UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 44/2017

WYDAWNICTWO NAUKOWE

POZNAŃ 2017

STUDIA EDUKACYJNE

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

Wersja pierwotna: drukowana

RADA REDAKCJI

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

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

Redaktorzy tematyczni

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

Redaktorzy językowi

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

Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyśko

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017

ISSN 1233-6688

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

Bogusław Śliwerski, *Postfutbolowa pedagogika i jej aplikacje w analizie edukacyjnych zjawisk* ... 7

Ewa Kurantowicz, Adrianna Nizińska, Teresa Padilla-Carmona, José González-Monteagudo, *Uniwersytet i pracodawcy w Polsce i Hiszpanii. Konfrontacje, oczekiwania, perspektywy* ... 23

Agnieszka Gromkowska-Melosik, *Gaokao i procesy stratyfikacji społecznej w Chinach* ... 45

Sławomir Banaszak, *Teoria – empiria – praktyka. Status metodologiczny nauk społecznych.* 65

Andrzej Radziewicz-Winnicki, Marek Walancik, *Odcienie dekadencji we współczesnej nowoczesności a dylematy reprezentantów nauk społecznych* ... 79

Sławomir Trusz, *O znaczeniu badań ilościowo-jakościowych w edukacji. Próba łączenia wody z ogniem…* ... 93

Piotr Błajet, Beata Przyborowska, Iwona Murawska, *Kompetencje dyrektora szkoły jako lidera. Raport z badań* ... 105

Magdalena Piorunek, Iwona Werner, *Kompetencje społeczne nauczycieli – diagnoza i pomocowe implikacje* ... 121

Urszula Jeruszka, *Obszary poradnictwa i wsparcia społecznego w aspekcie poprawy zatrudnialności absolwentów szkół zawodowych* ... 143

Maciej Bernasiewicz, Monika Noszczyk-Bernasiewicz, *„Nieobecny ojciec" – casus rodzin nieletnich przestępców* ... 161

Piotr Chomczyński, *Fotografia w badaniach nad stygmą społeczną. Wnioski metodologiczne z badań nad stygmatyzacją osób, które popełniły przestępstwo* ... 177

Agata Matysiak-Błaszczyk, Barbara Jankowiak, *Znaczenie relacji przywiązania w cyklu życia człowieka. Analiza wybranych aspektów bliskich relacji* ... 195

Lucyna Myszka-Strychalska, *Obraz młodzieży w filmie – jako impuls do namysłu nad kondycją tożsamości współczesnych nastolatków* ... 209

Wojciech Andraszczyk, *Młode kobiety w gangach: między wiktymizacją a maskulinizacją* .. 231

Anna Dąbrowska, Joanna Marek-Banach, *Ograniczone przestrzenie i próby ich poszerzania u uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Włączanie w aktywność społeczną nieletnich przejawiających problemy adaptacyjne* ... 247

Bożena Skibińska, *„Skazani na samotność?" O konsekwencjach izolacji społecznej w wybranych jej kontekstach* ... 265

Amelia Krawczyk-Bocian, *Rozumienie narracyjne w perspektywie interakcjonizmu interpretatywnego, poznania hermeneutycznego i refleksji fenomenologicznej* ... 285

Norbert G. Pikuła, *Znaczenie pracy zawodowej dla osób po 60. roku życia* ... 301

Wojciech Welskop, *Makdonaldyzacja polskiego systemu edukacyjnego* 317
Jolanta Suchodolska, *Deficyty gotowości szkolnej przedszkolaka – można im łatwo zapobiec. Od zintegrowanej diagnozy do skutecznego wspierania rozwoju dziecka* 329
Natalia Kłysz-Sokalska, *Pojmowanie emocji i znaczenie działań muzycznych w ich rozwijaniu u dziecka w młodszym wieku szkolnym* 347
Anna Schmidt, *Child from Single Parent Family in Preschool Environment – a Theoretical Outline and Practical Tips* 363
Julia Anastazja Sienkiewicz-Wilowska, *Seniorzy na terenach wiejskich – możliwości i ograniczenia rozwoju* 377
Marek Banaszak, *Rola nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w kształtowaniu (się) przyrodniczej wiedzy naukowej dziecka* 387
Michał Szott, *Nauczyciel w kontekście przemian w systemie kształcenia: stan obecny i oczekiwane kierunki zmian* 399
Galit Magrafta, *A Professional Learning Community as a Factor of the Professional Development of Teachers* 417
Elanit Ayzik, *The Theoretical Approach to Awareness as an Interdisciplinary Category – A few reflections* 427

II. RECENZJE I NOTY

Anna Dudak, Katarzyna Klimkowska, *Sukces jako doświadczenie biograficzne ojców sprawujących opiekę nad dzieckiem, Lublin*, Wydawnictwo UMCS 2017, ss. 365 (Paulina Koperna) 437
Inetta Nowosad, Klaudia Pietrań, Mirosław J. Szymański (red.), *Szkoła. Konflikt Podmiotów?* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, ss. 266 (Anna K. Duda) .. 439

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego „Komunikacja werbalna: znaczenia – perspektywy – kontrowersje" Poznań, 16 marca 2017 roku (Natalia Kłysz-Sokalska) 443
Sprawozdanie z Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji „Aktualne zagadnienia pomocy jednostce w kryzysowych sytuacjach" (Актуальные вопросы помощи личности в кризисных состояниях) Brześć (Białoruś), 23-24 marca 2017 roku (Katarzyna Pawełek) 445
Sprawozdanie z II Międzynarodowej Studenckiej Konferencji Edukacyjnej "Let's talk about mother tongues" Vasa, 4 kwietnia 2017 roku (Jakub Adamczewski) .. 451
Sprawozdanie z IX Konferencji Organizacji Studenckich Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, 17 maja 2017 roku (Jakub Karol Adamczewski) 452
Sprawozdanie z Konferencji Naukowej „Nauczyciel wspierający i wspierany. Rola umiejętności interpersonalnych w pracy nauczyciela", Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa, 16 grudnia 2016 roku (Joanna Michalak-Dawidziuk) 455

Informacje o autorach 459

Informacje dla autorów 463

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

Bogusław Śliwerski, *Post-Football Pedagogy and Its Applications in the Analysis of Educational Aspects* 7

Ewa Kurantowicz, Adrianna Nizińska, Teresa Padilla-Carmona, José González-Monteagudo, *University and Employers in Poland and Spain. Confrontations, Expectations, Perspectives* 23

Agnieszka Gromkowska-Melosik, *Gaokao and Processes of Social Stratification in China* 45

Sławomir Banaszak, *Theory – Empiricism – Practice. The Methodological Status of Social Sciences* 65

Andrzej Radziewicz-Winnicki, Marek Walancik, *Tints of Decadence in Present Modernity vs. Dilemmas of Representatives of Social Sciences* 79

Sławomir Trusz, *The Meaning of Mixed Quantitative and Qualitative Research in Education. An Attempt to Combine Fire and Water* 93

Piotr Błajet, Beata Przyborowska, Iwona Murawska, *Competence of the Headmaster as a Leader. Research Report* 105

Magdalena Piorunek, Iwona Werner, *Teachers' Social Competences – Diagnosis and Implications for Assistance* 121

Urszula Jeruszka, *Counseling and Social Support as Improving the Employability of Graduates of Vocational Schools* 143

Maciej Bernasiewicz, Monika Noszczyk-Bernasiewicz, *"The Absent Father" – a Case Study of a Family of Juvenile Delinquents* 161

Piotr Chomczyński, *Photography in Social Stigma Research. Some Methodological Conclusions from Research on Criminals' Stigmatization* 177

Agata Matysiak-Błaszczyk, Barbara Jankowiak, *The Significance of the Attachment Relation in the Human Life Cycle. Analysis of Selected Aspects of Close Relations* 195

Lucyna Myszka-Strychalska, *The Picture of Young People in Film as an Impulse to Considering the Condition of the Identity of Modern Teenagers* 209

Wojciech Andraszczyk, *Young Women in Gangs: Between Victimization and Masculinization* 231

Anna Dąbrowska, Joanna Marek-Banach, *Limited Spaces and Attempts of Their Extension Among Children with Special Educational Needs. Social Participation of Young People Educationally Neglected and Criminally Demoralized* 247

Bożena Skibińska, *"Doomed to Loneliness?" On the Consequences of Social Isolation in Selected Contexts* 265

Amelia Krawczyk-Bocian, *The Narrative Understanding in the Aspect of Interpretative Interactionism, Hermeneutic Knowledge and Phenomenological Reflection* 285

Norbert G. Pikuła, *The Importance of Professional Work for People Over 60 Years of Age* 301
Wojciech Welskop, *McDonaldization of the Polish Educational System* 317
Jolanta Suchodolska, *The Easily Preventable Deficiencies in Kindergarten Pupils' Readiness for School. From Integrated Diagnosis to Effective Support for the Child's Development* 329
Natalia Kłysz-Sokalska, *Emotional Understanding and the Importance of Musical Activities in their Development in a Child at an Early School Age* 347
Anna Schmidt, *Child from Single Parent Family in Preschool Environment – a Theoretical Outline and Practical Tips* 363
Julia Anastazja Sienkiewicz-Wilowska, *Seniors in Rural Areas – Developmental Opportunities and Constraints* 377
Marek Banaszak, *The Role of an Early Education Teacher in Developing the Child's Natural Science Knowledge* 387
Michał Szott, *Teacher in the Context of Transformations in the Education System: Current State and Expected Directions of Change* 399
Galit Magrafta, *A Professional Learning Community as a Factor of the Professional Development of Teachers* 417
Elanit Ayzik, *The Theoretical Approach to Awareness as an Interdisciplinary Category – A few Reflections* 427

II. REVIEWES AND NOTES

Anna Dudak, Katarzyna Klimkowska, *Sukces jako doświadczenie biograficzne ojców sprawujących opiekę nad dzieckiem, Lublin*, Wydawnictwo UMCS 2017, ss. 365 (Paulina Koperna) 437
Inetta Nowosad, Klaudia Pietrań, Mirosław J. Szymański (red.), *Szkoła. Konflikt Podmiotów?* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, ss. 266 (Anna K. Duda) .. 439

III. SCIENTIFIC LIFE

Report from the National Science Seminar „Komunikacja werbalna: znaczenia – perspektywy – kontrowersje" Poznan, 16 March 2017 (Natalia Kłysz-Sokalska) 443
Report from the International Scientific-Practical Conference „Aktualne zagadnienia pomocy jednostce w kryzysowych sytuacjach" (Актуальные вопросы помощи личности в кризисных состояниях) Brest (Belarus), 23-24 March 2017 (Katarzyna Pawełek) 445
Report from the 2nd International Student Educational Conference "Let's talk about mother tongues" Vasa, 4 April 2017 (Jakub Adamczewski) 451
IX Conference of Student Organizations at Faculty of Educational Studies (Adam Mickiewicz University in Poznan), Poznan, 17-05-2017 452
Report on the Scientific Conference: "Nauczyciel wspierający i wspierany. Rola umiejętności interpersonalnych w pracy nauczyciela", Warsaw, 16-12-2016 455

Information of Authors 459

Information for Authors 463

I. STUDIA I ROZPRAWY

Bogusław Śliwerski
Uniwersytet Łódzki

POSTFUTBOLOWA PEDAGOGIKA I JEJ APLIKACJE W ANALIZIE EDUKACYJNYCH ZJAWISK

Abstract. Śliwerski Bogusław, *Postfutbolowa pedagogika i jej aplikacje w analizie edukacyjnych zjawisk* [Post-Football Pedagogy and Its Applications in the Analysis of Educational Aspects]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 7-22. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.1

For the author of the text, football is not only a reference to the most recent publications in education sociology and cultural anthropology on this sport in the lives of postmodern societies, but also a metaphor for an analysis of selected issues of the educational policy and higher educations in Poland.

Key words: football, soccer, post-football, fanaticism of football fans, pop culture, pedagogics, education, glottodidactics, school final exam

Wprowadzenie

W 2012 roku ukazała się na naszym rynku książka o postfutbolu. Do druku przygotowali ją: antropolog kultury Mariusz Czubaj wraz z doktorantem Jackiem Drozdą i trenerem oraz analitykiem piłkarskim Jakubem Myszkorowskim[1]. Wprowadzenia dokonał niekwestionowany autorytet naukowy w tej dyscyplinie Wojciech J. Burszta, dla którego tekst książki stał się dodatkową okazją do wspomnień i nostalgicznych ewokacji z czasów, kiedy sam był uczestnikiem boiskowej *communitas*. Nic dziwnego, że najchętniej sam opowiadałby o tym w nieskończoność. A jednak, to nie on dokonuje tej narracji, tylko przedstawiciele trzech pokoleń połączonych wspólną pasją odczytywania kulturowych znaczeń, jakie wpisują się w świat piłki nożnej od

[1] M. Czubaj, J. Myszkorowski i in., *Postfutbol. Antropologia piłki nożnej*, Gdańsk 2012.

czasów jej powstania i rozwoju w perspektywie kultu amatora, poprzez jej paleotechniczny raj, aż po ponowoczesny futbol, czyli postfutbol.

Książka wciąga nie tylko fascynującą narracją, analizą zjawisk, które dotychczas przeciętnemu (w sensie statystycznym) kibicowi nawet nie przychodziły na myśl, ale i odsłoną kulis piłki nożnej wraz z towarzyszącą jej oprawą. Mimo że dla każdego chłopca piłka nożna jest tylko grą, którą feministki usiłowały zdewaluować jeszcze przed Euro 2012, że ich zdaniem bieganie 22 spoconych mężczyzn za czymś okrągłym przyczyni się jedynie do zwiększenia procederu prostytucji, to jednak antropolodzy kultury pokazują to, co dla nas jest niewidoczne. Piszą o tym, co tworzy zupełnie nowe wymiary kultury w naszym codziennym życiu prywatnym, społecznym i zawodowym. Ich agresja chyba jeszcze bardziej wzrośnie po lekturze tej książki, bowiem jej autorzy piszą także o tym, dlaczego piłka nożna ma płeć kulturową, czyli o powodach i mitach stwarzających bariery dla kobiet w tym sporcie. Zwolennicy lewicowych ruchów społecznych dowiedzą się przy tej okazji, kto był pierwszym powszechnie znanym gejem wśród piłkarzy mimo jakże typowego przekonania, że jest to dyscyplina hetero-, macho- i metrocentryczna.

Genialny pomysł badawczy został zrealizowany w niezwykle subtelny, jak dla naukowców sposób, bowiem tę książkę może przeczytać każdy, kto w ogóle nie studiował ani humanistyki, ani nauk społecznych, czy tym bardziej nauk o kulturze fizycznej. To jest publikacja napisana językiem naukowym, ale w taki sposób, by nie zrazić do przekazywanych treści każdego miłośnika sportu. Tak więc i akademicy znajdą w niej fundamentalne dla *science* odniesienia do źródeł i liderów światowej wiedzy o tym sporcie zespołowym, podobnie jak jego komentatorzy, animatorzy, czy kibice. Polacy, nic się nie stało! Sromotnie przegraliśmy Euro 2012, ale za to, ile zyskaliśmy przy tej okazji – przejezdne autostrady, nową infrastrukturę sportowo-turystyczną, nieco zmodernizowane koleje i lotniska, no i odzyskaliśmy na czas tych „igrzysk" wspólnotę narodową, patriotyczną, które tak bardzo potrzebne są każdemu narodowi, każdej wspólnocie w czasach kryzysów, podziałów i konfliktów.

Nic tak bardzo nie jednoczy ludzi, jak własna drużyna walcząca w ich imieniu o godność zwycięzcy. A Polacy zwyciężyli już przed Euro 2012, skoro pojawiły się także w świecie nauki projekty opisania tego, z czego nie wszyscy zdają sobie sprawę. Sam mam coraz więcej studentów, którzy w mijającym roku akademickim zgłaszali chęć napisania prac dyplomowych o aktywności wychowawczej czy samowychowawczej młodzieży w ramach pasjonującej ich dyscypliny sportowej. Być może zatem właśnie dzięki Euro 2012 mamy książkę o postfutbolu! Warto sięgnąć po ten antropologiczno-kulturowy „kryminał", bo w istocie zaczyna się on od niezwykle intrygującego zdania:

> (…) dzieje piłki nożnej nie rozstrzygają się na boisku podczas finałowego meczu o mistrzostwo świata lub kontynentu, ale w zaciszach gabinetów i przy negocjacyjnych stołach[2].

Dzięki temu studium dowiadujemy się o związkach postfutbolu z technopolizacją i cyborgizacją futbolowych doświadczeń, koneksjami dokonującymi się między piłką a obszarami ekonomii, polityki, marketingu, reklamy i sportowego wizerunku, przemysłu, neotelewizją, a zarazem konserwatywną postawą władz FIFA i UEFA wobec propozycji wykorzystania nowych technologii do rozstrzygania o kontrowersyjnych golach, faulach, rzutach rożnych itp. Wytrawni poszukiwacze nowych metafor i teoretycznych podejść w badaniach podstawowych w humanistyce znajdą tu odniesienia socjokulturowe do postrzegania piłki nożnej jako sportu okrucieństwa, przemocy, panoptykonu, sprytu i przebiegłości nie tylko zawodników, przestrzeni dla karnawalizacji, ale i mistyfikacji, dynamicznego rozwoju edukacji, demokratyzacji lub szlachetnego elitaryzmu.

Przywołana tu narracja futbolowa Władimira Proppa z jego schematem „konstruowania przez kibiców przegranej drużyny bajki magicznej", by podtrzymać legendę o szczególnej mocy własnej drużyny, pozwoli nam znieść gorycz porażki sprzed kilku dni. A może komuś spodoba się odpowiedź Kupera i Szymanskiego na pytanie, które nie mogło mieć przecież w czasie jej powstania związku z wynikiem meczu Polska-Czechy,

> dlaczego ten model budowania tożsamości – w oparciu o poczucie, że zwycięstwo się należy, ale nie jest ono możliwe wskutek nagromadzonej złej woli wokół nas – jest tak żywotny[3].

Antropolodzy ujawniają także kulturowe kulisy nie tylko stadionu, ale i przestrzeni szatni w przerwie między rozgrywanymi połowami meczu. Autorzy książki wyjaśniają przyczyny, dla których piłka nożna ma angielskie korzenie, ale francuską jakość. Zrozumiemy dzięki temu, dlaczego Brytyjczycy, tak jak Polacy, nie potrafią uczyć się na własnych błędach, w związku z czym to inni zbierają laury za ich innowacyjność. Są w tej książce także Polonica demistyfikujące powody, dla których władza ludowa okresu PRL w brutalny sposób zmieniła semantykę ligi piłkarskiej, proletaryzując nazwy klubów piłkarskich o tradycjach niepodległościowych oraz dlaczego kardynał Karol Wojtyła mógłby nie zostać wybrany papieżem, gdyby w 1978 roku polska drużyna pokonała w finale Niemców. Wątek „co by było, gdyby" bardzo mnie ucieszył, bo dzięki niemu okazuje się, że antropologia kulturowa jest na tym samym poziomie naukowości co pedagogika.

[2] Tamże, s. 15.
[3] Tamże, s. 50.

Treść tej lektury znakomicie koresponduje z rozprawami Zbyszko Melosika na temat roli i miejsca popkultury oraz ciała, cielesności i władzy w ponowoczesnych społeczeństwach[4]. Sam zastanawiałem się, czy włókna mięśniowe w mięśniach moich nóg są szybkokurczliwe czy wolnokurczliwe, a tym samym czy mam jeszcze szansę zaistnieć w piłce nożnej już jako kibic. Wszechobecność ciała kibicowskiego miesza się w tej rozprawie z oralnością piłkarskiego spektaklu i sportowego przemysłu, stadionowa nagość z ujarzmianiem przez władze kibolizmu w „strefach kibica". Ucieszyła mnie przy tym konstatacja naukowców, że ciało kibica jest podmiotowe, a ciało piłkarza utowarowione, choć zarazem pozbawione potencjału ułomności. Zrozumiałem także, jaka jest różnica między dziesiątkami tysięcy graczy potrafiących wykonać każdy element techniczny w komfortowych warunkach w porównaniu z piłkarzem naszej reprezentacji – Robertem Lewandowskim, który w czasie mistrzostw, osamotniony w ataku pozycyjnym, mógł korzystać z tych umiejętności w warunkach ostrej rywalizacji.

Antropokulturowa opowieść o piłce nożnej, wbrew przedmiotowi swoich dociekań, nie jest dziełem zamkniętym, z introdukcją, rozwinięciem i kodą, gdyż dopiero teraz można ją rozwijać na wszystkie z możliwych w naukach społecznych sposoby. Także specjaliści od dziennikarstwa, komunikacji społecznej i mediów dowiedzą się o regułach mówienia i pisania o piłce nożnej w świecie, jej herosach i postaciach tragicznych, wynoszonych pod niebiosa i wykluczanych z własnych drużyn przez jej kibiców. Świat piłki nożnej, który tak bardzo zmienił się z romantycznej i bezinteresownej rywalizacji w swoistego rodzaju przemysł, często pozbawiony etycznych zasad, jest zbieżny z tym, co dzieje się w polskim szkolnictwie powszechnym i wyższym.

Komparatystyka wobec piłki nożnej

Najnowsza książka Zbyszko Melosika o piłce nożnej niewątpliwie trafi pod strzechy nauk pedagogicznych[5]. W socjopedagogicznej monografii naukowej poznańskiego pedagoga ma miejsce, we wprowadzeniu, odsłona jego zamiłowania do tej dyscypliny sportu. Dzięki temu naświetla jej kulturowe konteksty w zglobalizowanym świecie wartości i ludzkich pasji. Nie jest istotne to, co sądzili na temat piłki nożnej klasycy współczesnej humanistyki, czy nauk społecznych, politycy, czy nawet krytycy literatury i mediów. Jak pisze:

> Niezależnie zresztą od krytyki piłka nożna jest bez wątpienia jedną z najbardziej globalnych (i powszechnie akceptowanych) praktyk kulturowych, urzeczywistnianych

[4] Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010.
[5] Z. Melosik, *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza*, Poznań 2017.

na stadionach całego świata, w niekiedy bardzo skomplikowanych procesach readaptacji[6].

Na przeczytanie tej pasjonującej książki niektórym wystarczy znormalizowany czas trwania meczu piłkarskiego, a więc 2 × 45 minut. Jak ktoś chce dostrzec głębsze walory analiz tego znakomitego w Polsce komparatysty, to skorzysta nie tylko z przysługującej w wyniku remisu czasu na „dogrywkę" (2 × 15 minut), ale może uruchomić jeszcze cykl spotkań i debat naukowych w ramach naukowej ekstraklasy, odbywając je regularnie co tydzień lub raz na cztery lata. Książkę bowiem czyta się szybko, z ogromną przyjemnością, której doświadczą także kobiety, bowiem znajduje się w niej rozdział o piłce nożnej „słabej, ale za to pięknej płci". Tak więc publikacja jest zrównoważona genderowo. Sam sięgnąłem po nią z osobistą pasją, bo doskonale pamiętam tysiące godzin spędzonych na podwórku z piłką nożną i kolegami z okolicznych bloków, skąd byliśmy regularnie przeganiani przez mieszkańców w emerytalnym wieku, którzy nie mogli znieść towarzyszących grze emocji, okrzyków, a czasami i niecenzuralnych słów niektórych kibiców. Podejście Z. Melosika do sportowej rywalizacji piłkarskiej tylko pozornie wyklucza autobiograficzną refleksję u tych czytelników, którzy nie mieli nic wspólnego z zawodowym czy amatorskim sposobem jej uprawiania pod kierunkiem trenerów i specjalistycznych ekip. Pozwala zarazem dostrzec, jak piłka nożna staje się – w świetle teorii M. Foucaulta – środowiskiem kształtowania się tożsamości narodowej, kulturowej, a nawet ideologicznej w społeczeństwach dotkniętych futbolowym szałem. To w tej praktyce społecznej, a nie tylko cielesnej, fizycznej, odbywa się złożony i niewidoczny dla większości proces kulturowej socjalizacji – readaptacji, rekonwersji kulturowej, ruchliwości społecznej i stratyfikacji ekonomicznej, inkulturacji w skali mikro (intra- i interpersonalnej), mezo- (instytucjonalnej) oraz makro (globalnej).

Zbyszko Melosika interesuje geneza rodzenia się i utrwalania tych procesów oraz ich kulturowych zmian w toku dziejów i na wybranych kontynentach świata czy krajach. Dzięki temu widzimy przemieszczanie się w czasie i przestrzeni wzajemnie sprzecznych zjawisk: elitaryzm/arystokratyzm *vs* proletaryzacja piłki nożnej; swojskie *vs* obce; lokalne *vs* ponadlokalne; krajowe *vs* zagraniczne; nacjonalistyczne *vs* uniwersalistyczne; patriotyczne *vs* kosmopolitycznie nacjonalistyczne; kontynentalne *vs* światowe; sprywatyzowane *vs* upaństwowione; osobiste *vs* zinstytucjonalizowane; klasowe *vs* wieloklasowe; rasowe *vs* wielorasowe; otwarte *vs* niedostępne; indywidualizm *vs* kolektywizm; egocentryzm *vs* prospołeczność; lojalność *vs* zdrada; profesjonalizm *vs* improwizacja; rywalizacja *vs* współpraca; moralność *vs* demoralizacja; peryferyjność *vs* mocarstwowość.

[6] Tamże, s. 11.

Nareszcie widzimy niezwykle ważną edukacyjnie rolę klubowej piłki nożnej w alfabetyzacji dzieci i młodzieży ze środowisk wykluczenia społecznego. Ta gra staje się teatrem nie tylko aktorów, ale i widzów, scenografów, autorów scenariuszy. To także wielki biznes i wydawałoby się nieracjonalne, a horrendalne zyski dla najlepszych, czy polityka służąca demokratyzacji lub utrzymaniu reżimu, a wszystko razem staje się szansą do budowania poczucia tożsamości narodowej i własnej wartości. Możemy przenieść sztukę piłkarskich zwycięstw na taktyki, z jakimi spotykamy się, czy których osobiście doświadczamy w naszych środowiskach zawodowych lub społecznych, a więc triki, fortele, zwody, dryblingi, przebiegłość, faule, wyrafinowanie, bezwzględność, nienawiść, rebelię, umiłowanie podstępu („gra faulem jest nieporównywalnie bardziej satysfakcjonująca niż gra fair"[7]), czy zręczność, pomysłowość, błyskotliwość, kreatywność, spontaniczność, wirtuozerię, ofensywność, obronność, celebrytyzm, paternalizm, wykorzystywanie cech fizycznych (ciało, uroda, wytrzymałość, sprawność, męskość, seksualizm, zwyczaje żywieniowe itp.).

Fani futbolu znajdą w tej książce coś dla siebie, o ile reprezentują środowisko intelektualnie zdolne do czytania czegoś więcej, niż tylko wyniki meczów czy rankingi najlepszych piłkarzy. Nie każdy może skorzystać w pełni z tego „laboratorium kultury". Pedagodzy porównawczy wyszukają tu ciekawe analizy odnośnie Japonii – relacji między szkolnictwem a specyfiką uprawiania tego sportu, zaś socjolodzy i antropolodzy kultury znajdą odniesienia do kulturowych praktyk esencjalnie zorientowanych na konsumeryzm, popkulturę, czy polityczną rywalizację w relacji ze światem, a nawet militaryzm. Idea totalnego futbolu może być kodem kulturowego pokrewieństwa z totalną opozycją w polityce. Książkę kończy niezwykle trafna konstatacja Autora:

> (…) o ile inne globalne praktyki kulturowe – takie jak muzyka, moda czy popularny film lub popularne czasopisma – zdają się być w coraz większym stopniu rozpraszane w tysiącach sprzecznych ze sobą swoich własnych wersji i kalek, to piłka nożna trwa w swojej integracji, w swoim wariancie niemalże klasycznym. Jest skonsolidowana wokół swoich reguł i rozgrywek oraz przekazywanych z pokolenia na pokolenie indywidualnych, rodzinnych i kolektywnych identyfikacji. I to także jest źródłem jej władzy we współczesnym globalnym świecie[8].

Zachęcam zatem do rozbudzania emocji związanych z piłką nożną w kolejnej części artykułu, w której zamierzam pokazać możliwości wykorzystania Mistrzostw Europy w piłce nożnej, które odbywały się pięć lat temu w Polsce i na Ukrainie do metaforycznej analizy nauki, środowiska akademickiego, czy polityki oświatowej w tym okresie.

---

[7] Tamże, s. 66.

[8] Tamże, s. 179.

Zalety mistrzostw dla edukacji językowej

Można przypuszczać, że Mistrzostwa Europy w piłce nożnej w 2012 roku rozbudzą pasje do uczenia się języków obcych. Do Polski docierały najlepsze drużyny piłkarskie naszego kontynentu. Pobyt zagranicznych gości w naszym kraju mógł rozbudzić silną motywację wewnętrzną u dzieci i młodzieży do uczenia się języków obcych. Mieli szansę spotkać znakomitych piłkarzy Europy, a być może nawet poprosić ich o autograf, zapytać o coś, czy w ramach wolontariatu opiekować się określoną ekipą i gośćmi zagranicznymi. To był znakomity okres do zainteresowania pedagogów publikacjami z glottodydaktyki, którzy nauczają dzieci i młodzież obcych języków[9]. W pięć lat później mogę stwierdzić na podstawie wyników egzaminu maturalnego, że nasza młodzież najlepiej ze wszystkich przedmiotów maturalnych zdała właśnie język angielski. W świetle danych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, średnia wyników matury 2017 na poziomie podstawowym wyniosła z języka angielskiego 71%, a na poziomie rozszerzonym – 60%, podczas gdy z języka polskiego wynik na poziomie podstawowym stanowił 56%, zaś na poziomie rozszerzonym – 50%[10].

Dysponujemy w kraju rozprawami z dydaktyki szczegółowej, których autorzy odwołują się do najnowszych teorii psychodydaktycznych, jak i dziedzin współczesnej wiedzy, będącej przedmiotem powszechnego kształcenia na wszystkich szczeblach polskiej edukacji. Glottodydaktycy przyczynili się do godnego uwagi i szerokiego upowszechnienia w środowisku oświatowym – szkolnym i pozaszkolnym oraz akademickim kształcenia konstruktywistycznego, innowacyjnego i partycypacyjnego, które odchodzi od kształcenia adaptacyjnego, sprzyjając większej efektywności w realizacji zakładanych przez nauczycieli lub uczących się (studiujących) celów. Autorzy piszą swoje rozprawy pod ciśnieniem praktyki, co w dydaktyce języków obcych jest niesłychanie ważne i cenne, skupiając się na przedstawieniu innych warunków pracy nauczycieli z uczącymi się o różnych przecież poziomach motywacji i zdolnościach. Wprowadzane przez nich nowe podejścia teoretyczne i metodyczne w glottodydaktyce współczesnej są doskonałym wypełnieniem pola nieobecności w naszym kraju wielu zagranicznych teorii i modeli, a tym

[9] Zob. G. Erenc-Grygoruk, *Nauczanie języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2013; D. Gołębniak, G. Teusz, *Edukacja poprzez język*, Warszawa 1996; E. Jastrzębska, *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*, Kraków 2012; H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007)*, Warszawa 2007; W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001; A. Szplit, *Efektywnie i atrakcyjnie, czyli o przedszkolnym i wczesnoszkolnym nauczaniu języka angielskiego*, Kielce 2016; tenże, *Bariery psychiczne uczniów w procesie uczenia się języka angielskiego. Diagnozowanie i pokonywanie*, Kielce 2017.

[10] Wyniki egzaminu maturalnego 2017 https://www.cke.edu.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki/ [odczyt: 2.07.2017].

samym braku zastosowania ich tak w kształceniu, jak i w badaniach. Autorzy czynią je przejrzystymi, proponując własne schematy, czy skupiając się w analizach porównawczych na konstruowaniu tabel.

