiego społeczeństwa do warunków i standardów postindustrialnych społeczeństw zachodniej Europy, naznaczonej i spowolnionej w znacznej mierze myśleniem i działaniem magicznym, a zyskującej inicjatywami zmierzającymi do rewitalizacji ożywiającej znaczące dla niej mechanizmy społeczne – wśród nich sprzyjające procesom integracyjnym społeczeństwa polskiego z kulturą i społeczeństwami Europy Zachodniej. Studium trzecie to autorski namysł nad rolą oraz znaczeniem idei i orientacji proekologicznej w tworzeniu zasobów swoście pojmowanego *kapitału natury* i projektów tak zorientowanej proekologicznie edukacji kolejnych pokoleń jako remedium na postępujący gwałtownie proces destrukcji zasobów naturalnych naszej planety i niepohamowany, a związany z nim równie gwałtownie postępujący proces wyłaniania się i petryfikowania znamion cywilizacji konsumpcji – zagrażającej destrukcją planecie ziemskiej i okupującej ją rodzajowi ludzkiemu.

⁵ Patrz także: K. Marzec-Holka, *Kapitał społeczny a wspólnoty wiejskie w obronie „małych szkół”, przykład województwa kujawsko-pomorskiego*, Bydgoszcz 2015.

Wskazane wyżej teksty składające się na strukturę recenzowanego tomu dopełnione zostały stosownym wstępem i zakończeniem oraz wykazem cytowanych w nim przeszło 350 opracowań źródłowych, czyniąc tym samym recenzowaną monografię dziełem autorów o wyjątkowej erudycji, podejmujących referowane zagadnienia na stykach wielu podstawowych dyscyplin społecznych, stanowiących mocny merytoryczny fundament dla zawartych w nim propozycji pedagogicznych – optymalizujących ten i te wycinki rzeczywistości, które tak czy inaczej komponują się w aktualne konteksty zachodzenia procesów społecznych o wyjątkowym znaczeniu dla kształtowania kondycji egzystencjalnej i kompetencji społecznej aktualnego i kolejnych pokoleń. Ukazane w niej zagadnienie zmiany społecznej i jej konsekwencji dla kształtowania się owej kondycji oraz kompetencji kolejnych wchodzących na arenę życia społecznego pokoleń, to zasadniczy rys współczesnego świata, zapewne decydujący także o jego bliższej i dalszej perspektywie, tym samym określający kształt i warunki realizacji ich szans życiowych. Autorzy recenzowanej monografii z dużym ładunkiem troski, ale i nadziei ukazują w niej przyczyny zagrożeń czy barier dla ich osiągania, wskazując także potrzebę i możliwości ograniczania oraz przykłady ich przezwyciężania zarówno na poziomie funkcjonowania makrostruktury społecznej, jej lokalnych i instytucjonalnych reprezentacji, jak i podmiotowych starań czy dążeń.

Dla pedagogów (zwłaszcza społecznych), polityków społecznych, inicjatorów i organizatorów wszelakich form wsparcia społecznego, animatorów życia społeczno-kulturowego środowisk lokalnych jest to lektura nie tylko zalecana, lecz i godna szczególnej uwagi oraz wnikliwych studiów jako źródło rozlicznych inspiracji służących projektowaniu i wdrażaniu do praktyki społecznej inicjatyw optymalizujących warunki i jakość życia doświadczanego i przeżywanego w jego indywidualnym i wspólnotowym wymiarze.

Jerzy Modrzewski

ŁUKASZ ALBAŃSKI, *Adopcja międzyrasowa. Refleksje nad pokrewieństwem, rasą i przynależnością*, TAIWPN Universitas, Kraków 2018, ss. 196

Współczesna debata nad wielokulturowością nabiera dynamiki z każdą dekadą, co oczywiście jest związane z narastającą emigracją i migracją na całym świecie. Globalny świat staje się w coraz większym stopniu wielokulturowy, zarówno dzięki wspomnianym realnym wędrówkom ludzi z kraju do kraju i kontynentu na kontynent, jak również z rosnącym prymatem rzeczywistości wirtualnej, która bez wątpienia jest „ponadkulturowa”, czy wręcz „wszystkokulturowa”. Wielokulturowość nie jest wyłącznie tylko faktem demograficznym, ekonomicznym, czy kulturowym, ale także politycznym i wzbudza ogromne spory o charakterze ideologicznym. Mamy tu do czynienia z całą mozaiką podejść i poglądów – od jej wersji lewicowej i koncepcji różnorodności po zdecydowaną jej krytykę z pozycji

różnego typu nacjonalizmu, czy zwykle zachodnich systemów wartości. Wielokulturowość ma różne odsłony i bez wątpienia jest warta badania. W ostatnich dekadach rozszerza się przy tym pole badawcze w tej dziedzinie, czego przykładem jest książka Łukasza Albańskiego zatytułowana *Adopcja międzyrasowa. Refleksje nad pokrewieństwem, rasą i przynależnością*, która stanowi przedmiot niniejszej recenzji.

Na pracę składają się: wstęp, siedem rozdziałów, zakończenie, bibliografia oraz indeks nazwisk. W pierwszym rozdziale wyjaśnione zostało zjawisko rodzicielstwa na odległość, czyli adopcji międzyrasowej. W tym celu autor przytoczył koncepcję rodzin światowych, której twórcami są Ulrich Beck i Elisabeth Beck-Gernsheim. Łukasz Albański powołując się na ich słowa, wskazuje, iż rodziny światowe tworzą „nowego typu kombinacje bliskości i odległości, a także równości i nierówności przekraczających kraje i kontynenty”⁶. Następnie autor poruszył kwestię wieloznaczności rozumienia obcości, a także emocjonalnej wartości dziecka. Bez wątpienia, rozdział ten stanowi znakomite wprowadzenie teoretyczne dla dalszych rozważań i bardzo dobrze świadczy o erudycji autora.

Rozdział drugi dotyczy zagadnienia pokrewieństwa oraz opieki nad dziećmi. Autor przedstawił ewolucję pokrewieństwa, skupiając się na biologii ewolucyjnej, genetyce zachowań oraz psychologii ewolucyjnej. Ukazał także niezwykle istotną rolę, jaką odgrywa kultura dla opieki nad dziećmi. W tym przypadku zwrócił uwagę, iż w wielu kulturach dla przeżycia dziecka konieczne jest uznanie pokrewieństwa przez osoby dorosłe. Łukasz Albański wskazał także na znaczenie rodzeństwa w kwestii wychowania i socjalizacji dzieci, jak i możliwość sprawowania opieki nad dziećmi przez dalszych krewnych oraz osoby niespokrewnione, powołując się przy tym na antropologiczną typologizację rodzicielstwa, wyróżniającą dwa jej rodzaje: biologiczne oraz społeczne. Rozdział ten cechuje bardzo wysoki poziom merytoryczny.

Rozdział trzeci poświęcony został problemowi przynależności rasowej. Łukasz Albański na początku swoich rozważań skupił się na ewolucji ludzkiego gatunku, która, jak wskazuje, stanowi wyjaśnienie dla zróżnicowania cech fizycznych ludzi, gdyż w precyzyjny sposób tłumaczy występowanie podobieństwa oraz różnic pomiędzy nimi. Autor ukazuje także, iż podział ludzi na poszczególne rasy nie odnajduje swojego potwierdzenia w nauce. Podkreśla, że rasa jest jedynie konstruktem społecznym, a wciąż podtrzymywane klasyfikacje typów rasowych wynikają z zakorzenionych przekonań, poczucia tożsamości oraz istniejących relacji władzy i nierówności społecznych. Łukasz Albański zwraca przy tym uwagę, iż „hierarchie wyższości i niższości rasowej są społecznie konstruowane według wartości należących do kultury uprzywilejowanej większości”⁷. W rozdziale tym przedstawiono także pojęcie neutralności rasowej, która, jak akcentuje autor, w praktyce odnosi się wyłącznie do odmienności w sensie

⁶ U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*, przekł. M. Sutowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 13, podaje za: Ł. Albański, *Adopcja międzyrasowa. Refleksje nad pokrewieństwem, rasą i przynależnością*, TAiWPN Universitas, Kraków 2018, s. 14.

⁷ Ł. Albański, *Adopcja międzyrasowa*, s. 58-59.

fizycznym, natomiast nieuwzględniany jest społeczny wymiar rasy w kontekście istniejących nierówności w społeczeństwie. Na koniec została poruszona bardzo interesująca kwestia, jaką jest dyskusja nad znaczeniem odmienności rasowej w kontekście ilorazu inteligencji. Rozdział ten zawiera treści niezwykle istotne dla tytułowego problemu i niewątpliwie zasługuje na pozytywną ocenę.

W rozdziale czwartym autor analizuje różnorodne konteksty adopcji międzyrasowej oraz zagranicznej. Zostały w nim opisane istotne kwestie społeczne, takie jak ubóstwo, niesprawiedliwość rasowa, wielokulturowość, prawa mniejszości i tożsamość dziecka. Zawiera on również historyczne ujęcie adopcji w Stanach Zjednoczonych, jak i zjawisko adopcji zagranicznych do USA po II wojnie światowej. Autor poświęcił w tym miejscu także uwagę konwencji o ochronie dzieci i współpracy w dziedzinie przysposobienia międzynarodowego, określanej jako konwencja haska, której głównym zadaniem jest zapewnienie praw dziecka zgodnie ze standardami Organizacji Narodów Zjednoczonych. Podkreślił on także, że konwencja ta stanowi fundamentalne ramy interpretacji dla adopcji międzynarodowych, a w szczególności ma służyć do uchronienia dzieci przed nielegalnymi praktykami związanymi z procederem handlu ludźmi. Rozdział ten, podobnie jak poprzednie, zawiera dobrze uargumentowane analizy, przyczyniające się do wysokiej jakości książki.

W kolejnym rozdziale autor skupił swoją uwagę na tożsamości adoptowanego dziecka oraz jego potrzebach w kontekście adopcji zagranicznej. W swoich rozważaniach ukazał, iż adopcja stanowi duże wyzwanie zarówno dla rodziców, jak i dziecka. Z kolei przedstawione zostały kwestie związane z nabywaniem tożsamości rasowej dziecka w rodzinie adopcyjnej i międzykulturowymi kompetencjami rodziców adopcyjnych. Omówiono także strategie wychowawcze w sytuacji adopcji międzyrasowej, wśród których autor za Robertem M. Lee wymienił: kulturową asymilację (*cultural assimilation*), akulturację (*enculturation*), rasowe zakorzenienie (*racial inculcation*) lub orientację na wybór dziecka (*child choice*)⁸. Również ta część recenzowanej pracy zasługuje na pełną aprobatę.

Rozdział szósty oraz siódmy stanowią część empiryczną, w której Łukasz Albański przedstawia wyniki swoich badań. W pierwszym, wykorzystując dane statystyczne dotyczące adopcji zagranicznych do Stanów Zjednoczonych, przeanalizował trendy w strumieniu adopcyjnym do tego kraju. Wskazał także na motywacje kandydatów na rodziców adopcyjnych wyróżniając dwa ich typy. W rozdziale siódmym natomiast zostały przedstawione wyniki badań jakościowych przeprowadzonych z wykorzystaniem blogów matek adopcyjnych. Łukasz Albański poddał analizie wpisy kobiet, które dokonały adopcji zagranicznej. Wskazał, że dzięki tej metodzie badań „zebrany materiał pozwala na intymne wejście w zindywidualizowany proces stawiania się matką adopcyjną. Dostarcza on możliwości uchwycenia sposobu, w jaki matki adopcyjne konstruują swoje macierzyństwo i nadają mu określone znaczenia”⁹.

⁸ R.M. Lee, *The transracial adoption paradox: history, research, and counseling implications of cultural socialization*, *The Counseling Psychologist*, 2003, 31, s. 711-744; podaje za: Ł. Albański, *Adopcja międzyrasowa*, s. 108.

⁹ Ł. Albański, *Adopcja międzyrasowa*, s. 134.

Dwa ostatnie rozdziały, z pełnym przekonaniem, oceniam bardzo wysoko, w szczególności za szczegółowość i zasadność analiz, co pozwoliło autorowi na wyciągnięcie ciekawych wniosków. Na uznanie zasługuje także pomysł wykorzystania do przeprowadzenia badań internetowych blogów matek adopcyjnych.

Podsumowując, recenzowana książka jest znakomitą rozprawą naukową o wysokiej wartości merytorycznej. Należy docenić przede wszystkim oryginalność podjętej tematyki, która z pewnością zainteresuje szerokie grono odbiorców. Zawarte w niej analizy mają charakter interdyscyplinarny, a autor do ich przeprowadzenia wykorzystał bogatą literaturę przedmiotu. Warto także zwrócić uwagę na fakt, iż badania zostały przeprowadzone za pomocą zarówno metod ilościowych, jak i jakościowych, co pozwoliło na sformułowanie wielu ciekawych wniosków. Praca ta potwierdza wysokie kompetencje badawcze autora i stanowi znaczący wkład do naszej wiedzy o podejmowanym przez niego tytułowym problemie.

Anna Sobczak

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z IV Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Edukacyjny i społeczny świat dziecka” Poznań, 26-27 kwietnia 2018 roku

26 i 27 kwietnia 2018 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbyła się IV Międzynarodowa Konferencja Naukowa, zatytułowana „Edukacyjny i społeczny świat dziecka” (The Educational and Social World of Child). Konferencja została zorganizowana przez pracowników Zakładu Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej Wydziału Studiów Edukacyjnych. Specjaliści z Polski i z zagranicy spotkali się, aby po raz czwarty pochylić się nad znaczeniem edukacji i dzieciństwa we współczesnym świecie. Spotkanie to było okazją do dyskusji nad wyzwaniami, jakie przed pedagogami, wychowawcami, rodzicami, a także dziećmi stawia zglobalizowane społeczeństwo. Jak zaznaczyli organizatorzy:

Główną osią narracji tegorocznej Konferencji uczyniono stworzenie płaszczyzny pogłębionej dyskusji nad różnymi obszarami aktywności i funkcjonowania dzieci w okresie wczesnego, średniego i późnego dzieciństwa w zglobalizowanym świecie. Temat Konferencji stanowi odzwierciedlenie dwóch zasadniczych dla optymalizacji rozwoju i zachowania dzieci światów: edukacyjnego i społecznego.

Konferencja odbyła się pod honorowym patronatem Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza prof. dra hab. Andrzeja Lesickiego oraz Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej, która dokonała również uroczystego jej otwarcia. Swojego patronatu Konferencji udzielili: Rzecznik Praw Dziecka Marek Michalak, Kuratorium Oświaty w Poznaniu, Marszałek Województwa Wielkopolskiego Marek Woźniak, Polski Komitet Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP oraz Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Pani Dziekan podczas otwarcia wprowadziła Gości w temat Konferencji, podkreślając, jak ważnej problematyce poświęcone jest wydarzenie. Kolejną osobą witającą była Pani prof. UAM dr hab. Hanna Krauze-Sikorska Kierowniczka Zakła-

du Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej. Zebrani mieli następnie okazję do wysłuchania występu zespołu wokalnego „Mystery”, działającego przy Zakładzie Edukacji Artystycznej Wydziału Studiów Edukacyjnych, pod kierownictwem mgr Marty Kędzi.

Już w pierwszym panelu uczestnicy wysłuchali wystąpień, które poruszały problemy współczesnej edukacji. Referaty wygłosili między innymi: dr hab. Jarosław Bąbka (Uniwersytet Zielonogórski) *Edukacja dzieci we współpracy w kontekście przemian paradygmatycznych oraz wyzwań współczesnego świata*, prof. dr hab. Małgorzata Cywińska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) *Emocjonalne aspekty dziecięcego „świata” sytuacji trudnych*, prof. UAM dr hab. Renata Michalak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) *Znaczenie dzieciństwa dla przebiegu biografii edukacyjnej człowieka*, prof. dr hab. Renáta Bernátová (Prešovská univerzita v Prešove) *Prírodovedné vzdelávanie detí mladšieho školského veku s podporou moderných technológií*. Panel moderowała prof. dr hab. Kinga Kuszak.

Drugi panel, nad którym opiekę sprawowała prof. dr hab. Renata Michalak, dotyczył przede wszystkim roli literatury i sztuki w edukacji dziecka. Referaty wygłosili między innymi: dr hab. Agata Matysiak-Błaszczak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) *Jedynactwo w rodzinie – fakty i mity*, dr hab. Danuta Stanulewicz (Uniwersytet Gdański) *Kaszubska literatura dla dzieci – krótki przegląd*, dr hab. Lidia Suchanek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) *Wartości niewerbalnego zapisu. Konteksty rozwoju twórczości plastycznej dziecka*, dr hab. Natalia Walter (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) *Rola audiobooków w kształtowaniu zainteresowań i nawyków czytelniczych dzieci*.

Ostatni, trzeci panel, moderowany przez prof. Hannę Krauze-Sikorską, poświęcony był tematowi niełatwemu, ale niezwykle ważnym w kontekście edukacji i wychowania. Referaty wygłosili między innymi: prof. dr hab. Waldemar Segiet (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) *Współpraca rodziców z nauczycielami. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, prof. UAM dr hab. Ewa Muszyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) *Rodzina i rówieśnicy – oddzielne światy?*, prof. dr hab. Andrzej Twardowski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) *Uwarunkowania skuteczności edukacji inkluzyjnej dzieci z niepełnosprawnościami*, dr hab. Eva Zamojska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) *Dekonstrukcja tabu w książkach dla dzieci i młodzieży*.

Pierwszy dzień obrad zakończyła żywa dyskusja oraz podsumowanie dotychczasowych wystąpień. Edukacja w ponowoczesnym społeczeństwie i teoretyczny namysł nad nią to temat wielowątkowy, niewątpliwie wymagający współpracy przedstawicieli różnych dziedzin.

Podczas drugiego dnia Konferencji uczestnicy obradowali w ośmiu sekcjach. Była to okazja nie tylko do wysłuchania ciekawych wystąpień, czy poznania wyników najnowszych badań w dziedzinie edukacji, ale również, a może przede wszystkim, okazja do dyskusji w interdyscyplinarnych grupach. Uczestnicy obradowali w następujących sekcjach: I – „Współpraca rodziców z nauczycielami” (sekcję moderowała: dr Katarzyna Sadowska), II – „Dziecko w perspektywie rozwojowej” (dr Anna Ratajczak), III – „Technologiczne wspomaganie uczenia się dziecka” (mgr Joanna Sikorska), IV – „Dziecięcy świat – inspiracje i implikacje

praktyczne” (sekcję moderowały: dr Dobrochna Hildebrandt-Wypych i dr Celina Czech-Włodarczyk), V – „Dziecko w edukacji inkluzyjnej” (prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik), VI – „Społeczny wymiar dzieciństwa” (mgr Paulina Głowacka), VII – „Dziecięca sztuka” (dr Kamila Słupska), VIII – „Nauczyciel jako osoba znacząca w życiu dziecka” (dr Anna Mańkowska).

Sekcja pierwsza była poświęcona współpracy rodziców i nauczycieli. Prelegenci poruszyli tematy związane ze współpracą w środowiskach lokalnych w obszarze profilaktyki zachowań ryzykownych, kompetencji i postaw nauczyciela w kontekście takich przemian społeczno-kulturowych, jak zróżnicowanie kulturowe czy migracja rodzin. Dyskusji zostały poddane nowe techniki i metody, jakie mogą wykorzystać nauczyciele we współpracy i komunikacji z rodzicami, między innymi metody oparte na podejściu skoncentrowanym na rozwiązaniach. Podjęto również namysł nad miejscem rodziców w obszarze edukacji zarówno przedszkolnej, jak i wczesnoszkolnej.

W sekcji drugiej główną osią rozważań była perspektywa rozwojowa dziecka. Wystąpienia dotyczyły jego aktywności muzycznej i twórczej. Dyskutowano nad możliwościami wspierania rozwoju kompetencji twórczych czy muzyczno-ruchowych najmłodszych, a także nad sprawnością językową dziecka i rozwojem dziecięcej seksualności. Kolejnym aspektem omawianym w sekcji był rozwój emocjonalności dziecka i pojawiło się pytanie: jak wspierać kompetencje dziecka (zwłaszcza językowe) w obszarze jego emocjonalności. Mówiono o kształcącym wychowawczym potencjale uczestnictwa dziecka w gromadzie zuchowej czy w zajęciach artystycznych (muzycznych, plastycznych).

Sekcja dotycząca technologicznego wspomagania uczenia wpisała się we współczesną dyskusję nad wyzwaniem, jakie przed szkołą i rodziną stawia rozwój techniki. Uczestnicy wysłuchali wystąpień odnośnie: nowomediałnych narzędzi, które wspomagają proces nauczania i uczenia się; szeroko rozumianego zagadnienia dotyczącego dzieci w świecie mediów i technologii, a także raportu z replikacji eksperymentu Hughesa w warunkach realnych i wirtualnych. Prelegenci w swoich wystąpieniach wskazywali między innymi na Google Earth czy TIK jako narzędzie mogące wspierać rozwój kompetencji poznawczych dziecka i wykorzystywane w procesie uczenia się. Użytecznym pojęciem w kontekście uczenia się poprzez doświadczenie i doświadczanie świata, a także w konstruowaniu wiedzy okazało się pojęcie qualiów czy STEM education.