Niemcy roznieśli Greków, a obywatele roznoszą autorów podręczników oraz politykę MEN

W czerwcu 2012 roku, kiedy zbliżał się mecz finałowy Niemcy-Grecja ukazał się zbiór ćwiczeń dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej, kształcenia zintegrowanego pt. „Ja i moja szkoła", który zawierał liczne błędy. Rodzice postanowili przerwać milczenie i walczyć z nieprzemyślaną strukturą oraz treścią niektórych zadań. To oni bowiem muszą reagować na dziecięcą bezradność w sytuacji, kiedy ich zdaniem niektóre zadania rozmijają się z sensem i logiką. Co ma zrobić rodzic, kiedy dziecko pyta je: Mamo, co znaczy – ***To mata Toma?*** Jak stwierdził w korespondencji ze mną jeden z refleksyjnych rodziców, a zapewne edukowany w swoim dzieciństwie na zupełnie innym zestawie podręczników i zeszytów ćwiczeń: *Są jeszcze ciekawe imiona w niektórych ćwiczeniach np. Otto, Momo, Atma. To jest dopiero edukacja kreatywna. Niech dzieci uczą się w tym kraju międzykulturowego podejścia. Może wkrótce przyjdzie do ich klasy dziecko o imieniu – Momo, albo Atma, czy Otto. Takie imiona poznaje uczeń w pierwszym semestrze I klasy. A może to biuro podróży się reklamuje?*

To w okresie poprzedzającym Mistrzostwa Europy powstała w Polsce oddolnie, w opozycji do MEN, 19 maja 2012 roku Obywatelska Komisja Edukacji Narodowej, która zamierzała utworzyć zaplecze eksperckie do wspomagania nauczycieli i rodziców pragnących „przywrócić polskiej szkole jej cele zgodne z polską racją stanu". Komisję utworzyły środowiska protestujące przeciwko reformie programowej kształcenia ogólnego w szkołach ponadgimnazjalnych. Historyk Jan Żaryn przedstawił program dziania tej komisji, który przewidywał m.in. rozwijanie

> (…) ruchu protestu przeciwko katastrofalnym zmianom w polskiej oświacie, kreującym szkołę o coraz niższych wymaganiach, której absolwenci prezentują coraz niższy poziom rzeczywistego wykształcenia, przeciwko zmianom prowadzącym w istocie do zanegowania polskiej tradycji edukacyjnej i demokratycznej[11].

Zaapelowano w maju 2012 roku do rodziców, nauczycieli i wszystkich osób dobrej woli, by powoływali do życia w lokalnych społecznościach, przy

[11] Eksperci będą wspomagać nauczycieli i rodziców w: http://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/eksperci-beda-wspomagac-nauczycieli-i-rodzicow,34254_2.html

szkołach publicznych i niepublicznych, szkołach wyższych, parafiach, w lokalnych środowiskach koła Obywatelskiej Komisji Edukacji Narodowej, koła narodowego i obywatelskiego sprzeciwu. Poszukiwano specjalistów w zakresie prawa oświatowego, organizacji i finansowania edukacji, autorów rzetelnych programów kształcenia,

> (…) którzy zechcą poświęcić swój czas i wysiłek na działalność pro publico bono tak, aby szkole polskiej przywrócić jej cele zgodne z polską racją stanu – kształcenie i wychowywanie świadomych swych praw obywateli, zakorzenionych w polskiej tradycji, zdolnych przekazywać ją następnym pokoleniom[12].

To właśnie dzięki temu młodemu ruchowi protestu resort edukacji pod kierownictwem Krystyny Szumilas z PO obiecał, że moduł edukacji w ramach historii w liceach pt. „Ojczysty panteon i ojczyste spory" będzie w minimalnym wymiarze godzinowym obowiązkowy. Eksperci OKEN nie zgodzili się także na redukcję zajęć w liceach z fizyki, chemii, biologii oraz informatyki. Jak stwierdzono w czasie konferencji prasowej OKEN: *W istocie rezultatem reformy jest fakt, że dwie ostatnie klasy liceum straciły charakter kształcenia ogólnego, co jest ruiną idei nauczania licealnego. W wieku 16 lat uczeń musi dokonać wyboru specjalizacji na całe życie. To wbrew logice współczesnego, szybko zmieniającego się świata – wiadomo, że dla młodych ludzi najważniejsza jest obecnie elastyczność, możliwość dopasowania się, ewentualnej zmiany kwalifikacji, do czego przydaje się rozległa wiedza ogólna. Tymczasem, obecna reforma jest przysłowiowym przywiązywaniem szewca do kopyta, ograniczaniem młodemu człowiekowi możliwości wyboru w przyszłości, wpychaniem go w specjalizację w wieku, gdy jest on jeszcze za młody na dokonywanie takiego wyboru. Szkoła nie powinna przygotowywać do sprawnego rozwiązywania testów, tylko do rozwiązywania problemów, jakie niesie życie*[13].

Kto w edukacji nie gra *fair play*?

Pierwszy mecz w trakcie Euro 2012 w Warszawie potwierdził, że zawodnicy obu drużyn – Polski i Grecji nie grali *fair*. Dwie czerwone kartki w inauguracyjnym meczu nie najlepiej świadczyły o przygotowaniu do realizacji założonych celów taktycznych i odporności piłkarzy na prowokacje. Nie byliśmy jednak tak znakomici, jak to nam sugerowano od miesięcy, ale mimo wszystko kibicowałem naszej reprezentacji, życząc jej pozytywnego wyjścia z tej trudnej sytuacji. Rosjanie w meczu z Czechami pokazali, że wcale nie są tak słabi, jak próbowano ich u nas „malować". Z grupy jednak nie wyszliśmy. Wstyd. Rozczarowanie. W polskiej edukacji jest wiele podmiotów, które na-

[12] Tamże.
[13] Tamże.

ruszają zasady przyzwoitości. Jednym z podmiotów naruszania zasady *fair play* w edukacji są niektórzy wydawcy podręczników szkolnych. To jednak resort edukacji zaczął w tym okresie promować w dość zaskakujący sposób praktyki nie *fair*.

Krajowa prasa wówczas donosiła:

> MEN wraz z wejściem w życie reformy szkolnej, podpisanej przez Panią minister Katarzynę Hall, wiedząc o monopolistycznej pozycji jednego z wydawców nie poinformowała o tym fakcie Urzędu Ochrony Konkurencji i Konsumenta? Pierwsze kłody pod nogi małych wydawców rzuciło MEN. Podręczniki do recenzji zaczęło Ministerstwo przyjmować od 25 stycznia 2009 roku. Jednocześnie polecono nauczycielom i dyrektorom szkół wybranie podręczników dla uczniów (tylko z listy MEN-u) do 15 czerwca 2009 roku. Wybór książek po tym terminie Ministerstwo uważało za niezgodny z prawem. Te szalone terminy (cztery i pół miesiąca na napisanie, zrecenzowanie, wydrukowanie, rozreklamowanie) mogły być dotrzymane jedynie przez tych wydawców, którzy albo mieli podręczniki już napisane, albo stare starali się zarejestrować jako nowe. Kilkunastu wydawcom udało się zmieścić w terminie. Dokładna analiza tempa rejestracji podręczników wskazuje na to, że jeden z wydawców był łaskawiej traktowany przez recenzentów i pracowników Ministerstwa niż inne wydawnictwa. Może nawet wiedział wcześniej o mających wejść w życie nowych zasadach? (…)[14]

Kiedy rozpoczynały się Mistrzostwa Europy w piłce nożnej w 2012 roku, jednych naukowców one cieszyły, fascynowały, jak np. filozofa prof. Janusza Lipca[15], innych denerwowały lub były im obojętne, czego przykładem była wypowiedź psychologa społecznego prof. Janusza Czapińskiego[16]. Istniał zatem dualizm akademickich postaw wobec „święta" jednej z dyscyplin sportowych na naszym kontynencie. Dla pedagogów była to doskonała okazja do zaznaczenia roli kultury fizycznej w socjalizacji dzieci i młodzieży, ale także kondycji fizycznej osób dorosłych i starszych. Stefan Wołoszyn tak pisał przed laty o walorach pedagogiki sportu:

> My, stare pokolenie, wychowywaliśmy się w klimacie humanizmu sportu, w wierze w czystość moralną naczelnej zasady sportu – zasady „fair play". Wychowaliśmy się w przekonaniu, że sport jest nie do pomyślenia poza humanizmem i nieskazitelnością etyczną, że sport jest tym nieodłącznym czynnikiem kultury humanistycznej, który posiada wartość perfekcjonistyczną sam w sobie i sam dla siebie, czyli że posiada sam przez się najwyższy walor wychowawczy. Kto uprawia bowiem sport jako wartość

[14] http://www.ksiazka.net.pl/index.php?id=28&tx_ttnews%5btt_news%5d=12708

[15] Prof. J. Lipiec, *Sport stał się doskonałym substytutem tradycyjnej zabawy ludzkości, czyli gromadnego zabijania się na wojnach*, w: http://www.pomorska.pl/artykul/7104131,prof-jozef-lipiec-sport-stal-sie-doskonalym-substytutem-tradycyjnej-zabawy-ludzkosci-czyli-gromadnego--zabijania-sie-na-wojnach,id,t.html [odczyt: 27.06.2017].

[16] Prof. J. Czapiński, *Mam w nosie to Euro*, w: http://wyborcza.pl/1,76842,11877462,Prof__Czapinski__Mam_w_nosie_to_Euro_.html#ixzz1x7KJRdxj [odczyt: 27.06.2017].

autoteliczną, podejmuje tym samym najwyższy wysiłek samowychowawczy: przezwyciężania siebie, swoich słabości, dochodzenia w podjętym trudzie do perfekcji[17].

Powyższe Mistrzostwa otwierał mecz Polska-Grecja, a więc miała miejsce rywalizacja z zawodnikami kraju, który jest kolebką jońskiego ideału *kalokagathii* Aten. To właśnie w starożytnej Grecji miał miejsce rozkwit i pielęgnowanie wszechstronnego rozwoju osobowości każdego wolnego obywatela, które przetrwały po dzień dzisiejszy jako model integralnego wychowania ciała i duszy. Stadiony Polski i Ukrainy zamieniły się na trzy tygodnie w „świątynie" sportu, przestrzenie wielkich emocji i przeżyć tak zawodników, jak i ich kibiców oraz dbających o oprawę czy bezpieczeństwo różnych służb publicznych i społecznych. Wśród wolontariuszy byli też nasi uczniowie i studenci pedagogiki. Ci ostatni zapewne mieli problem z przygotowywaniem się do egzaminów, toteż być może liczyli na zmęczenie także ich wykładowców – egzaminatorów.

Mistrzostwa w piłce nożnej były też wyjątkową okazją do obserwowania postaw zawodników i ich trenerów oraz towarzyszących im służb pod kątem, czy w swoich dążeniach do zwycięstwa przestrzegają sportowej zasady *fair play*. Rychło okazało się, że ta zasada miała też obowiązywać i być szczególnie premiowana w seksualnych zachowaniach ryzykownych kibiców i przybyłych na Euro 2012 gości, bowiem 22 maja 2012 roku ruszyła kampania "FAIR PLAY. Gram fair, używam prezerwatyw"[18]. Tak więc Kościół katolicki wypowiedziami swoich hierarchów (m.in. kardynała Kazimierza Nycza w Warszawie, czy Stanisława Dziwisza w Krakowie) w trakcie Uroczystości Najświętszego Ciała i Krwi Chrystusa upomniał się o tę zasadę w odniesieniu do budowania trwałości więzi rodzinnych, państwo zaś o rozwiązłość, wspomaganą rozdawaniem wśród dziesiątek tysięcy uczestników sportowych wrażeń pakietów informacyjnych wraz z pięcioma prezerwatywami. Ot, jak można zasadę *fair play* wykorzystywać do różnych celów.

Jedna czerwona kartka i dziesięć żółtych dla wyższych szkół w Łodzi

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego dało w okresie Euro 2012 pierwsze czerwone i żółte kartki niektórym wyższym szkołom prywatnym i publicznym. Było to niewątpliwie ostrzeżenie za działanie nie *fair* na aka-

[17] S. Wołoszyn, *Olimpizm a wychowanie. Czy można zaufać humanizmowi sportu?* [w:] S. Wołoszyn, *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*, przygot. i oprac. Z. Żukowska, Toruń 1996, s. 223.

[18] Fair Play, http://www.aids.gov.pl/kampanie/2012/ [odczyt: 27.06.2017].

demickim rynku. Czerwoną kartkę otrzymała Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, która – jak się okazało pięć lat później – została zlikwidowana na skutek braku zainteresowania podejmowaniem w niej studiów przez młodzież[19]. Żółte kartki zostały pokazane aż 10 wyższym szkołom tego miasta, w tym 9 prywatnym. Nie da się rywalizować na akademickim stadionie grając na nim nie *fair*, gdyż w ten sposób zdradza się własnych zawodników i trenerów. Niestety, sędzia główny na akademickim boisku, jakim była Minister Resortu Szkolnictwa Wyższego Barbara Kudrycka, wprowadziła w ramach reformy zapis, który miał na celu między innymi wytrącenie z gry części klubów, czyli tzw. wyższych szkół prywatnych stosujących nieuprawnione praktyki. Dyrektywa w resorcie szkolnictwa wyższego była bardzo czytelna – najwyższy czas uporządkować akademicki rynek i informować opinię publiczną o stosowaniu fauli lub dopingu przez tych graczy, którzy inaczej interpretują obowiązujące zasady lub nie chcą ich w ogóle przestrzegać.

Resort nauki i szkolnictwa wyższego prowadzi od 2002 roku kontrolę „antydopingową", przeciwdziała „korupcji", by szkoły, których założyciele czy rektorzy działają wbrew zasadom *fair play*, nie mogły dalej ubiegać się o prawo do udziału w zawodach. Skutki uruchomienia systemu informacji akademickiej POL-on zaczęły wreszcie być zrozumiałe i czytelne dla opinii społecznej. Gracze, którzy z jakichś powodów nie zamierzali grać *fair*, po prostu są ujawniani na stronach Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Zwiększyła się też liczba sędziów bocznych, którzy wspomagają sędziego głównego w rozpoznawaniu fauli czy spalonego. Wiele dzienników ogólnopolskich co kilka tygodni informuje o podejrzanej praktyce omijania przez właścicieli niepublicznych, a nawet państwowych wyższych szkół zawodowych obowiązujących standardów, pomimo wielokrotnych ponagleń i przypomnień resortu o konieczności ich przestrzegania, jeśli chce się korzystać z dobrodziejstw publicznej pomocy na stypendia. Niektórzy założyciele i rektorzy wyższych szkół prywatnych być może zaryzykowali i podali do bazy POL-on dane, dzięki którym wykryto fakt niespełniania przez nie minimum kadrowego. W ten sposób opinia publiczna jest ostrzegana, że jakaś szkoła ma zawieszone przez resort uprawnienia do prowadzenia studiów licencjackich czy także magisterskich na określonym kierunku. A zatem, władzom tej szkoły są wręczane czerwone kartki.

Nie była to zresztą jedyna wyższa szkoła prywatna, która została „przyłapana" na praktykach godzących w społeczność tego środowiska. Podobnie zawieszone w 2012 roku prawa do kształcenia na „pedagogice", tyle tylko że już na poziomie studiów I stopnia, miały: Wyższa Szkoła Handlowa im. Bo-

[19] B. Śliwerski, *Czyżby koniec po WSP ZNP także Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi?* w: http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2017/01/czyzby-koniec-po-wsp-znp-takze-wyzszej.html [odczyt: 30.01.2017].

lesława Markowskiego w Kielcach, Uczelnia Zawodowa Zagłębia Miedziowego w Lubinie i Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Warszawie. Być może, gdyby wszystkie wyższe szkoły prywatne zarejestrowały się w bazie POL-on, to lista mających zawieszone uprawnienia do kształcenia mogłaby być dłuższa. Wielu właścicieli tych „wsp", zapewne z obawy przed demistyfikacją braków, głównie kadrowych, tego nie uczyniło. Dopóki nie ma kontroli Polskiej Komisji Akredytacyjnej lub kontroli MNiSW mogą kształcić, mówiąc językiem sportowym, na tzw. antydopingu lub dzięki „kupieniu meczu".

W czasie trwania Euro 2012 resort nauki przedstawił listę szkół wyższych, które nie dopełniły obowiązku zgłoszenia swoich studentów do wspomnianego powyżej nowego systemu informacji akademickiej POL-on. Wynik tej kontroli antydopingowej był szokujący, skoro w samej Łodzi aż 9 wyższych szkół prywatnych i jedna publiczna – Akademia Sztuk Pięknych nie zarejestrowały się w tej bazie. Miało to skutkować pozbawieniem ich studentów od kolejnego roku akademickiego budżetowej dotacji na stypendia. Tłumaczenia założycieli czy rektorów lub ich rzeczników były mało przekonujące. Czyżby usiłowano ominąć rejestrację, by dzięki temu dalej prowadzić rekrutację na studia z ryzykiem pozbawienia jakże koniecznych dla wielu osób stypendiów? Czy może zlekceważono potencjalne, a negatywne skutki braku rejestracji w bazie? Na czarnej liście MNiSW z żółtą kartką znalazły się (szkoły, prowadzące m.in. „pedagogikę" jako kierunek studiów są podkreślone)[20]:

1. Akademia Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi
2. Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania w Łodzi
3. **Społeczna Akademia Nauk z siedzibą w Łodzi**
4. Wyższa Szkoła Administracji Publicznej w likwidacji z siedzibą w Łodzi
5. **Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych w Łodzi**
6. **Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi**
7. Wyższa Szkoła Marketingu i Biznesu w likwidacji z siedzibą w Łodzi
8. Wyższa Szkoła Sportowa im. Kazimierza Górskiego w Łodzi
9. Wyższa Szkoła Sztuki i Projektowania w Łodzi
10. Wyższa Szkoła Turystyki i Hotelarstwa w Łodzi

Jak stwierdził rzecznik prasowy MNiSW G. Loba: *Zdecydowana większość uczelni w sposób płynny dokonała przejścia na nowoczesny elektroniczny system informacji. Na każdym etapie służymy wsparciem merytorycznym i technicznym. Uczelnie, które jeszcze mimo naszych monitów listownych i telefonicznych nie zrealizowały ustawowego zadania, muszą się liczyć z konsekwencjami. Nie chcemy jednak, żeby zaniedbanie uczelni uderzało w studentów. Resort nauki podkreśla, że przesyłał już kilkakrotnie (w grudniu 2011 roku oraz w lutym, marcu, kwietniu i maju 2012*

[20] Uczelnie z Łodzi na czarnej liście w: http://www.dzienniklodzki.pl/artykul/597315, uczelnie-z-lodzi-na-czarnej-liscie-ministerstwa,id,t.html) [odczyt: 27.06.2017].

roku) monity do spóźnionych uczelni, przypominając, że „nieprzesłanie danych budzi poważne wątpliwości co do spełniania niezbędnych warunków do prowadzenia studiów[21].

Żółta kartka jest ostrzeżeniem i daniem szansy na poprawę.

Zakończenie o tym, jak zdobyć profesurę pod „zamkniętym dachem futbolowego stadionu"

W 2011 roku ukazała się książeczka zatytułowana *Wspinaczka po profesurę – od upadków na kolana i ciosów w plecy do zaszczytów. Przewodnik satelitarny po karierze akademickiej*[22], która okazała się tylko pozornie żartobliwym *vademecum* dla (niekoniecznie) ambitnych naukowców chcących zrobić karierę profesorską. Jej autorem jest profesor zwyczajny matematyki Gianfranco Gambarelli z Uniwersytetu w Bergamo, który pisze wiersze i eseje, a więc człowiek renesansowo podchodzący do swojej profesji. Można zapytać, a po co Polakom włoski przewodnik po świecie nauki, skoro w gorącej Italii nie ma habilitacji? Czego zatem możemy nauczyć się od *il professore*? Publikację przetłumaczył profesor AGH Zbigniew Łucki, też matematyk, autor między innymi *Matematycznych technik zarządzania*[23]. Znakomicie, że są profesorowie, którzy potrafią o sprawach poważnych i trudnych mówić językiem łatwym, klarownym i zarazem żartobliwym. Mamy zatem publikację, której treść jest grą słów, skojarzeń, odniesień do realiów akademickich procedur, okraszanych żartem, wierszykami i ciekawymi metaforami. Jak pisze w zakończeniu wierszem G. Gambarelli:

> Naprzód
> Rosnąć, iść naprzód, piąć się,
> przechodzić, wyprzedzać, dryblować
> wierzyć, słuchać rozkazów, walczyć,
> nie widzę końca: naprzód, naprzód, naprzód;
> (…)[24].

Nie traktowałbym tej popkulturowej książeczki jako poradnika, dzięki któremu rzeczywiście można zrobić karierę, bo wiele jest w niej banałów,

[21] Zaniedbania części uczelni mogą pozbawić studentów stypendiów http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/624363,zaniedbania-czesci-uczelni-moga-pozbawic-studentow-stypendiow.html [odczyt: 26.06.2017].

[22] G. Gambarelli, *Wspinaczka po profesurę. Przewodnik satelitarny po karierze akademickiej – od upadków na kolana i ciosów w plecy do zaszczytów*, przekł. Z. Łucki, Warszawa 2011.

[23] Z. Łucki (red.), *Matematyczne techniki zarządzania*, Kraków 1998.

[24] G. Gambarelli, *Wspinaczka po profesurę*, s. 129.

oczywistości, choć i także humoru, ironii i dużego dystansu do niedostępnego dla wielu świata wielkiej nauki. Możemy jednak dzięki temu studium przekonać się, że i na południu Europy wcale nie podchodzi się z taką nabożnością do systemu bolońskiego. Także tam uczy się młodych adeptów tego, jak przechytrzyć proceduralizm, „zabezpieczyć sobie" karierę naukową, by móc po latach jej konsumowania pisać tego typu książeczki. W kraju mamy pełno tego typu poradników na temat tego, jak przeżyć szkołę, jak wychować kota i męża, jak bić dzieci, jak oszukiwać w szkole lub jak przeżyć radę pedagogiczną. Gambarelli pisze o tym, co jest ważne przy doktoracie i dlaczego mimo różnych regulacji ustawowych nie da się zapewnić obiektywności ocen członków komisji. Dowiemy się też, jak utrzymać się przy szefie oraz co zrobić z donosicielstwem i zmową milczenia (nie tylko) w tym środowisku. Jest też rozdział o tym, jak przetrwać studentów, jak poradzić sobie z recenzentami oraz jak przygotować się do wygłoszenia referatu czy obrony pracy naukowej. Organizatorzy konferencji dowiedzą się też, jak poradzić sobie z maruderami czy przedłużającymi swoje wystąpienia. Najzabawniejsza jest na końcu ta część książki, w której autor prezentuje lokalną zoologię akademicką.

Już widzę oczami wyobraźni, kto spośród znanych mi osób mógłby być zaliczony do „szarańczy" lub „fagocytów", kto byłby „gołębicą", a kto „wężem". W ogólnej zoologii akademickiej znajdą się też sklasyfikowani akademicy jako „kukułki", „aniołki", „bąkojady" i „zajączki". Niektórzy, choćby nie wiem, jak się starali, biegali po boisku, strzelali w kierunku bramki przeciwnika, faulowali, zabiegali o względy sędziego bocznego czy nawet głównego, to jednak pod zamkniętym dachem pseudoakademickiej szkoły wyższej, z kiepskim trenerem i prezesem *small biznesu* tylko się spocą, nabiegają, stracą siły, a gola nie zdobędą. Postfutbolowa literatura naukowa i popularnonaukowa może być w humanistyce inspiracją do konstruowania nowych projektów badawczych, z wykorzystaniem piłki nożnej jako metafory.

BIBLIOGRAFIA

Czapiński J., *Mam w nosie to Euro*, w: http://wyborcza.pl/1,76842,11877462,Prof__Czapinski__Mam_w_nosie_to_Euro_.html#ixzz1x7KJRdxj [odczyt: 27.06.2017].

Czubaj M., Myszkorowski J. i in., *Postfutbol. Antropologia piłki nożnej*, Wydawnictwo Katedra, Gdańsk 2012.

Erenc-Grygoruk G., *Nauczanie języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Fair Play, http://www.aids.gov.pl/kampanie/2012/ [odczyt: 27.06.2017].

Gambarelli G., *Wspinaczka po profesurę. Przewodnik satelitarny po karierze akademickiej – od upadków na kolana i ciosów w plecy do zaszczytów*, przekł. Z. Łucki, CeDeWu, Warszawa 2011.

Gołębniak D., Teusz G., *Edukacja poprzez język*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1996.

http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/624363,zaniedbania-czesci-uczelni--moga-pozbawic-studentow-stypendiow.html [odczyt: 26.06.2017].
http://www.dzienniklodzki.pl/artykul/597315,uczelnie-z-lodzi-na-czarnej-liscie-ministerstwa,id,t.html) [odczyt: 27.06.2017].
http://www.ksiazka.net.pl/index.php?id=28&tx_ttnews%5btt_news%5d=12708
http://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/eksperci-beda-wspomagac-nauczycieli-i--rodzicow,34254_2.html
https://www.cke.edu.pl/egzamin-maturalny/egzamin-w-nowej-formule/wyniki/ [odczyt: 2.07.2017].
Jastrzębska E., *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007)*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2007.
Lipiec J., *Sport stał się doskonałym substytutem tradycyjnej zabawy ludzkości, czyli gromadnego zabijania się na wojnach* w: http://www.pomorska.pl/artykul/7104131,prof-jozef-lipiec-sport-stal-sie-doskonalym-substytutem-tradycyjnej-zabawy-ludzkosci-czyli-gromadnego-zabijania-sie-na-wojnach,id,t.html [odczyt: 27.06.2017].
Łucki Z. (red.), *Matematyczne techniki zarządzania*, Wydawnictwo AGH, Kraków 1998.
Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
Melosik Z., *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wydawnictwo WAGROS, Poznań 2001.
Szplit A., *Efektywnie i atrakcyjnie, czyli o przedszkolnym i wczesnoszkolnym nauczaniu języka angielskiego*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2016.
Szplit A., *Bariery psychiczne uczniów w procesie uczenia się języka angielskiego. Diagnozowanie i pokonywanie*, Wydawnictwo UJK, Kielce 2017.
Śliwerski B., *Czyżby koniec po WSP ZNP także Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi?* w:http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2017/01/czyzby-koniec-po-wsp-znp-takze--wyzszej.html [odczyt: 30.01.2017].
Wołoszyn S., *Olimpizm a wychowanie. Czy można zaufać humanizmowi sportu?* [w:] S. Wołoszyn, *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*, przygot. i oprac. Z. Żukowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996.

Ewa Kurantowicz

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Adrianna Nizińska

Uniwersytet w Goeteborgu

Teresa Padilla-Carmona
José González-Monteagudo

Uniwersytet w Sewilli

UNIWERSYTET I PRACODAWCY W POLSCE I HISZPANII. KONFRONTACJE, OCZEKIWANIA, PERSPEKTYWY

Abstract. Kurantowicz Ewa, Nizińska Adrianna, Padilla-Carmona Teresa, González-Monteagudo José, *Uniwersytet i pracodawcy w Polsce i Hiszpanii. Konfrontacje, oczekiwania, perspektywy* [University and Employers in Poland and Spain. Confrontations, Expectations, Perspectives]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 23-43. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.2

This paper is based on the partial results of EMPLOY research project. We present the Polish and Spanish employers' perspectives, experiences and needs when it comes to the HE graduates. Before the empirical analyses we compare the political and cultural contexts of employability in both countries as also provide the review of the main Polish and Spanish research reports in this field.

Key words: employability, employers, higher education, non-traditional student

Związki między europejskimi uniwersytetami a rynkiem pracy i szeroko rozumianą sferą gospodarki stały się w ostatnich latach przedmiotem zainteresowania badaczy oraz areną proponowanych, a niekiedy narzucanych odgórnie reform i wpisanych w neoliberalną logikę eksperymentów społecznych, w których aktywną rolę odgrywało także państwo oraz makrostruktury supranarodowe. Problematyka zatrudnialności[1], jako jeden z kluczowych

[1] Zatrudnialność (*employability*) – opierając się na definicji z 2009 roku, sformułowanej przez Working Group on Employability (Raport EURYDICE 2014, s. 62), można stwierdzić, że jest to

celów procesu bolońskiego i koncepcja zmiany ról oraz relacji uniwersytetów i rynku pracy uplasowały się w centrum zainteresowania politycznego Unii Europejskiej (Europejskie Szkolnictwo Wyższe w 2012: Raport z wdrożenia procesu bolońskiego), dając początek zmianom legislacyjnym, organizacyjnym i strukturalnym w uniwersytetach europejskich. Procesy te, zarówno naturalizowane i technicyzowane, jak i kontestowane czy ujmowane w perspektywie krytycznej, stały się także przedmiotem zainteresowania badaczy, wywodzących się z wielu dyscyplin.

Europejskie analizy losów absolwentów na rynkach pracy wskazywały nie tylko na różnice pomiędzy poszczególnymi państwami (zróżnicowane modele kształcenia uniwersyteckiego, odmienna sytuacja ekonomiczna), ale na strukturalne trudności doświadczane w całej Europie przez absolwentów nietradycyjnych, wywodzących się ze środowisk defaworyzowanych. Międzynarodowy projekt badawczy EMPLOY[2], którego wyniki cząstkowe stanowią kanwę niniejszego artykułu, skupia się właśnie na tym aspekcie, proponując nową perspektywę oraz wgląd w związki między zatrudnialnością a kompetencjami studentów nietradycyjnych[3]. Badania pokazują, że wejście na rynek pracy może być szczególnie trudne dla tej grupy. Zwykle trwa ono dłużej niż w przypadku studentów tradycyjnych, występuje także zwiększone ryzyko podejmowania pracy poniżej posiadanych kwalifikacji, co zmniej-

zdolność absolwentów do zdobycia znaczącego dla nich zatrudnienia lub samozatrudnienia, utrzymania tego zatrudnienia i identyfikowania na rynku pracy szans dla rozwoju własnej kariery zawodowej.

[2] Projekt EMPLOY jest finansowany ze środków programu Erasmus+ (2014-1-UK01-KA203-001842-TP) i realizowany przez sześć uniwersytetów – Uniwersytet w Warwick (Wielka Brytania), lider projektu, Dolnośląska Szkoła Wyższa (Polska), Uniwersytet w Sztokholmie (Szwecja) Uniwersytet Algarve (Portugalia) Uniwersytet w Sewilli (Hiszpania) oraz Narodowy Uniwersytet Irlandii, Maynooth (Irlandia). Głównym celem projektu EMPLOY jest poprawa skuteczności wejścia na rynek pracy absolwentów poprzez wypracowanie takich narzędzi, jak: katalog dobrych praktyk uczelni w dziedzinie wzmacniania i zwiększania zatrudnialności absolwentów oraz model doradztwa poprawiającego i wzmacniającego zatrudnialność studentów/absolwentów nietradycyjnych. Narzędzia powstaną na podstawie wyników badań biograficznych prezentujących głosy studentów, absolwentów, pracowników uczelni i pracodawców, ich doświadczenia oraz postrzeganie zatrudnienia i zatrudnialności: http: www.employ.dsw.edu.pl

[3] Studenci nietradycyjni – których dostęp do szkolnictwa wyższego jest utrudniony – stanowią grupy niedoreprezentowane na tle dominujących uprzednio w Europie przedstawicieli klasy średniej. Pojawili się wraz z rozwojem masowego systemu szkolnictwa wyższego w całej Europie. W projekcie EMPLOY definiowani są jako wywodzący się z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym, pochodzą z grup niedoreprezentowanych w szkolnictwie wyższym, są studentami dojrzałymi, osobami z niepełnosprawnościami lub reprezentują pierwsze pokolenia w szkolnictwie wyższym w swych rodzinach (patrz także: E. Kurantowicz, A. Nizińska, *Equality and improving retentions practices for non-traditional students in Poland*, [w:] *Student Voices on Inequalities in European Higher Education*, red. F. Finnegan, B. Merrill, C. Thunborg, London – New York 2014; M. Czubak-Koch i in., *Między uniwersytetem a światem pracy. Tranzycje w narracjach studentów polskich i hiszpańskich*, Dyskursy Młodych Andragogów, 2017, 18).

sza znaczenie tego doświadczenia dla dalszego rozwoju kariery zawodowej. Często dochodzi również do rozdźwięku między umiejętnościami absolwentów a oczekiwaniami pracodawców.