W sekcji czwartej ważną kwestię stanowiły nowe implikacje praktyczne w edukacji, takie jak *outdoor education*, leśne przedszkola, edukacja obywatelska (zwłaszcza edukacja do partycypacji społecznej). Te i inne techniki pozwalają na rozwijanie kompetencji: czytelniczych, poznawczych (pamięć), nauki języków obcych, czy kompetencji związanych z efektywnym, szybszym uczeniem się oraz rozwiązywania zadań tekstowych.

Sekcja piąta została poświęcona zagadnieniom związanym z edukacją inkluzyjną. Prelegenci dyskutowali między innymi o sytuacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście nauki języków obcych, czy edukacji inkluzyjnej właśnie. Tematem dyskusji była również sytuacja dzieci z niższym niż przeciętny rozwojem intelektualnym w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Uczestnicy mieli okazję wysłuchać referatów poświęconych między innymi: problemowi agresji u chłopców i dziewczynek, uczniom nadpobudliwym psychoruchowo w przestrzeni szkolnej, a także zagadnieniu integracji społecznej dzieci polskich emigrantów w Londynie.

Hasło społeczny wymiar dzieciństwa otwierało dyskusję w sekcji szóstej. Prelegenci prezentowali referaty dotyczące choćby: procesu socjalizacji dzieci i młodzieży na przedmieściach czy w rodzinach z problemem alkoholowym, sytuacji dziecka w rodzinie tworzonej przez małoletnich rodziców w warunkach instytucjonalnych, czy społeczno-kulturowego wymiaru edukacji ponowoczesnej. Dyskusji został poddany również wątek związany z dobrostanem dziecka w perspektywie porównawczej i społecznej percepcji dzieciństwa. Uczestnicy mieli okazję wysłuchać referatu dotyczącego roli i znaczenia zabawek dziecięcych, a także mikrosystemu rodziny i funkcjonowania dziecka w tejże.

Przedostatnia, siódma sekcja poświęcona była w całości sztuce dziecięcej. Zaprezentowano w niej referaty, w których omawiane były choćby: zasoby kultury w edukacji przedszkolnej z perspektywy nauczyciela, wiersze Joanny Kulmowej i świat dziecka w nich przedstawiony, muzyka w edukacji i terapii dzieci – również dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Ważnym aspektem rozważanym w tej sekcji była rola nauczyciela w edukacji plastycznej i muzycznej dziecka. Uczestnicy zwrócili również uwagę na istotę literatury w rozwoju i edukacji.

Sekcja ósma skupiła się wokół nauczyciela jako osoby znaczącej w życiu dziecka. Jej uczestnicy mieli okazję wysłuchać referatów dotyczących między innymi: seniora w roli „nauczyciela” w nieformalnej edukacji w życiu dziecka, pozaszkolnych doświadczeń dziecka i ich waloru edukacyjnego, nauczyciela wobec dziecka z doświadczeniem molestowania seksualnego, czy socjoterapeutów jako nauczycieli wspomagających dziecko i rodzinę w środowisku lokalnym. Dyskusja dotyczyła również problematyki związanej z nauczaniem i rolą nauczyciela w różnych krajach – była okazją do wymiany doświadczeń i perspektyw między specjalistami badającymi problem w Polsce, Hiszpanii, czy Chinach.

Kwietniowa Konferencja „Edukacyjny i społeczny świat dziecka” stanowiła wydarzenie ciekawe, a jako platforma do dyskusji i wymiany poglądów również niezwykle potrzebne. Należy podkreślić, iż była to już czwarta edycja Konferencji, co udowadnia, iż owa problematyka powinna być żywo dyskutowana, a gro- no specjalistów wciąż stawia sobie nowe pytania i analizuje różne obszary świata dziecka.

Organizatorzy mieli przyjemność gościć naukowców i praktyków z wielu ośrodków naukowych Polski oraz z zagranicy. Na Konferencji wystąpili między innymi prof. dr hab. Renáta Bernátová (Prešovská univerzita v Prešove), mgr Jana Dzuriakova (Žilinská univerzita v Žiline), dr Fermín Eduardo García Esteban (University of Zaragoza), natomiast wzięło udział ponad 100 uczestników. Należy zaznaczyć, iż w ramach działań pokonferencyjnych Organizatorzy planują wydanie podręcznika akademickiego zatytułowanego *Pedagogika dziecka*. Uczestnicy Konferencji będą mieli więc możliwość partycypowania w tworzeniu nietypowej, jakkolwiek bardzo użytecznej formy publikacji.

Syma Marta Al Azab-Malinowska

Sprawozdanie
z I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Szkoleniowej
„Modernizacja Systemu Oświatowego
- propozycje zmian i wdrażania dobrych praktyk edukacyjnych”
Kraków, 23-24 maja 2018 roku

Konferencja „Modernizacja Systemu Oświatowego” była wydarzeniem zorganizowanym przez studentów Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (UP), należącej do Ogólnouczeniowego Koła Naukowego „Nauczyciel z Pasją”. Młodzież podejmująca to wyzwanie dostrzegła potrzebę debaty nad stanem polskiej oświaty w kontekście zmian systemowych oraz potrzeb modernizacji. Konferencja odbyła się 23 i 24 maja 2018 roku w gmachu Europejskiego Centrum Kształcenia Ustawicznego i Multimedialnego (ECKUM), należącego do Uniwersytetu Pedagogicznego UP w Krakowie, w auli głównej. Patronat nad wydarzeniem objął Rektor UP, a także Interdyscyplinarne Centrum Badań Edukacyjnych (ICBE).

Pierwszy dzień spotkania został przeznaczony na obrady plenarne i sesję posterową, natomiast drugi miał charakter praktycznych zajęć warsztatowych dla zarejestrowanych uczestników. W wydarzeniu uczestniczyło ponad 100 osób, głównie byli to nauczyciele i dyrektorzy różnych instytucji oświatowych, przedstawiciele Kuratorium Oświaty w Krakowie, a także pracownicy naukowo-dydaktyczni instytucji naukowych w Krakowie.

Uroczystego otwarcia Konferencji dokonała prof. dr hab. Katarzyna Potyrała – Prorektor ds. Studenckich UP, która w wykładzie inauguracyjnym mówiła o przyszłości polskiego systemu oświaty. W wykładzie poruszono także kwestię oddolnych inicjatyw edukacyjnych i społecznych, jako czynnika pobudzającego rozwój oświaty i kreujących lepszą jakość kształcenia człowieka. Następnie prof. dr hab. Natalia Demeshkant (opiekun naukowy Koła „Nauczyciel z Pasją”) zaprezentowała plan Konferencji, a także wygłosiła miniwykład otwierający, na temat znaczenia modernizacji oraz kierunków zmian. Część inaugurującą zakończył wykład dra Stanisława Kowala (SKN, ICBE), który przedstawił kwestię personalizacji oraz innowacyjności i kreatywności – wyznaczników współczesnych szkół alternatywnych. Jego zdaniem, elementy te powinny stanowić inspirację lub nawet normę dla całego systemu oświaty.

Po uroczystym otwarciu Konferencji rozpoczęto sesję plenarną, moderowaną przez dr Karolinę Czerwiec ze Studium Kształcenia Nauczycieli (wicedyrektor ECKUM). Podczas sesji wystąpiło pięciu prelegentów. Pierwszy wykład poprowadziła dr hab. Ligia Tuszyńska, prof. APS, kierownik Pracowni Edukacji Przyrodniczej, Wydział Nauk Pedagogicznych w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie na temat: *Odpowiedzialność nauki i edukacji za wyzwanie rzucone przyrodzie*. Pani Profesor zwróciła uwagę na konieczność stworzenia sieci współpracy pomiędzy nauczycielami na wszystkich poziomach edukacji, środowiskiem uczniów, nauczycielami akademickimi i studentami

(szczególnie kierunków/specjalności nauczycielskich) w celu organizacji modelu nowoczesnej edukacji przyrodniczej oraz ekologicznej. Następnie omówiono zagadnienia *Konstruktywizmu w dobie edukacji pozaformalnej*. Wykład ten przygotowała dr hab. Małgorzata Nodzyńska, prof. UP w Krakowie. Zaprezentowała w nim praktyczne rozwiązania i praktyki projektowe związane z realizacją celów na przykładzie zajęć przyrodniczych dla dzieci i młodzieży. *Trendy w kształceniu na odległość na uczelni* to temat rozważań dra Jacka Markowskiego, reprezentującego Centrum Kształcenia na Odległość (Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu). Szczegółne poruszenie wśród słuchaczy wywołała prezentacja *Założeń pedagogiki Marii Montessori we współczesnej szkole* dr Agnieszki Guzik – dyrektor Katolickiej Szkoły Podstawowej Montessori w Krakowie. Pani doktor przedstawiła program działalności edukacyjno-wychowawczej w szkole alternatywnej w kontekście zmian systemu oświaty oraz założenia funkcjonowania pierwszego powstającego w Krakowie Liceum Ogólnokształcącego Montessori. Ostatni wykład wygłosiła mgr Dobrosława Egner – dyrektor Młodzieżowego Domu Kultury nr 2 w Piekarach Śląskich. Dotyczył on *Wykorzystania ogrodów szkolnych jako narzędzia edukacji i integracji*. Zaprezentowano działalność ogrodniczą prowadzoną przez dzieci we współpracy ze społecznością lokalną. Ponadto pokazano, jak może wyglądać współpraca w obrębie edukacji dla zrównoważonego rozwoju, do której zaangażowane są zarówno dzieci, jak i seniorzy.

Następnie, po przerwie obiadowej, harmonogram Konferencji zakładał dwie równoległe sekcje tematyczne, z uwzględnieniem przerw na „rozmowy kuliarskie” oraz sesję posterową. Pierwszą sekcję, pod hasłem „Nowoczesne technologie celem modernizacji”, poprowadziła dr Karolina Czerwiec. W tym module głos zabralo siedmiu prelegentów. Pojawiły się następujące zagadnienia: *Mathematics – scientia a priori vs scientia a posteriori* prof. dra hab. Władimira Mituszewa (Instytut Informatyki, UP w Krakowie); *Wnioski z analizy ankiet dotyczące satysfakcji studentów z kształcenia na kierunkach prowadzonych na Wydziale Matematyczno-Fizyczno-Technicznym UP w Krakowie* dr Natalii Ryłko (Instytut Techniki, UP w Krakowie); *Technologie informacyjno-komunikacyjne w nauczaniu ucznia dysfunkcyjnego*, mgr Wiolety Kopek-Putały (Uniwersytet w Hradec Kralowe, Czechy); *Wykorzystanie nowoczesnych technologii w edukacji szkolnej i pozaszkolnej* mgra Marka Grzesika (firma KreaTech, Kraków); *LdL w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych* mgr Eweliny Kobylańskiej (Uniwersytet w Hradec Kralowe, Czechy) i dr hab. Małgorzaty Nodzyńskiej (prof. UP w Krakowie); *Technologie są dla nauczycieli* mgr Moniki Kapuśnik (Szkoła Podstawowa nr 118 im. Płk. pil. B. Orlińskiego we Wrocławiu); *Kompetencje społeczne – jak je kształtować?* mgr Barbary Seweryn (Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego).