Szkoły wyższe a rynek pracy w Polsce i Hiszpanii – główne trendy

Zarówno w Polsce, jak i w Hiszpanii trudno wskazać odrębne dane statystyczne, analizy, prognozy, czy raporty dotyczące studentów bądź absolwentów nietradycyjnych, zdefiniowanych w kategoriach przyjętych przez badaczy w projekcie. Pojawiały się działania adresowane do wybranych grup, takich jak studenci dojrzali, osoby z niepełnosprawnościami, czy przedstawiciele mniejszości etnicznych. Jednak całościowe ujęcie czy wskazanie jednolitych strategii z poziomu makro, adresowanych do nietradycyjnych studentów i absolwentów nie było możliwe z uwagi na fragmentaryczny charakter danych. Jeśli chodzi o polskich studentów i absolwentów, w perspektywie makro najważniejszymi podmiotami wpływającymi na edukacyjne oraz zawodowe ścieżki i prowadzącymi sektorowe działania były przede wszystkim Ministerstwa: Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Pracy i Polityki Społecznej. Kreowany przez te podmioty dyskurs oraz instrumenty legislacyjne miały znaczący wpływ na funkcjonowanie szkół wyższych oraz budowanie relacji z rynkiem pracy. Doskonale obrazują to między innymi założenia wieloletnich reform w szkolnictwie wyższym, prowadzonych od 2011 roku.

Dynamicznemu rozwojowi polskiego szkolnictwa wyższego, toczącego się od ponad dekady, a zainicjowanemu przez przemiany systemowe nie towarzyszyły odpowiednie zmiany o charakterze jakościowym, choć szybko dostrzeżono konieczność zmian w systemowym podejściu do procesu kształcenia uniwersyteckiego, prowadzonego na masową skalę (pięciokrotne zwiększenie liczby studentów). Ważnym czynnikiem były też zobowiązania podjęte w ramach członkostwa Polski w Unii Europejskiej i wprowadzania procesu bolońskiego w szkolnictwie wyższym.

Już w roku 2007 analizy OECD wskazywały na konieczność rozpoczęcia wielopoziomowego procesu modernizacji w polskim szkolnictwie wyższym. Wiele z nich odnosiło się do słabego powiązania programów kształcenia z rynkiem pracy oraz niskiego poziomu zaangażowania uniwersytetów w kształcenie dalsze w ramach doskonalenia zawodowego i „trzecią misję" skupioną na realizacji usług edukacyjnych dla podmiotów zewnętrznych, ekspertyz, czy szkoleń zamawianych[4]. Wdrożenie re-

[4] OECD 2007, *Poland must accelerate reform of tertiary education*, http://www.oecd.org/poland/polandmustacceleratereformoftertiaryeducationoecdsays.htm.

form szkolnictwa wyższego rozpoczęło się w 2011 roku, po trzech latach negocjacji z partnerami społecznymi i interesariuszami. Reforma koncentrowała się na zdefiniowanych uprzednio deficytach, takich jak: brak projakościowego mechanizmu finansowania szkolnictwa wyższego, niski poziom umiędzynarodowienia, niewłaściwe struktury programów kształcenia, skomplikowany i mało czytelny system awansów naukowych, brak umiejętności zarządzania uniwersytetami oraz słabe powiązanie szkół wyższych z rynkiem pracy. Drugi etap doskonalenia kontynuowano w reformach przeprowadzanych od roku 2014. W odniesieniu do zdiagnozowanego przez OECD słabego powiązania kształcenia z rynkiem pracy podjęto liczne działania wynikające z wytycznych wdrażania procesu bolońskiego i komunikatu bukareszтańskiego. Proces boloński już od samego początku koncentrował się na wzmacnianiu zatrudnialności absolwentów europejskich uniwersytetów, a jednym z jego celów było zwiększenie konkurencyjności, modernizacja i ujednolicenie struktur tytułów nadawanych absolwentom oraz wzmocnienie mechanizmów zapewniania jakości, mając na uwadze wspólny rynek krajów unijnych.

Z kolei w komunikacie bukareszтańskim (2012) sformułowano następujące priorytety dla szkolnictwa wyższego w Europie: wzmacnianie zatrudnialności absolwentów, skuteczne wdrożenie efektów kształcenia w programach studiów oraz kontynuacja spójnego wdrażania reform strukturalnych, zapoczątkowanych przez proces boloński (krajowe ramy kwalifikacji, potwierdzanie efektów uczenia się, zapewnianie jakości kształcenia). Podkreślano również konieczność poprawy jakości współpracy uniwersytetów z pracodawcami, szczególnie w obszarze projektowania i doskonalenia programów kształcenia, które miały zostać wzbogacone o efekty kształcenia wzmacniające innowacyjność, przedsiębiorczość oraz potencjał badawczy absolwentów. Priorytety te znalazły bezpośrednie przełożenie w kolejnych falach reform szkolnictwa wyższego w Polsce – przyjęto, iż zaangażowanie pracodawców, związków zawodowych i branżowych oraz stowarzyszeń biznesowych w projektowanie, realizowanie i doskonalenie programów kształcenia jest skutecznym mechanizmem komunikacji uniwersytetów z rynkiem pracy oraz przekazywania sygnałów ze świata pracy bezpośrednio na wyższe uczelnie. Uczelnie zostały zobowiązane do angażowania interesariuszy zewnętrznych we wszystkie elementy procesu dydaktycznego oraz do powoływania ciał decyzyjnych i kontrolnych, w skład których wchodzili przedstawiciele świata pracy. Wśród innych rozwiązań systemowych, wprowadzonych w ramach reformy, a nastawionych głównie na wzmocnienie powiązań uczelni z rynkiem pracy, należy wskazać następujące:

– zróżnicowanie oferty edukacyjnej i wprowadzenie kształcenia profilowanego, z podziałem na profil ogólnoakademicki, przygotowujący do pracy

badawczej i naukowej oraz profil praktyczny, zorientowany na umiejętności i kompetencje ściśle powiązane z rynkiem pracy;

– zwiększenie wymiaru obligatoryjnych praktyk na profilach praktycznych do 3 miesięcy;

– zaangażowanie ekspertów zewnętrznych (bez stopni naukowych, ale ze znaczącymi osiągnięciami zawodowymi w swojej branży) w proces kształcenia i powierzenie im roli nauczycieli akademickich (tzw. praktycy). Reforma z 2014 roku wprowadziła także możliwość zatrudniania praktyków i wliczania ich do minimum kadrowego niezbędnego do prowadzenia kierunku studiów;

– wprowadzenie możliwości realizacji połowy programu kształcenia w miejscu pracy, we współpracy z przedsiębiorstwem lub innym podmiotem gospodarczym (tzw. studia dualne)[5];

– zobowiązanie wyższych szkół zawodowych do powoływania konwentów, złożonych z przedstawicieli władz lokalnych i zrzeszeń przedsiębiorców;

– badanie losów absolwentów (scedowane w kolejnych fazach reformy na państwo i jego jednostki, takie jak ZUS czy GUS) oraz powołanie rzecznika praw absolwentów;

– rozwój akademickich biur karier[6].

Inne działania związane z poprawą wskaźników zatrudnialności zostały podjęte w porozumieniu z Ministerstwem Pracy i Polityki Społecznej. Dotyczyły one deregulacji wybranych profesji, do których dostęp był chroniony przez korporacje zawodowe, w odpowiedzi na obniżone wskaźniki zatrudnialności dla pewnych zawodów, do których dostęp uznano za przeregulowany. Analizy rządowe wskazywały, iż zawyżone wymogi kwalifikacyjne w odniesieniu do niektórych branż powodowały strukturalne bariery w dostępie do zawodów, obwarowanych przedłużonymi praktykami, stażami, dodatkowymi egzaminami, kosztownymi kursami kwalifikacyjnymi itp. Działania w ramach tzw. pakietu deregulacyjnego, otwierającego dostęp do wybranych zawodów, prowadzone były we współpracy z rzecznikiem praw absolwenta, który prezentował przejście ze świata uczelni do świata pracy w perspektywie absolwentów.

O ile reformy szkolnictwa wyższego w Polsce koncentrowały się na wprowadzeniu mechanizmów kontroli jakości do umasowionego gwałtownie szkolnictwa wyższego, by tym samym przyczynić się do zwiększenia jakości dyplomów absolwentów, Hiszpania w odpowiedzi na sytuację ekonomiczną podejmowała działania dążące do zwiększenia współczynni-

[5] Kolejne zmiany w przepisach z 2017 roku wprowadziły także doktoraty wdrożeniowe.

[6] EHEA 2012, *Bucharest Communiqué: Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area* 26-27 April 2012; https://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf.

ków skolaryzacji. W świetle raportu hiszpańskiego Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sportu z 2014 roku, Hiszpania przodowała w rankingu państw OECD o najwyższym współczynniku ludności, która kończy edukację na etapie obowiązkowej szkoły średniej lub poniżej tego pułapu (45% dorosłych pomiędzy 25. a 64. r.ż., podczas gdy średnia dla krajów OECD wynosi 24%). W okresie gwałtownego wzrostu gospodarczego, tuż przed kryzysem 2008 roku, obserwowano gwałtowne obniżenie czynników skolaryzacyjnych w Hiszpanii. Młodzi ludzie szybko porzucali szkołę na rzecz dobrze płatnych prac w przemyśle budowalnym czy turystycznym, gdzie nie wymagano od nich formalnych kwalifikacji. W konsekwencji kryzysu, trend ten uległ jednak odwróceniu i okres przejścia na rynek pracy znacząco się wydłużył na rzecz podejmowania kształcenia i dodatkowych szkoleń. Między rokiem 2000 a 2012 liczba studentów wzrosła o 5%, a także odnotowano znaczący wzrost zainteresowania edukacją ponadobowiązkową. Nadal jednak liczne analizy wskazywały na strukturalne słabości systemowe, prowadzące do bezrobocia młodzieży hiszpańskiej. Według Lenarta i innych[7], wśród najważniejszych trendów kreujących to zjawisko należy wskazać następujące:

1) wysoki procent tzw. odpadu szkolnego, dwukrotność średniej krajów unijnych;

2) mocna polaryzacja rynku pracy, nisko wykwalifikowani potencjalni pracownicy oraz wysoko wykwalifikowani, pracujący poniżej swoich kwalifikacji;

3) relatywnie niskie znaczenie przypisywane pozimowi kształcenia zawodowego;

4) niski poziom zatrudnialności młodych ludzi, głównie z uwagi na brak znajomości języków obcych;

5) wysoki odsetek zatrudnienia tymczasowego, zwłaszcza wśród młodych ludzi, gdzie ponad 80% podejmuje takie formy zatrudnienia z konieczności, a nie z wyboru;

6) rosnący odsetek ofert pracy na niepełny etat (dotyczy ponad 50% młodych ludzi, liczących że z czasem zaproponowana im zostanie praca na pełen etat);

7) utrudniony dostęp do rynku pracy dla grup zagrożonych wykluczeniem społecznym;

8) niski wskaźnik przedsiębiorczości i gotowości do samozatrudnienia wśród młodych Hiszpanów.

Wiele z tych systemowych słabości powiązanych jest z długoletnią tradycją subsydiowanego zatrudnienia i specjalnych form kontraktów dla młodych

[7] E. Lenart i in., *Student advancement of graduates employability. Student Handbook on Employability*, European Students' Union, Brussels 2014.

bezrobotnych, wspierających ten sektor rynku pracy[8]. Jednak w ostatnich latach, zgodnie z wytycznymi Unii Europejskiej i rekomendacjami międzynarodowych organizacji, podejmowano w Hiszpanii wiele inicjatyw promujących przedsiębiorcze postawy, z uwzględnieniem przedsiębiorczości wśród młodych ludzi. Ważnym elementem kontekstu polityki edukacyjnej i rynku pracy jest decentralizacja Hiszpanii oraz relatywnie wysoka autonomia regionów upoważnionych do kreowania własnej polityki[9].

Analizując sytuację w szkolnictwie wyższym, istotna różnica między Polską a Hiszpanią polega na tym, że uniwersytety hiszpańskie rozpoznają studentów nietradycyjnych jako odrębną kategorię uczących się. Dostrzegając różnicę w możliwości dostępu do szkolnictwa wyższego, adresuje się specjalne rozwiązania dla grup defaworyzowanych już od lat 70. XX wieku, kiedy to system szkolnictwa wyższego wprowadził alternatywne możliwości dostępu do kształcenia dla dojrzałych osób (powyżej 25. r.ż.), które nie spełniają formalnych warunków stawianych tradycyjnym studentom (zaliczony poziom szkoły średniej). Mogą one rozpocząć studia, jeśli zdadzą specjalny egzamin w formie testowej, tzw. *access test*. W ostatnich dekadach wielu studentów nietradycyjnych zrekrutowało się korzystając z tej ścieżki. Systemowe rozwiązania zwiększania dostępu zostały rozbudowane i pojawiły się nowe możliwości prawne, na mocy Dekretu Królewskiego z 2008 roku (Royal Decree 1892/2008, of the November 14th), który ustanowił rozwiązania promujące tzw. „pozytywną dyskryminację", gwarantując pewną pulę miejsc na uniwersytetach dla osób z grup wykluczonych, w tym osób z niepełnosprawnościami. Przewidziano również miejsca dla osób powyżej 40. roku życia, wykazujących się znaczącym doświadczeniem zawodowym w obszarze powiązanym z kierunkiem jaki pragną studiować, a także dla osób powyżej 45. roku życia, które zdadzą specjalny egzamin, dostosowany do ich możliwości.

Również inne akty prawne, jak na przykład Statut Studencki RD 1791/20104 (Statute of the University Student), wprowadziły nowe formy wsparcia dla studentów nietradycyjnych, tworząc nowe modele tutoringu lub udogodnienia dla studentów łączących naukę z pracą zawodową. Jednakże, rozwiązania te nie wydają się wystarczające i dostatecznie zindywidualizowane, ponieważ są integrowane z ogólną ofertą pomocową, adresowaną dla studentów tradycyjnych.

Wypracowane od lat 70. rozwiązania wyrównujące szanse edukacyjne i otwierające uniwersytety dla dojrzałych studentów są jednak zagrożone

[8] F.J. Calvo, M.F. Fernández, *El contrato de 'primer empleo joven'*, [in:] *La estrategia de emprendimiento y empleo joven en la ley, 11/2013: desempleo, empleo y ocupación juvenile*, red. M.F. Fernández, F.J. Calvo, Albacete 2013, s. 257-307.

[9] J.T. Weishaupt, *Central steering and local autonomy in public employment services. Analytical Paper*, Luxembourg 2014.

wskutek rozkwitu konserwatywnych modeli zarządzania w polityce hiszpańskiej w ostatnich latach, a także z uwagi na powiązania z efektami kryzysu gospodarczego i programami oszczędnościowymi. Dwie najpoważniejsze bariery, które pojawiły się w ostatnich latach, to znaczący wzrost opłat rekrutacyjnych za studia i radykalne zaostrzenie kryteriów przyznawania pomocy finansowej (stypendia socjalne i naukowe).

Specjalne rozwiązania, jeśli chodzi o zatrudnialność nietradycyjnych absolwentów, w systemie hiszpańskim nie funkcjonują. Można mówić, podobnie jak w przypadku Polski, o pewnych ogólnych ramach i działaniach adresowanych do szeroko rozumianych grup zagrożonych wykluczeniem i słabo radzących sobie na rynku pracy (kobiety, migranci, osoby z niepełnosprawnościami). Należy jednak podkreślić, że hiszpańskie uniwersytety wykazują się dużą aktywnością we wspieraniu wszystkich absolwentów w wejściu na rynek pracy i jak najwcześniejszej integracji świata uczelni ze światem pracy. Stosowane są tu zasadniczo dwa mechanizmy: 1) tworzenie ofert kształcenia odpowiadających na aktualne i bezpośrednie potrzeby rynku pracy (jest to, podobnie jak w przypadku Polski, konsekwencja wymogów procesu bolońskiego i nacisku na budowanie oferty edukacyjnej we współpracy z pracodawcami oraz koncentracja na rozwijaniu specyficznych kompetencji u studentów); 2) wsparcie doradztwa, orientacji i reorientacji zawodowej w czasach niepewnego i nieprzewidywalnego rynku oraz trudnych tranzycjach, których doświadczają absolwenci. Działania te w dużej mierze odzwierciedlają zaangażowanie uniwersytetów w ideę centralizowania i integrowania kształcenia z rynkiem pracy w taki sposób, by ułatwiać tranzycje absolwentom i wzmacniać ich szansę na płynne przejście do świata pracy ze świata uniwersytetu.

Na specjalną uwagę zasługuje także rosnące zaangażowanie uniwersytetów w praktyki i staże dla studentów oraz absolwentów, podobnie jak w kontekście polskiego szkolnictwa wyższego. Hiszpańskie uniwersytety nie mają wątpliwości, że jest to właściwa droga do wzmacniania zatrudnialności absolwentów oraz rozwijania deficytowych kompetencji przedsiębiorczych. Z tego powodu, dla większości kierunków na studiach pierwszego i drugiego stopnia praktyki i staże są obowiązkowe. W celu zwiększenia puli ofert wprowadzono nawet znaczące rozluźnienie przepisów, pozwalających przedsiębiorstwom na przyjmowanie studentów na praktyki i staże bezpłatne (co wcześniej nie było możliwe) oraz zwolniono firmy z obowiązku opłaty ubezpieczenia społecznego za studentów i absolwentów[10]. Spowodowało to protesty studentów, a zrzeszenia studenckie zaczęły wywierać nacisk na Ministerstwo Pracy w celu zmiany prawa i wprowadzenia minimalnych gwarancji socjalnych.

[10] Lenart i in., *Student advancement of graduates employability*.

Podobnie jak w Polsce, można zaobserwować niesystemowe przykłady działań podejmowanych przez poszczególne uczelnie, wzmacniających komunikację uniwersytetów z lokalnymi rynkami pracy poprzez organizację targów pracy. Uniwersytety w Salamance, Sewilli, czy Saragossie organizują cyklicznie targi pracy (nawet kilka razy w roku), korzystając z różnych form interakcji – od kontaktów bezpośrednich po wirtualne. Cieszą się one niezmiennie dużą popularnością wśród studentów oraz absolwentów i postrzegane są jako doskonały sposób nawiązywania kontaktów z lokalnymi przedsiębiorcami oraz rozpoznawanie potrzeb regionalnych rynków pracy.

Zatrudnialność, szkolnictwo wyższe i nietradycyjni studenci w polskich i hiszpańskich badaniach społecznych

Zarówno polskie, jak i hiszpańskie prace badawcze na temat takich zjawisk, jak: „zatrudnialność" i „nietradycyjni studenci/absolwenci w szkolnictwie wyższym" pojawiły się wraz z postulatami formułowanymi przez krajowych i europejskich polityków edukacyjnych dopiero na początku XXI wieku. W Hiszpanii nastąpiło to w pierwszej dekadzie, w Polsce natomiast kilka lat później[11]. Pomimo tej dość krótkiej historii wskazanych tematów badawczych w obydwu krajach są one już rozpoznawane, a ich zawartość (formułowanie problemów badawczych, wyniki badań i ich interpretacje) można poddać analizie porównawczej.

W Hiszpanii i Polsce istnieje wiele raportów badawczych z interesującego nas w tym artykule obszaru, ale dotyczą one wyłącznie „osobnych" kwestii, to jest związanych z zatrudnieniem absolwentów, reformą szkolnictwa wyższego, bądź studentami nietradycyjnymi (częściej w literaturze hiszpańskiej niż polskiej). Te „osobne" tematy badawcze dominujące we wskazanym obszarze w obu krajach to: studenckie kompetencje budowania kariery zawodowej, przejście absolwentów ze świata uczelni do świata pracy, analizy polityk rekrutacyjnych współczesnych pracodawców oraz współpraca interesariuszy zewnętrznych z uczelnią. Istotną rolę w propagowaniu zintegrowanej problematyki badawczej (tj. obejmującej nietradycyjnego studenta/absolwenta – jego/jej zatrudnialność – uniwersytet – kadrę akademicką i pracodawców) odegrały międzynarodowe projekty badawcze realizowane zarówno w Pol-

[11] Por. A. García-Aracil, J.G. Mora, *University-to-work transition among young Spanish higher education graduates: analytical approaches and results*, Jornada internacional: La transición al trabajo de los jóvenes graduados europeos, Valencia 13 de mayo de 2004; E. Kurantowicz, A. Nizińska, *Mikrohistorie studentów nietradycyjnych o uczeniu się w instytucjach kształcenia wyższego: o niezamierzonych skutkach uczestnictwa w projekcie europejskim PRILHE*, [w:] *Pedagogika: zakorzenienie i transgresja*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, Wrocław 2011, s. 117-130.

sce, jak i Hiszpanii (CHEER 1998-2000; REFLEX 2002-2004; PRILHE 2006-2008; RANLHE 2008-2011; INSTALL 2011-2014; EDUPRO 2014-2016; EMPLOY 2014-2017). Cele badawcze wymienionych projektów były zróżnicowane, ale odwoływały się głównie do teorii kapitału społecznego, teorii społeczno-kulturowych i krytycznych. Te podejścia badawcze i wykorzystane w większości projektów metody badań jakościowych pozwoliły na ujawnienie głosów studentów/absolwentów nietradycyjnych, pracodawców i kadry akademickiej, ich opinii w sprawie polityki zatrudnienia i wspierania grup mniejszościowych w szkolnictwie wyższym oraz na rynku pracy. Istotnym źródłem wiedzy porównawczej o studentach i warunkach ich codziennego życia są międzynarodowe raporty[12], zaś w przypadku absolwentów – monitorowanie ich losów zawodowych[13].

Zainteresowania zatrudnialnością absolwentów podzielają różne grupy badaczy – od ekonomistów, przez socjologów, psychologów i pedagogów. Każda z tych grup inaczej formułuje własne cele badawcze, ze względu na specyfikę dyscypliny. W polskim i hiszpańskim kontekście badań naukowych pojawiają się więc takie kategorie analizy w obszarze nietradycyjnych studentów/absolwentów i rynku pracy, jak: wykluczenie społeczne, ubóstwo, bezrobocie, nierówności społeczne czy prekariat[14]. Podobieństwa w badaniach polskich i hiszpańskich badaczy dotyczą następujących tematów:

1) rola interesariuszy zewnętrznych i pracodawców w kształceniu wyższym i przystosowaniu kształcenia do potrzeb rynku pracy[15];

2) rola praktyk i staży we wzmacnianiu zatrudnialności absolwentów. Definiuje się te formy jako najlepsze sposoby zdobywania doświadczenia zawodowego, co stanowi podstawowy element kariery, oceniany przez pol-

[12] Na przykład Eurostudent IV, 2012.

[13] J.M. Carot i in., *La opinión de los graduados europeos sobre la universidad cinco años después de haber finalizado sus studios*, Papers, 2011, 96(4), s. 1269-1285. W Polsce ogólnopolski monitoring losów zawodowych absolwentów obejmuje badanie przeprowadzone po raz pierwszy na grupie absolwentów z roku 2014 http://ela.nauka.gov.pl/).

[14] Fundación FOESSA, 2014; M. Arnal, L. Finkel, P. Parra, *Crisis, desempleo y pobreza: Análisis de trayectorias de vida y estrategias en el mercado laboral*, Cuadernos de Relaciones Laborales, 2013, 31, 2, s. 281-311; F. Finnegan, B. Merrill, C. Thunborg (red.), *Student Voices on Inequalities.*

[15] G. Caballero, J.M. García, M.A. Quintás, *El tiempo y la atención dedicados a los stakeholders: un análisis empírico aplicado a la empleabilidad del alumnado de la universidad española*, Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa, 2008, 17(3), s. 43-60; G. Caballero, X.H. Vázquez, M. Quintás, *Qué influencia tienen los stakeholders de la universidad española en la empleabilidad de sus alumnos? Propuestas de reforma*, Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, 2009, (38), s. 37-63; J. Hernández, M. Martín, A.B. Rabadán, *Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid*, Revista de Educación, 2013, 360, s. 244-267; J. Górniak (red.), *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki. Raport podsumowujący IV edycję badań BKL* z 2013, Warszawa – Kraków 2014; M. Kocór, A. Strzebońska, M. Dawid-Sawicka, *Rynek pracy widziany oczami pracodawców*, Warszawa 2015.

skich i hiszpańskich pracodawców w procesie rekrutacji, oraz jako ułatwiające przejście absolwentów z uczelni na rynek pracy[16];

3) dominujące strategie poszukiwania pracy przez absolwentów. W obydwu kontekstach – polskim i hiszpańskim – są one dość podobne. Należą do nich: sieć kontaktów osobistych, rodzinnych i przyjacielskich, Internet oraz własna aktywność absolwentów (w Polsce ponad 70% bezrobotnych poszukuje w ten sposób pracy). Najrzadziej absolwenci polskich i hiszpańskich uniwersytetów korzystają z usług instytucji publicznych oraz biur pośrednictwa pracy i nie są zadowoleni z ich funkcjonowania[17]. Co wydaje się bardzo interesujące, badania hiszpańskie pokazują, że wybór strategii znalezienia pracy zależy od ukończonego kierunku studiów. Wszystkie badania nad zatrudnialnością wskazują, że jest ona kształtowana zarówno przez cechy osobiste, zdolności, warunki życia studenta/absolwenta, a także nastroje społeczne związane z sytuacją na rynku pracy[18];

4) zróżnicowanie terytorialne w dziedzinie zatrudnialności absolwentów. W Polsce problem ten najbardziej widoczny jest w dużych i małych miastach oraz regionach podmiejskich i wiejskich. Badacze hiszpańscy głównie koncentrują się na różnicach pomiędzy regionami[19].

Warto również zauważyć, że w obydwu krajach istnieje mocny nurt badań krytycznych nad zatrudnialnością (*employability*), która obecnie staje się ważnym elementem „gry" między państwem, rynkiem pracy i szkolnictwem wyższym. Badacze krytyczni definiują fundamentalne dla tego związku pytania: czy uniwersytet ma być kolejną agencją zatrudnienia dla absolwentów, bądź w jakim zakresie uczelnia jest odpowiedzialna za ich zatrudnienie? Czy kształcenie według/zgodnie z potrzebami rynku pracy ma sens? Czy i jakie kompetencje/efekty kształcenia mają charakter uniwersalny dla pracodawców? Pytania te pojawiają się w opracowaniach obu grup badaczy i stają się kluczowe w kształtowaniu polityki uczelni wyższych wobec studentów/ab-

---

[16] J.C. Bernad, F. Marhuenda, A. Navas, *Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social*, Revista de Educación, 2010, 351, s. 139-161; *Staż. Sprawdź, zanim pójdziesz*. Raport z wyników badania opinii studentów zrealizowanego w ramach kampanii społecznej.

[17] P. Martínez, M. Martínez, J. Pérez, *Tutoría Universitaria: entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, *Revista de Investigación Educativa,* 2014, *32*(1), s. 111-138, http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.148411; J. Religa (oprac.), *Bilans kapitału ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki V edycji badań BKL*, 2014, www.bkl.parp.gov.pl

[18] S. Rodríguez i in., *Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción*, Revista de Educación, 2010, 351, s. 107-137; J. Religa (oprac.), *Bilans kapitału ludzkiego w Polsce*.

[19] J. Hernández, M. Martín, A.B. Rabadán, *Desajustes entre formación y empleo*, s. 244-267; M. Jelonek, K. Kasparek, M. Magierowski, *Młodzi na rynku pracy – pracownicy, przedsiębiorcy, bezrobotni*, Warszawa 2015.

solwentów/pracodawców[20]. Wiele prac badawczych coraz częściej wzmacnia ten dyskurs i podnosi kwestie wzajemnych relacji pomiędzy rynkiem pracy a uczelniami wyższymi oraz badań nad zjawiskiem zatrudnialności.

Jakie „luki" mają badania nad zatrudnialnością w obydwu krajach? Najczęściej są to pytania: co najbardziej podnosi zatrudnialność absolwentów w ocenie pracodawców i jakie wsparcie mogą otrzymać studenci/absolwenci, zwłaszcza nietradycyjni, od macierzystych uczelni, państwa i przyszłych pracodawców. W Hiszpanii nieliczni badacze tego zagadnienia definiują oczekiwania wobec absolwentów i ich luki kompetencyjne jako: znajomość języka obcego (szczególnie angielskiego), która jest konieczna już we wszystkich rodzajach pracy (także niskopłatnej i niewymagającej wysokich kwalifikacji); mobilność i doświadczenie międzynarodowe zdobyte na przykład przez uczestnictwo w Programie Międzynarodowej Wymiany Studentów Erasmus+ Mobility oraz umiejętności korzystania z Internetu, platform i mediów społecznościowych. W Polsce wymagania wobec absolwentów/pracowników nie ulegają drastycznej zmianie, nawet w przypadku (pozytywnych czy niekorzystnych) zmian na rynku pracy. Od kilku lat pracodawcy wskazują na kompetencje zawodowe, samoorganizacyjne i interpersonalne jako kluczowe przy ocenie kandydata do pracy[21]. Jednak, najbardziej interesujące są strategie rekrutacyjne pracodawców i ich interpretacja istniejących związków między zatrudnialnością absolwentów, uczelniami wyższymi a rynkiem pracy. To zagadnienie również w perspektywie porównawczej opisujemy w kolejnej części artykułu.

Pracodawcy i zatrudnialność absolwentów uniwersytetów

Badania wśród polskich i hiszpańskich pracodawców w projekcie EMPLOY były zrealizowane za pomocą otwartych wywiadów indywidualnych lub fokusowych. Ich celem było zrozumienie, jak pracodawcy definiują „zatrud-

[20] T. Bauman, *Złudna efektywność uniwersytetu przedsiębiorczego*, Ars Educandi, 2011, 8, s. 44-72; I. Brunet, I. Pastor, *Tercera vía, Comisión Europea y estrategias de empleabilidad, ANDULI*, Revista Andaluza de Ciencias Sociales, 2003, 3, s. 11-25; B.S. Lantarón, *La empleabilidad en la Universidad Española*, Journal for Educators, Teachers and Trainers, 2014, 5(2), s. 272-286; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010; P. Stańczyk, *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencja funkcji studiów zaocznych*, Gdańsk 2008; B. Suárez-Lantarón, *La Universidad española ante la empleabilidad de sus graduados: Estrategias para su mejora*, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 2014, 25, 2, s. 90-110; A. Santos, *La política en manos de los empresarios: el imparable ascenso de la ideología del emprendedor*, Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global, 2014, 127, s. 29-43.

[21] M. Kocór, A. Strzebońska, M. Dawid-Sawicka, *Rynek pracy*, s. 10.

nialność" absolwentów nietradycyjnych, na co zwracają szczególną uwagę podczas procesów rekrutacyjnych, czy i jak polscy/hiszpańscy pracodawcy wzmacniają zatrudnialność swoich pracowników i na ile są świadomi zróżnicowania grupy absolwentów oraz specyfiki (mocnych, słabych stron) grupy nietradycyjnych studentów. Do badań wybrano pracodawców, którzy posiadali (nawet niewielkie) doświadczenie współpracy ze szkołami wyższymi, jak na przykład uczestnictwo w ciałach doradczych (np. w Polsce w radach programowych kierunków), współpraca w realizacji programów kształcenia (praktyki, staże) lub wspólnych projektów badawczo-rozwojowych. Zarówno w polskich, jak i hiszpańskich badaniach udział wzięło po 10 pracodawców reprezentujących różne sektory.