Druga sesja tematyczna „Innowacje i propozycje zmian w oświacie” moderowana była przez Annę Kwaterę ze Studium Kształcenia Nauczycieli. W tej części udział wzięło sześciu spośród siedmiu zapowiadzianych prelegentów. Omówione zostały następujące zagadnienia: *Jak sprawić, by młodzież „nie wylogowała się” z naszego życia? Istotne aspekty pracy wychowawczej z nastolatkiem* dr Małgorzaty Mądry-Kupiec (Studium Kształcenia Nauczycieli, UP w Krakowie); *Edukacja ekologiczna w szkole* mgr Barbary Rotte (dyrektor Szkoły Podstawowej nr 118 im. Płk. pil. B. Orlińskiego we Wrocławiu); *Wpływ opinii poradni psychologiczno-pedagogicz-*

nych na edukację w szkole Bartomieja Wazelina (st. zaoczne, spec. matematyka, UP w Krakowie), *Modernizacja edukacji szkolnej – propozycje praktykujących nauczycieli* Darii Błańdy (st. zaoczne, spec. filologia angielska, UP w Krakowie); *Metoda odwróconej lekcji* (Flipped Classroom) Abigail Bukowskiej i Moniki Nadolny (st. zaoczne, spec. filologia angielska, UP w Krakowie); *Wykorzystanie pracy projektowej do rozwijania autonomii uczniów* Agnieszki Kencel (st. zaoczne, spec. filologia angielska, UP w Krakowie).

Konferencji towarzyszyła wystawa plakatów naukowych oraz prac artystycznych będących wynikiem projektu edukacyjnego, który miał na celu podniesienie poziomu czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży. Podczas sesji posterowej uczestnicy Konferencji mieli okazję zapoznać się z tematami zbieżnymi z hasłami sesji tematycznych, jak również przedyskutować tezy posterowe oraz wyniki badań.

W drugim dniu Konferencji zarejestrowani uczestnicy mogli wziąć udział w jednym z czterech, proponowanych przez organizatorów, warsztatów. Tematyka zajęć praktycznych oscylowała wokół innowacji w edukacji i autorozwoju. Oferta Konferencji obejmowała: „Warsztat rozwoju osobistego”, prowadzony przez dr hab. Joannę Łukasik, prof. UP w Krakowie (SKN) [jego celem było wzbudzenie motywacji do działań na rzecz własnego rozwoju]; „Warsztat treningu twórczości dla nauczycieli”, opracowany przez dr Annę Kwaterę (SKN) [jego cel stanowiło rozwijanie umiejętności twórczego myślenia i działania w podejściu egalitarnym, wzmacnianie indywidualnych strategii metodycznych]; Warsztat „Aplikacje interaktywne przydatne w pracy dydaktycznej” prowadziła dr Wioletta Skrzypek (ECKUM) [podczas jego trwania nastąpiła prezentacja praktycznych możliwości wykorzystania bezpłatnych aplikacji interaktywnych w dydaktyce szkolnej]; „Warsztat z zakresu mediacji w szkole prezentujących je jako twórczą metodę rozwiązywania konfliktu” stanowiący propozycję mgr Anny Dudy, będącej zawodowym mediatorem i trenerem (SKN) [celem tych zajęć było rozwijanie kompetencji mediacyjnych, porozumienia bez przemocy oraz poszerzenie warsztatu pracy wychowawcy]. Zróżnicowana tematyka warsztatów była dostosowana do potrzeb uczestników. Cieszyły się one dużym powodzeniem i zostały ocenione przez uczestników jako atrakcyjne, przydatne oraz inspirujące.

Konferencja została zorganizowana z inicjatywy studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie i za godne uznania należy przyjąć, iż odznaczała się wysokim poziomem merytorycznym, a także organizacyjnym. Również na uwagę zasługuje fakt, że odbywała się w niezwykle przyjemnej, wręcz towarzyskiej atmosferze, co sprzyjało zarówno aktywności słuchaczy, jak i bogatym w wymianę doświadczeń naukowych oraz praktycznych rozmowom kularowym, które zawsze stanowią istotną wartość dodaną każdego spotkania naukowego. Organizatorzy zapowiedzieli, że zdobyte doświadczenie przysłuży się do organizacji kolejnych spotkań osadzonych w tematyce modernizacji, co (w nadziei) pomoże rozwinąć się dyskursowi oraz badaniom w tym zakresie.

Anna K. Duda

Report from the 8th Annual Conference in Association with the Royal Irish Academy of Music

The 8th Annual Conference of Society for Music Education in Ireland was held from the 2nd to 3rd of November in Dublin. This year the lectures were focused on the subject of a place where theory and practise meet in music education. The conference was organised by the Society for Music Education in Ireland (Cumman Ceol Oideachais na h'Eireann) at the Royal Irish Academy of Music. The participants of the annual meeting were hosted from around the world in the charming interior of Royal Irish Academy of Music in Dublin.

The conference was opened by two simultaneous sessions focused on Assessment (Session 1) and Pedagogy (Session 2). In the first session Jessica Cawley (University College Cork) greeted the guests and introduced her topic: "A Reconsideration of Music Competitions: New Fieldwork from the Fleadh Cheoil na h'Eireann" which touched the case of assessment during the most famous music festival in Ireland. The next speaker, Rachael Jacobs (Western Sydney University) talked about "Shifting Borders in Creative Assessment: The Teacher as Curator and Critic". The second session which focused on the pedagogy in a broad sense was represented by three specialists: Aoife Chawke and Gwen Moore (Mary Immaculate College) presented speech "Breaking tradition: Investigation theoretical applications of alternative pedagogies in the piano lesson". The last one in this session was Gemma O'Herlihy (Cork School of Music) with her speech "Developing Ear-Playing Skills in Beginner Pianists in the Piano lab".

After the short tea-break the third and fourth also simultaneous sessions started. Sessions 3 was dedicated to Teacher Education and Admissions. The fourth one was a workshop held by Julia K. Hagan (The University of Hartford) about "Inclusive Music Education: Teaching Transgender Students in the Choral Classroom". In the third session there were four speeches widely focused on teacher's music education. Dale Misenhelter (University of Arkansas) presented speech "Relevance and Recall: Experiences Cited as "memorable" in tertiary Teaching Methods Course". Marita Kerin (Trinity College Dublin) and Margaret O'Connor (Department of Education and Skills) delivered speech "A school-university coteaching music partnership: the scholarship of reciprocity". Gwen Moore (Mary Immaculate College), John O'Flynn (Dublin City University), Frances Burgess and Jayne Moore (Stranmillis University College) gave a speech "Exploring provision, attitudes and values in initial teacher education in music in Ireland and Northern Ireland". The last one in this session were Joshua A. Russell (The Hartt School, University of Hartford), Neal Humphreys and Claire Paik (University of Hartford) who presented speech "Sales or Substance: Examining in the Admissions Process through the Music Educator, Admissions Officer, and University Music Faculty Lens".

During the long lunch break there was the time for question and answer poster session. The following researches presented their posters: Jakub Adamczewski (Adam Mickiewicz University in Poznań) *The Finnish way of music making. A typical day in early years music education in Vasa Övningsskola*, Mary Amond O'Brien (Aspiro Choir and RTE Cor na nÓg) *Operation Singing Nation: no child left behind*, Giovanna Carugno (Giuseppe Martucci Conservatory in Salerno) *Teaching music history at the primary school: notes*

from the project "Meeting Domenico Scarlatti", Aoife Chawke (Mary Immaculate College) *Pedagogical approaches in piano: An investigation into their role in students' perceived learning experience and skill attainment*, Paul Clesham (University College Cork) *Considering influences of musical pathways/enculturation in composers and arrangers of Irish traditional music and Western art musical traditions*.

On the same day, four more plenary sessions were held, addressing different important issues in modern music education. In the fifth session Joshua Emanuel (New York University) conducted a workshop about "Easy Computer Music Programming with Scratch". The next plenary session was devoted to the Culture. Ellan Lincoln Hyde (The Melbourne Conservatorium of Music) delivered speech "Teaching Chinese Mainland Students in a Western Environment: An Analysis of Ethnographic Interviews of Chinese Students with a History of Musical Education". Aibhe Kenny (Mary Immaculate College) presented "Welcome notes? Exploring the Musical Lives of Children living in Direct Provision". Casey J. Hayes (Franklin College) presented "Safe Classrooms: A Fundamental Principle of Democratic Practice". The seventh and eighth sessions were planned as workshops: Sylvia O'Regan (Royal Irish Academy of Music) with "The Secret of Breathing – the Final Piece of the Puzzle", Vanessa L. Bond (The Hartt School, University of Hartford) with "From Pre-notional to Advanced: Research-Based Sight-Reading Strategies for All Singers".

At the end of the first day of conference Deborah Kelleher (Director of Royal Irish Academy of Music) delivered a welcoming speech and officially opened the 8th Annual Conference in association with the Royal Irish Academy of Music. The very interesting and fruitful day ended with a Professor Brian Irvine who as the first keynote speaker delivered an interactive speech "Adventures in Composition".

On the second day of the conference, the sessions were held in the same ambitious and well-organised way. The first two morning sessions were planned again simultaneously: Session 9 which focused on Primary School Music Education and Session 10 dedicated to the idea of Creativity. During the ninth session the following speeches were delivered by: Simeon Smith (University of Limerick) "Towards a Community Music Percussion Curriculum for Primary Schools in Ireland", Jayne Moore (Stranmillis University College) "The value of Music in primary schools in Northern Ireland" and the last one Aisling Beecher (Mary Immaculate College) "Facilitating interlanguage development through music: A critical review of the literature". In the next session, speeches were given by: Luca Marucci (Trinity College Dublin) "The 'process music' approach: A study on risk-taking and playfulness in music education", Eldad Tsabary (Concordia University in Montreal) "Getting it done" in electroacoustic studies: The effects of deadlines and structured guidelines on the creativity and motivation of electroacoustic music students", Jakub Adamczewski (Adam Mickiewicz University) "The Finnish way of musicmaking: new way of music education".

After the short break, there was a time for another Keynote speaker, Professor Aaron Williamson who delivered a lecture "Better practice: The case of promoting health and wellbeing in music education and the profession". The section ended with Honorary Life Membership Ceremony accompanied by Accora Accordion Orchestra performance. On the same day there were four last plenary sessions and workshops. Session 11 conducted by Rachael Jacobs (Western Sydney University) with workshop "Dance, diversity music

and movement: Embodied approaches to cross cultural music". Session 12 organised by Fearghal Ó Conchubhair (American Kodaly Institute) was a workshop "American Kodaly Institute: Incorporating Music Learning Theory to Kodaly Methodologies". Session 13 was delivered by Sr. Bernadette Sweeney, Seamus Doyle (St Agnes Community Centre for Music & the Arts) and Joanna Crooks (Scoil Una Naofa Violin & Orchestra Project) "Encouragement, Inclusivity, Community – Yes, We're talking about music!". The last workshop (Session 14) in the whole conference was held by Rachael Byrne (Dublin City University) "Playing with music: Play-based activities for music education in Irish primary schools".

The 8th Annual Conference in association with the Royal Irish Academy of Music in Dublin was the best global meeting of theoreticians and practitioners of music education I was able to attend. The numerous groups of music teachers, community workers, dancers and musicians gathered in Dublin with the need of exchanging thoughts and experiences from their research and practice. The presented issues and ideas during the plentiful plenary sessions and workshops were incredibly interesting and engaging. Many of them appeared to become my inspiration to the future pedagogical practice and research. And since the conference ended, I have been looking forward to the next 9th edition of it.

Jakub Adamczewski

Sprawozdanie z IV Międzynarodowego Kongresu Profesjologicznego „Człowiek i przestrzeń pracy w kontekście nauk o pracy”

Zielona Góra, 19-20 czerwca 2017 roku

19-20 czerwca 2017 roku odbył się – pod honorowym patronatem JM Rektora Uniwersytetu Zielonogórskiego prof. dra hab. inż. Tadeusza Kuczyńskiego – Międzynarodowy Kongres Profesjologiczny „Człowiek i przestrzeń w kontekście nauk o pracy”. Organizatorem Kongresu był Zakład Profesjologii w Instytucie Inżynierii Uniwersytetu Zielonogórskiego, zajmujący się rozwojem zawodowym człowieka, kierowany przez prof. dra hab. Bogusława Pietrulewicza.

Profesjologia jako młoda dziedzina naukowa zyskuje – ze względu na aktualność i znaczenie problematyki jaką się zajmuje – szerokie zainteresowanie przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. „Profesjologia obejmuje ten ważny w życiu człowieka fragment jego rzeczywistości, który najmocniej, najwyraźniej i najgłębiej charakteryzuje jednostkę jako członka społeczności ludzkiej”¹.

K.M. Czarnecki definiuje profesjologię jako naukę „(...) o warunkach, procesie, wynikach i prawidłowościach prozawodowego rozwoju dzieci; szkolno-

¹ K.M. Czarnecki, *Profesjologia, nauka o profesjonalnym rozwoju człowieka*, Sosnowiec 2016, s. 36.

-zawodowego rozwoju młodzieży; zawodowego rozwoju dorosłych pracujących oraz pozawodowego rozwoju emerytów, rencistów i osób niepełnosprawnych”².

Stwierdza także, iż „Trzy podstawowe cele przyświecają profesjologii:

1) **dążenie** do obiektywnego poznawania warunków, procesu, wyników i prawidłowości profesjonalnego rozwoju człowieka jako jednej z najważniejszych, ze społecznego, kulturowego i gospodarczego punktu widzenia, kategorii rozwoju człowieka;

2) **dążenie** do opanowania wiedzy o warunkach, procesie, wynikach i prawidłowościach profesjonalnego rozwoju człowieka jako ważnego fragmentu rzeczywistości;

3) **wskazywanie** możliwości i potrzeby przekształcania poznawczej rzeczywistości o profesjonalnym rozwoju człowieka zgodnie z potrzebami rozwoju ogólnego, cywilizacji i życia społeczno-gospodarczego jednostek, ich rozwoju indywidualnego i ukierunkowanego całych grup społecznych”³.

Kongres organizowany jest co dwa lata. W jego IV edycji zamierzeniem organizatorów było skupienie się nad procesami profesjonalizacji kadr pracowniczych oraz profesjonalnego funkcjonowania organizacji w złożonych współczesnych uwarunkowaniach.

Celem Kongresu była:

1. Analiza zagadnień teoretycznych nauk o pracy w zakresie problemów profesjologicznych i ergonomicznych.

2. Analiza zmieniających się potrzeb gospodarki w zakresie kadr pracowniczych.

3. Określenie możliwości ergonomicznego doskonalenia środowiska pracy i pracowników.

4. Analiza organizacji w zakresie możliwości kształtowania potencjału zawodowego pracowników.

5. Określenie możliwości zdynamizowania i urealnienia rynku pracy i organizacji (zakładu pracy).

Organizatorzy Kongresu zaproponowali następujące obszary problemowe do dyskusji:

1. Nauka o pracy wobec kształtowania aktywności pracowników i organizacji.

2. Kapitał intelektualny i społeczny wobec wyzwań współczesnej gospodarki.

3. Przygotowanie kadr dla rozwijającej się gospodarki.

4. Ergonomiczne kształtowanie środowiska pracy.

5. Zintegrowane bezpieczeństwo środowiska.

6. Rozwój zawodowy pracowników oraz ich dążenie do kariery.

7. Wspomaganie procesu rozwoju potencjału zawodowego pracowników.

8. Rynek pracy i zatrudnienie wobec wyzwań społeczno-gospodarczych i cywilizacyjnych.

9. Problemy wykluczenia z edukacji i rynku pracy.

² Tamże.

³ Tamże, s. 36-37.

W kontekście powyższego, podstawową problematyką debaty w trakcie trwania Kongresu była *praca* prezentowana w różnych aspektach. „Na skali wartości praca może przyjmować różne stany od »praca złem koniecznym« do »praca sensem życia«”⁴.

Według Z. Wołka, „Praca zawodowa jest znaczącą formą aktywności człowieka z uwagi na to, że spełnia następujące funkcje:

- jest formą aktywności człowieka;
- wyznacza jego pozycję zawodową i społeczną;
- jest źródłem dochodów umożliwiających realizację i rozwój potrzeb”⁵.

Inauguracja Kongresu odbyła się w głównej auli Uniwersytetu Zielonogórskiego. Podczas sesji inauguracyjnej prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz powitał gości oraz uczestników IV Kongresu, w tym prof. dra hab. Stefana M. Kwiatkowskiego wiceprzewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Rektora Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, prezydenta miasta Janusza Kubickiego, JM Rektora Uniwersytetu Zielonogórskiego prof. dr hab. inż. Tadeusza Kuczyńskiego. W swym wystąpieniu Pan Profesor zwrócił uwagę na znaczenie rozwoju zawodowego człowieka w zglobalizowanym świecie. Proces ten można rozpatrywać w aspekcie: odniesienia człowieka do pracy zawodowej, pracy wykonywanej na stanowisku pracy, przygotowania do pracy, edukacji zawodowej, niedopasowania kształcenia zawodowego do potrzeb biznesu, wychowania zawodowego, które zanikło na etapie drogi zawodowej. Pan Profesor odwołując się do różnych uwarunkowań pracy, odwołał się m.in. do znamiennej książki Jeremiego Rifkina *The End of Work*. Jednocześnie podkreślił konieczność wspierania edukacji zawodowej argumentując, iż praca jest dla człowieka wartością.

Następnie Rektor Uniwersytetu Zielonogórskiego JM prof. dr hab. inż. Tadeusz Kuczyński dokonując oficjalnego otwarcia Kongresu, podkreślił osiągnięcia Uniwersytetu oraz rosnącą rangę Kongresu.

Wystąpienia wprowadzające wygłosili prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski, wiceprzewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz prof. dr hab. Zdzisław Wołek – Kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Zielonogórskim.

Prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski wygłosił referat o *Kompetencji zawodowych w zmieniającej się przestrzeni zawodowej*.

Następujące na świecie takie procesy, jak globalizacja, swobodny przepływ pracowników, czy technologii skłaniają do refleksji nad potrzebą kształtowania uniwersalnych kompetencji. Współczesny globalny rynek pracy stawia przed pracownikiem te same wymagania. Jest to ważny sygnał dla systemu edukacji. Być może, należy rozważyć opracowywanie tych samych podręczników oraz innych materiałów wykorzystywanych w procesie kształcenia, jak również nowy sposób organizacji kształcenia zawodowego, a nawet uczelni. Jednocześnie, Pan Profesor podkreślił znaczenie całościowego doskonalenia, stałego nabywania

⁴ Z. Wołek, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009, s. 18.

⁵ Tamże, s. 17.

nowych kompetencji. W tym kontekście wskazał konieczność zaangażowania Państwa, jako strony finansującej doskonalenie zawodowe. Należy bowiem podkreślić, iż na rynku gospodarczym dominują mikropracodawcy, którzy nie dysponują wystarczającymi środkami finansowymi, umożliwiającymi finansowanie doskonalenia zawodowego swych pracowników.

Prof. dr hab. Zdzisław Wołk w swoim wystąpieniu podjął temat: *Środowisko naukowe Zielone Góry wobec zmian przestrzeni pracy człowieka*.

Następujące zmiany na rynku pracy implikują nowe obszary, problematykę i pytania badawcze w zakresie pedagogiki. Dr hab. Prof. CHAT Janina Karney rozpatruje pedagogikę jako wsparcie człowieka w rozwoju, natomiast pedagogikę pracy – w relacjach z pracą zawodową i przygotowaniem do pracy. Pan Profesor odniósł się do historii kształcenia, podkreślając znaczenie kształcenia zawodowego, w tym m.in. studium nauczycielskiego, czy wyższych szkół inżynierskich w kontekście praktyk i współpracy z pracodawcami. Stan obecny środowiska to: elementy pracy badacza, przenikanie się pracy problematyki badawczej, generowanie problemów. Powstaje pytanie: czy profesjologia będzie dziedziną wiedzy czy kierunkiem kształcenia. Półrocznik *Profesjologia* jest integrowaniem podejść do problematyki pracy zawodowej.

Sesja Plenarna I. *Nauki o pracy wobec przemian pracy i przestrzeni pracy* – moderatorami byli prof. dr hab. Zdzisław Wołk i prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz. W sesji wygłosili referaty reprezentanci wybranych dyscyplin naukowych, w tym m.in. ekonomii, pedagogiki, psychologii, prawa i zarządzania. W ramach sekcji zostały wygłoszone następujące referaty:

Nauki o zarządzaniu w procesie kształtowania przestrzeni pracy – prof. dr hab. Maria Fic, która zwróciła uwagę na ewolucję w sposobie myślenia o pracy. Zdaniem Pani Profesor obecnie mówi się o relacjach człowiek – praca. Postęp technologiczny powoduje, iż współczesny pracownik dostępny jest zawsze – bez względu na czas i miejsce jego pobytu. Oznacza to stałą gotowość jednostki do pracy. Na gruncie zarządzania personel postrzegany jest jako element strategicznego osiągnięcia przewagi na rynku gospodarczym. Prelegentka odwołała się do teorii F.W. Taylora, F.K. Adamieckiego, H. Granta, H. Forda, które zakładały m.in., że pracownik powinien być obsadzany w pracy zgodnie ze swymi kwalifikacjami (zapewni to właściwą jakość wykonywanej pracy), powinien także podlegać stałemu doskonaleniu, a także pracowników i pracodawców, powinien łączyć wspólny cel (zagwarantuje to bezkolizyjne stosunki). Celem tych działań miało być zwiększenie wydajności w pracy, a w konsekwencji wzrost wynagrodzeń.