Pracodawcy najczęściej poszukują pracowników przez ogłoszenia prasowe, targi pracy, agencje zatrudnienia, urzędy pracy, biura karier, czy media społecznościowe. W celu jak najlepszego poznania kandydata i sprawdzenia jego predyspozycji do pracy, oprócz tradycyjnych rozmów i testów kwalifikacyjnych, coraz częściej stosują takie metody, jak wywiad kompetencyjny, testy praktyczne (*work-sample tests*), czy *Assessment Center*. Pracodawcy najczęściej sięgali do metod tradycyjnych, to jest analizy CV i bezpośredniej rozmowy z kandydatem do pracy. Większość strategii rekrutacyjnych polskich i hiszpańskich pracodawców ma raczej charakter „sita" (czyli poszukiwanie kandydata do pracy zgodnie z wymaganiami stanowiska) niż „inwestycji" (czyli poszukiwanie pracownika do częściowego lub pełnego przeszkolenia na dane stanowisko pracy)[22].

Analiza wywiadów przeprowadzonych z polskimi pracodawcami potwierdza tezy, że kompetencje społeczne są kluczowe i zwiększają szanse absolwenta na rynku pracy. Formalne kompetencje zawodowe, takie jak ukończenie kierunku studiów adekwatnego do stanowiska jest podstawą, warunkiem koniecznym, ale nie czynnikiem decydującym o wyborze kandydata na miejsce pracy. Mówią oni *(...) dotarliśmy do takiego etapu że sam dyplom uczelni (…) to jest formalność, która musi być spełniona* (pracodawca, Polska, sektor publiczny).

Czego oczekują polscy pracodawcy od absolwentów? Przede wszystkim poszukują ciekawej osobowości, „człowieka z pasją", z „otwartą głową". Zatem można powiedzieć, że poszukują pracownika zaangażowanego, gdzie pasja jest rozumiana jako element budowania relacji, jako podstawa kreatywności, czy też jako element łączący wiedzę i umiejętności w procesie praktykowania. Równie ważne jest doświadczenie. Jednakże, pracodawcy są świadomi, że młody człowiek szukający pracy po studiach nie musi mieć doświadczenia zdobytego na takim samym czy podobnym stanowisku pracy.

[22] M. Kostera, *Zarządzanie personelem*, Warszawa 1999.

Dlatego, bardzo ważna jest dla nich dodatkowa aktywność studenta, jak na przykład wolontariat, praca podczas wakacji, odbyte staże. Doświadczenie bycia w praktyce, działania podjęte w konkretnych zawodowych sytuacjach są traktowane jako „potwierdzenie" między innymi takich kompetencji, jak umiejętność nawiązywania i utrzymywania kontaktów, zdolność do współpracy, radzenia sobie w trudnych sytuacjach.

Pracodawcy w Polsce zwracają również uwagę na spójność i zgodność pomiędzy tym co zostało zawarte w CV, a tym jak na rozmowie kwalifikacyjnej prezentuje się kandydat – czy jest świadomy swoich umiejętności i potrafi o nich opowiadać. Podkreślano również znaczenie umiejętności pracy w grupie i organizowania pracy oraz ciekawość świata.

Wśród hiszpańskich pracodawców (małych i dużych przedsiębiorstw) najczęściej wymienianą kompetencją absolwentów jest umiejętność adaptacji do środowiska pracy i sytuacji na rynku pracy, często nazywana też elastycznością, wszechstronnością kandydata do pracy i uszczegółowiana jako zdolność do odnalezienia się na każdym stanowisku pracy, podejmowania różnych zadań. Zarówno współczesne przedsiębiorstwa, jak i rynek pracy są zmienne, podlegają raptownym przekształceniom (z przyczyn często niezależnych od pracodawców), więc absolwent musi posiadać umiejętności pozwalające na zarządzanie tą zmianą.

Tak rozumiana kompetencja adaptacyjności jest blisko powiązana z umiejętnością szybkiego uczenia się i mocną motywacją do podejmowania nowych wyzwań, twórczego i otwartego podejścia do zadań i ich realizacji.

Czego przede wszystkim wymagamy od kandydata, to pokory w codziennym uczeniu się i bycia świadomym, że nigdy nie przestanie się uczyć, bez względu na to ile formalnych dyplomów posiada (Rafael, dyrektor regionalny, sektor prywatny).

Całożyciowe uczenie się w miejscu pracy ma związek z coraz bardziej społecznym charakterem procesów pracy. Osłabieniu ulegają takie cechy pracy, jak stabilność, przewidywalność i rutynowe metody działania. Dobry pracownik to nie ten, który sprawnie operuje raz wyuczonymi kompetencjami. Pracodawcy poszukują pracowników gotowych do podejmowania nowych wyzwań, będących w ciągłej gotowości do uczenia się.

Drugą grupą kompetencji oczekiwanych przez hiszpańskich pracodawców są kompetencje społeczne, komunikacyjne i związane z pracą w zespołach pracowniczych. W wypowiedziach osób badanych podkreślane są także kompetencje zawodowe/branżowe, komputerowe i doświadczenie pracy w środowisku międzynarodowym. Hiszpańscy pracodawcy podkreślają jako pożądaną cechę u młodych pracowników ich identyfikację z firmą, miejscem pracy, zaangażowanie w rozwój firmy.

Zarówno polscy, jak i hiszpańscy pracodawcy podkreślają, że staże są jedną z najlepszych form zdobycia doświadczenia, uczenia przez praktykę i sprawdzenia się kandydatów w środowisku pracy, a w konsekwencji zdobycia miejsca pracy.

Wierzę, że staże są kluczem do wejścia na rynek pracy; poza tym najważniejsze jest to, że mentoring prowadzą osoby, ktorym rzeczywiście zależy na Twoim uczeniu się, a nie tylko na tym, że jesteś niskopłatnym pracownikiem (Rafael, sektor prywatny).

Ważna jest jednak otwartość stażystów, praktykantów na różne doświadczenia, uczenie się i korzystanie z nich dla własnego rozwoju.

Tak, jesteś tutaj od 8 do 16 i jesteś po to żeby robić jak najwięcej. A jak się okazuje, że trzeba przedrzeć bilet na bramce to słyszę; „- no, ale jak? Ja jestem już przecież po maturze". Trudno wytłumaczyć „stażyście", że w trakcie przedzierania biletu można się więcej dowiedzieć niż w trakcie oglądania YouTube'a (Marek, sektor samorządowy).

Pracodawcy mają także szeroką wiedzę na temat istniejących „wypaczeń" idei staży i to zarówno strukturalnych, prawnych, jak i organizacyjnych. To one w dużej mierze skazują absolwentów na włączenie do społecznej kategorii prekariatu.

Uważam, że idea staży, praktyk, grantów „dla absolwentów" jest źle zrozumiana i wiele organizacji robi z tych form zły użytek (....) „stażyści, grantobiorcy" są dobrze przygotowani, mają ukończone studia, wydali własne pieniądze na kształcenie (...) a są przyjmowani na stanowiska, gdzie jest praca, której nikt z firmy nie lubi, nie chce wykonywać (...) przedłużamy kontrakty stażowe na tych samych warunkach (...) jestem za tym, aby staże, granty u pracodawców były krótko-, średnioterminowe i dawały gwarancję przynajmniej w 80% dalszego zatrudnienia. Obecnie bierzemy tych absolwentów na staż na trzy lata, bez żadnego zabezpieczenia ich dalszej kariery, na program nieefektywny i demotywujący młodych ludzi (...) (Álvaro, HR manager, korporacja międzynarodowa).

Rozumienie „zatrudnialności", kapitału „zatrudnialności" absolwenta przez pracodawców w Polsce i Hiszpanii jest bardzo zbliżone. Dla pracodawców „zatrudnialność" absolwentów to przede wszystkim kapitał, który absolwenci wnoszą do miejsca pracy (osobowość, wiedza i kompetencje, sieci społeczne). To głównie z tej perspektywy (miejsca pracy i potrzeb środowiska pracy) pracodawcy biorący udział w badaniach definiowali wartość „employability".

(...) Ważne jest, czy oprócz studiów kierunkowych ma jeszcze jakieś inne kursy, studia podyplomowe, czy ma jakieś inne kompetencje i umiejętności które można będzie maksymalnie wykorzystać w pracy, żeby nie zatrudniać jeszcze dodatkowo kogoś z zewnątrz, z dodatkowych firm, żeby wykorzystać – tak powiem w cudzysłowie – tego nauczyciela (...). My zadajemy pytanie czy potrafi gotować. Jeśli tak, to super, bo będzie go można wykorzystać do zajęć praktycznych, jeżeli posiada jeszcze umiejętności artystyczne, to skorzystają i dzieci, i placówka przy dekoracji, przy różnego rodzaju festynach, zabawach karnawałowych (...). Ja zawsze szukam ***osoby****. Kwalifikacje formalne są bardzo ważne, natomiast świadomość przez osobę swoich mocnych stron, swoich atutów... Ja zawsze się pytam, co pani może zaoferować szkole, uczniom, co pani jeszcze umie i potrafi, w jakich obszarach chciałaby się pani realizować w szkole* (Hanna, sektor publiczny).

Warto podkreślić, że kandydaci do pracy/absolwenci starając się o pracę w nowej profesji, muszą wspomnieć o wszystkich swoich poprzednich doświadczeniach i kompetencjach. To, że jest to dla kandydata nowy zawód, nie znaczy, że przychodzi on/ona do pracodawcy „z pustymi rękami", jego/jej kompetencje nie są stracone, one zawsze mogą być przydatne, zwiększone i wzbogacone także w nowym miejscu pracy (Domingo, sektor samorządowy).

Ważnym obszarem rozpatrywanym przez pracodawców w kontekście zatrudnienia kandydata jest jego/jej kapitał tożsamościowy[23]. Osobowość absolwenta, czyli świadomość samego siebie i swoich możliwości, kompetencji, uzdolnień, doświadczeń, jak i przedsiębiorczość, zaangażowanie, pasja, ogólna aktywność życiowa itp. stają się tym, co wyróżnia kandydata do pracy wśród innych. Kandydat musi mieć taką osobowość (...) *która pozwalałaby mu wejść do biura i powiedzieć wiem to i to, mogę w tym pomóc, albo jakąkolwiek przedstawić od siebie propozycję* (Maciej, sektor samorządowy).

Zatrudnialność absolwenta wzrasta wraz z ilością pozaformalnych doświadczeń edukacyjnych i zawodowych. Uprzednie doświadczenia absolwentów są dla pracodawców źródłem wiedzy i umiejętności, które absolwent „przenosi" do miejsca pracy i wykorzystuje je w praktyce. W ten sposób pracodawcy stają się promotorami uczenia się nieformalnego i pozaformalnego, doceniają jego efekty w procesie rekrutacji.

(…) *bo załóżmy, że mamy 10 CV i chcemy wybrać ze 3 osoby na rozmowę, więc szybko się przerzuca, kwalifikacje są obligatoryjne, bo nie będzie się starał o pracę ktoś kto nie ma kwalifikacji, więc patrzymy na te dalsze punkty CV* (Ewelina, sektor publiczny). *Zwracam uwagę na to, jakie miały praktyki; dla mnie atutem jest, jeśli ta osoba miała kontakt z osobami z niepełnosprawnością, nie tylko w postaci praktyk,*

[23] T. Schuller i in., *Zarządzanie personelem*, Warszawa 2004.

ale czasem w ramach wolontariatu, jakiejś innej formy aktywności (Wioletta, sektor pozarządowy).

(…) *kiedy absolwent wykazuje, że łączył studia z jakąś pracą zawodową, to podczas rekrutacji oceniamy to bardzo wysoko. Wiemy, że są to osoby dojrzałe, potrafiące ciężko pracować i są odpowiedzialne* (…) (Angel, sektor międzynarodowy).

Jak pokazują wyniki badań, niewątpliwie pracodawcy w procesie rekrutacji oceniają także tzw. kapitał społeczny kandydata. Biorą pod uwagę sieć jego/jej kontaktów społecznych (realny i wirtualny), umiejętności korzystania z wiedzy innych, podejmowane wspólne działania z innymi, zainteresowanie światem, zaangażowanie. Ten zasób zatrudnialności jest oceniany przez pracodawców jako dobra podstawa do „odnalezienia się" w nowym środowisku, miejscu pracy absolwentów/kandydatów; uprzednie doświadczenia gwarantują, że młody pracownik skupi się na pracy, a nie na sobie w nowej roli.

Zakończenie

Konfrontacja studentów/absolwentów nietradycyjnych z rynkiem pracy jest trudna i zgodnie z wynikami badań międzynarodowych[24], nierówności i marginalizacja doświadczone w szkołach wyższych (ze względu na cechy nietradycyjności) przenoszone są na rynek pracy. W Polsce i Hiszpanii częściej obserwujemy mechanizm powrotu do edukacji wyższej jako koła ratunkowego przed marginalizacją i wykonywaniem pracy poniżej kwalifikacji, a często poczucia godności i brakiem jej uznania. W Hiszpanii uniwersytety są miejscem „przetrwania" gorszych czasów na rynku pracy i wykorzystania tego okresu na nabywanie kompetencji operacyjnych, które zdaniem absolwentów będą przydatne na każdym rynku pracy. Oczekiwania polskich i hiszpańskich pracodawców wobec absolwentów dotyczą dwóch grup kompetencji osobowych i profesjonalnych w obszarze zarówno postaw, jak i konkretnych umiejętności. Ciekawe (i odmienne w różnych krajach) są sposoby rozpoznawania tych kompetencji przez pracodawców. W Polsce najczęściej pracodawcy odwołują się do własnej intuicji, doświadczenia i ogólnego wrażenia, jakie zrobi kandydat do pracy lub jej/jego CV. W obu krajach ocenie przy rekrutacji podlegają kompetencje związane z całożyciowym i pozaformalnym/nieformalnym uczeniem się.

[24] Por. F. Finnegan, B. Merrill, C. Thunborg (red.), *Student Voices*; ranlhe.dsw.edu.ploczekiwań.

Perspektywy współistnienia uniwersytetów i gospodarki/rynku pracy są podobne w obydwu krajach. Charakteryzuje je dążenie do zachowania autonomii uniwersytetów i walka o nieekonomizowanie jego działalności oraz utrzymanie jako dobra publicznego[25]. Wciąż interesujące jest pytanie o perspektywę postrzegania przez pracodawców nie tyle absolwentów, co uniwersytetu jako instytucji kultury, która powiązana jest z zupełnie innym światem niż rynek pracy.

Wydaje się, że partnerska koegzystencja i racjonalne działanie na rzecz świata pracy byłoby możliwe, pod pewnymi warunkami. Ted Fleming[26] odczytując myśl Habermasa dla edukacji, wskazuje, że uniwersytety kształcąc wykwalifikowanych pracowników, mogą także działać na rzecz dobra społecznego, czy też, odwołując się do języka teorii krytycznej, ochrony „świata życia", nie tylko na rzecz interesów systemu (aparatu państwa i mechanizmów gospodarki). Podkreśla jednak, że niezbędna jest zmiana paradygmatu koncepcji „bycia wykwalifikowanym", gdyż nie może tu jedynie chodzić o dostarczenie praktycznych umiejętności. Bycie wykwalifikowanym to posiadanie także kwalifikacji społecznych, wrażliwość na dobro innych ludzi, troska o słabszych. Elementy te powinny stać się częścią świata pracy, a taki model rozwoju zawodowego z powodzeniem może być rozwijany na uniwersytetach w ramach szerszej misji budowania społeczeństwa obywatelskiego i wzmacniania demokracji. Jak wskazuje Habermas,

> (…) rozwój zawodowy wymaga kombinacji kompetencji i zdolności do uczenia się, pozwalającej na dokładne poradzenie sobie z niepewną wiedzą techniczną oraz wrażliwości na kontekst, opartej na rzetelnych informacjach zdolności do politycznego oporu względem absurdalnych funkcjonalnych aplikacji czy kontroli praktykowanej przez jednostkę wiedzy[27].

Bycie wykwalifikowanym w Habermasowskim rozumieniu staje się zatem bliskie byciu refleksyjnym praktykiem, czyniąc z edukacji, także tej na rzecz świata pracy, szerszy projekt społeczny. Jak podkreśla Fleming,

> (…) byłoby to niezwykle ekscytujące, gdyby uniwersytety właśnie tak rozumiały działania na rzecz rozwoju profesjonalnego i zawodowego[28].

Analizując materiał oraz wypowiedzi pracodawców polskich i hiszpańskich, wydaje się, że możliwe jest myślenie o takiej właśnie współpracy

---

[25] T. Bauman, *Złudna efektywność*, s. 65-67.

[26] T. Fleming, *Skazani na uczenie się. Habermas, uniwersytety i uczące się społeczeństwo*, [w:] *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*, red. M. Fleming, Wrocław 2012.

[27] J. Habermas, *Towards a Rational Society: Student Protest, Science and Politics*, Boston, MA 1970, s. 47, za: T. Fleming, *Skazani na uczenie się*.

[28] Tamże, s. 142.

uniwersytetów z szeroko rozumianym „rynkiem" i jego mandatariuszami, jednak pracodawcy, jak i absolwenci, potrzebują edukacji, która zainicjuje nowy, racjonalny dyskurs, kontestujący logikę systemu i wprowadzający elementy wartości zaczerpnięte ze świata życia. Ważnym partnerem i znaczącym graczem w budowie takiego dyskursu powinno, obok uniwersytetów i pracodawców, stać się państwo, słusznie postrzegające edukację jako jeden z wielu systemów wspierających gospodarkę. Jednak, jak podkreśla Fleming, „polityka edukacyjna oparta tylko na potrzebach rynku jest do głębi skażona"[29]. Zmiana tego myślenia i nowe, bardziej odpowiedzialne, podejście państwa wydaje się pierwszym warunkiem otwarcia nowego dyskursu i może ukształtować nowe rozumienie pojęcia „zatrudnialności", uwzględniając, obok sprawstwa jednostki, także uwarunkowania społeczne i strukturalne, konstruowane przez państwo i gospodarkę.

BIBLIOGRAFIA

Arnal M., Finkel L., Parra P., *Crisis, desempleo y pobreza: Análisis de trayectorias de vida y estrategias en el mercado laboral*, Cuadernos de Relaciones Laborales, 2013, 31, 2.

Bauman T., *Złudna efektywność uniwersytetu przedsiębiorczego*, Ars Educandi, 2011, 8.

Bernad J.C., Marhuenda F., Navas A., *Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social*, Revista de Educación, 2010, 351.

Brunet I., Pastor I., *Tercera vía, Comisión Europea y estrategias de empleabilidad*, *ANDULI*, Revista Andaluza de Ciencias Sociales, 2003, 3.

Caballero G., García J.M., Quintás M.A., *El tiempo y la atención dedicados a los stakeholders: un análisis empírico aplicado a la empleabilidad del alumnado de la universidad española*, Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa, 2008, 17(3).

Caballero G., Vázquez X.H., Quintás M., *Qué influencia tienen los stakeholders de la universidad española en la empleabilidad de sus alumnos? Propuestas de reforma*, Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, 2009, 38.

Calvo F.J., Fernández M.F., *El contrato de ‚primer empleo joven'*, [in:] *La estrategia de emprendimiento y empleo joven en la ley, 11/2013: desempleo, empleo y ocupación juvenile*, red. M.F. Fernández, F.J. Calvo, Editorial Bomarzo, Albacete 2013.

Carot J.M., Conchado A., Mora J.G., Vila L.E., *La opinión de los graduados europeos sobre la universidad cinco años después de haber finalizado sus studios*, Papers, 2011, 96(4).

Czubak-Koch M., González Monteagudo J., Nizińska A., Padilla-Carmona T., *Między uniwersytetem a światem pracy. Tranzycje w narracjach studentów polskich i hiszpańskich*, Dyskursy Młodych Andragogów, 2017, 18.

EHEA 2012, *Bucharest Communiqué: Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area* 26-27 April 2012; https://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf

Fernández M.F., Calvo F.J. (red.), *La estrategia de emprendimiento y empleo joven en la ley 11/2013: desempleo, empleo y ocupación juvenile*, Editorial Bomarzo, Albacete 2012.

[29] Tamże, s. 142.

Finnegan F., Merrill B., Thunborg C. (red.), *Student Voices on Inequalities in European Higher Education*, Routledge, London – New York 2014.

Fleming T., *Skazani na uczenie się. Habermas, uniwersytety i uczące się społeczeństwo*, [w:] *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*, red. M. Fleming, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2012.

Fundación FOESSA, *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*, 2014, Available at: http://www.foessa2014.es/informe/

García-Aracil A., Mora J.G., *University-to-work transition among young Spanish higher education graduates: analytical approaches and results*, Jornada internacional: La transición al trabajo de los jóvenes graduados europeos, Valencia 13 de mayo de 2004.

Górniak J. (red.), *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki. Raport podsumowujący IV edycję badań BKL* z 2013, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa – Kraków 2014.

Habermas J., *Towards a Rational Society: Student Protest, Science and Politics*, Beacon Press, Boston, MA 1970.

Hernández J., Martín M., Rabadán A.B., *Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid*, Revista de Educación, 2013, 360.

Jelonek M., Kasparek K., Magierowski M., *Młodzi na rynku pracy – pracownicy, przedsiębiorcy, bezrobotni*, Na podstawie analizy kierunków kształcenia zrealizowanej w 2014 roku w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego, Edukacja a rynek pracy – tom IV, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2015.

Kocór M., Strzebońska A., Dawid-Sawicka M., *Rynek pracy widziany oczami pracodawców*, PARP, Warszawa 2015.

Kostera M., *Zarządzanie personelem*, PWE, Warszawa 1999.

Kurantowicz E., Nizińska A., *Mikrohistorie studentów nietradycyjnych o uczeniu się w instytucjach kształcenia wyższego: o niezamierzonych skutkach uczestnictwa w projekcie europejskim PRILHE*, [w:] *Pedagogika: zakorzenienie i transgresja*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, P. Rudnicki, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2011.

Kurantowicz E., Nizińska A., *Equality and improving retentions practices for non-traditional students in Poland*, [w:] *Student Voices on Inequalities in European Higher Education*, red. F. Finnegan, B. Merrill, C. Thunborg, Routledge, London – New York 2014.

Lantarón B.S., *La empleabilidad en la Universidad Española*, Journal for Educators, Teachers and Trainers, 2014, 5(2).

Lenart E. i in., *Student advancement of graduates employability. Student Handbook on Employability*, European Students' Union, ESU, Brussels 2014.

Martínez P., Martínez M., Pérez J., *Tutoría Universitaria: entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, *Revista de Investigación Educativa,* 2014, *32*(1), s. 111-138, http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.148411.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014, Informe español, Secretaría General Técnica del MECD, Madrid 2014, Avalaible at http://educalab.es/documents/10180/15676/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep-.pdf/752b8a1c-ff07-46c3-97cd-7644b4691337.

OECD 2007, *Poland must accelerate reform of tertiary education*, http://www.oecd.org/poland/polandmustaccelerateреformoftertiaryeducationoecdsays.htm

Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Religa J. (oprac.), *Bilans kapitału ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki V edycji badań BKL*, 2014, www.bkl.parp.gov.pl

Rodríguez S., Prades A., Bernáldez L., Sánchez S., *Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción*, Revista de Educación, 2010, 351.

Santos A., *La política en manos de los empresarios: el imparable ascenso de la ideología del emprendedor*, Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global, 2014, 127.

Schuller T. i in., *The benefits of learning. The impact of education on health, family and social capital*, RoutledgeFalmer, London 2004.

Stańczyk P., *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencja funkcji studiów zaocznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.

Staż. Sprawdź, zanim pójdziesz, 2014, Raport z wyników badania opinii studentów zrealizowanego w ramach kampanii społecznej. www.stazeipraktyki.pl

Suárez-Lantarón B., *La Universidad española ante la empleabilidad de sus graduados: Estrategias para su mejora*, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 2014, 25, 2.

Weishaupt J.T., *Central steering and local autonomy in public employment services. Analytical Paper*, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion – European Commission, Luxembourg 2014.

Agnieszka Gromkowska-Melosik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

GAOKAO I PROCESY STRATYFIKACJI SPOŁECZNEJ W CHINACH

Abstract. Gromkowska-Melosik Agnieszka, *Gaokao i procesy stratyfikacji społecznej w Chinach* [Gaokao and Processes of Social Stratification in China]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 45-63. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.3

This article concerns „gaokao" Chinese exams. I show how the „high stakes" tests (the essence of these exams) create the winners and losers in the battle for stratification success. They set up, as a one-time „selection act", the trajectory of a career and the whole future life of young Chinese. At the same time, they are an example of the entanglement of the testing process in politics and of the enormous (and overwhelming) social pressure on young people.

Key words: gaokao, high-stakes test, stratification, socialization

Wśród całej gamy testów szczególne znacznie w społeczeństwach współczesnych mają testy odnoszące się do „wielkiej stawki", ponieważ determinują losy uczniów, niekiedy wręcz w kontekście całożyciowym. Decydują one często o dalszych szansach edukacyjnych młodych, przy czym ich skutki mogą być natychmiastowe (np. dostanie się do prestiżowej uczelni lub szkoły średniej) lub opóźnione (ten drugi przypadek odnosi się np. do ich wpływu na umieszczanie poszczególnych uczniów na różnych „ścieżkach kształcenia", prowadzących do odmiennych karier edukacyjnych)[1]. Testy „wielkiej stawki" mają charakter silnie różnicujący; są bardzo selekcyjne. Dzielą biorącą w nich udział populację uczniów na wygranych i całą rzeszę ponoszących porażkę. Poniższy tekst poświęcony jest – jak jestem o tym przekonana – najbardziej „radykalnym" testom o stawkę wręcz największą. Stanowiąc istotę

[1] R. Kirkpatrick, Y. Zang, *The Negative Influences of Exam-Oriented Education on Chinese High School Students: Backwash from Clasroom to Child*, Language Testing in Asia, 2011, 1, 3, s. 37.

chińskiego egzaminu wstępnego do placówek edukacji wyższej, zwanego gaokao, ustanawiają w sposób jednorazowy „akt selekcji", trajektorię kariery i całego przyszłego życia każdego rocznika młodych Chińczyków. Stanowią przy tym jednocześnie przykład uwikłania procesu testowania w politykę, jak również tworzenia ogromnej (wręcz wszechogarniającej osobowość) presji społecznej na młodych ludzi. Gaokao, niezależnie więc od tego, iż jedną z jego części stanowi esej, postrzegany jest zarówno przez naukowców, jak i chińską oraz międzynarodową opinię publiczną jako test wysokiej stawki[2].

Egzamin ten został ustanowiony w formie scentralizowanej i standardyzowanej w roku 1952 jako ogólnokrajowy uniwersalny system testów służący selekcji osób ubiegających się o przyjęcie na wyższe studia. Gaokao zawieszono w latach 1966-1977, z powodu Wielkiej Proletariackiej Rewolucji Kulturowej[3]. Wówczas to władze komunistycznej partii Chin uznały, że jest on sprzeczny z interesami klasy pracującej, bowiem to jej właśnie przedstawiciele powinni studiować. Częścią Rewolucji Kulturowej było zsyłanie miejskiej młodzieży (w tym absolwentów szkół średnich), która została uznana za intelektualistów, w zaniedbane, głównie wiejskie regiony Chin w celu ich reedukacji (zmiany świadomości)[4].

Rewolucja Kulturalna w sferze edukacji bynajmniej nie przyniosła egalitaryzacji dostępu do edukacji wyższej. Nastąpiła tylko swoista restratyfikacja dostępu – kryteria akademickie zastąpione zostały politycznymi, ale z kolei w ich ramach większe możliwości studiowania na najlepszych uczelniach miały dzieci działaczy partyjnych wyższego szczebla[5] (nastąpił przy tym zasadniczy spadek liczby osób przyjętych na wyższe uczelnie – z 674 tys. w roku 1965 do około 48 tys. w roku 1970[6]). Mieliśmy więc tutaj do czynienia

[2] L. Wang, X. Huang, J. Schnell, *Using Burke's Dramtistic Pentad to Interpret Chinese „Gao-Kao" High Stakes Testing and Stressing – Paralleled Testing in the U.S. as Cross-Cultural Context*, KOME – An International Journal of Pure Communication Inquiry, 2013, 1, 2, s. 56; E. Giang, *The Gaokao*; https://waylandk12maus-public.sharepoint.com/SiteAssets/ibooks/The%20Gaokao.pdf; Z. Zhong, *China: An Overview*, [w:] *Education in East Asia*, red. J. Hsieh Pei-tseng, London 2013, s. 3; K. Yu, H. Ertl, *China. The Role of Independent Colleges in the Expanding Higher Education System*, [w:] *Education in East Asia*, s. 37.

[3] Li Wang, *Social exclusion and inequality in higher education in China: A capability perspective*, International Journal of Educational Development, 2011, 31, s. 277-286, http://www.msu.ac.zw/elearning/material/1313219201Sen%60s%20capability%20theory.pdf, s. 279.

[4] O zsyłaniu Chińczyków na wieś podczas rewolucji: Y. Xie, Y. Jiang, E. Greenman, *Did Send-Down Experience Benefit Youth? A Reevaluation of the Social Consequences of Forced Urban-Rural Migration During China's Cultural Revolution*, Research Report, August 2006, http://www.psc.isr.umich.edu/pubs/pdf/rr06-603.pdf; J. Gong, Y. Lu, Huihua Xie, *Rusticated Youth: The Send-down Movement and Beliefs*, February 2014, http://rozenbergquarterly.com/the-rise-and-fall-of-the-up-to-the-mountains-and-down-to-the-countryside-movement-a-historical-review/?print=pdf

[5] Y. Liu, *Higher Education, Meritocracy and Inequality in China*, Singapore 2016, s. 75.

[6] K. Yu i in., *Tertiary Education at a Glance: China, Global Perspectives on Higher Education*, vol. 24, series editor P.G. Altbach, Rotterdam 2012, s. 14.

z klasyczną wersją, opisywanej przez Ralpha Turnera, „ruchliwości sponsorowanej", której istotą jest – jak ujmuje to Zbyszko Melosik – „kontrolowany proces selekcji" – „sponsorowana indukcja do elity". Tak więc, „to istniejąca elita nadaje statusy społeczne", a „na poziomie uniwersyteckim nowe roczniki studentów tworzone są w takim systemie na podstawie urodzenia bądź przypisania"[7].

Rewolucja kulturalna zrujnowała chiński system edukacji, a do gaokao – selekcyjnych egzaminów na wyższe uczelnie – powrócono dopiero po jej zakończeniu, kiedy w roku 1977 prawie sześć milionów jego uczestników walczyło jedynie o 270 tysięcy miejsc na uczelniach. Trzeba dodać, że jeszcze w roku 1996 w Chinach trzy- lub czteroletnie studia po szkole średniej podejmowało jedynie 4% jej absolwentów (w liczbach bezwzględnych było to zaledwie 3 mln). Rok 1999 zapoczątkował szybką ekspansję szkolnictwa wyższego w Chinach i w roku 2013 studiowały już 24% kohorty w wieku 20-24 lata, co oznacza 27 mln studentów (trzeba pamiętać, że w okresie tym wzrosła liczba mieszkańców kraju)[8]. Z kolei według innych danych, liczba studentów w Chinach – wraz z narastaniem zjawiska dostępu do edukacji wyższej – wzrosła z 1,58 mln w roku 1990 do 23 mln w roku 2006, co stanowiło 21% kohorty we wspomnianym wieku[9]. W roku 2008 liczba studentów na poziomie edukacji wyższej w Chinach wynosiła 29 mln, co oznacza 23% osób w wieku 18-22 lata[10]. Wraz z umasowieniem szkolnictwa wyższego wzrosła liczba osób przystępujących (do dobrowolnego z założenia) gaokao. O ile w roku 1952 było ich tylko 59 tys., to w roku 2004 – 7,23 mln, w 2007 – ponad 10 mln[11]. W roku 2013 było to 13,4 mln osób, zaś w 2017 roku ich liczba spadła do 9,4 mln (co wiąże się także ze spadkiem liczby absolwentów szkół średnich wynikającym z niższej liczby urodzin w tym kraju)[12]. Liczba ta wydaje się ogromna, jednak należy pamiętać, że Chiny to kraj liczący niemal 1 miliard 380 milionów mieszkańców.