Kontynuując, prof. M. Fic. odwołała się do szkoły behawioralnej – jej przedstawicieli, m.in. Mc Gregora, E. Mayo, A. Masłowa – która zakłada postrzeganie pracownika od pozytywnej strony, konieczności jego dostrzegania i doceniania. Nie oznacza to jednak stałego pobłażania – w przypadku złego wykonywania pracy, pracodawca musi wyciągnąć konsekwencje. Postawa pracownika wobec otrzymanej kary powinna decydować o dalszym postępowaniu pracodawcy.

Ponadto, Pani Profesor zwróciła uwagę na trzy kwestie:

– wzrost decentralizacji w firmach, zakładającej przeniesienie odpowiedzialności na niższe poziomy zarządzania. Dlatego też permanentne doskonalenie

pracowników stało się nowym paradygmatem zarządzania zasobami ludzkimi. Pracownik jest w centrum budowania przewagi konkurencyjności na rynku;

- świadomość pojęcia *kapitału intelektualnego*, który jest pojęciem szerszym niż *kapitał ludzki*. Pracownik, pracując w sieci, nie tylko ma dostęp i przetwarza dane, ale także jest twórcą nowych informacji/danych w firmie. Konieczne jest podniesienie świadomości pracodawców odnośnie niebezpieczeństwa pozbawienia przez odchodzącego z firmy pracownika ważnych dla firmy danych, co może spowodować jej poważne osłabienie;

- nowoczesne technologie spowodowały nową sytuację na gruncie wydajność-wynagrodzenie. Współcześnie wynagrodzenia „rosną” szybciej niż wydajność. Pogłębiają się także dysproporcje w zasobności społeczeństwa; np. 10% ludności w USA dysponuje 50% dochodów państwa. W latach 2003 - 2013 nastąpiło dwukrotne przyspieszenie kapitału ludzi najbogatszych na świecie. Jednocześnie występuje poważne rozwarstwienie w wynagrodzeniach pracowników. W XX wieku odnotowano wzrost wynagrodzeń pracowników z wyższym wykształceniem, natomiast w wieku XXI nastąpił poważny spadek wynagrodzeń pracowników z wykształceniem średnim.

Podsumowując, Pani Profesor stwierdziła, iż IV rewolucja przemysłowa oznacza decentralizację odpowiedzialności w firmach oraz zmiany relacji człowiek-maszyna, skutkującej trudnością rozdzielenia *czasu pracy* od *czasu po pracy* (pracownik dyspozycyjny całą dobę), co będzie skutkowało sukcesywnym wzrostem produktywności.

Profesjologiczne problemy pracy człowieka – prof. dr hab. K.M. Czarnecki – na wstępie pogratulował prof. drowi hab. Bogusławowi Pietrulewiczowi organizacji kolejnej edycji Kongresu, promującego ideę profesjologii, która jest dyscypliną naukową o charakterze interdyscyplinarnym. Prezentując temat swego wystąpienia Pan Profesor podkreślił dynamikę postępu technologicznego i wynikające z tego wyzwanie dla edukacji. W przypadku informatyki tempo postępu w tej dziedzinie czyni niemożliwym przygotowanie przez współczesny model nauczania ucznia do rzeczywistej pracy w tym zawodzie. Zatem, permanentne doskonalenie pracownika – już od pierwszych lat jego pracy w danej firmie – jest jedynym rozwiązaniem zapewniającym pracodawcy właściwe dostosowanie pracownika do realiów zawodowych. Jeśli zatem doskonalenie jest tak ważnym elementem na rynku pracy, jeśli oczekuje się od jednostki permanentnego poszerzania wiedzy, umiejętności i kompetencji, to – zdaniem Pana Profesora – Państwo powinno finansować ten proces. Dlatego też powinny powstawać Centra Parków Technologicznych – refundowanych przez Skarb Państwa – które rozwijałyby tzw. kompetencje bazowe (w Unii Europejskiej noszą nazwę kompetencji kluczowych). Gwarantowałyby uzyskanie wiedzy podstawowej. Kompetencje społeczne pełnią bardzo ważną rolę w życiu zawodowym człowieka. Zdobywanie ich następuje już w okresie dzieciństwa i młodości w środowisku rodzinnym oraz rówieśniczym. W pracy zawodowej zauważa się łatwość rozumienia rówieśnika, lecz zrozumienie osoby starszej lub młodszej jest trudne. Przykładem tego może być praca nauczyciela, gdzie często nie może on zrozumieć ucznia. Przyczyną tego jest niski poziom kompetencji społecznych, w tym empatii nauczyciela. Pro-

blem ten ze szczególnym nasileniem może wyłaniać się na gruncie międzykulturowości.

Prof. dr hab. Zdzisław Bąk zaprezentował działalność Uniwersytetu Zielonogórskiego, zarówno w zarysie historycznym, jak i współczesnym. Omówił okres tworzenia się środowiska naukowego w Zielonej Górze, jego poszczególne etapy rozwoju, w tym m.in. powołanie Oddziału Polskiego Towarzystwa Prehistorycznego (1950 r.), Polskiego Towarzystwa Historycznego (1954), Polskiego Towarzystwa Naukowego (1964). Stwierdził, iż kadra naukowa Zielonej Góry budowana była na bazie nauczycieli praktyków oraz nauczycieli z doświadczeniem w dziedzinie kształcenia nauczycieli (głównie Studium Nauczycielskiego). Dążono do tworzenia kadry naukowej poprzez awanse kadry rodzimej. Obecnie Uniwersytet Zielonogórski podejmuje działania projakościowe zarówno w zakresie kształcenia studentów, jak i działań badawczych.

Pedagogika pracy wobec dyskursu o przyszłości – prof. dr hab. Ryszard Gerlach – dziękując za zaproszenie nadmieniał, iż w Kongresie uczestniczy od pierwszej jego edycji. Podejmując problematykę swego wystąpienia, stwierdził, iż pedagogika pracy jest klasycznym przykładem tworzenia subdyscypliny badań pracy. Powstała w latach 70. XX wieku, równoległe z rozwojem szkolnictwa zawodowego. W okresie tym zaistniała potrzeba integracji środowiska – osób zajmujących się badaniem relacji *człowiek – praca*. Obecnie poważnym wyzwaniem dla pedagogiki pracy jest dokonywanie diagnozy umożliwiającej prognozowanie sytuacji i potrzeb rynku pracy. Konieczność ta wynika z przemian i ich tempa, jakie następują na świecie.

Powstają nowe obszary badań w relacji *człowiek – praca*, a należą do nich m.in.:

- praca jako wartość dla człowieka – czy rzeczywiście współcześnie jest ona dobrem dla człowieka, czy służy integracji zespołu pracowniczego;
- nowe tendencje w zakresie doradztwa zawodowego, rozumianego nie jako jednorazowy akt wyboru zawodu, lecz całonocny proces dokonywania wyborów przez człowieka;
- proces kształcenia a rynek pracy, m.in. w kontekście wdrażanej reformy szkolnictwa zawodowego, zakładającej większe zaangażowanie pracodawców;
- jakość kształcenia zawodowego, w tym nauczanie języków obcych, technologii informacyjnych, kształcenie postaw charakteryzujących się zdystansowaniem do takich zjawisk jak ksenofobia;
- powrót do badania losów absolwentów;
- proces edukacji dorosłych, który umożliwia uzyskiwanie rzeczywistych kwalifikacji;
- badania zakładu pracy jako miejsca pracy w kontekście humanizacji pracy (praca – życie pozazawodowe);
- kształcenie i doskonalenie nauczycieli;
- proces kształcenia w szkołach wyższych, w tym przydatność do pracy, badanie losów absolwentów;
- rozwój kadry naukowej – konieczność tworzenia teorii, prowadzenia badań.

Problemy współczesnej ergonomii – prof. dr hab. Edwin Tytyk – po podziękowaniu za zaproszenie na Kongres, rozpoczynając swoje wystąpienie, postawił

pytanie: czego dziś wymagamy od pracy? Jednocześnie wskazał na nie potencjalne odpowiedzi, że praca powinna być w pierwszej kolejności efektywna i wydajna, a następnie bezpieczna, zdrowa, ekonomiczna i ergonomiczna. Powinna integralnie łączyć się z samorozwojem człowieka, a nie z jego samozagładą. Prelegent odwołał się w tym miejscu do teorii sprawnego działania Tadeusza Kotarbińskiego. Kontynuując wystąpienie, dokonał prezentacji funkcji pracy w zarysie historycznym – początkowo zapewniała człowiekowi przetrwanie, w okresie rewolucji przemysłowej oznaczała dla jednostki wyzysk. Czas ten ewoluował w kierunku konieczności humanizacji środowiska pracy oraz kondycji człowieka. Potwierdzeniem tego jest m.in. książka Bogdana Jastrzębowskiego *Zarys ergonomii*, w której autor prezentuje sytuację pracownika w środowisku pracy.

Etyka zawodu w myśli prakseologicznej – prof. dr hab. Joanna Dudek – na początku swego wystąpienia odwołała się do myśli prof. Tadeusza Kotarbińskiego „Nie bagatelizujcie drobnostek, bo drobnostki prowadzą od doskonałości”. Z myśli tej Pani Profesor wywiodła znaczenie profesjonalnego działania, które podlega stopniowości, kolejnym przemysłanym etapom oraz rzetelności.

Jednocześnie podkreśliła znaczenie etyki i stwierdziła, że prakseologia to etyka. Podważyła tezę, że *cel uświęca środki*, stwierdzając: *co to za cel, który uświęca środki?* Jeśli jest tak, to cel się deprecjonuje, dewaluuje. Ponadto, podkreśliła znaczenie profesjonalizmu w aspekcie łączenia sfery zawodowej z etyką zawodową. Zwróciła uwagę na znaczenie kodeksów zawodowych, które odwołują się do ideałów; np. teza: *Do jakiegokolwiek domu wejdę – wejdę jako lekarz* – odwołuje się do obiektywizmu podczas wykonywania pracy. Podkreśla przesłanie niesienia pomocy każdemu – bez względu na poglądy polityczne, religijne, czy rasę. Jednakże, ważne jest działanie w myśleniu i myślenie w działaniu, oznaczające świadomość odpowiedzialności nie tylko wynikającej z kodeksów zawodowych, ale także etyczno-moralnej. W tym kontekście ważną rolę pełni zaufanie.

Kończąc, Pani Profesor ponownie odwołała się do Tadeusza Kotarbińskiego, przywołując myśl Mistrza prakseologii: „I okazało się bowiem, że troska o sprawność, to troska o wartość – a ta jest troską o życie”.

Prozdrowotne aspekty funkcjonowania człowieka w przestrzeni pracy – prof. dr hab. Andrzej Rabenda – rozpoczął swe wystąpienie od stwierdzenia, iż *aby praca była zdrowa powinna dostarczać satysfakcji*. Mówca dokonał charakterystyki – w zarysie historycznym – sytuacji człowieka w środowisku pracy w aspekcie jego bezpieczeństwa. Stwierdził, iż już w Starożytności uznano, że praca w niektórych warunkach może spowodować utratę lub uszczerbek na zdrowiu (np. zatrucie ołowiem). Włoski lekarz Bernardino Ramazzini, pionier medycyny pracy, opisał w 1700 roku w swym dziele *De Morbis Artificum Diatriba* najważniejsze choroby 50 grup zawodowych. Natomiast w okresie Rewolucji Przemysłowej w fabrykach powołano namiastkę Inspekcji Pracy, badającej warunki pracy. Współcześnie występuje problem chorych pracowników w pracy, odmawiających przyjęcia zwolnienia lekarskiego, co skutkuje rozwinieniem choroby, a w konsekwencji znacznie dłuższym zwolnieniem lekarskim.

Po zakończeniu wystąpienia prof. dra hab. Andrzeja Rabendy, debaty kontynuowano – zgodnie z programem Kongresu – w ramach sześciu następujących paneli:

A. *Człowiek w przestrzeni pracy na drodze życia* – moderator prof. dr hab. Czesław Plewka.

Zaproponowane przez Organizatorów obszary do dyskusji:

- wychowanie pracownicze;
- przygotowanie zawodowe;
- rozwój zawodowy pracowników;
- ścieżki kariery zawodowej.

B. *Środowisko pracy człowieka jako dominująca przestrzeń pracy człowieka* – moderatorzy: prof. dr hab. Edward Kowal i prof. dr hab. inż. Edwin Tytyk.

Zaproponowane przez Organizatorów obszary do dyskusji:

- prawno-organizacyjne aspekty pracy człowieka;
- warunki pracy – środowisko pracy, wobec bezpieczeństwa i efektywności pracy człowieka.

C. *Nauki o pracy wobec zmian przestrzeni pracy człowieka – wymiar teoretyczny i praktyczny* – moderatorzy: prof. dr hab. Ryszard Gerlach i prof. dr hab. Zdzisław Wołk.

Zaproponowane przez Organizatorów obszary do dyskusji:

- pedagogiczne uwarunkowania kształtowania przestrzeni pracy;
- socjologiczno-psychologiczna koncepcja charakteryzująca przestrzeń pracy człowieka;
- zarządzanie i kierowanie organizacją wobec problemów cywilizacyjnych;
- profesjologia i jej koncepcje wobec pracy człowieka;
- problemy zdrowia, rekreacji i wypoczynku wobec potrzeby kształtowania przestrzeni pracy człowieka;
- wspomaganie człowieka na drodze życia zawodowego;
- nauki o pracy – podejście holistyczne w badaniach problemów pracy człowieka – potrzeba czy konieczność?

D. *Osoby z niepełnosprawnościami w przestrzeni pracy na drodze życia* – moderatorzy: prof. dr hab. Joanna Truszkowska i prof. dr hab. Ewa Giermanowska.

Zaproponowane przez Organizatorów obszary do dyskusji:

- prawno-organizacyjne problemy pracy;
- warunki pracy;
- przygotowanie i doskonalenie zawodowe;
- wspieranie zatrudnienia i pracy osób z niepełnosprawnościami.

E. *Współpraca nauki i biznesu w zakresie kształtowania przestrzeni pracy człowieka* – moderatorzy: prof. dr hab. Justyna Patals-Maliszewska, prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz i prof. dr hab. Bogdan Ślusarz. Wprowadzenie mec. Marek Myśliwiec.

Zaproponowane przez Organizatorów obszary do dyskusji:

- prawne aspekty współpracy;
- organizacyjno-psychologiczne i techniczne – aspekty współpracy;

- możliwości doskonalenia procesu współpracy biznes – nauka;
- stanowisko nauki i biznesu wobec współpracy.

F. *Studenci i doktoranci wobec przyszłej pracy zawodowej* – moderatorzy: prof. dr hab. Eunika Baron-Polańczyk i dr Waldemar Urbaniak.

Zaproponowane przez Organizatorów obszary do dyskusji:

- wychowanie do pracy w systemie szkolnym;
- przygotowanie zawodowe;
- rozwój zawodowy i naukowy studentów.

Zgodnie z programem Kongresu, po zakończeniu debat w ramach paneli odbył się Nadzwyczajny Zjazd Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego.

Uroczysta kolacja w Palmiarni Zielonogórskiej stanowiła ostatni punkt programu tego dnia Kongresu.

W drugim dniu – 20 czerwca br. – konferencję rozpoczęto sesją plenarną poświęconą problematyce *równowagi w relacji praca – dom*. Moderatorem panelu była prof. dr hab. Justyna Patalas-Maliszewska. Referaty wygłosili w nim przedstawiciele ośrodków zagranicznych – prof. dr Anatolij Hrynenko (Ukraina) i prof. dr hab. Erik Bratland (Norwegia).

Profesor Hrynenko w swojej prezentacji skoncentrował się na kwestii kształtowania kompetencji w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu. Zdaniem mówcy, występuje stąd konieczność kształtowania nowych kompetencji – zarówno ogólnych, jak i zawodowych – które dzielą się na:

- a) zbiór społecznych kompetencji indywidualnych i ogólnokulturowych;
- b) związane ze specyfiką obowiązków zawodowych, charakteryzujących się możliwością efektywnego wykonywania zadań.

Kompetencje ogólne to: kompetencje instrumentalne, interpersonalne, systemowe, umożliwiające dostrzeżenie i rozumienie części w całości.

Prelegent podkreślił znaczenie kształcenia zawodowego, w tym jego jakości, którą tworzą nauczyciele, pracodawcy i uczniowie. Stąd konieczność relacji partnerskich między tymi podmiotami.

Prof. dr hab. Erik Bratland w swoim wystąpieniu podkreślił, że integracja teorii i praktyki stanowi kluczowy problem badawczy dla profesjonalistów. Jednocześnie wskazał podstawy różnych koncepcji wiedzy fachowej, jak: teoretyczna, praktyczna, ogólna.

Zdaniem Pana Profesora, wiedza profesjonalna jest odmienną formą wiedzy, aniżeli inne jej rodzaje.

Po przerwie nastąpiła uroczystość wręczenia wyróżnień Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego osobom wspierającym Towarzystwo od lat, a otrzymali je:

- prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski – Wiceprzewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych, Przewodniczący Zespołu Pedagogiki Pracy KNP, Rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Członek Honorowy Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego;

- prof. dr hab. Ryszard Gerlach – Wiceprzewodniczący Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych, wieloletni Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Dyrektor

Instytutu Pedagogiki UKW w Bydgoszczy, Kierownik Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki UKW w Bydgoszczy.

Następnie wyróżnienia otrzymały osoby szczególnie zaangażowane i kierujące – działającymi na terenie kraju – Oddziałami PTP: dr Wojciech Oleszak, doc. Kowalik oraz dr Renata Tomaszewska-Lipiec.

Wyróżnienia otrzymali:

- a) za współpracę z pracodawcami – dr Adamczyk;
- b) za zaangażowanie w pracę nad czasopismem *Problemy Profesjologii* – dr Anna Klementowska;
- c) za działalność na rzecz osób niepełnosprawnych – dr Maria Anna Paszkowicz;
- d) za wspieranie Towarzystwa w zakresie spraw naukowych – prof. Ewa Germanowska (Uniwersytet Warszawski);
- e) za aktywną działalność na rzecz Towarzystwa – mgr Katarzyna Ludwowska;
- f) za obsługę prawną Towarzystwa – mec. Marek Myśliwiec.

Tytuł PRZYJACIELA TOWARZYSTWA otrzymali: prof. dr hab. Ewa Germanowska, prof. dr hab. Maria Fic oraz prof. dr hab. Bogdan Ślusarz.

Doceniono także szczególną aktywność Honorowego Członka Towarzystwa, Twórcę Profesjologii Prof. dra hab. Kazimierza Czarneckiego.

Po uroczystości nastąpiło podsumowanie prac w panelach.

1. *Prof. dr hab. Ryszard Gerlach* – podziękował za udział w nim prof. drowi hab. Kazimierzowi Czarneckiemu. W trakcie panelu jego uczestnicy zaprezentowali wyniki prowadzonych badań, jednocześnie dyskutowali na temat konieczności zwrócenia uwagi na jakość ram metodologicznych przeprowadzanych badań.

2. *Prof. dr hab. Ewa Germanowska* – uczestnicy skupili się nad problematyką osób niepełnosprawnych w przestrzeni pracy. Omówiono doświadczenia Pomocy Społecznej z Chojnowa oraz chronionego i otwartego rynku pracy w tym regionie, poruszono też problem braku dofinansowania z Funduszy PFRON osobom niepełnosprawnym dojeżdżającym do pracy, brak odpowiedniego wsparcia dla rodzin patologicznych oraz brak pomocy dla wychowanków domu dziecka.

3. *Prof. dr hab. Zdzisław Bąk* – rozprawiano m.in. na temat tworzenia modeli wyobrażeńowych w kształceniu zawodowym. Podkreślano znaczenie łączenia teorii i praktyki w szkolnictwie zawodowym, w tym integracji w relacjach uczeń – nauczyciel – pracodawca.

4. *Prof. dr hab. Eunia Baron-Polańczyk* – dyskusja była skoncentrowana na dwóch tematach: systemie zarządzania bezpieczeństwem w pracy oraz przygotowania zawodowego studentów pedagogiki. Konieczne jest prowadzenie badań w obszarze systemów bezpieczeństwa w zakładach pracy. Jednocześnie konieczne są rozważania na temat metod wprowadzania systemów zarządzania bezpieczeństwem w zakładach pracy.

5. *Prof. dr hab. Edward Kowal* – odniósł się do poziomu kultury systemu bezpieczeństwa silnie związanego z kulturą osobistą. Wyniki badań przeprowadzone w latach 2004 - 2012 wykazują, iż najczęstszą przyczyną wypadków jest czynnik ludzki. Im wyższy poziom kultury osobistej, tym niższy procent wypadków.