Ogromny rozwój chińskiego szkolnictwa wyższego i wzrost liczby studiujących nie spowodował bynajmniej zmniejszenia znaczenia i selekcyjnej roli gaokao, który ma przy tym dwa cele selekcyjne. Pierwszym jest zdefiniowanie

[7] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, s. 120-121.

[8] K. Ho Mok, A.M. Wu, *Higher education, changing labour market and social mobility in the era of massification in China*, Journal of Education and Work, 2016, 29, 1, s. 81.

[9] Y. Liu, *Geographical stratification and the role of the state in access to higher education in contemporary China*, International Journal of Educational Development, 2015, 44, s. 110.

[10] K. Yu, H. Ertl, *Equity in Access to Higher Education in China, Education in China*, Chinese Education and Society, 2010, 43, 6, s. 37.

[11] Z. Ruoling, *Chinese College entrance examination: Review of Discussions and the value orientation reforms*, Frontier of Education in China, 2008, 3, 1, s. 143.

[12] Total of 9.4 million students to attend 2017 Gaokao in China, „Xinhua Net" [6.06.2017], http://news.xinhuanet.com/english/2017-06/06/c_136344855_7.htm

kohorty osób podejmujących studia. Drugi, ważniejszy z perspektywy tego tekstu, jak również roli gaokao w społeczeństwie chińskim, polega na selekcjonowaniu kandydatów do placówek szkolnictwa wyższego o bardzo odmiennym prestiżu, dyplom których daje bardzo zróżnicowane możliwości kariery społeczno-zawodowej. Tak więc, w Chinach istnieje bardzo „rygorystyczna" stratyfikacja uniwersytetów. Można tutaj przywołać bardzo adekwatne, również i w stosunku do Chin, rozważania Zbyszka Melosika. Pisze on następująco:

> Jednocześnie, w sytuacji upowszechnienia edukacji wyższej, status uniwersytetu, który ukończyła dana jednostka (oraz równoznaczny z nim status dyplomu), odgrywa coraz większą rolę w determinowaniu możliwości zawodowego sukcesu. Stwierdzenie, „pokaż mi swój dyplom, a powiem ci kim jesteś" staje się bardzo odpowiednią metaforą dla sytuacji, w której ważne jest już nie to, że ktoś ukończył uniwersytet, lecz gdzie to uczynił[13].

Ten sam autor przywołuje pogląd O. Kivinena, który twierdzi, że

> różnice między uniwersytetami są coraz bardziej eksponowane, występuje też [wynikające z ich odmiennego prestiżu] rosnące zróżnicowanie [możliwości ich absolwentów]; jedni wchodzą na „szybkie ścieżki kariery", prowadzące do uzyskania stanowisk pracy na szczycie; inni muszą zająć jedno z ogromnej liczby stanowisk pracy z relatywnie niskimi możliwościami uzyskania statusu zawodowego – dodam od siebie „wysokiego"[14].

Uczestnicy gaokao walczą więc o indeksy najlepszych uniwersytetów, które stanowią przepustkę do kariery, prestiżu społecznego i materialnego dobrobytu. Według Ka Ho Mok i Alfreda M. Wu, w Chinach istnieje przepaść między możliwościami zawodowymi absolwentów elitarnych uniwersytetów a kończących mało prestiżowe[15]. I z tego wynika „szaleństwo" gaokao, odnoszące się do stanu umysłów zarówno chińskich uczniów, jak też zaniepokojonych ich przyszłością rodziców oraz obsesyjnego wzmagania co roku przez chińskie mass media napięcia wokół tych egzaminów. Warto pokazać w tym miejscu, w ogólnym zarysie, stratyfikację chińskich uniwersytetów, bowiem pozwoli ona na zrozumienie istoty selekcji podczas gaokao, jak również umożliwi pewien wgląd w strukturę aspiracji przystępujących do gaokao młodych ludzi.

Według danych z roku 2008, w Chinach istniało 3529 różnego typu placówek szkolnictwa wyższego, z tego około 2600 publicznych[16]. Podob-

[13] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, s. 139.

[14] Tamże, s. 139.

[15] K. Ho Mok, A.M. Wu, *Higher education, changing labour market and social mobility*, s. 87.

[16] W. Ma, *Equity and Access to Tertiary Education: Case Study – China*, June 2010, http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1276537814548/China_Equity_Study.pdf, s. 4-5.

nie niemal jak we wszystkich krajach świata, tak i tam występuje zjawisko rankingowania uniwersytetów oraz umieszczania każdego z nich na określonym miejscu w hierarchii, w zależności od posiadanego przez niego prestiżu, wyznaczonego przez jakość kształcenia oraz tradycję. Zatem powtórzę: dyplom tych chińskich uniwersytetów uznawanych za najlepsze daje bardzo duże możliwości społeczno-zawodowej kariery. Ponieważ jednak liczba miejsc w nich jest bardzo ograniczona, w stosunku do populacji kandydatów, powoduje to bardzo ostrą rywalizację o uzyskanie statusu ich studenta. Na szczycie uniwersyteckiej hierarchii w Chinach znajduje się 9 publicznych uniwersytetów, zrzeszonych od 2009 roku przez rząd w tak zwanej C9 League, uznawanej za chiński odpowiednik amerykańskiej elitarnej Ivy Leaue[17]. Są to następujące uniwersytety: Tsinghua, Peking, Zhejiang, Nanjing, Fudan, Shanghai Jiao Tong, Xi'an Jiaotong, of Science and Technology in China oraz Harbin Institute of Technology. Tworzą one czołówkę akademicką w Chinach i otrzymują ogromne wsparcie finansowe ze strony rządu – mają bowiem stanowić wizytówkę chińskiej edukacji w skali światowej.

Ponadto, w Chinach wyróżnia się również 116 elitarnych uniwersytetów wchodzących do – zapoczątkowanego w roku 1996 – „projektu 211", poprzez który rząd tego kraju dąży do zwiększenia roli szkolnictwa wyższego w rozwoju społeczno-gospodarczym tego kraju[18].

Wreszcie, istnieje także – stworzona przez rząd w maju 1998 pod nazwą „projekt 985" – elitarna lista 39 uniwersytetów[19]. Celem utworzenia tych trzech grup uniwersytetów, jednej składającej się z 9 placówek, drugiej – z 39 i trzeciej – ze 116 (ich składy wzajemnie się nakładają) jest – poprzez zwiększenie finansowania w zakresie kształcenia i badań naukowych – wspomniane już zwiększenie konkurencyjności chińskiej sektora akademickiego w globalnym świecie. Nazywane są one placówkami „pierwszego poziomu". Następne w stratyfikacji owych niemal trzech tysięcy placówek edukacji wyższej w Chinach są prowincjonalne lub lokalne czteroletnie uniwersytety i koledże, i wreszcie na końcu hierarchii – koledże zawodowe[20].

Według danych z roku 2006, jedynie 2,6 mln (około 27%) uczestników gaokao z 9,5 mln zostało przyjętych do czteroletnich uniwersytetów, oprócz tego 2,7 mln (28%) – do niższej klasy koledżów, a 4,27 mln – nie zostało przy-

[17] N. Clarck, *Chinese University Rankings, Asia Pacific*, World Education News and Reviews, 1.02.2010.

[18] Szerzej na ten temat: L. Lixu, *China's Higher Education Reform 1998-2003. A Summary*, Asia Pacific Education Review, 2004, 5, 14.

[19] Tamże.

[20] K. Jiang, *China's Entrance Exam is More Competitive Than Ever, A bolg from the Center for International Higher Education*, https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/china%E2%80%99s-entrance-exam-more-competitive-ever#ixzz2K2kF8eQY

jętych do żadnej. Gaokao stanowi więc system „produkowania" milionów przegranych[21]. Wynika to ze wspomnianego już kilkakrotnie faktu, iż w Chinach uzyskana edukacja, symbolizowana przez dyplom wyższej uczelni, a w szczególności jednej z elitarnych, stanowi jeden z najważniejszych czynników stratyfikacji społecznej. Nic więc dziwnego, że dostanie się do prestiżowego uniwersytetu jest marzeniem każdego młodego człowieka i stanowi symbol społecznej „ruchliwości w górę"[22].

Można podać, że zaledwie 0,2% uczestników testu dostaje się do jednego z pięciu najlepszych uniwersytetów chińskich: Tsinghua University, Peking University, Zhejiang University, Shanghai Jiao Tong University i Fudan University[23]. Przyjęcie na uniwersytet w Pekinie lub Tsinghua, to jak dla Brytyjczyków przyjęcie na Oxford, a u Amerykanów na Harvard. Na 100 miejsc na wydziale ekonomii na uniwersytecie Tsinghua przypada niekiedy około 300 tys. kandydatów[24]. Ogromna konkurencyjność tego egzaminu nie podlega więc żadnej dyskusji. Przy tym, certyfikat związany z wynikami testu gaokao jest ważny tylko rok. Jeżeli studia nie zostaną podjęte (np. w przypadku choroby), trzeba przystąpić do niego powtórnie[25].

Najlepsze uniwersytety, jak już wpomniano, zwane placówkami „pierwszego poziomu" przyjmują nie więcej niż 10% (a według niektórych źródeł 5%) najlepszych kandydatów z gaokao, a placówki o niższym prestiżu, tak zwanego „drugiego poziomu", kolejne 20%[26]. Oznacza to, że pozostali kandydaci albo zdecydowali się podjąć naukę w placówkach o bardzo niskim prestiżu, albo w ogóle odmówiono im prawa statusu studenta. Trzeba pamiętać, że do gaokao przystępuje ta część abolwentów szkół średnich, których aspiracje edukacyjne są – aby użyć pojęcia Earla Hoppera – bardzo „podgrzane" i zdecydowana większość z nich marzy o uzyskaniu indeksu jednego z najlepszych

[21] X. Bo Wang, *An Introduction to the System and Culture of the College Entrance Examination of China*, Research Notes no 28, November 2006, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562597.pdf, s. 2.

[22] Usytuowanie jednostek w klasach społecznych (i w ramach szerszego systemu stratyfikacji) nie ma charakteru stałego. Członkowie społeczeństwa „przemieszczają się", zmieniając miejsce swego położenia we wszystkich możliwych aspektach, przy czym większość z nich pragnie podwyższyć swój status.

[23] 15 Facts about China's Greling College Entrance Exam, https://collegestats.org/2012/08/15-facts-about-chinas-grueling-college-entrance-exam/

[24] D. Matthews, *China's Top University Students: Pressures on a 'fragile elite'* https://www.timeshighereducation.com/news/chinas-top-university-students-pressures-fragile-elite

[25] M. Abdulghani, S. Guoyuan, *Undergraduate Chinese students' perspectives on Gaokao examination: Strengths, weaknesses, and implications*, International Journal of Research Studies in Education, 2016 April, 5, 2, 3-12 file:///Users/Ja/Downloads/1224-4288-1-PB.pdf, s. 4.

[26] C. Hlavka, *Research of China's National College Entrance Examination (the gaokao), Australian Education International, Strategy Policy and Research in Education Limited*, Honk Kong – Canberra 2009, s. 5; por. też szczegółową analizę składu grupy uniwersytetów stanowiących placówki „pierwszego poziomu" i „drugiego poziomu", tamże s. 13-14.

uniwersytetów. Stąd nie dziwi fakt, iż w roku 2008 około 15% kandydatów przystąpiło do gaokao po raz drugi, bowiem nie chciało zaakceptować nauki na słabszym – względem swoich aspiracji – uniwersytecie[27]. Z drugiej strony, osoby doznające porażki w gaokao często natychmiast podejmują pracę fizyczną, bez szans na sukces społeczno-zawodowy w przyszłości (ponieważ uważa się, iż poniosły ogromną klęskę i w wysokim stopniu są wówczas stygmatyzowane)[28].

Egzamin gaokao, którego istotą są testy, ma charakter skrajnie encyklopedyczny. Jego uczestnicy zobowiązani są do zdawania języka chińskiego, matematyki i języka obcego (ten ostatni to najczęściej język angielski, chociaż można wybrać także japoński, francuski albo rosyjski). Muszą także wybrać jeden z bloków: nauki społeczne (historia, geografia, nauki polityczne) lub nauki przyrodniczne (fizyka, chemia, biologia). Z tego powodu gaokao określa się mianem 3 + 1 albo 3 plus X (niektóre prowincje wprowadzają jeszcze dodatkowe wymagania)[29]. Egzaminy trwają dziewięć godzin i odbywają się w ciągu dwóch dni. Składają się z dużej liczby testów wielokrotnego wyboru, krótkich odpowiedzi na pytania oraz esejów, stanowiących część egzaminu z języka chińskiego. Testy wielokrotnego wyboru są skanowane, a ich wyniki obliczane przez komputer. Części wymagające oceny egzaminatora (krótkie odpowiedzi oraz esej) są wysyłane w sposób przypadkowy do dwóch ekspertów i jeżeli oceny znacznie się różnią – dodatkowo do trzeciego[30].

Punkty uzyskane z egzaminu oblicza się w sposób następujący: trzy główne przedmioty: chiński, matematyka i język obcy dają maksymalnie 450 punktów (po 150 punktów każdy), a X obejmujący przedmioty dodatkowe zgodne z zainteresowaniami ucznia i zakładaną przez niego przyszłą karierą edukacyjną i zawodową – maksymalnie 300 puktów. Łącznie z egzaminu można więc uzyskać 750 punktów[31]. Wyniki testu, jak wspomniano, są ważne tylko rok i nie ma odstępstwa od tej reguły (choroba, podróż itp. sytuacje nie zmieniają tego postanowienia[32]). Warto dodać, że w roku 2015 wprowadzono

[27] Tamże, s. 12.

[28] E. Giang, *The Gaokao*, s. 13.

[29] L. Yu, H.K. Suen, *Historical and Contemporary Education Fever in China*, Paper to be presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (International Relations Committee Symposium), 2004 April 12-16, San Diego, California, s. 6, https://www.researchgate.net/profile/Hoi_Suen/publication/266331670_Historical_and_Contemporary_Education_Fever_in_China_1_Historical_and_Contemporary_Education_Fever_in_China/links/551d579d0cf2d0b9a99c48bb/Historical-and-Contemporary-Education-Fever-in-China-1-Historical-and-Contemporary-Education-Fever-in-China.pdf

[30] UCAS, Qualification Information Profile List: China: Gakao, https://qips.ucas.com/qip/china-gaokao

[31] M. Abdulghani, S. Guoyuan, *Undergraduate Chinese students' perspectives on Gaokao examination*, s. 4.

[32] Tamże.

do gaokao nową regułę – zdający mają możliwość otrzymania dodatkowych 10-20 punktów za „nadzwyczajną moralność". To nowe kryterium stanowi jedno ze źródeł upolitycznienia gaokao[33].

Wszyscy badacze edukacji chińskiej podkreślają niezwykłą wprost trudność gaokao i jego – wspomniany już – encyklopedyzm. Trudno w tym miejscu analizować konkretne pytania testowe, jednak podam reprezentatywne przykłady[34]. Oto, podczas testu z historii uczeń musiał podkreślić właściwą odpowiedź (właściwe odpowiedzi) z czterech możliwości w związku z pytaniem: co zdarzyło się w Rosji w latach dwudziestych dwudziestego wieku?[35] (właściwa odpowiedź to „c"):

a. Pojawiły się pierwsze przejawy prywatnej przedsiębiorczości.

b. Pozostające własnością państwa przedsiębiorstwa uzyskały więcej niż uprzednio autonomii.

c. Rząd ograniczył sprzedaż żywności.

d. Chłopi zaczęli brać większy udział w państwowych gospodarstwach rolnych.

Inne pytanie testowe brzmiało następująco:

Literatura i sztuka są wytworami swoich czasów, a jednocześnie odzwierciedlają ich ducha. Z poniższych możliwości wybierz potwierdzającą to tezę:

A. Dramatyczne zmiany w wyniku Rewolucji przemysłowej – rozwój sztuki współczesnej (Modern Art).

B. Duchowy kryzys po Pierwszej Wojnie Światowej – powstanie Impresjonizmu.

C. Intensyfikacja konfliktów społecznych w kapitalistycznych krajach Zachodu – rozwój Realizmu.

D. Powstanie społeczeństw dobrobytu po Drugiej Wojnie Światowej – rozwój Romantyzmu[36].

Jedno z pytań z geografii przyjęło następującą postać:

---

[33] Valiant gaokao rewards, China Academic Journal, file:///Users/Ja/Downloads/Valian___.pdf JULY 2014, s. 12, http://ezproxy-prd.bodleian.ox.ac.uk:2521/kcms/detail/detail.aspx?dbCode=cjfd&QueryID=10&CurRec=2&filename=CHFZ201407007&dbname=CJFDLASN2014&uid=WEEv

[34] Przykładowe pytania w teście gaokao: http://www.playbuzz.com/bidvine10/can-you-pass-the-toughest-school-quiz-in-the-world

[35] H. Day, *Could You pass one of the world's hardest exams? Find out how you fare in China's notoriously tough Gaokao test (that students spend 12 years preparing for!)*, Mail Online, 2016 December, 8 http://www.dailymail.co.uk/femail/article-4013748/Questions-China-s-notoriously-tough-Gaokao-test-appeared-online.html

[36] http://www.playbuzz.com/bidvine10/can-you-pass-the-toughest-school-quiz-in-the-world

Między czerwcem a sierpniem statek rejsowy płynie z prowincji Fuijan do Wenecji, przepływając obok Mumbaju. Jakie zjawisko pogodowe go obejmie:

A. Przepływając przez Morze Południowo-Chińskie napotka na ciągły deszcz.

B. Przepływając przez Morze Arabskie będzie płynąć pod wiatr i prądy morskie.

C. Przepływając przez Morze Czerwone, pasażerowie zobaczą duże połacie terenów zalesionych wzdłuż wybrzeża.

D. Przepływając przez Morze Śródziemne, statek napotka kilka ulewnych dni[37].

Inne pytania odnosiły się na przykład do relacji między partykularnymi wypowiedziami George'a Waszyngtona w liście do Jamesona Madisona z 17 marca 1787 roku a przemianami systemu prawnego i ustrojowego w Stanach Zjednoczonych.

Twierdzi się często, być może przesadnie, że dla uczniów z aspiracjami przygotowanie do gaokao trwa 12 lat. Na pewno jednak dominuje w nim młodość tej grupy, która pragnie do niego przystąpić. Determinowana jest ona bowiem klimatem, którego istotę stanowi przygotowanie się do konkurencyjnej walki o punkty[38]. Specyfika przygotowania się do testów sprawia, że młodzi ludzie – jak to ujął jeden z komentatorów – dorastają w „okrutnej atmosferze, pełnej lęku i desperacji"[39]. Niekiedy nazywa się wręcz młodych ludzi przygotowujących się do egzaminów gaokao „zniszczoną generacją"[40]. A przygotowania do egzaminu w ostatnim roku szkoły średniej są określane mianem „edukacyjnej gorączki"[41].

Uczniowie odczuwają ogromną społeczną i psychologiczną presję – ze strony swoich rodziców, nauczycieli w szkole średniej oraz ze strony samych siebie. Szczególną rolę w tym zakresie odgrywa rodzina. Trzeba dodać, że wyniki egzaminów są ważne dla przyszłości nie tylko kandydata, ale i jego rodziców. Oto bowiem w Chinach, tradycyjnie, dzieci utrzymują swoich rodziców, kiedy ci dobiegną starości. Oczywiście, komfort życia rodziców wówczas będzie znaczenie wyższy, kiedy dziecko odniesie sukces społeczno-zawodowy, którego punktem wyjścia jest znakomite zdanie gaokao (w trakcie egzaminów część rodziców wykonuje religijne rytuały mające przyczynić się do sukcesu dziecka).

---

[37] Por. http://bbs.tingroom.com/redirect.php?tid=782692&goto=lastpost

[38] X. Bo Wang, *An Introduction to the System and Culture*, s. 2.

[39] E. Wong, *Test That Can Determine the Course of Life in China Gets a Closer Examination*, "The New York Times" 30 June 2012, http://www.nytimes.com/2012/07/01/world/asia/burden-of-chinas-college-entrance-test-sets-off-wide-debate.html?mcubz=1

[40] E. Fish, *China's Millenialls: The Want Generation*, London 2016, s. 23.

[41] L. Yu, H.K. Suen, *Historical and Contemporary Education Fever in China*, s. 7, file:///Users/Ja/Downloads/Historical_and_Contemporary_Education_Fever_in_Chi.pdf

W tym kontekście presja wywierana przez rodziców na swoje dzieci w kontekście wyników egzaminów jest określana mianem „astronomicznej presji". Jeden ze studentów informatyki (*computer science*) na jednym z najbardziej prestiżowych uniwersytetów Tsinghua, który musiał przerwać studia z powodu chronicznego bólu głowy i bezsenności powiedział o swojej matce: „Wybrała mi gimnazjum, liceum, a potem zmusiła mnie do pójścia do Tsinghua" – a nie był on zainteresowany narzuconym mu przez matkę kierunkiem studiów. Wiele matek w Chinach postrzega jednak swoje dzieci jako „swoją własną karierę"[42]. Uzyskanie niskiej punktacji w gaokao wywołuje wielkie rozczarowanie rodziców; takie dziecko nie czuje się już „dobrym synem" czy „dobrą córką" – uważa, że zawiodło i ma ogromne poczucie nieadekwatności[43].

Z kolei, okres pobytu w dobrej szkole średniej w Chinach nazywany jest piekłem poprzedzającym gaokao (*pre-gaokao hell*)[44]. Oto bowiem, w związku z systemem testowego egzaminu, pozycja nauczyciela jest zależna od wyników testów jego uczniów. Nauczyciel jest poddany presji zarówno ze strony uczniów i ich rodziców, jak też dyrekcji swojej szkoły. Jeśli wyniki jego uczniów są gorsze, nie tylko on jest obwiniany za ich porażkę, lecz może nawet stracić pracę. Podobnie sytuacja wygląda na poziomie szkół, które rywalizują między sobą o pozycję w rankingach, o jak najlepszych nauczycieli i uczniów, którzy są gwarantem sukcesu[45]. W tym kontekście jeden z młodych Chińczyków stwierdził: „większość uczniów chińskich próbuje zapamiętać wszystko niczym robot (...) Proponuję, aby nauczyciele w szkole pozwalali uczniom uczyć się, a nie traktowali ich jak roboty lub fantazję zoologiczną (*carnival animals*)"[46]. Nacisk na testy przyczynia się do tworzenia takiej szkoły chińskiej, która nie jest zainteresowana wszechstronnym rozwojem uczniów, lecz orientuje się na „przesiewanie (*screening*) uczniów i przymusową rywalizację". Podobnie uważają Heidi Ross i Yimin Wang, którzy stwierdzają, że w efekcie gaokao cały system edukacji chińskiej jest zredukowany do „bezdusznej rywalizacji"[47].

Gaokao prowadzi do problemów psychologicznych i samobójstw (w 2011 roku uczeń wyskoczył z szóstego piętra domu akademickiego, ponieważ spóźnił się na egzamin 15 minut i go nie wpuszczono[48]). Każdego roku kreuje

[42] D. Matthews, *China's Top University students*.

[43] E. Fish, *China's Millenialls*, s. 89.

[44] Tamże, s. 20.

[45] L. Yu, H.K. Suen, *Historical and Contemporary Education Fever in China*, s. 13.

[46] D. Khan, *Advance to Students who fail gaokao*, ChinaDaily.com.cn, [5.08.2014], http://www.chinadaily.com.cn/opinion/2014-08/05/content_18245508_7.htm

[47] H. Ross, Y. Wang, *The College Entrance Examination in China: An Overview of Its Social-Cultural Foundations, Existing Problems, and Consequences*, Chinese Education and Society, 2010 July-August, 43, 4, s. 5.

[48] E. Giang, *The Gaokao*, s. 8.

on niejako „jednorazowo", jak już wspominano, „największą na świecie populację osób, które poniosły klęskę"[49]. Nic więc dziwnego, że modne jest powiedzenie „Życie zaczyna się po gaokao". Jednakże, jak określił to jeden z uczniów: „Gaoakao jest okrutne ale jest tylko częścią życia. Wiele ostów i cierni pozostaje na mojej życiowej ścieżce" [50]. Inny uczeń stwierdził: „Jeśli nie przejdziesz przez gaokao twoje życie nie jest kompletne (...) Zdawałem gaokao, pomimo iż zamierzałem studiować w Anglii. Ludzie kiedyś mawiali, że nie staniesz się mężczyzną dopóki nie przejdziesz Wielkiego Muru Chińskiego. Teraz mówi się, że nie staniesz się mężczyzną, jeśli nie przejdziesz gaokao"[51]. Gaokao jest tak ważnym doświadczeniem, iż w Chinach mówi się często również: „jeśli nie przeszedłeś gaokao, twoje życie nie jest kompletne" [52].

Krytycy gaokao twierdzą, że stanowi on jedynie mechanizm selekcjonowania uczniów i w żadnym przypadku nie ma charakteru prorozwojowego[53]. Long i Li piszą, że gaokao „jest barierą dla społecznego rozwoju uczniów, bowiem wywołuje w nich obsesję przygotowania do egzaminu, kosztem niekiedy jakichkolwiek interakcji społecznych"[54]. Ci sami autorzy uważają, że specyfika gaokao i okresu przygotowawczego sprawia, że uniemożliwia jakiekolwiek innowacyjne myślenie. Twierdzą, że „niszczy talenty", uniemożliwia kreatywne i krytyczne myślenie. Jest zorientowany wyłącznie na zapamiętywanie[55]. Pokolenie Chińczyków przygotowujące się do gaokao opisywane jest jako przepracowane i przemęczone, borykające się z problemami psychicznymi z uwagi na wspomnianą już presję ze strony rodziców, nauczycieli i całego społeczeństwa. Obrazuje się ich jako osoby „pasywne, podporządkowane, będące ofiarami sił ponad i poza ich kontrolą"[56]. Dla wielu Chińczyków doświadczenie gaokao przypomina kulturową traumę[57].

Skąd więc rodzi się – mimo wspomnianych wyżej fenomenów – powszechna akceptacja dla gaokao w społeczeństwie chińskim? Wynika ona przede wszystkim z faktu, iż „mechanizm gaokao" uważany jest za sprawiedliwą i uczciwą metodę wyłaniania chińskiej elity – mechanizm oparty na zasadzie równości. Wyjdę tutaj od stwierdzenia, że gaokao stanowi znakomity przykład wykorzystania testów do celów politycznych. Jak wiadomo, w przeszło-

[49] M. Abdulghani, S. Guoyuan, *Undergraduate Chinese students' perspectives on Gaokao examination*, s. 7.

[50] L. Sun, *Gaokao or Bust, International Newsroom*, Office of International Affairs, University of Colorado, Denver, 1 May 2013, http://www.internationalnewsroom.com/gaokao-or-bust/

[51] A. Cockain, *Young Chinese in Urban China*, s. 107.

[52] Tamże.

[53] M. Abdulghani, S. Guoyuan, *Undergraduate Chinese students' perspectives on Gaokao examination*, s. 6.

[54] Tamże.

[55] Tamże, s. 9.

[56] A. Cockain, *Young Chinese in Urban China*, s. 97

[57] Tamże, s. 106.

ści – szczególnie, lecz nie tylko w okresie Rewolucji Kulturalnej – na dobre uniwersytety przyjmowane były niemal wyłącznie osoby posiadające koneksje polityczne. Mając taki układ odniesienia, rodzice i kandydaci postrzegają gaokao jako test równych szans, jako z istoty swojej merytokratyczny. Merytokracja zakłada, że „status społeczny jednostki zależy od jej udokumentowanych osiągnięć", a dyplomy placówek szkolnictwa wyższego „rozdzielają sprawiedliwie nagrody społeczne, takie jak: prestiż, płaca, stanowiska pracy, opierając się – jak się wierzy – na «obiektywnie» zmierzonych kognitywnych osiągnięciach"[58]. Zbyszko Melosik pisze, iż „w takim u podstaw liberalnym podejściu preferuje się ideę otwartego społeczeństwa, w którym to realizująca swój potencjał jednostka jest zasadniczym «podmiotem ruchliwości»"[59]. Zdaniem T. Husena, „liberalny typ równości oznacza więc, że każdy otrzymuje możliwość uczestnictwa w wyścigu, a sukcesy jednostki są odpowiednie do ich zdolności i motywacji"[60].

W Chinach mamy przy tym do czynienia z ogromnym paradoksem. Oto bowiem neoliberalna merytokratyczna zasada „każdy jest równy w obliczu testów" jest tam postrzegana jako forma zapewnienia... socjalistycznej ze swojej istoty równości. Zatem, „równa" walka o miejsce na uczelni polegająca na dążeniu – w równych jak się wierzy warunkach – do zdobycia jak największej liczby punktów zastąpiła wspomniane, typowe dla przeszłości przyjmowanie na nie z powodu afiliacji politycznych kandydatów.

Współcześnie Komunistyczna Partia Chin stoi przed problemem, w jaki sposób zachować społeczną równowagę czy harmonię w obliczu procesów narastania nierówności związanych z przekształceniem Chin w gospodarkę wolnorynkową[61]. Ważną rolę odgrywa tutaj system edukacyjny, wraz z jego merytokratyczną ideologią – w trzech aspektach. Po pierwsze, twierdzi się, że merytokratyczna selekcja stanowi podstawę rezygnacji z systemu selekcji związanej z afiliacją polityczną (i takimi patologicznymi zjawiskami, jak korupcja). Orientacja na selekcję najlepszych i najbardziej utalentowanych nie pozostawała w sprzeczności z logiką wolnego rynku. Merytokratyczna selekcja opiera się przy tym na idei równych możliwości, co neutralizuje potencjalną krytykę rosnących nierówności. Wreszcie, przedstawiciele niższych klas wierzą, że merytokratyczna selekcja w systemie edukacji pozwoli ich dzieciom – poprzez dyplom uniwersytecki – na „poprawienie statusu społecznego" i „ruchliwość w górę"[62]. Tak więc Komunistyczna Partia Chin

[58] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, s. 106.

[59] Tamże, s. 107.

[60] T. Husen, *Talent, Equality and Meritocracy*, Hage 1974, s. 110; podaję za: Z Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, s. 107; krytyka podejścia merytokratycznego por. tamże, s. 113-130.

[61] Y. Liu, *Higher Education, Meritocracy*, s. 2-3.

[62] Tamże, s. 5.

wykorzystuje w ten sposób szkolnictwo, a w szczególności gaokao w procesie integracji ideologii socjalistycznej z ideologią wolnego rynku. Selekcja poprzez gaokao ma służyć ideologii równości możliwości i sprawiedliwości – jednak nie w kontekście typowej dla socjalizmu równości rezultatów, lecz ich nierówności, co potwierdza ideologię rynkową[63]. Gaokao, z jego merytokratyzmem stanowi formę integrowania narodu wokół Partii, w związku z przekonaniem powszechnym wśród niższych klas, że – powtórzę – stworzone zostały równe warunki do odniesienia sukcesu. Testy stanowią więc część porządku politycznego, a gaokao „atrakcyjną strategię", neutralizującą potencjalny polityczny opór przeciwko nierównościom[64]. Badacze edukacji chińskiej podkreślają przy tym, że w znaczeniu politycznym gaokao jest całkowicie kontrolowane przez rząd i partię. Zdaniem Yong Zhao, jeśli ktoś pragnie odnieść sukces społeczno-zawodowy w Chinach, musi „przejść przez gaokao i opanować treści programowe, wiedzę i kompetencje zdefiniowane przez rząd"[65]. Z kolei na przykład, użycie niewłaściwych politycznie czy społecznie sformułowań w eseju stanowiącym część gaokao skutkuje całkowitą porażką egzaminacyjną[66]. Więcej nawet – jeżeli kandydat odniesie się w niej w sposób indywidualny do spraw natury społecznej lub choćby wykaże niezależność myślenia i swobodę konstruowania myśli, wówczas nieodwołalnie otrzyma zero punktów[67]. Twierdzi się w związku z tym, że część esejowa gaokao stanowi formę bezpośredniej kontroli politycznej.

Z drugiej jednak strony, E. Fish twierdzi, iż taki upolityczniony charakter gaokao w żadnym stopniu nie przeszkadza młodym Chińczykom wzrastającym w klimacie nacjonalizmu i narodowej dumy, z powodu szybkiego rozwoju Chin w ostatnich dekadach, i nie interesują się polityką[68]. Poza tym, w ostatnich dekadach nastąpił ogromny wzrost konsumpcjonizmu w Chinach, co w oczywisty sposób neutralizuje jakiekolwiek motywacje na rzecz powstania oporu politycznego[69].

W przeciwieństwie do sytuacji w amerykańskim szkolnictwie i roli testów SAT w przyjmowaniu do placówek szkolnictwa wyższego, w Chinach egzamin gaokao stanowi jedyny i decydujący czynnik przyjęcia na uniwersytety, a w konsekwencji – urzeczywistniany w praktyce wskaźnik przyszłościowego sukcesu społeczno-zawodowego. Stanowi on ostateczny moment selekcji, działa jako „sortująca maszyna, która kategoryzuje uczniów stosownie do ich merytokratycznych zasług, których wyróżnikiem są wyniki testu". Uwa-

[63] Tamże, s. 83.
[64] Tamże.
[65] E. Fish, *China's Millenialls*, s. 25.
[66] Tamże, s. 24.
[67] Tamże.
[68] Tamże, s. VII-VIII.
[69] Tamże, s. 7.

ża się, że testy stanowią sprawiedliwą formę dystrybucji możliwości życiowych[70]. Są „bezstronne", a ponadto stanowią zaprzeczenie systemu rekomendacji i nominacji.

Powracając do merytokratycznego charakteru gaokao, warto dodać, że wysiłki ogromnej liczby kandydatów starających się o dostanie do najlepszych (o ograniczonej liczbie miejsc) placówek edukacji wyższej w Chinach wyrażone są tam często poprzez metaforę „wrót smoka", nawiązującą do legendy o pokornym karpiu, który przeskakuje ponad wrotami i staje się świętym smokiem[71]. Odzwierciedla się tutaj popularne przekonanie, że każdy uczeń, niezależnie od pochodzenia i pozycji społeczno-ekonomicznej swojej rodziny, może uzyskać wysoki status społeczny dzięki własnemu wysiłkowi, który pozwoli mu zostać studentem, a następnie absolwentem znakomitego uniwersytetu. Przy czym, za porażkę przegrani winią samych siebie; są przekonani, że przegrali w walce, w której każdy uczestnik ma równe szanse. Dodam, że przeprowadzone przez Muthannę Abdulghani i Sang Guoyuan badania jakościowe wśród studentów studiów licencjackich wykazały, iż istnieje powszechne przekonanie, iż gaokao stanowi system sprawiedliwy, bowiem wszyscy zdają taki sam test[72]. W Chinach istnieje – zarówno na poziomie polityki oświatowej, jak i świadomości publicznej – przekonanie, że w obliczu systemu punktowego i liczby punktów każdy jest równy. Krytycy mówią jednak w tym kontekście, iż mamy tutaj jedynie do czynienia z „proceduralną sprawiedliwością"[73]. Peidong Yang zauważa ogromny paradoks; system z istoty swojej elitarny jest uważany za „równościowy" i merytokratyczny[74].

Nie należy jednak zapominać, że ów merytokratyczny z istoty swojej system tworzy niewielką liczbę zwycięzców i ogromną liczbę przegranych. W jednym z komentarzy na temat gaokao napisano, iż każdego roku wiele milionów bardzo dobrze przygotowanych i utalentowanych młodych ludzi rywalizuje w nim o niewielką liczbę miejsc na najlepszych uniwersytetach. Miliony muszą więc w sposób nieunikniony przegrać.

> Punkty gaokao, niezależnie od tego merytokratycznego sposobu ich postrzegania, są efektywnie wykorzystywane do uprawomocnionego pozbawiania w sposób *przypadkowy* dużej części osób (potencjalnie posiadających znakomitą przyszłość) dostępu do

[70] Y. Liu, *Higher Education*, s. 91.

[71] L. Liu, *And Overview of Development of Higher Education Access in China*, Higher Education Studies, 2012, 2, 2, s. 107.

[72] M. Abdulghani, S. Guoyuan, *Undergraduate Chinese students' perspectives on Gaokao examination*, s. 6.

[73] C. Liu, *Challenges of the Gaokao System in China – Access and Equity*, https://www.researchgate.net/publication/318036068_Challenges_of_the_Gaokao_System_in_China_-_Access_and_Equity, s. 9.

[74] P. Yang, *„Eliteness" in Chinese Schooling. Towards and ethnographic approach*, [w:] *Elite education. International Perspetives*, red. C. Maxwell, P. Aggleton, Abingdon 2016, s. 141.

znakomitej edukacji na poziomie wyższym, mimo iż zasługują oni na nią z uwagi na posiadane przez nich uzdolnienia[75].

Stąd, bardzo często liczbę punktów z gaokao nazywa się wręcz „kuponem loteryjnym", prowadzącym do zwycięstwa lub porażki[76] (można w tym miejscu przytoczyć odnoszącą się do Japonii uwagę Zbyszka Melosika, która także w przypadku Chin znajduje swoje znakomite uzasadnienie: oto w obu tych krajach egalitaryzm „jest tak «zaprojektowany», aby w swoim punkcie kulminacyjnym (egzaminy) wyłonić elitę"[77]).

W praktyce testy podczas gaokao – jako instrument merytokratycznej selekcji – uprzywilejowują więc jednak uczniów z rodzin osób z wyższym wykształceniem [dosł. profesjonalistów], pochodzących z rozwiniętych miejskich obszarów, którzy ukończyli lepsze szkoły średnie"[78]. Liu używa w tym kontekście pojęcia „geograficznej stratyfikacji", związanej inicjalnie z nierównym rozwojem ekonomicznym poszczególnych regionów Chin, która przekłada się na geograficzno-edukacyjną stratyfikację[79]. Upowszechnienie edukacji wyższej przy tym pogłębiło nierówności – w dostępie do społeczno-zawodowego sukcesu – między mieszkańcami obszarów wiejskich i miejskich, na korzyść tych drugich[80]. Przy czym, najlepsze chińskie szkoły średnie, znajdujące się z reguły w wielkich miastach, potrafią umieścić dużą liczbę swoich uczniów na elitarnych uniwersytetach, podczas gdy w przypadku szkół nie posiadających renomy jest ewenementem, gdy chociaż jeden uczeń tam się dostanie[81]. (P. Yang pisze o ogromnej koncentracji najlepszych uczniów w niewielu chińskich szkołach średnich – w poszczególnych regionach i miastach[82]). Niezależnie jednak od istnienia w Chinach ogromnych nierówności w tym zakresie, dla dzieci ze wsi nauka na uczelni wyższej stanowi jedyną szansę ruchliwości w górę. Można powiedzieć, że gaokao jest okrutne, ale stanowi „bilet do sukcesu".

---

[75] X. Wang, *How does the content of Chinas Gaokao compare to that of the SAT*, https://www.quora.com/How-does-the-content-of-Chinas-Gaokao-compare-to-that-of-the-SAT

[76] E. Wong, *Test That Can Determine*.

[77] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, s. 143.

[78] Y. Liu, *Meritocracy and the Gaokao: a survey study of higher education selection and socio-economic participation in East China*, British Journal of Sociology of Education, 2013, 34(5-6), s. 884.

[79] Y. Liu, *Geographical stratification and the role of the state*, s. 109.

[80] K. Ha Mok, A.M. Wu, *Higher education, changing labour market, and social mobility*, s. 87.

[81] Na temat relacji między prestiżem i poziomem szkoły średniej, przynależnością klasową rodziców i ich kapitałem kulturowym a sukcesami absolwentów tych szkól w zakresie uzyskania statusu studenta najlepszych uniwersytetów por. X. Wu, *The dynamic role of cultural capital in the competitive school admission proces: a Chinese expierence*, https://blogs.ntu.edu.sg/hs2015-2017/files/2016/12/4.-the-dynamic-role-of-cultural-capital-in-school-admission-process_chn-14gnkxs.pdf

[82] P. Yang, *Eliteness in Chinese schooling*, s. 141.

Przy czym, jak wskazuje Liu, w gaokao istnieje mniejsza zależność między (potencjalnym) sukcesem jednostki a jego pochodzeniem społeczno-ekonomicznym (rodzina), niż między tymże sukcesem a miejscem zamieszkania: „Selekcja gaokao wydaje się być w większym stopniu merytokratyczna w stosunku do pochodzenia społeczno-ekonomicznego niż do czynnika geograficznego, związanego z miejscem zamieszkania" – szczególnie wykluczane są osoby z terenów wiejskich[83]. Mówiąc inaczej: osoby pochodzące z rodzin o niskim statusie społecznym, mieszkające w wielkim mieście mają większe szanse dostania się do prestiżowych uniwersytetów niż pochodzące z rodzin o wyższym statusie, ale mieszkające na wsi (Heidi Ross i Yimin Wand kwestionują w związku z tym przekonanie o merytokratycznym charakterze gaokao[84]).

Zdecydowana większość badaczy edukacji chińskiej podkreśla nieuchronny związek pomiędzy wynikami testów gaokao a w konsekwencji prestiżem ukończonej uczelni, jak i miejscem jednostki w chińskim systemie stratyfikacji społecznej. Są jednak i tacy, aczkolwiek nieliczni, którzy ten związek zdają się przynajmniej do pewnego stopnia kwestionować, podważając mityczną rolę gaokao. I tak, Eric Fish utrzymuje, że w praktyce osoby, które uzyskały największą liczbę punktów podczas egzaminów gaokao w przyszłości muszą się zadowolić karierą na średnim poziomie. Uważa on, że okres przygotowawczy, polegający na zapamiętywaniu niszczy kreatywność i młodzi ludzie są mało elastyczni w przyszłości w warunkach „niespokojnego rynku pracy" lub nieoczekiwanych wyzwań zawodowych[85]. Co roku w Chinach na rynek pracy wchodzi około 7 mln absolwentów uczelni wyższych; występuje tam znacząca nadwyżka dobrze wykształconych osób w stosunku do liczby oferowanych im atrakcyjnych miejsc pracy. Stąd wielu z nich musi podejmować prace poniżej swoich kompetencji i aspiracji. W Chinach występuje w zakresie relacji między wysoką liczbą znakomitych absolwentów wyższych uczelni a rynkiem pracy „efekt przeładowania[86]. Z kolei, rozległe badania Ruixue Jia i Hongbin Li wykazały, że będąca skutkiem dobrych wyników gaokao „elitarna edukacja, związana z posiadaniem dyplomu znakomitego uniwersytetu nie zwiększa prawdopodobieństwa zdobycia wysokiej pozycji w prestiżowym zawodzie, podjęcia pracy w prestiżowej firmie, posiadania znakomicie prosperującej firmy, mieszkania w «elitarnym» mieście, uzyskania hukou lub innej korzyści nie-ekonomicznej". Na to ma natomiast wpływ pozycja społeczna rodziców. Jednakże, elitarny dyplom ma wpływ na wysokość płacy[87].

[83] Y. Liu, *Meritocracy and the Gaokao*, s. 883-884.

[84] H. Ross, Y. Wang, *The College Entrance Examination in China*, s. 3.

[85] E. Fish, *China's Millenialls*, s. 23.

[86] K. Ha Mok, A.M. Wu, *Higher education, changing labour market*, s. 91.

[87] R. Jia, H. Li, *Access to Elite Education, Wage Premium, and Social Mobility: The Truth and Illusion of China's College Entrance Exam*, 15 March 2015, http://economics.yale.edu/sites/default/files/eliteeducation170314.pdf, s. 3.

W tym znaczeniu, wyniki otrzymane podczas gaokao, przesądzające o uzyskaniu statusu studenta elitarnego uniwersytetu i następnie uzyskaniu jego dyplomu, pozwalają na „finansową" ruchliwość w górę osobom z niższych klas (w stosunku do statusu „finansowego" swoich rodziców). Jednak ciągle ich szansa na bardzo wysoką płacę jest mniejsza niż tych osób, które nie wypadły znakomicie podczas gaokao, ale mają dobrze sytuowanych rodziców[88]. Z kolei, Ka Ha Mok i A.M. Wupo stwierdzając, że w Chinach ma miejsce ostra „walka stratyfikacyjna", podkreśla przy tym, że to pochodzenie rodzinne i posiadany kapitał kulturowy stanowią główny czynnik uzyskania w niej sukcesu[89]. Tak czy inaczej, trudno w konkluzji mojego tekstu nie przywołać poglądu Davida Matthewsa, który nazywa absolwentów najlepszych uniwersytetów chińskich „kruchą elitą" – są nerwowi, zorientowani na nieustanne osiągnięcia i permanentnie... nieszczęśliwi oraz wyczerpani konkurencyjną presją[90].

BIBLIOGRAFIA

15 Facts about China's Greling College Entrance Exam, https://collegestats.org/2012/08/15-facts-about-chinas-grueling-college-entrance-exam/

Abdulghani M., Guoyuan S., *Undergraduate Chinese students' perspectives on Gaokao examination: Strengths, weaknesses, and implications*, International Journal of Research Studies in Education, 2016 April, 5, 2, 3-12 file:///Users/Ja/Downloads/1224-4288-1-PB.pdf

Bo Wang X., *An Introduction to the System and Culture of the College Entrance Examination of China*, Research Notes no 28, November 2006, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562597.pdf

China Academic Journal, file:///Users/Ja/Downloads/Valian___.pdf JULY 2014, s. 12, http://ezproxy-prd.bodleian.ox.ac.uk:2521/kcms/detail/detail.aspx?dbCode=cjfd&QueryID=10&CurRec=2&filename=CHFZ201407007&dbname=CJFDLASN2014&uid=WEEv

Clarck N., *Chinese University Rankings, Asia Pacific*, World Education News and Reviews, 1.02.2010.

Day H., *Could You pass one of the world's hardest exams? Find out how you fare in China's notoriously tough Gaokao test (that students spend 12 years preparing for!)*, Mail Online, 2016 December, 8 http://www.dailymail.co.uk/femail/article-4013748/Questions-China-s-notoriously-tough-Gaokao-test-appeared-online.html

Fish E., *China's Millenialls: The Want Generation*, London 2016.

Giang E., *The Gaokao*; https://waylandk12maus-public.sharepoint.com/SiteAssets/ibooks/The%20Gaokao.pdf

Gong J., Lu Y., Xie Huihua, *Rusticated Youth: The Send-down Movement and Beliefs*, February 2014, http://rozenbergquarterly.com/the-rise-and-fall-of-the-up-to-the-mountains-and-down-to-the-countryside-movement-a-historical-review/?print=pdf

[88] Tamże, s. 4.

[89] K. Ha Mok, A.M. Wu, *Higher education, changing labour market*.

[90] D. Matthews, *China's Top University Students*.

Ha Mok K., Wu A.M., *Higher education, changing labour market and social mobility in the era of massification in China*, Journal of Education and Work, 2016, 29, 1.
Hlavka C., *Research of China's National College Entrance Examination (the gaokao), Australian Education International, Strategy Policy and Research in Education Limited*, Honk Kong – Canberra 2009.
http://bbs.tingroom.com/redirect.php?tid=782692&goto=lastpost
http://news.xinhuanet.com/english/2017-06/06/c_136344855_7.htm
http://www.playbuzz.com/bidvine10/can-you-pass-the-toughest-school-quiz-in-the-world
http://www.playbuzz.com/bidvine10/can-you-pass-the-toughest-school-quiz-in-the-world
Husen T., *Talent, Equality and Meritocracy*, Hage 1974.
Jia R., Li H., *Access to Elite Education, Wage Premium, and Social Mobility: The Truth and Illusion of China's College Entrance Exam*, 15 March 2015, http://economics.yale.edu/sites/default/files/eliteeducation170314.pdf
Jiang K., *China's Entrance Exam is More Competitive Than Ever, A bolg from the Center for International Higher Education*, https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/china%E2%80%99s-entrance-exam-more-competitive-ever#ixzz2K2kF8eQY
Khan D., *Advance to Students who fail gaokao*, ChinaDaily.com.cn, [5.08.2014], http://www.chinadaily.com.cn/opinion/2014-08/05/content_18245508_7.htm
Kirkpatrick R., Zang Y., *The Negative Influences of Exam-Oriented Education on Chinese High School Students: Backwash from Clasroom to Child*, Language Testing in Asia, 2011, 1, 3.
Liu C., *Challenges of the Gaokao System in China – Access and Equity*, https://www.researchgate.net/publication/318036068_Challenges_of_the_Gaokao_System_in_China_-_Access_and_Equity
Liu L., *And Overview of Development of Higher Education Access in China*, Higher Education Studies, 2012, 2, 2.
Liu Y., *Meritocracy and the Gaokao: a survey study of higher education selection and socio-economic participation in East China*, British Journal of Sociology of Education, 2013, 34(5-6).
Liu Y., *Geographical stratification and the role of the state in access to higher education in contemporary China*, International Journal of Educational Development, 2015, 44.
Liu Y., *Higher Education, Meritocracy and Inequality in China*, Singapore 2016.
Lixu L., *China's Higher Education Reform 1998-2003. A Summary*, Asia Pacific Education Review, 2004, 5, 14.
Ma W., *Equity and Access to Tertiary Education: Case Study – China*, June 2010, http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1276537814548/China_Equity_Study.pdf
Matthews D., *China's Top University Students: Pressures on a 'fragile elite'* https://www.timeshighereducation.com/news/chinas-top-university-students-pressures-fragile-elite
Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009.
Ross H., Wang Y., *The College Entrance Examination in China: An Overview of Its Social-Cultural Foundations, Existing Problems, and Consequences*, Chinese Education and Society, 2010 July-August, 43, 4.
Ruoling Z., *Chinese College entrance examination: Review of Discussions and the value orientation reforms*, Frontier of Education in China, 2008, 3, 1.
Sun L., *Gaokao or Bust, International Newsroom*, Office of International Affairs, University of Colorado, Denver, 1 May 2013, http://www.internationalnewsroom.com/gaokao-or-bust/

UCAS, Qualification Information Profile List: China: Gakao, https://qips.ucas.com/qip/china-gaokao

Wang L., Huang X., Schnell J., *Using Burke's Dramtistic Pentad to Interpret Chinese „Gao-Kao" High Stakes Testing and Stressing – Paralleled Testing in the U.S. as Cross-Cultural Context*, KOME – An International Journal of Pure Communication Inquiry, 2013, 1, 2.

Wang Li, *Social exclusion and inequality in higher education in China: A capability perspective*, International Journal of Educational Development, 2011, 31, http://www.msu.ac.zw/elearning/material/1313219201Sen%60s%20capability%20theory.pdf

Wang X., *How does the content of Chinas Gaokao compare to that of the SAT*, https://www.quora.com/How-does-the-content-of-Chinas-Gaokao-compare-to-that-of-the-SAT

Wong E., *Test That Can Determine the Course of Life in China Gets a Closer Examination*, "The New York Times" 30 June 2012, http://www.nytimes.com/2012/07/01/world/asia/burden-of-chinas-college-entrance-test-sets-off-wide-debate.html?mcubz=1

Wu X., *The dynamic role of cultural capital in the competitive school admission proces: a Chinese expierence*, https://blogs.ntu.edu.sg/hs2015-2017/files/2016/12/4.-the-dynamic-role--of-cultural-capital-in-school-admission-process_chn-14gnkxs.pdf

Xie Y., Jiang Y., Greenman E., *Did Send-Down Experience Benefit Youth? A Reevaluation of the Social Consequences of Forced Urban-Rural Migration During China's Cultural Revolution*, Research Report, August 2006, http://www.psc.isr.umich.edu/pubs/pdf/rr06-603.pdf

Yang P., *„Eliteness" in Chinese Schooling. Towards and ethnographic approach*, [w:] *Elite education. International Perspetives*, red. C. Maxwell, P. Aggleton, Abingdon 2016.

Yu K., Ertl H., *Equity in Access to Higher Education in China, Education in China*, Chinese Education and Society, 2010, 43, 6.

Yu K., Ertl H., *China. The Role of Independent Colleges in the Expanding Higher Education System*, [w:] *Education in East Asia*, red. J. Hsieh Pei-tseng, London 2013.

Yu K., Lynn Stith A., Liu L., Chen H., *Tertiary Education at a Glance: China, Global Perspectives on Higher Education*, vol. 24, series editor P.G. Altbach, Rotterdam 2012.

Yu L., Suen H.K., *Historical and Contemporary Education Fever in China*, Paper to be presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (International Relations Committee Symposium), 2004 April 12-16, San Diego, California; https://www.researchgate.net/profile/Hoi_Suen/publication/266331670_Historical_and_Contemporary_Education_Fever_in_China_1_Historical_and_Contemporary_Education_Fever_in_China/links/551d579d0cf2d0b9a99c48bb/Historical-and-Contemporary-Education-Fever-in-China-1-Historical-and-Contemporary-Education-Fever-in-China.pdf

Zhong Z., *China: An Overview*, [w:] *Education in East Asia*, red. J. Hsieh Pei-tseng, London 2013.

Sławomir Banaszak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

TEORIA – EMPIRIA – PRAKTYKA. STATUS METODOLOGICZNY NAUK SPOŁECZNYCH

Abstract. Banaszak Sławomir, *Teoria – empiria – praktyka. Status metodologiczny nauk społecznych* [Theory – Empiricism – Practice. The Methodological Status of Social Sciences]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 65-77. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.4

The mutual relations between theory (seen as a set of theoretical statements) and empiricism is of special importance, especially in pedagogics. Why? Since pedagogics is immersed in practice, everyday reality and the mundane. The author focuses his reflections on the observation of an insufficient use of the theoretical potential by contemporary social sciences. Obviously, this is accompanied by the insufficient use of the research potential, which in turn deepens the stagnation in the field of theory. The author takes into account the classical approaches to theory with its relations with empiricism and moreover indicates contemporary exemplifications of this state of affairs. He moreover claims that research results are inadequately linked to theoretical reflection and indicates the similarities and differences in this respect in the field of social sciences.

Key words: theory, empiricism, empirical studies, theoretical reflection, practical sciences

Wprowadzenie

Teoria, empiria, praktyka to pojęcia, które nie zawsze są trafnie rozumiane. Czasami nawet niezbyt konkretnie. Dodatkowo, spór o to, ile empirii w teorii, ile teorii w empirii, wreszcie ile teorii i empirii w praktycznym działaniu pozostaje otwarty. Dotyczy wprawdzie nauk społecznych jako całości, niemniej pedagogika jako jedna z nich wciąż jest przypadkiem swoistym. Jej status komponowany jest bowiem nie tylko na podstawie pozostałych dyscyplin społecznych, lecz między innymi oparty na elementach przyrodoznawstwa czy nauk medycznych. Z oczywistych względów nie chcę w tym miejscu wdawać się w dyskusję, czy wymienione nauki są pomocnicze wobec peda-

gogiki, czy, być może, pedagogika, niekiedy eklektycznie, nabudowuje swoje zasadnicze tezy na koncepcjach przez nie generowanych. Jest raczej moim zamiarem pochylenie się nad problemem wzajemnych relacji między teorią, empirią oraz praktyką. Jak one kształtują i współokreślają każdą z wymienionych sfer? W jaki sposób je pojmować, to jest czy jako samodzielne, czy komplementarne? Czy się dopełniają, czy być może wykazują tendencję do antagonizowania?

Z całą mocą chcę podkreślić, że teoria i empiria nie są biegunowo odległe i przeciwstawne. Raczej splatając się, tworzą jeden świat, który jest w mniejszym lub większym stopniu odzwierciedleniem rzeczywistości. Na gruncie nauk społecznych rzeczywistość ta może być społeczna, edukacyjna, kulturowa, gospodarcza, polityczna lub prawna. Nie ma to znaczenia, jaki odcień dyscyplinarny ma i która z nauk stara się objąć ją z pomocą latami doskonalonej aparatury. Po prostu wzajemne relacje między teorią i empirią są bardzo bliskie. W przypadku pedagogiki jako nauki praktycznej należy pamiętać jeszcze o praktyce właśnie. Pozostaje ona w mocnym uścisku zarówno z teorią, jak i empirią[1]. Oczywiście, wracając do znanych tez Adama Podgóreckiego[2] można by też odnieść się do zagadnienia ocen w pedagogice. Przypomnijmy, że dla polskiego uczonego to właśnie one przesądzają o charakterze dyscypliny.

Z kolei, mimo pewnych dziś kontrowersji wokół miejsca i roli hipotez w poznaniu humanistycznym, warto przytoczyć myśl Karla Poppera[3]. Jego zdaniem, postępowanie badawcze polega zawsze, zarówno w przyrodoznawstwie, jak i w naukach społecznych, na stawianiu hipotez o charakterze ogólnym. Następnym krokiem jest konkretyzacja, polegająca między innymi na wyprowadzaniu twierdzeń dotyczących konkretnych uwarunkowań danych (edukacyjnych, ekonomicznych itp.) zjawisk i procesów denotowanych w procesie obserwacji. Wreszcie, dokonuje się empirycznego sprawdzenia tak skonstruowanego „modelu".

Zgadzając się w pełni z autorem *Logiki odkrycia naukowego*, chcę wyeksponować tezę o nierozerwalnych więziach teorii i empirii. To po pierwsze. Po wtóre, chcę wyraźnie i z całą mocą podkreślić znaczenie praktyki zarówno dla teorii, jak i empirii. Być może nawet, choćby w ramach heurystycznych zabiegów, warto by wskazać na sprawczy charakter wiedzy w obrębie nauk społecznych. A zwłaszcza pedagogiki, która nie kryje swych aspiracji co do

[1] Por. M. Nowak, *Metodologia pedagogiki: między „naukowością/teoretycznością" a „praktycznością"*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Kraków 2006, s. 145-153.

[2] A. Podgórecki, *Charakterystyka nauk praktycznych*, Warszawa 1962.

[3] K.R. Popper, *Unity of Method in the Natural and Social Sciences*, [w:] *Philosophical Problems of the Social Sciences*, red. D. Braybrooke, New York 1965.

aktywnej zmiany rzeczywistości. Zatem teza: *Najbardziej praktyczna jest dobra teoria* może stanowić dobre motto niniejszych rozważań. Po pierwsze, wyraża swoisty kartezjański racjonalizm. Ponadto, podkreśla nierozerwalny związek praktyki, empirii z teorią.

W swych rozważaniach idę nawet dalej, stawiając tezę o nędzy badań empirycznych, ponieważ wyraża ona moje przekonanie, utrwalone lekturą niektórych współczesnych prac empirycznych, a także obserwacją kształtowania się współczesnego modelu pisania prac awansowych, że teoria bywa dziś marginalizowana, że jej rola sprowadzana jest do przytoczenia kilku ciekawych lub mniej ciekawych definicji i że – tym samym – po etapie realizacji badań empirycznych nie wraca się już do tez teoretycznych, które są chronologicznie oraz merytorycznie wcześniejsze. Ubożeje zatem myśl teoretyczna i – co za tym idzie – możliwości praktycznego oddziaływania na rzeczywistość.

Próbuję także poruszaną problematykę relacji wzajemnych między teorią i praktyką na polu nauk społecznych powiązać z pokrewnymi zagadnieniami, jak: specjalizacja, teoria średniego zasięgu, obiektywność poznania i wreszcie neoklasycyzm. Stanowią one łącznie strukturę wzajemnie powiązanych i współzależnych elementów. Na przykład, instrumentalizacja teorii dokonywana w niektórych publikacjach o charakterze w przewadze empirycznym, jest swego rodzaju występkiem przeciwko obiektywności w naukach społecznych, która zakłada nie tylko przytoczenie czyjejś myśli, lecz także jej zrozumienie oraz przetworzenie do własnych celów poznawczych. Z kolei, próba nieuprawnionego uogólniania rezultatów własnych prób empirycznych, uporczywe wykraczanie poza ramy teorii średniego zasięgu, a zatem i poza kontakt tez teoretycznych z empirią, niweczy możliwości oddziaływania teorii jako narzędzia zmiany społecznej i edukacyjnej. Rozważania niniejsze mają charakter teoretyczny i neoklasyczny, gdyż staram się świadomie i celowo powrócić do tematów zaproponowanych przez przedstawicieli wcześniejszego niż obecnie żyjące pokolenia uczonych.

Znaczenie teoretyzowania w naukach społecznych

Pojęcie teorii, teoretyzowania jest, jak można sądzić, dobrze rozpoznane we współczesnej nauce. Jednocześnie, wykazuje pewną tendencję do wieloznaczności. Z pewnością natomiast można mówić o dyscyplinarnych odcieniach teorii. Innymi słowy, na gruncie wyróżnionych grup nauk, a także poszczególnych dyscyplin naukowych, teorii przypisuje się do pewnego stopnia różne treści. Ów rys dyscyplinarny teorii stanowi zagadnienie ciekawe i zarazem inspirujące. Istnieje jednak pewien element wspólny. Przed-

stawiciele różnych nauk zgodzą się bowiem, że teoria składa się z twierdzeń teoretycznych. Przedmiotem sporu natomiast może już być sposób uporządkowania tych twierdzeń. Twardsze stanowiska, charakterystyczne zwłaszcza dla przyrodoznawstwa, będą domagać się od teorii syntaktycznego uporządkowania twierdzeń. Łagodniejsze z kolei, cechujące między innymi nauki społeczne, w tym pedagogikę, zadowolą się uporządkowaniem semantycznym. Oznacza ono jedynie postulat odniesienia do tego samego przedmiotu. Albo w jeszcze łagodniejszej wersji jedynie posługiwanie się określonymi terminami teoretycznymi.

Kwestia terminów, pojęć, w nauce jako takiej, a także w szczególności w naukach społecznych, poruszana jest w prawie każdym podręczniku do badań empirycznych. Autorzy znanego i swego czasu „obowiązującego" podręcznika badań empirycznych stwierdzają:

> Naukowiec ma do czynienia nie z „rzeczywistością samą w sobie", lecz z pewnym zbiorem doświadczeń mniej lub bardziej celowo zorganizowanych przez pojęcia. Jego kontakt z przedmiotem nie ma charakteru bezpośredniego i bezrefleksyjnego; nazywając go i tym samym porządkując pojęciowo – uczony postrzega przedmiot myślowo i z dystansu. Uwalnia go to równocześnie od przymusu bezpośredniego spontanicznego reagowania na bodźce otoczenia i daje swobodę myślenia. Posługiwanie się językiem, a tym samym pojęciami, ma znaczenie, rzecz jasna, nie tylko dla naukowca, jednak dla procesu poznania naukowego to pojęciowe pośrednictwo między podmiotem a przedmiotem doświadczenia jest *condidio sine qua non*[4].