Optymistycznym faktem jest zauważalny sukcesywnie wzrost kultury pracowników w zakładach pracy.

6. Prof. dr hab. Justyna Patals-Maliszewska – dyskutowano na temat *opinii studentów i doktorantów wobec przyszłej pracy zawodowej*. Według opinii uczestników panelu, obecnie najważniejsze dla studentów nie jest pozyskiwanie ogromu wiedzy, lecz jej aktualność i szybkość pozyskiwania. Niewłaściwe jest przygotowywanie studentów przez uczelnie do konkretnych czynności, jako że pracodawcy oczekują od absolwentów uczelni prezentowania konkretnych postaw. Zauważa się u absolwentów uczelni brak mobilności, znajomości języków obcych (np. niemieckiego, rosyjskiego), odbytych staży i praktyk.

Następnie odbyła się debata na temat: *Funkcjonowanie człowieka w przestrzeni pracy – teoria i praktyka*, której moderatorami byli prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz i prof. dr hab. Czesław Plewka.

W debacie poruszono m.in. kwestie:

- przygotowania językowego absolwentów do rynku pracy, w tym potrzeby wyposażania w podstawy językowe innych, niż angielski, języków obcych – pracodawcy deklarują udoskonalenie tej wiedzy o język specjalistyczny w danej dziedzinie;

- zmniejszenia w szkołach liczby godzin przedmiotu *technika*, co będzie skutkować sukcesywnym ograniczeniem wyspecjalizowanych kadr, a w dalszej perspektywie zatrudnianie do prowadzenia tego przedmiotu specjalistów z innych przedmiotów, jak np. muzyki, w-f, religii;

- niskiej wyceny życia ludzkiego w gospodarce polskiej (firmy ubezpieczeniowe). W Stanach Zjednoczonych cena ta jest 10-15 razy wyższa niż w Polsce;

- zatrudniania osób niepełnosprawnych, w tym różnic w standardach firm zagranicznych i krajowych.

W debacie tej wzięli udział przedstawiciele organizacji biznesowych uczestniczących w Kongresie oraz moderatorzy.

Następnie prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz poprosił prof. dra hab. Ryszarda Gerlacha, aby – zgodnie z programem – dokonał charakterystyki przebiegu Kongresu. Mówca podkreślił zatem znaczenie podjętej przez Organizatorów problematyki. Jednocześnie wskazał wagę debat – w miejsce zwyczajowo przygotowywanych na konferencje prezentacji – jakie toczyły się podczas Kongresu zarówno w panelach, jak i sesjach. Pan Profesor zwracając uwagę na małą liczbę pracodawców uczestniczących w IV edycji Kongresu, odwołał się do edycji poprzedniej, gdzie było ich znacznie więcej. Uznając to rozwiązanie za bardzo cenne, Pan Profesor przeniósł je na grunt konferencji, którą organizował w roku 2016 w Ciechocinku.

Dokonując podsumowania, prof. dr hab. Ryszard Gerlach podkreślił bardzo dobrą organizację Kongresu oraz wartość spotkań odbytych w panelach, sekcjach oraz kuluarach. Dziękując Panu Prof. dr. hab. Bogusławowi Pietrulewiczowi oraz Zespołowi Organizacyjnemu, wyraził nadzieję na spotkanie za dwa lata na kolejnej jego edycji.

Prof. dr. hab. Bogusław Pietrulewicz w odpowiedzi na uwagę prof. dra hab. Ryszarda Gerlacha odnośnie niewielkiej liczby pracodawców uczestniczących

w IV Kongresie stwierdził, iż było to działanie zamierzone, ponieważ Kongres został poprzedzony badaniami przeprowadzonymi w trzech miastach w Polsce. Dotyczyły one organizacji funkcjonowania firm. Uzyskane wyniki omawiał dr Adamek w trakcie trwania panelu *Współpraca nauki i biznesu w zakresie kształtowania przestrzeni pracy człowieka*.

Z kolei, w swoim podsumowaniu Prof. dr hab. Zdzisław Wołk zaprezentował następujące wnioski:

- Kongres miał charakter interdyscyplinarny, jednak po wysłuchaniu przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych można stwierdzić zbieżność w dziedzinie sposobu myślenia o *pracy* oraz *człowieku w środowisku pracy*;
- w wygłoszonych referatach oraz dyskusjach panelowych pojawiły się nowe obszary badawcze, a jednocześnie Kongres ujawnił luki w aktywności badawczej w niektórych obszarach problemowych;
- Kongres służył integracji środowiska.

Na zakończenie Pan Profesor zaapelował do uczestników Kongresu o zapoznanie się z dotychczasowym dorobkiem naukowym w swoich dziedzinach i dyscyplinach naukowych.

Prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz podziękował na koniec uczestnikom Kongresu za przybycie i aktywny udział oraz rekomendował czasopismo *Problemy Profesjologii*.

IV edycja Międzynarodowego Kongresu Profesjologicznego *Człowiek i przestrzeń pracy w kontekście nauk o pracy* stanowił płaszczyznę do dyskusji na temat funkcjonowania człowieka w środowisku pracy. Udział przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, reprezentujących ośrodki naukowe w kraju i za granicą, w poważnym stopniu wzbogaciło dyskusję. Potwierdziło jednocześnie aktualność problematyki Kongresu oraz zainteresowanie środowiska naukowego aktywnością profesjonalną człowieka.

„Aktywność profesjonalna jest szczególnie znacząca w życiu i rozwoju człowieka. Przejawia się ona w podejmowaniu działań, skłonnościach do działania odtwórczego, twórczego oraz w konkretnych czynnościach, które wykonuje systematycznie jednostka (pracownik) lub zorganizowana grupa pracowników. Aktywność człowieka jest wtedy wyraźna, autentyczna i wiarygodna, jeżeli ma charakter spontaniczny i nie wynika z przymusu lub presji wydarzeń. Nie jest ona bezładna ani chaotyczna, lecz wynika z przekonania, motywacji, pozytywnego nastawienia do podejmowania działań”⁶.

Sprawozdanie niniejsze stanowi próbę starannego przedstawienia międzynarodowego wydarzenia naukowego, które podejmowało ważną dla każdego człowieka problematykę.

„Gdy szczegółowość sprawozdania sprowadza się do uwzględnienia drobnych nawet fragmentów opisywanych zdarzeń, inny otrzyma kierunek oceny, jeśli się zechce wziąć pod uwagę różnorodność względów ważnych z punktu widzenia skutecznego urobienia wytworu. Oprócz bowiem celu głównego można urzeczywistnić w danym wytworze więcej lub mniej celów ubocznych. Tak np.

⁶ K.M. Czarnecki, *Profesjologia*, s. 57.

sprzedawca w kwiaciarni realizuje cel główny doręczając kupującemu w zamian za kwotę otrzymaną właściwy egzemplarz złocieni, róży, goździka. Ale może on dodać gałązkę towarzyszącą zieleni, związać całość odpowiednio dobraną wstążką, owinąć kwiat w bibułkę ochronną, szczepić jej brzegi spinaczem. Może to wszystko wykonać w sposób miły i uprzejmy. Jak nazwać takie wykonanie zadania? Jakim słowem oddać ten rodzaj zalety działania? Pierwsze słowo, które przychodzi na myśl to »staranność«⁷.

Jakkolwiek IV Międzynarodowy Kongres Profesjologiczny *Człowiek i przestrzeń pracy w kontekście nauk o pracy* w Zielonej Górze zakończył się, to jednak żywe pozostają wystąpienia oraz poglądy wygłoszone podczas jego trwania.

BIBLIOGRAFIA

- Czarnecki K.M., *Profesjologia, nauka o profesjonalnym rozwoju człowieka*, Wyższa Szkoła HUMANITAS, Sosnowiec 2016.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Warszawa – Kraków 2000.
- Wołk Z., *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Instytut Technologii i Eksploatacji – PIB, Radom 2009.

Joanna Michalak-Dawidziuk

⁷ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław – Warszawa – Kraków 2000, s. 77-78.

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

- WITOLD JAKUBOWSKI, prof. UW, dr hab., Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski
- ZBIGNIEW KWIECIŃSKI, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
- MAGDALENA PIORUNEK, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- PIOTR BŁAJET, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
- BEATA PRZYBOROWSKA, prof. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
- DITTA BACZAŁA, prof. UMK, dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
- JÓZEF BINNEBESEL, prof. UMK, dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
- ZBYSZKO MEŁOSIK, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- MONIKA NAWROT-BOROWSKA, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- ROMAN LEPPERT, prof. zw. dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- MAREK WALANCIK, prof. WSB, dr hab., Wydział Nauk Stosowanych, Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza
- TOMASZ PRZYBYŁA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- MICHAŁ KLICHOWSKI, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- INETTA NOWOSAD, prof. UZ, dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski
- BOUBACAR SIDI DIALLO, dr, Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

- SZYMON BORSICH, mgr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- MARIA DEPTUŁA, prof. zw. dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- ANNA SZKOLAK-STĘPIEŃ, dr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
- ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA, dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
- JOANNA KIC-DRGAS, dr, Wydział Neofilologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- PATRYCJA KLIMAS, dr, Wydział Zarządzania, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach
- PIOTR TOMASZEWSKI, dr hab., Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski
- EWELINA MOROŃ, mgr, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Wrocławski
- AGNIESZKA KAMYK-WAWRYSZUK, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- DANUTA KOPEĆ, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- HANNA KUBIAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- PAULINA PERET-DRĄŻEWSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- KATARZYNA BOGUĆKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- MONIKA WIŚNIEWSKA-KIN, prof. UŁ dr hab., Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki
- ANNA SOBCZAK, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- JOANNA SIKORSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- ANNA SCHMIDT, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

II. RECENZJE I NOTY

- JERZY MODRZEWSKI, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- ANNA SOBCZAK, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

SYMA MARTA AL AZAB-MALINOWSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA K. DUDA, mgr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

JAKUB ADAMCZEWSKI, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JOANNA MICHALAK-DAWIDZIUK, dr, Wydział Nauk Społecznych i Administracji, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

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 rozstrzeżeń. 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 kluczowe (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 beczynnych gapiów*, „Tygodnik Powszechny”, 2003, 14, s. 16.

Artykuł internetowy

B. Ratuszniak, *Nowa NK.pl. Serwis walczy o użytkowników*, <http://interaktywnie.com/biznes/artykuly/biznes/nowa-nk-pl-serwis-walczy-o-uzytkownikow-14368>, [dostęp: 29.08.2010].

Projekt okładki: Ewa Wąsowska
Redaktor: Aleksandra Jędrzejczak
Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska
Łamanie komputerowe: Elżbieta Rygielska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl
Ark. wyd. 34,00. Ark. druk. 31,375

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9