Trudno się nie zgodzić z postawioną tezą o pojęciowym zapośredniczeniu rzeczywistości społecznej (w tym rzecz jasna edukacyjnej). Wypada jedynie uzupełnić stanowisko niemieckich uczonych o obecność teorii w tzw. zdaniach obserwacyjnych. Owa presupozycja teoretyczna[5] odnosi się do tego, że nawet zdania obserwacyjne zawierają jakiś element teoretyczny. Nawet w fizyce. Tym bardziej w naukach społecznych, które cechuje kulturowe zanurzenie badacza-obserwatora.

Dodatkowo, nauki społeczne, a jak sądzę nauki o edukacji w szczególności, czerpią swoje zasadnicze kategorie opisu i wyjaśniania świata z myśli obiegowej, potoczności, codzienności. Ów czynnik jest nie tylko charakterystyczny, lecz także okazuje się nieco kłopotliwy. Zwłaszcza w przypadku promocji danej dyscypliny nauki czy próby aplikacji własnych osiągnięć. Okazuje się wówczas, że kategorie, pojęcia, mimo że zaczerpnięte z języka potocznego, mają „nadpisane" odmienne, a czasem całkowicie przeciwstawne treści. Za przykład może posłużyć pojęcie wychowania czy sankcji.

---

[4] R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, przekł. W. Lipnik, Warszawa 1985, s. 11.

[5] Por. W. Marciszewski, *Szkice do współczesnej metodologii nauk społecznych*, Warszawa 2002.

Niemniej, za sprawą podobnych zabiegów nauki społeczne realizują do pewnego stopnia postulat wytwarzania swoistego języka. Niebezpieczeństwo polega jedynie na tym, że sam badacz jest jednocześnie bezpośrednim lub pośrednim uczestnikiem badanych zjawisk i procesów, i może treści „nadpisanych" nad potocznymi kategoriami używać zgodnie z naukową intencją, może jednakże ich nie wykorzystywać i stosować te kategorie zgodnie z ich potocznym rozumieniem. Świadomie bądź nie. Celowo lub przypadkowo. A więc, owo przejście od danych pochodzących z procesów obserwacyjnych czy komunikacyjnych do analizy i wnioskowania jest zadaniem niełatwym. Wymaga ono nie tylko dobrania określonych technik analizy, lecz także ścisłej kontroli semantycznej zgromadzonego materiału, w tym samokontroli badacza.

Zatem, teoria jako zespół twierdzeń teoretycznych ma zawsze odniesienia empiryczne. A nawet więcej – cechuje się empirycznym potwierdzeniem. Oznacza to, że każde twierdzenie jest sprawdzalne. Albo jeszcze inaczej – że każde twierdzenie, które nie ma odniesień empirycznych ma charakter spekulatywny. Toteż, zagadnienie sprawdzalności oraz empirycznych odniesień stanowi czynnik wspólny zarówno dla nauk społecznych, jak i dla przyrodoznawstwa. Jedynie tzw. nauki formalne, w szczególności matematyka, nie posługują się w ogóle pojęciem empirii, zastępując prawdziwość epistemologiczną prawdziwością logiczną.

Z kolei zagadnienie, które nieco potocznie moglibyśmy nazwać teoretyzowaniem, także wpisuje się w dyskusję na temat teorii, empirii oraz wzajemnych relacji między nimi. Jak stwierdza w swoim znakomitym tekście znany socjolog Richard Swedberg:

> Wierzę, że nauki społeczne, włączając socjologię, mogą dziś zrobić ogromny krok naprzód i stać się bardziej interesujące. Nauki społeczne nawet już taki krok zrobiły w XX w. po II wojnie światowej. Dotyczył on jedynie metod badawczych, głównie wprowadzenia kwantyfikacji do analiz socjologicznych. W przeciwieństwie do nich, teoria nie uczyniła podobnego postępu. Jest prawdą, że od zakończenia II wojny światowej dokonano wielu pojedynczych osiągnięć, czego przykładem są dzieła tak wybitnych jednostek, jak m.in.: Goffman czy Bourdieu. Jednakże praktyczne umiejętności tworzenia i wykorzystania teorii przez przeciętnego socjologa nie uczyniły podobnego postępu[6].

Oczywiście warto zuniwersalizować tezy Swedberga i przenieść je na nauki społeczne jako całość. Wówczas również okaże się, że postęp w zakresie teorii nie jest adekwatny względem postępu w zakresie metod, procedur oraz technik badawczych (włączając tu, prócz technik gromadzenia danych,

[6] R. Swedberg, *Before Theory Comes Theorizing or How to Make Social Science More Interesting*, The British Journal of Sociology, 2016, 67, 1, s. 6.

techniki analizy danych). Popularne w łonie niemal wszystkich społecznych dyscyplin i subdyscyplin słowotwórstwo, natrętne niekiedy epatowanie neologizmami, wreszcie pozostawanie w kolizji z regułami gramatyki ojczystego języka, nie są w stanie zastąpić tego, co nazywa się myśleniem teoretycznym czy teoretyzowaniem[7]. Stanowi raczej, przeniesioną na naukowy grunt z popkultury, skłonność do „wystrzałowości", do bycia innym, do odróżniania się. Wszystko po to, by zostać zauważonym.

Nie chcę wnikać w przyczyny tego stanu rzeczy. Pozostanę więc jedynie przy stwierdzeniu, że tworzenie dobrej (adekwatnej, trafnej) teorii to zadanie po wielokroć trudniejsze od przyczynkarskich prób empirycznych wyposażonych w kulawe analizy oraz samozwańcze zapowiedzi naukowych odkryć. Jednocześnie zgadzam się z diagnozą Swedberga, która upatruje jednej z przyczyn w kiepskim kształceniu młodych adeptów nauk społecznych. Ze wszystkimi uwarunkowaniami tego stanu rzeczy i ze wszystkimi konsekwencjami. Przy czym, jako rozwiązanie sugerowałbym systematyczne podnoszenie świadomości teoretycznej badaczy, a nie poszukiwanie złotego modelu kształcenia. Ten aspekt chyba odróżnia moje stanowisko od stanowiska Richarda Swedberga.

Teoria a specjalizacja

Niebezpieczeństwa płynące z pogłębiającej się specjalizacji (w nauce w ogóle, nie tylko w obrębie nauk społecznych) są dość oczywiste i z dawna znane. Blaise Pascal ostrzegał już w XVII wieku, że badacze będą wiedzieć coraz więcej o coraz mniejszym przedmiocie. Będą więc wiedzieć wszystko o niczym. Dziś, trzy i pół stulecia po Pascalowskich teoretycznych peregrynacjach wiemy, że zbyt głęboko sięgająca specjalizacja nie sprzyja zarówno takim naukom, jak medycyna, czy nauki społeczne. Wyjściem z impasu może być właśnie teoria ogólna, to jest taka, która jest wielofunkcjonalna, której ustalenia, po przystosowaniu do analizy konkretnych zjawisk i procesów społecznych, mogą stanowić podstawę praktycznego oddziaływania, mogą być czynnikiem zmiany. Rzecz jasna, koncepcja teorii średniego zasięgu wpisuje się w takie rozumienie teorii[8]. Istotny pozostaje tu związek z empirią. Innymi słowy, możność oświetlenia tez teoretycznych empirycznymi faktami stanowi o sile teorii, jej zdolności do praktycznej aplikacji, a także do spełniania wymogu intersubiektywnej kontrolowalności. Niezależnie od opo-

[7] Por. też R. Swedberg, *The Art of Social Theory*, Princeton 2014.

[8] Por. R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przekł. E.T. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa 2002, s. 76-82; J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej. Wydanie nowe*, przekł. G. Woroniecka i in., Warszawa 2012.

wiedzenia się bezpośrednio za czy przeciw Mertonowskiej koncepcji, warto w nowoczesnych naukach społecznych, w tym w pedagogice, podejmować próbę konfirmowania ustaleń teoretycznych. Po pierwsze po to, by uciec od spekulacji. Po wtóre, by stworzyć innym badaczom warunki i możliwości dyskusji oraz kontroli. W podobnym tonie wypowiada się Dariusz Kubinowski, gdy stwierdza:

> „Nowe" badania jakościowe opierają się właśnie na takim założeniu, z tym że najczęściej zmierzają do budowania teorii małego bądź średniego zasięgu, a ich idiograficzny charakter pozwala bezpośrednio przenieść ustalenia empiryczno-teoretyczne na grunt praktyczny, przeważnie w połączeniu z intencją zmiany prohumanistycznej[9].

Czy ludzie małego wzrostu mogą żyć bez powietrza? O teorii adekwatnej

Rzecz jasna, każda dyskusja na temat miejsca i roli teorii na gruncie konkretnej dyscypliny naukowej musi dotyczyć (czasami nawet od nich się rozpoczynać) logicznych zagadnień konstruowania pojęć, definicji, twierdzeń teoretycznych. Tak czyni Tadeusz Kotarbiński[10], który z właściwą sobie swadą oraz giętkością języka analizuje pojęcie teorii, włączając do własnego systemu kategorii te zaproponowane wcześniej przez Leona Petrażyckiego[11]. W szczególności idzie tu o pojęcie teorii adekwatnej. Polski filozof charakteryzuje ją w następujący sposób:

> Adekwatna jest tedy taka i tylko taka teoria naukowa, która orzeka nie za wąsko, nie za szeroko, lecz w sam raz; czego gwarancję można znaleźć jedynie w uzasadnieniu związku treści orzeczenia ze specyficznym znamieniem elementów klasy omawianej jako takich[12].

Okazuje się zatem, że nie tylko sam Kotarbiński, lecz także Petrażycki, wskazywali na użyteczność formułowania teorii średniego zasięgu. Na długo przed Robertem K. Mertonem. I uzasadniając swoje stanowisko raczej argumentacją logiczną, aniżeli dyscyplinarną w ramach nauk społecznych. Ta ciekawa zgodność sensowa, by użyć określenia Maxa Schelera, ukazuje nam złożoność konstruktów teoretycznych oraz – jednocześnie – pozwala na

---

[9] D. Kubinowski, *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin 2013, s. 46.

[10] T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, wyd. II, Wrocław – Warszawa – Kraków 1959; por też J. Kmita, *Wykłady z logiki i metodologii nauk*, Warszawa 1975.

[11] Por. L. Petrażycki, *Wstęp do nauki prawa i moralności. Podstawy psychologii emocjonalnej*, Warszawa 1959.

[12] T. Kotarbiński, *Elementy teorii poznania*, s. 588.

uchwycenie tego, co swoiste i niepowtarzalne w danym zjawisku czy procesie. Niemniej, zaproponowane przez Leona Petrażyckiego określenia skaczących i kulawych teorii warte są dziś odświeżenia. Zwłaszcza „kulawizna" teoretyczna, związana z przypisywaniem jakichś właściwości zbyt wąskiej klasie obiektów (np.: „ludzie małego wzrostu nie mogą żyć bez powietrza"[13]), przyczynia się do zaśmiecania systemu teoretycznego danej nauki.

Polski znany badacz społeczny oraz autor wartościowego i wciąż wznawianego podręcznika metodologii badań społecznych – Stefan Nowak stwierdza:

> Teoriami nazywać będziemy zespoły praw uporządkowanych tak, aby stanowiły one pewne, wewnętrznie spójne konstrukcje logiczne, bez względu na to, czy twierdzenia w tych teoriach dotyczą zjawisk mniej lub bardziej pośrednio obserwowalnych.

Polski uczony dodaje zaraz:

> Nie każdy jednak wewnętrznie uporządkowany zespół twierdzeń ogólnych warto nazywać teorią, i nie każdy sposób systematyzacji twierdzeń – systematyzacją teoretyczną[14].

Dalej, polski uczony zwraca uwagę na pozostałe sposoby uporządkowania, w tym systematyzację dydaktyczną, ideologiczną oraz praktyczną[15].

Znamienne jednak jest to, że Stefan Nowak definiuje teorię poprzez prawo. Tym samym, uznaje zarówno empiryczność teorii, jak i wewnętrzną spójność logiczną. To dość surowe wymagania – nawet jak na czasy, w których żył Stefan Nowak. Dziś chyba już całkowicie na wyrost. I mam tu na myśli nie tyle oddalanie się od określonego ściśle wzorca, lecz po prostu zaawansowanie procesów degradacji teorii oraz semantyczną modę na nazywanie teorią każdego pomysłu teoretycznego, a nawet każdej hipotezy o niedookreślonej genezie.

Obiektywność poznania w naukach społecznych

Zagadnienie miejsca i roli teorii oraz empirii we współczesnej nauce, ich wzajemnych relacji, splatania się i rozchodzenia, wikła także kolejny istotny aspekt – obiektywność. Gunnar Myrdal, jeden z bardziej znanych szwedzkich myślicieli, a także noblista w dziedzinie ekonomii, stawia pytanie, jak uniknąć stronniczych poglądów? A także, w jaki sposób można się uwolnić od dziedzictwa wcześniejszej chronologicznie myśli i zarazem od zawartych

[13] Tamże.
[14] S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s. 370.
[15] Tamże, s. 370-371.

w niej normatywnych i teleologicznych pojęć; jak uniknąć wpływów kulturowego, społecznego, ekonomicznego i politycznego otoczenia badacza, wraz z jego hierarchią wartości, norm, obyczajów, jak również, jak wyzwolić się od wpływu własnej osobowości, w tym osobowości społecznej (dziś powiedzielibyśmy: tożsamości), od własnej psychofizycznej konstytucji[16].

Myrdal[17] idzie nawet dalej, kiedy konstatuje, że nauka to nic innego jak „wyrafinowany zdrowy rozsądek", ponieważ „w cywilizacji naszego typu wszyscy ludzie, nie tylko badacze społeczeństwa, pragną być racjonalni i posiadać uzasadnienie dla sposobu, w jaki pojmują otaczającą ich rzeczywistość i w jaki na nią reagują". Tenże autor dodaje także:

> Wszelka ignorancja, podobnie jak wszelka wiedza jest zatem oportunistyczna. Każdy wysiłek wychowawczy zmierzający do skorygowania błędnych przekonań panujących w społeczeństwie napotyka silny opór. W ludzkim interesie leży ukrycie wartościowań i konfliktów na temat wartości, i stąd dążenie aby zachować przynajmniej pozór zgodności i porządku w tej dziedzinie[18].

Widać więc wyraźnie, że stanowisko szwedzkiego badacza jest jednoznaczne zarówno co do obecności wartościowań w naukach społecznych, jak i ich miejsca oraz roli.

Myrdal stwierdza ponadto:

> Podobnie jak wszyscy ludzie, także badacze społeczeństwa skłonni są ukrywać wartościowania i konflikty wokół wartości, formułując swoje stanowiska tak, jakby były one prostymi konsekwencjami faktów. Ponieważ, podobnie jak zwykli ludzie, nie ujawniają wartościowań jako wartościowań, lecz tylko podają obiektywne „racje", ich postrzeganie rzeczywistości ulega łatwo zniekształceniu a badanie staje się stronnicze[19].

To już bardzo mocna teza, postawiona niejako w duchu Weberowskim[20], gdyż stwierdza „przemycanie" wartościowań, bez podania ich genetycznych uwarunkowań, co należałoby lokować w obrębie nieobiektywnych i w konsekwencji nienaukowych oddziaływań.

> Psychologia stronniczości jest prosta – stwierdza Gunnar Myrdal. Każdy badacz, jako zwykły człowiek i jako odpowiedzialny obywatel jest uwikłany w mniejszym lub większym stopniu w sieć konfliktowych wartościowań… Podobnie, jak każdy laik, badacz też ulega psychologicznej potrzebie racjonalizacji. To samo odnosi się do ad-

---

[16] Por. G. Myrdal, *Objectivity in Social Research*, New York 1969.

[17] G. Myrdal, *Obiektywność w badaniach społecznych*, [w:] *Metodologiczne podstawy socjologii. Wybór tekstów*, red. P. Sztompka, Kraków 1975, s. 226.

[18] Tamże, s. 229-230.

[19] Tamże, s. 231.

[20] Por. M. Weber, *Obiektywność poznania w naukach społecznych*, [w:] *Problemy socjologii wiedzy*, oprac. A. Chmielecki, Warszawa 1985.

ministratora desygnującego środki na badania i do publiczności, zarówno szerszej, jak i naukowej, przed którą badacz występuje i której reakcje z oportunistycznych względów przewiduje. Fakt, że inni badacze ulegają zazwyczaj takim samym irracjonalnym wpływom, wzmacnia jeszcze ich efekt. Ogólnie mówiąc, można zauważyć, że bez względu na układ instytucjonalny czy polityczny, badacze zachowują się jak **stado**, ograniczając swoje kontrowersje i oryginalne pomysły do dziedzin, w których nie ulegają podważeniu **fundamentalne przesądy**, które wszyscy dzielą[21].

Dodajmy do tego także instytucjonalną walkę o władzę, prestiż i prymat w Akademii, a uzyskamy mieszankę wybuchową: samoograniczania, kunktatorstwa, ambicji, lęku, klikowości. Nie sprzyja to z pewnością tworzeniu teorii w znaczeniu ścisłym, nie sprzyja także prowadzeniu empirycznych badań, nie sprzyja wreszcie nawet odważnym wyborom tematów badawczych.

Pogoń za tym, co nowe a teoria i empiria

Czy można z przeszłości uczynić pozorną przeszłość (Hegel), czyli składnik współczesności? Zdaniem Auguste'a Comte'a, posługiwanie się metodą porównawczą oraz metodą historyczno-porównawczą to fundament nowoczesnych nauk społecznych. Bez nich nie odkryjemy w rzeczywistości tego, co rzeczywiście nowe. Nie utworzymy tym samym teorii nowoczesnych zjawisk i procesów. Teoria i myślenie teoretyczne bowiem to pojęcia, które nieuchronnie wikłają kolejne pojęcie: globalnej struktury teoretyczno-metodologicznej. Ważną jej cechą jest zyskiwanie, wraz z upływem czasu, coraz większej niezależności od cech osobowości, zamiarów, myśli, wyobrażeń i światopoglądu społeczno-politycznego twórców[22]. Jej składnikami są:

1. Epistemologia życia społecznego, czyli podstruktura obejmująca teorie nauk społecznych oraz „teorie wartościowych i pozbawionych wartości sposobów myślenia o świecie społecznym".

2. Ontologia świata społecznego, czyli podstruktura, której przedmiot poznawczy tworzy: budowa, funkcjonowanie i zmiana ludzkich społeczeństw.

3. Cząstkowe teorie epistemologiczne i ontologiczne, czyli podstruktura obejmująca między innymi: teorię przyczynowości, koncepcję prawdy, teorię państwa, gospodarki, edukacji, rodziny, własności.

4. Teorie idiograficzne, czyli podstruktura złożona z opisu i objaśnienia „indywiduów społecznych" (Max Weber) ze względu na to, co jest dla nich w danym czasie i miejscu osobliwe. Indywidua społeczne to między innymi: system polityczny, system edukacji itp.

---

[21] G. Myrdal, *Obiektywność w badaniach*, s. 233.

[22] S. Kozyr-Kowalski, *Dwa paradygmaty socjologii neoklasycznej*. Wprowadzenie do książki Przemysława Wechty, *Socjologia i kryptosocjologia Josepha Aloisa Schumpetera*, Poznań 2003, s. 20-22.

5. Doktryny praktyczne, czyli podstruktura zawierająca „elementy wiedzy naukowej oraz pozanaukowej, a zwłaszcza problematycznej, związanej z ryzykiem i niepewnością". Wchodzą w ich skład oceny świata, normy moralne i obyczajowe, wskazówki prakseologiczne odnoszące się do edukacji, polityki, gospodarki. Ważnym składnikiem doktryn praktycznych są przewidywania, które dotyczą bardzo bliskiej, dalszej lub bardzo dalekiej przyszłości.

Jak pisze Stanisław Kozyr-Kowalski, wprawdzie odnosząc swoją tezę do socjologii, lecz można ją bez skomplikowanych zabiegów zuniwersalizować również do pedagogiki:

> Kategoria globalnej struktury metodologicznej czyni socjologię neoklasyczną szeroko otwartą na inne, dawne i współczesne paradygmaty myślenia o świecie współczesnym oraz na fakty współczesnego i dawnego świata. Ta otwartość nie osłabia, lecz umacnia tożsamość i jakościową odrębność neoklasycyzmu socjologicznego. Nie otwiera drogi eklektyzmowi, lecz ją zamyka[23].

Widać więc wyraźnie, że nie tylko otwarcie się na klasyczną myśl w obrębie nauk społecznych, wykształconą zdolność do jej przekształcania i czynienia użytecznym narzędziem analizy nowoczesnych zjawisk i procesów społecznych, w tym edukacyjnych, lecz także poszukiwanie empirycznych potwierdzeń tez teoretycznych, to zabiegi mające na celu poznanie oraz humanistyczną zmianę rzeczywistości społecznej. Wedle tego schematu przebiegają analizy położenia społecznego menedżerów[24], a także rozważania na temat miejsca i roli edukacji menedżerskiej w nowoczesnych systemach edukacyjnych i społeczeństwach[25]. W każdym z tych przypadków motywacją była nie tylko Veblenowska czcza ciekawość, lecz także określona wizja praktycznych rozwiązań.

Zakończenie

Nauki społeczne są obecnie raczej w ogólnie dobrej kondycji. Zwłaszcza, gdyby spytać o nią ich przedstawicieli. Przypuszczalnie jednak mogłyby być w lepszej, gdyby postarały się w większym stopniu doskonalić swój warsztat. Wzmiankowane wcześniej relacje między teorią a empirią słabną. Jest to tendencja, którą można dość łatwo zaobserwować w pedagogice, socjologii, czy naukowych zmaganiach z kulturą, w szczególności z kulturą popularną. Prowadzi to do następujących, ujętych procesualnie skutków. Są to:

---

[23] Tamże, s. 22.

[24] Por. S. Banaszak, *Menedżerowie w strukturze społecznej*, Poznań 2006.

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

1. **Separacja** teorii i empirii, która nie sprzyja ani jednej, ani drugiej sferze naukowej aktywności, prowadząc do wzajemnej izolacji. Dodatkowo, może przyczynić się w przyszłości do spekulatywnego charakteru teorii z jednej strony oraz z drugiej strony do faktolatrii rozumianej jako gromadzenie faktów dla nich samych, bez dostrzegania powiązań między nimi.

2. **Instrumentalizacja** teorii, którą traktuję tu jako skutek zerwania więzi między teorią i praktyką. Wyraża się ona w sprowadzaniu teorii do kilku *bon motów*, do *motta* do rozdziału lub dłuższej wypowiedzi, wreszcie do kilku definicji, które obecnie dostępne są właściwie bez kontaktu z poważną literaturą.

3. **Przeszacowanie** rezultatów badań empirycznych, które projektowane i realizowane są na podstawie nieprzepracowanej teorii, będącej często eklektycznym zbiorem tez nie zawsze odnoszących się do tego samego przedmiotu i które następnie generalizowane są w sposób nieuprawniony, by wreszcie stać się tzw. obowiązującą wykładnią konkretnych problemów. Ostatecznie prowadzi także do niedoszacowania badań teoretycznych, które w naukach społecznych, silnie eksponujących historiozofię, stanowią podstawę heurystyczną.

4. **Gonitwa kategorii**, wyrażająca się w jawnej i natrętnej skłonności do nazywania rzeczy „po nowemu", nierzadko bardziej wieloznacznie i niekoniecznie poprawnie gramatycznie. Jest ona rezultatem presji „sięgania po nowe", presji kainotyzmu[26]. Stanowi znak czasów, presji osiągnięć, świadomego łamania reguł gry, ignorancji i manifestacji dobrego samopoczucia.

Sposób na przywrócenie należnego miejsca i roli zarówno teorii, jak i empirii nie jest prosty. Niemniej, pewne wyjście z tej opozycji może przynieść praktyka, z jej potrzebami i koniecznością rozwiązywania konkretnych problemów.

BIBLIOGRAFIA

Banaszak S., *Menedżerowie w strukturze społecznej*, Wydawnictwo WSKiZ, Poznań 2006.

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

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

Kotarbiński T., *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, wyd. II, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961.

Kozyr-Kowalski S., *Dwa paradygmaty socjologii neoklasycznej*. Wprowadzenie do książki Przemysława Wechty, *Socjologia i kryptosocjologia Josepha Aloisa Schumpetera*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.

[26] S. Kozyr-Kowalski, *Dwa paradygmaty*.

Kubinowski D., *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Makmed, Lublin 2013.
Marciszewski W., *Szkice do współczesnej metodologii nauk społecznych*, Fundacja na rzecz Informatyki, Logiki i Matematyki, Warszawa 2002.
Mayntz R., Holm K., Hubner P., *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, przekł. W. Lipnik, PWN, Warszawa 1985.
Merton R.K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przekł. E.T. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
Myrdal G., *Objectivity in Social Research*, Pantheon Books, New York 1969.
Myrdal G., *Obiektywność w badaniach społecznych*, [w:] *Metodologiczne podstawy socjologii. Wybór tekstów*, red. P. Sztompka, Wydawnictwo UJ, Kraków 1975.
Nowak M., *Metodologia pedagogiki: między „naukowością/teoretycznością" a „praktycznością"*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1970.
Petrażycki L., *Wstęp do nauki prawa i moralności. Podstawy psychologii emocjonalnej*, PWN, Warszawa 1959.
Podgórecki A., *Charakterystyka nauk praktycznych*, PWN, Warszawa 1962.
Popper K.R., *Unity of Method in the Natural and Social Sciences*, [w:] *Philosophical Problems of the Social Sciences*, red. D. Braybrooke, Macmillan, New York 1965.
Swedberg R., *The Art of Social Theory*, Princeton University Press, Princeton 2014.
Swedberg R., *Before Theory Comes Theorizing or How to Make Social Science More Interesting*, The British Journal of Sociology, 2016, 67, 1.
Turner J.H., *Struktura teorii socjologicznej. Wydanie nowe*, przekł. G. Woroniecka i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
Weber M., *Obiektywność poznania w naukach społecznych*, [w:] *Problemy socjologii wiedzy*, oprac. A. Chmielecki, PWN, Warszawa 1985.

Andrzej Radziewicz-Winnicki
Marek Walancik

Wyższa Szkoła Biznesu
w Dąbrowie Górniczej

ODCIENIE DEKADENCJI WE WSPÓŁCZESNEJ NOWOCZESNOŚCI A DYLEMATY REPREZENTANTÓW NAUK SPOŁECZNYCH

Abstract. Radziewicz-Winnicki Andrzej, Walancik Marek, *Odcienie dekadencji we współczesnej nowoczesności a dylematy reprezentantów nauk społecznych* [Tints of Decadence in Present Modernity vs. Dilemmas of Representatives of Social Sciences]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 79-91. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.5

This paper attempts to explore the processes involved in the methodological, intellectual and cultural reproduction (valorization) of the traditional status of social sciences in the beginning of the 21st century, with specific references to commercial conditions. Compensation and reproduction is discussed as a study of universities experience in the period of numerous changes. Particularly the economic and cultural determinants of selected problems and the direction of the transformation which is still in the course in the Polish democratic and the normative order in the post-totalitarian society is criticized not only by the author, but also university professors, lectures and students. However, in the end of paper, the author shows optimism connected with the reproduction of the expected reforms in higher education in Poland and in the post-industrial world.

Key words: social time, social change, research methodology, identity of science, social sciences, anxieties of modernity

Wprowadzenie

Do napisania niniejszego artykułu skłoniły nas dwie kwestie, szczególnie uwidaczniające się na początku 2016 roku, a mianowicie: fiasko podjętej przed laty drogi prowadzącej ku międzykulturowości (casus: postawy jakże wielu reprezentantów państw Unii Europejskiej w stosunku do nasilonej migracji), aż po niespodziewane decyzje Brytyjczyków (*brexit)* opowiada-

jących się za opuszczaniem wspólnoty unijnej (wybory czerwcowe). Na tym tle pozwalamy sobie w zarysie przestawić własne refleksje związane z oczekiwaną rolą reprezentantów nauk społecznych w dziedzinie koordynowania działań humanistów skierowanych ku pewnej klasie publicznych niepokojów pojawiających się w naszej rzeczywistości. Są to, niestety, niespełnione zadania zasadnicze szerokich grup ekspertów oscylujących wobec odwiecznego problemu, naszego indywidualnego stosunku do innych jednostek i grup, połączenia czy też konsolidacji własnej preferowanej percepcji/wizerunku, i to w warunkach postępującego w świecie rozproszenia i niejednorodności nowoczesnych/bieżących pluralistycznych tożsamości. Trudno pogodzić się z myślą, że globalizacja gospodarcza nie sprostała *kulturowemu zespoleniu* czy też *tolerancji*, natomiast w znacznej mierze wywołała *techniczne ujednolicenie* w zakresie wymiany i rozdziału dóbr, to jest spoistość ekonomiczną w nieomal wszystkich częściach świata. Obecnie eksperci winni pilnie rozważyć: w jaki sposób technologia może stanowić zasadniczą i sprawczą część kultury, a polityczny czy religijny dogmatyzm ustąpiłyby miejsca powszechnemu dialogowi i międzykulturowej tolerancji[1]. Niniejszy tekst jest *de facto* kontynuacją innych prac autorów o wspólnym rodowodzie tematycznym, związanych z problematyką zmian normatywno-instytucjonalnych oraz mentalnych towarzyszących przebiegającej zmianie społecznej i roli oraz zadaniom, którym dość niemrawo próbują sprostać nauki społeczne w Polsce i na świecie. Pozostaje przy tym stały niedosyt i brak ostatecznej odpowiedzi na podstawowe pytanie: Czy mamy obecnie do czynienia z innowacyjnością czy też wyjątkową stagnacją i konserwatyzmem?[2]

Pragniemy pokrótce przedstawić pewną diagnozę przywołującą w odczuciu autorów sytuację schyłkową (dekadencji), wiążącą się z sytuacją nauk społecznych. Sądzimy, że stanowi ona pewną egzemplifikację poglądów większości humanistów, których reprezentujemy.

Podjęte kwestie, podobnie jak w innych zacytowanych tu pracach, stanowią egzemplifikację szczególnie osobistego, a więc bardzo autorskiego postrzegania podejmowanych analiz, przy równoczesnym akcentowaniu pilnej konieczności wprowadzania licznych korekt, za pośrednictwem wielu reformatorów/kreatorów reprezentujących również identyczny bądź zbliżony punkt widzenia. Podejmowana tematyka, co staramy się wielokrotnie zaakcentować we wstępie omawiającym cel, zasygnalizowaną zawartość niniejszego artykułu, jest niewątpliwie bardzo ważna, sądzimy również, że

[1] Por. C. Barloeven, *Przezwyciężyć obcość. Droga do międzykulturowości*, Deutschland, 2000, 3, s. 44-47.

[2] A. Radziewicz-Winnicki, *Żywiołowość otaczającej współczesności a szansa na homeostazę społeczną*, Zielona Góra 2014, s. 7-83, Por. K. Walancik-Ryba, M. Walancik, *The Future of applied pedagogy. A Polish Perspective*, Scientia Pedagogica Experimentalis, 2010, XL VII, 1, s. 147-160.

ambitna, ale jednocześnie trudna w swojej weryfikacji (charakteryzuje się ona nad wyraz niską empirycznie sprawdzalnością) w krótkiej i ograniczonej perspektywie czasowej. Wymusza to przyjęcie wielu oczywistych uproszczeń i ograniczeń, za które wnikliwego Czytelnika przepraszamy.

*

Modernistycznie nakreślona i w zasadzie do dzisiaj uprawiana wizja przez bliskie nam niektóre dyscypliny w obszarze nauk społecznych (casus: socjologia, pedagogika, politologia, a nawet, chociaż chyba w mniejszym stopniu, psychologia) staje się szczególnie trudna do użytecznej i przydatnej realizacji w zewnętrznej/publicznej percepcji – mamy na myśli artykułowanie uogólnień, analiz – nie różni się ona bowiem od myślenia potocznego. Nie uniknięto trywializacji przy formułowaniu licznych komentarzy, zbyt często *stricte* medialnych, poddanych wymogom dziennikarsko-eseistycznych oczekiwań i tejże interpretacji. Ich reprezentanci wypowiadają nisko i mało odkrywcze, a również banalne sformułowania, legitymizując potoczne, oczywiste skądinąd spostrzeżenia własnym *statusem* naukowym[3]. Reprezentanci nauk społecznych często nie potrafią zdystansować się wobec badanego przedmiotu eksplikacji zapewne z uwagi na subiektywne i zindywidualizowane nastawienie/podejście bądź trudność w zachowaniu koniecznej bezstronności. Może to dotyczyć również sytuacji, w której badacz będąc uwikłanym w obszarze własnych idei i wartości, jest podatny na ustalenie faktów bądź propagowanych rozstrzygnięć w takim zakresie, by były one zgodne z lansowanym interesem obecnie sprawującej władzę partii rządzącej[4]. Sygnalizowane powyżej kwestie są oczywiście skorelowane z aktualnie przebiegającym systemem kształcenia reprezentantów nauk społecznych na poziomie wyższym, kiedy to bezwzględnie należy – zdaniem szerokiej rzeszy ekspertów – uczyć adeptów poszczególnych dyscyplin pojawiających się w literaturze przedmiotu teorii w bezpośrednim działaniu, czyli badaniu. Jak trafnie i autorytatywnie stwierdza Antoni Sułek:

> (…) Najważniejszą w nauce nie jest nagromadzona wiedza, ale metoda, która pozwoliła ją zdobyć, a potem korygować sam sposób myślenia. Wiedza z samej swej natury, dezaktualizuje się, i to, tym szybciej, im bardziej miała być aktualna; zmieniają się techniki badań, ale sama metoda naukowa jest wieczna. Zasadnicze znaczenie ma więc nauczanie studentów pryncypiów, pierwszych zasad naukowego myślenia[5].

---

[3] M. Ziółkowski, *Czy współczesnej (polskiej) socjologii grozi trywializacja*, Kultura i Społeczeństwo, 2000, 3, s. 186, 190.

[4] B. Śliwerski, *Uwikłania pedagogiki w naukach społecznych*, Ruch Pedagogiczny, 2016, 2, s. 33.

[5] A. Sułek, *Trzy filary nauczania socjologii*, [w:] *Szkolnictwo wyższe, uniwersytet, kształcenie akademickie w obliczu koniecznej zmiany: ekspertyza Komitetu Socjologii Polskiej Akademii Nauk*,

Na trywializację[6] kilku dyscyplin naukowych (o której wspomniał Marek Ziółkowski, na którego uprzednio się powoływaliśmy) wpływa również od dawna postrzegany w rodzimej pedagogice brak/zanik współpracy teoretyków/nauczycieli akademickich i nauczycieli praktyków, co zasadniczo dewaluuje społeczną wartość danej nauki[7], utożsamianej przecież z egzystencją i oddziaływaniem uniwersytetu na zasadnicze kwestie publiczne. Badaczom i praktykom przede wszystkim akademickie struktury uczelniane winny aranżować pomyślne warunki współpracy. Wspólnie wypracowane wyniki/rezultaty należałoby przekazać tym wszystkim, którym mogą się one przydać w związku z udziałem w działalności gospodarczej, oświatowej, aktywizacyjno-kulturowej czy innej na rzecz kraju, dobrobytu społecznego i pomnażania cenionych dóbr kultury, obejmujących – obok dóbr innych – także poznanie naukowe.

Różnice w odnoszeniu się do wartości nauki – tak twierdziła przed laty Salomea Kowalewska – będą miały związek z interpretowaniem własnej roli w procesie z góry wyznaczonej współpracy, następnie – w bliższym określeniu kręgu gospodarczego, w którym w danej roli występować trzeba i z którym należy się liczyć, wreszcie – to rozumieniu zasad łączących ludzi, którzy stykają się ze sobą jako reprezentanci nauki i świata praktyki.

> Nie dzielą ich granice wynikające z wykształcenia, pochodzenia społecznego, rzeczywistych interesów, gdyż przyjąć można, że wchodzą w skład inteligencji przygotowanej w obecnie działających instytucjach tworzenia kadr dla gospodarki i są wystarczająco przekonani o niezbędności współpracy. Dzieli ich głównie brak zainteresowania wartościami cenionymi przez partnerów ofiarujących sobie wzajemnie różne dobra[8].

---

red. M.S. Szczepański, K. Szafraniec, A. Śliz, Warszawa 2015, s. 199, 201; zob. M. Chałubiński, M. Zielińska, *Czy koniec socjologii akademickiej w Polsce? Od elitarności do marginalności*, [w:] tamże, s. 129-156; por. M.S. Szczepański, A. Śliz (red.), *Współczesne teorie społeczne. W kręgu ujęć paradygmatycznych*, Opole 2014; i inne.

[6] Marek Ziółkowski wspomina o dwóch aspektach/obszarach trywializacji: „Po pierwsze, jest to niebezpieczeństwo «trywializacji wewnętrznej», to znaczy merytorycznej nieistotności czy nie odkrywczości hipotez i odkryć socjologii, wynikające z pewnych immanentnych tendencji funkcjonowania tej nauki i widoczne głównie dla samych członków społeczności socjologicznej (oczywiście nie wszystkich, ale głównie dla tych, którzy są bardziej samokrytyczni). Po drugie, jest to problem «trywializacji zewnętrznej», to znaczy trywializacji treści dokonań socjologicznych, które poprzez różnorodne kanały prezentowane są innym, pozanaukowym odbiorcom: elitom politycznym, menedżerom i praktykom gospodarczym czy wreszcie szerszej publiczności. Tendencje do trywializacji w obu tych obszarach oczywiście warunkują się i oddziałują na siebie wzajemnie" (M. Ziółkowski, *Czy współczesnej (polskiej) socjologii grozi trywializacja*, s. 185-186).

[7] O społecznej wartości właśnie pisał przed laty Florian Znaniecki w refleksjach nad nauką i jej związkami ze społeczeństwem. Mam na myśli socjologiczne koncepcje roli człowieka wiedzy i otaczającego go kręgu społecznego, który tej wiedzy potrzebuje. Koncepcje, o których wspominał genialny socjolog, są tylko wówczas przydatne, gdy szuka się zrozumienia i kompetentnego odbiorcy swoich wyników w gronie praktyków.

[8] S. Kowalewska, *Wstęp*, [w:] *Społeczne wartości nauki*, red. S. Kowalewska, Warszawa 1981, s. 7.

Właśnie uniwersytet jest instytucją publiczną, która winna nie tylko ułatwić orientację, ale i wdrożyć powszechną wiarę w skuteczną możliwość takiego współdziałania.

Nawiązując do problematyki ogólnej współczesnego szkolnictwa wyższego w Polsce, należy bezsprzecznie wspominać o *postkomunistycznych* uwarunkowaniach, które zaistniały w Polsce po 1989 roku. Te właśnie sygnalizowane wyżej ramy egzystencji społeczeństwa późnonowoczesnego (ponowoczesnego, płynnej nowoczesności) określają specyficzne kondycje refleksyjnego kreowania przez jednostkę własnej biografii, zakorzenionej w *jakości życia*, którą pośrednio lub bezpośrednio tworzy także *status* bycia absolwentem wyższej uczelni[9]. Anthony Giddens za jedną z okoliczności specyficznych dla późnej nowoczesności uznaje kreowanie swoistej polityki życia, co w jego ujęciu wyraża się w znacznym stopniu w emancypacji jednostek i grup społecznych. Jest to emancypacja zarówno z porządku tradycyjnego, jak i z systemów opartych na dominacji hierarchii[10], którym od wieków przeciwstawiają się akademickie ideologie propagowane przez uniwersytety. Polityka emancypacji, bezsprzecznie związana z kształceniem na poziomie wyższym, sprzyja aktualizacji szans życiowych *indiwiduum*; jednocześnie oprócz aspektu emancypacyjnego owa polityka życiowa obejmuje refleksyjność w dziedzinie kreowania stylu własnego życia, co jest zgodne z zasadą powszechności, to jest bezwarunkowego przyjęcia założenia o jednakowym dostępie do kształcenia wyższego jednostek, bez względu na ich potencjalne zdolności. Realizując pomyślnie oczekiwania edukacyjne/zawodowe, uniwersytety podejmują – z różnym skutkiem – wysiłek na rzecz niwelowania nierówności społecznych. Zbyszko Melosik stawia przy tym pytania w formie dopełnienia (*nota bene* pozostające stale bez jednoznacznej odpowiedzi): czy współczesna edukacja akademicka służy zniesieniu czy pogłębieniu różnic społecznych?; tworzeniu elit czy celom egalitarnym?[11]

Kondycja współczesnego uniwersytetu, a *de facto* każdej uczelni wyższej pozostaje w Polsce, Europie i na świecie bardzo zróżnicowana, mimo że w globalnej rzeczywistości dominuje dzisiaj ekonomia i wszechwładna komercjonalizacja, a ideałem uniwersyteckiego uczonego staje się przeważnie menedżer, jawiący się jako sprawny organizator pewnego (również akademickiego) życia gospodarczego. Występują opinie jeszcze bardziej drastyczne, skupione wokół wielu napięć i źródeł tkwiących – zdaniem wielu autorów – w samym *Projekcie Bolońskim* i jego strategii.

---

[9] Zob. Z. Bauman, *Nowoczesność i ponowoczesność*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Warszawa 1999, s. 350-355.

[10] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej tożsamości*, przekł. A. Sułżycka, Warszawa 2001, s. 114,

[11] Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*, [w:] *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*, red. A. Ćwikliński, Poznań 2014, s. 67.

> Zmianom ładu społecznego towarzyszą zmiany w przesłankach i funkcjonowaniu uniwersytetu, który obecnie z instytucji naukowej i kulturotwórczej wyraźnie przemienia się w przedsiębiorstwo, a nawet w uniwersytet przemysłowy. Tradycyjne wartości uniwersyteckie są wypierane przez reguły gry rynkowej. Odnosi się to zarówno do badań, które traktowane są jako narzędzie w walce o supremację w świecie i źródło punktów do wyższej pozycji w rankingach, jak i do kierunków oraz specjalności kształcenia, które są wymuszone przez rynek pracy, a wymagania kwalifikacyjne formułowane przez poszczególne resorty i korporacje zawodowe są wyznacznikami planów i programów studiów. Edukacja i badania naukowe stają się swoistą produkcją. Natomiast wyniki badań są towarem, a ich prowadzenie sprowadza się do świadczenia usług badawczych. Podobnie traktowane są tak zwane usługi edukacyjne: surowce, czyli studenci, są kształtowani (a raczej przekształcani) w gotowe produkty (zdolne do wykonywania zdefiniowanych ról zawodowych). Są oni formowani podobnie jak gwoździe, a techniczne specyfikacje do tejże produkcji (zwane kompetencjami) pochodzą od administracji rządowej i od pracodawców[12].

Równocześnie jesteśmy świadomi, że niektóre państwa wyraźnie decydują o profilu światowego centrum badań naukowych, przebijając się oczywiście do czołówki nauki światowej dzięki nowym strukturom, powiązaniom międzynarodowym, mnogości pomysłów – a elementy te tworzą właśnie kapitał społeczny – co sprzyja efektywnemu transferowi nowych technologii, a przede wszystkim roli, jaką spełnia często w postaci pośrednika uniwersytet. Licznie powstałe niemieckie firmy typu *start-up* przyspieszają pomyślny transfer wiedzy technologicznej, wymogów technicznych, kolejno wprowadzanych za sprawą sieci uczelni wyższych w ich współpracy z przemysłem innowacji. Naukowy pejzaż Niemiec charakteryzuje obecnie różnorodność i rozległe horyzonty we wszystkich działach techniki informacyjno-komunikacyjnej. Gospodarka finansuje zdecydowaną większość badań prowadzonych przez uczelnie wyższe w dziedzinie nowych technologii w Niemczech i niektórych państwach Unii Europejskiej[13].

Zgoła odmiennie wygląda sytuacja w Polsce. Uczelnie wyższe nie są w stanie nawiązać oczekiwanych kontaktów z instytucjami administracji państwowej, gospodarki, czy kultury, choćby po to, by zapewnić studentom łączenie studiów z wykonywaniem w tych placówkach projektów praktycznych, rozszerzających zakres zdobywanej wiedzy i rozwijających twórcze kontakty zawodowe, składających się między innymi na bazę bardziej ustabilizowanego w innych państwach edukacyjnego kapitału społecznego[14].

Zbliżając się ku rekapitulacji, pozwalamy sobie w zakończeniu prezentowanych ocen i refleksji przytoczyć trafne spostrzeżenia, które wyraziła

---

[12] M. Czerepaniak-Walczak, *Fabryki dyplomów czy Universitas?* Kraków 2013, s. 11.

[13] R. Butscher, *Motor przemian*, Deutschland, 2001, 2, s. 48-51.

[14] M.S. Szczepański, A. Śliz (red.), *Kapitały: ludzie i instytucje. Studia i szkice socjologiczne*, Tychy – Opole 2006.

grupa analiz makropsychologicznych[15] na temat pogłębiającego się kryzysu sfery budżetowej, determinującego sytuację szkolnictwa wyższego w Polsce w początkowym okresie transformacji. Jeśli pominiemy zaniedbania wcześniejszego okresu, to obecna sytuacja w nauce i szkolnictwie wyższym jest efektem zideologizowanej wiary elit politycznych w magiczne działanie rynku, które ta wiara przez ostatnie pięć lat zwalniała z podejmowania jakichkolwiek reform w tej dziedzinie. Większość wysuwanych obecnie pomysłów uzdrowienia sytuacji również nie wykracza poza propozycje prywatyzowania uczelni wyższych, wskazania na rosnącą liczbę prywatnych szkół wyższych i szukania w czesnym podstawowego źródła finansowania szkolnictwa wyższego. W obydwu wypadkach mamy do czynienia z całkowitym niezrozumieniem mechanizmów rządzących nauką i szkolnictwem wyższym. Zapomina się bowiem, że dla procesu przekazywania wiedzy niezbędne jest nie tylko posiadanie miejsc, gdzie studenci stykać się mogą z nauczycielami akademickimi, lecz również istnienie warunków umożliwiających stały rozwój owych nauczycieli oraz stały proces odtwarzania i selekcjonowania kadry akademickiej.

Logika rynku preferuje produkty tanio wytwarzane i sprzedawane maksymalnie szerokim kręgom odbiorców. Tymczasem, im wyższy poziom nauczania, tym więcej osób, nakładów czasu poświęcone być musi na wytworzenie pojedynczego „produktu". Jeden profesor kształcący trzech doktorantów i pięciu magistrów oddziałuje pośrednio na tysiące osób, lecz bezpośrednim produktem jego pracy jest wykształcenie zaledwie ośmiu osób. Niezbędne do tego uprawnienie lub tylko śledzenie rozwoju nauki, stanowiące źródło przekazywanej wiedzy, wymaga kosztownej aparatury, dostępu do drogich fachowych czasopism i literatury, wyjazdów do przodujących ośrodków zagranicznych.

Cechą współczesnych społeczeństw jest duże tempo zmian, obejmujących także, a może nawet przede wszystkim, naukę. W wielu dziedzinach wiedza zdobyta kilkanaście lat temu jest już obecnie całkowicie bezużyteczna. Zadaniem nauczycieli akademickich jest więc nie tylko nauczanie innych, lecz również ciągłe uczenie się, pozwalające na aktualizację wiedzy w danym obszarze. Muszą mieć oni zatem czas i być opłacani za efektywne wykonywanie obydwu tych zadań, w przeciwnym bowiem razie nie mogą spełniać

[15] Grupa składa się z osób zajmujących się wykorzystaniem psychologii do wyjaśnienia procesów makrospołecznych. Należeli do nich prof. prof. Janusz Czapiński, Janusz Grzelak (Wydział Psychologii, Instytut Studiów Społecznych UW), Krzysztof Korzeniowski, Janusz Reykowski, Krystyna Skarżyńska (Instytut Studiów Społecznych, Instytut Socjologii UW), Bogdan Wojciszke (Instytut Psychologii UG). Tekst ten powstał w wyniku dyskusji w grupie w końcu października 1994 r. i stanowi reakcję na toczącą się wówczas debatę o stanie nauki polskiej i wyższego nauczania. Dyskurs trwa zatem przez ponad dwie dekady nie przynosząc jakichkolwiek korzystnych rozstrzygnięć praktycznych.

podstawowej dla nich funkcji pośredników w procesie transmisji wiedzy do społeczeństwa

> (…) Z mechanizmami rynkowymi i procesami społecznymi się nie dyskutuje – co najwyżej można je uwzględniać w decyzjach politycznych. Te zaś powinny brać pod uwagę fakt, iż we współczesnym świecie inwestowanie w naukę i szkolnictwo wyższe nie jest zaspokajaniem roszczeń garstki maniaków pogrążonych w abstrakcyjnych, nie mających związku z przyziemnym życiem dociekaniach, lecz jest inwestowaniem w przyszłość całego społeczeństwa. Społeczeństwa zbyt biedne, by znaleźć środki na rozwój nauki i szkolnictwa wyższego, nie staną się poprzez oszczędzanie na tych wydatkach bogatsze. Wręcz odwrotnie, skazują się na powolny proces degradacji ekonomicznej i cywilizacyjnej[16].

Z sygnalizowanymi pokrótce kwestiami poruszanymi powyżej wiąże się kwestia ich uniwersalności. Wchodzimy przecież w obszar pojęcia *czasu społecznego*. Elżbieta Tarkowska omawiając pojęcie czasu społecznego, podkreśla, iż każdy element mikrospołeczny, każda grupa i wszelki rodzaj działalności przebiegają w czasie właściwym dla siebie. Nie płynie on w jednym kierunku, nie musi być także linearny, może (choć nie musi) być cykliczny, spiralny, czy wahadłowy. Nie jest pustym upływem astronomicznej uniwersalności przepływu, lecz czynnikiem (elementem) oddziałującym w sposób zasadniczy na życie społeczne. Jest to okres wspólny dla szerokich zbiorowości ludzi – wspólnie podzielane wyobrażenia, systemy myślenia, symbolika itp. Pełni w tej zbiorowości ważne i istotne funkcje regulacyjne, komunikacyjne i integracyjne, bezpośrednio wyzwala bowiem więzi społeczne, stanowi podstawę kształtowania identyfikacji i integracji.

Charakterystyka czasu jako zjawiska społecznego uwzględnia jego społeczną zmienność i zróżnicowanie, a także wyrażające się w zmiennych formach uniwersalne procesy poznawcze, symboliczne, wartościujące. Kategoria czasu należy do najbardziej podstawowych i uniwersalnych pojęć, za pomocą których ludzie ujmują rzeczywistość i czynią ją zrozumiałą. Przy całej kulturowej różnorodności i wielości czasów społecznych można mówić o powszechności i uniwersalności omówionego w zakresie pojęcia i ujmować czas społeczny jako atrybut społecznego funkcjonowania ludzi, jako konieczny i niezbędny element życia społecznego[17].

System czasu społecznego zmienia się wraz ze strukturą społeczną i bezsprzecznie modyfikuje tradycyjne paradygmaty. Na przykład, socjologowie, politolodzy i pedagodzy od dwóch dekad próbują oceniać możliwości i perspektywy rozwoju sytuacji poszczególnych grup społecznych w odmiennym

---

[16] *Tezy o sferze nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce*, Kultura i Społeczeństwo, 1995, 3, s. 12-13, 16.

[17] E. Tarkowska, *Czas społeczny*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Warszawa 1998, s. 109-111.

od poprzedniego, a tworzącym się obecnie nowym ładzie społecznym. Pojawiły się pytania: Co obecnie dla jednostki mogą oznaczać pojawiające się trendy rozwoju i domniemane scenariusze egzystencji? Jakie kryteria i podstawowe interakcje będą obowiązywały w bliskiej przyszłości? Czy stosowanie się do nich będzie decydować jeszcze o skutecznym udziale jednostki w życiu ogółu, naszym lub kolejnej generacji? Jak będą wyglądać narodziny, rozwój i przyszłość społeczeństwa postinformatycznego? Czy zakres, głębia, częstotliwość i bieg towarzyszących nam wydarzeń utrwalą pewien stan przyszłej rzeczywistości czy też ludzkość XXI wieku będzie świadkiem instytucjonalizującej się nietrwałości i stanu permanentnej zmiany? Czy będzie dominować współdziałanie, kooperacja formalna i nieformalna oraz współpraca symbiotyczna czy też będą dominować: konflikt, opozycja, bezwzględna konkurencja, konfrontacja i rywalizacja? Czy powinniśmy przypuszczać, że najbardziej charakterystycznym symptomem dalszego rozwoju stanie się sytuacja transformacji, którą cechuje natłok wydarzeń i nowych zjawisk, niejasny ich kształt, nieznany kierunek przemian, niepewność oraz niska przewidywalność zmieniających się realiów życia?[18] Nasze życie zostało zdominowane przez pluralizm, demokrację, transformację, reformy rynkowe, recesję wywołującą masową traumę i wszechobecne stresy. Skupia się ono obecnie w zasadzie na sytuacjach kryzysowych. Koncentracja badaczy – zresztą oczywista – skupia się na sygnalizowanych powyżej problemach egzystencjalnych bezpośrednio dotykających człowieka, wywołuje ona jednak nie zawsze wzrost poczucia odpowiedzialności[19]. Odczuwalnym faktem staje się brak odejścia (rezygnacji) z paradygmatów lokalnych egzystujących w danym środowisku. Andrzej Paweł Wejland przywołuje w zaistniałej ponownie myśl samego Kuhna, sprowadzającą się do stwierdzenia, iż uczeni akceptujący odmienne paradygmaty „żyją w innych – lokalnych – światach"[20]. W przytoczonym poniżej cytacie wybitnego filozofa, a zarazem metodologa ujawnia się reprezentatywne *credo* wyznawanych przekonań, i wielu pytań[21].

---

[18] E. Tarkowska, *Zmieniająca się rzeczywistość społeczna jako szczególna sytuacja badawcza*, Kultura i Społeczeństwo, 1993, 3, s. 115-116; por. A. Radziewicz-Winnicki, *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2004, s. 26.

[19] J. Hroncova, J. Emmerova, B. Kraus, (red.), *K dejnom sociálnej pedagogiky v Európe*, Usti and Labem 2008.

[20] A.P. Wejland, *Jak żegnać lokalne paradygmaty: O metodologii wywiadu i naukowych wspólnotach dyskursu*, Kultura i Społeczeństwo, 2004, 1, s. 207-208.

[21] Cytowany Autor stawia zasadnicze pytanie typu dopełnienia: „Jak obecnie żyją badacze w świecie paradygmatu lokalnego? Jak w każdym innym własnym świecie? Rozbudzona wyobraźnia znów podsuwa wiele skojarzeń, sprowadzę je tu wszakże do paru prostych konstatacji.

Życie w świecie własnego paradygmatu lokalnego to, po pierwsze, widzenie czasem wszystkiego tylko po swojemu i niezdolność do rozumienia innych światów (dotykamy w ten sposób Kuhnowskiego problemu niewspółmierności paradygmatów), po drugie, zamykanie oczu na inne światy i zgoda na wygodną jednoznaczność. Na czym polega ta jednooczność?

Podsumowanie

Kończąc powyższe rozważania, wypada stwierdzić, iż niezależnie od obecnego kryzysu tożsamości niektórych dyscyplin naukowych, okresu dekadencji będą one nadal dbały o kultywowanie takich wartości akademickich, jak tolerancja, szacunek, otwartość, tworzenie centrów życia społecznego, wypracowywania podobnych systemów kształcenia, których efektem ma być wspólny obszar szkolnictwa wyższego niezależnie od państw, podziałów politycznych, kulturowych i językowych.

Przed nimi kolejne dekady XXI wieku, a we współczesnej organizacji życia społecznego nadal będzie wzrastać rola nauki – niekoniecznie realizująca się w profilu wyłącznie tradycyjnie uniwersyteckiej metody postępowania poznawczego, zbioru wzorców, czy preferowanych przez uniwersytet narzędzi rozwiązywania problemów, szczególnie ważnych w rozwoju danego społeczeństwa. Ten proces dziejowy równocześnie będzie nadal stanowić realizację znanych postulatów oświeceniowych, mówiących o doniosłości prawdy naukowej w kształtowaniu postaw społecznych oraz naukowej metodzie postępowania. Pojęcie zarówno wiedzy naukowej, jak i metody naukowej implikuje istnienie jednoznacznych wzorów myślenia oraz postępowania poznawczego, które mogą być stosowane w różnego rodzaju dziedzinach. Zwiększać się więc będzie zapewne nadal zasięg szkolnictwa wyższego w odpowiedzi na coraz to nowe wymagania studentów czy interesy grup lokalnych. Uczelnie wyższe staną wobec nowych potrzeb związanych z badaniami empirycznymi i prowadzonymi analizami teoretycznymi w wyniku żądań wysuwanych przez społeczności lokalne, a także w odpowiedzi na nieustające apele, aby szkoły wyższe przyczyniły się do przyspieszenia oczekiwanych reform społecznych bądź rozwiązywania istniejących bolączek w trybie działań profilaktycznych i kompensacyjnych[22].

(…) Można to spostrzeżenie rozwinąć stwierdzając, że z powodu tej jednoosobności dochodzi do przeoczenia przez paradygmat pewnych zjawisk, tematów czy problemów: badacz żyjący w świecie paradygmatu zapytany o nie powie, że są nieistotne, to znaczy nie należą do „natury rzeczy" lub jej nie umieją. Następuje też pomijanie przez paradygmat pewnych zjawisk, tematów i problemów: badacz należący do świata paradygmatu uzna, że są one nieważne, to znaczy nie odpowiadają przyjętemu w nich podejściu, jego ideałom poznawczym, czasem też wzorcom ideologicznym.

Życie w świecie własnego paradygmatu lokalnego izoluje wprawdzie, lecz jednocześnie pozwala wyraźnie odróżniać się od innych i zachować tożsamość. Nastawienie to objawia się i umacnia w dyskursie wspólnotowym: to jest nieistotne, a to właśnie istotne, to jest nieważne, a to właśnie ważne. Strategii tej, konsolidującej paradygmat od środka, towarzyszą rozmaite strategie skierowane na zewnątrz: i obronne, i zaczepne, konfrontujące „nasz świat" z różnymi „światami obcymi" [A.P. Wejland, *Jak żegnać lokalne paradygmaty*, s. 207-208; zob. I. Nowosad, *O zmianie paradygmatów szkolnictwa*, Edukacja, 2011, 1, s. 710].

[22] Por. A. Radziewicz-Winnicki, *Universities after 1945. Global Power or Unending Crisis*, Higher Education in Europe (Bulletin UNESCO), 1991, 16, 4, s. 40.

Pomimo że nie potrafimy obecnie w sposób wiarygodny stworzyć w miarę prawdopodobny obraz przyszłości społecznej, w sytuacji kiedy natura zmiany społecznej nie do końca jest rozpoznana[23], to jednak nowe typy strukturalne szkół wyższych, nowi studenci i zmieniające się programy kształcenia pociągną za sobą prawdopodobne zasadnicze zmiany w zakresie trybu i oceny wyników dotychczasowych studiów. Jeszcze bardziej rozszerzy się udział studentów w kierowaniu szkołami wyższymi i procesami nauczania. Rozwiną się zapewne masowo różne nowe, nieznane nam dotąd typy kształcenia w powiązaniu z innymi instytucjami i jednostkami życia publicznego bądź na ich zlecenie. Nie oznacza to wcale, że w innych zakresach, niż to przewidujemy, nie będziemy obserwować poczynań rozbieżnych, a nawet wzajemnie sprzecznych. Może się to przejawiać w ograniczaniu dróg rozwoju oświaty, na przykład działań centralistycznych, kontroli państwowej, centralnej systematyzacji i koncentracji decyzji w jednych krajach, a w innych w pluralizmie, decentralizacji, zmniejszeniu nadzoru centralnych grup planistyczno-decyzyjnych. Uniwersytety będą aspirować ku kreowaniu oblicza szkoły wyższej stanowiącej w recepcji publicznej – zdaniem Michaela Meyera-Blancka – prawdziwe dzieło sztuki. Dzieło sztuki to zgodnie z definicją Schleiermachera coś, co wprawdzie przestrzega określonych reguł, jednak przestrzeganie tych reguł nie gwarantuje powstania dzieła sztuki. Sztuka potrzebuje specyficznych reguł, które same w sobie są sztuką. To je odróżnia od pozostałych reguł, które zawierają wprost zasady dotyczące zastosowania. Reguły sztuki są uzależnione od sytuacji. Stanowią konieczny, ale niewystarczający warunek ich powstania. Kierowanie czymś – na przykład uniwersytetem – co z perspektywy ludzkiej, naukowej i organizacyjnej jest wytworem skomplikowanym w najwyższym stopniu, jest właśnie tego rodzaju sztuką. Bez reguł wytwór ów nie może istnieć, ale same reguły to jeszcze zdecydowanie za mało[24]. Wydziały uniwersyteckie nadal będą służyć społeczeństwu, innowacjom, a wreszcie i gospodarce oraz dobrobytowi publicznemu. W Polsce, w Europie i na świecie uniwersytety będą starały się przejmować część odpowiedzialności za przygotowanie do życia jednostek i grup społecznych oraz tworzenie i odtwarzanie potencjału, a tym samym autorytetu intelektualnego. Temu procesowi będzie zapewne towarzyszyć silna konkurencja w *uelastycz-*

[23] J. Wódz, *Wizje własnej przyszłości w zglobalizowanym świecie. Kilka refleksji socjologicznych*, [w:] *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik, Kraków 2014, s. 103.

[24] M. Meyer-Blanck, *O nowy neohumanizm. Uniwersytet w czasach post-bolońskich* – referat wygłoszony podczas konferencji naukowej oraz posiedzenia Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w Poznaniu (9-10 czerwca 2014 r.) z udziałem władz uczelni i wydziałów pedagogicznych: „Pedagodzy wobec odpowiedzialności za realizację standardów kształcenia pedagogicznego i nauczycielskiego – diagnoza, problemy, perspektywy", przekł. M. Brudny, B. Milerski, Poznań 2014, s. 4-5.

nianiu ofert wielu różnych programów zinstytucjonalizowanego kształcenia. Przytoczone wybiórczo – liczne – opinie wymienionych w niniejszym tekście ekspertów być może wspomogą wysiłki reformatorskie, innowacyjne na uczelni wyższej między innymi po to, aby wpłynąć stymulująco na oczekiwaną realizację edukacyjnego zapotrzebowania lokalnego i ponadregionalnego otoczenia społecznego w czasie intensywnie zmieniającej się współczesności.

BIBLIOGRAFIA

Barloeven C., *Przezwyciężyć obcość. Droga do międzykulturowości*, Deutschland, 2000, 3.

Bauman Z., *Nowoczesność i ponowoczesność*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 2, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.

Butscher R., *Motor przemian*, Deutschland, 2001, 2.

Chałubiński M., Zielińska M., *Czy koniec socjologii akademickiej w Polsce? Od elitarności do marginalności*, [w:] *Szkolnictwo wyższe, uniwersytet, kształcenie akademickie w obliczu koniecznej zmiany: ekspertyza Komitetu Socjologii Polskiej Akademii Nauk*, red. M.S. Szczepański, K. Szafraniec, A. Śliz, Polska Akademia Nauk, Warszawa 2015.

Czerepaniak-Walczak M., *Fabryki dyplomów czy Universitas?* Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

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

Hroncova J., Emmerova J., Kraus B. (red.), *K dejnom sociálnej pedagogiky v Európe*, Wydawnictwo PF UIE, Usti and Labem 2008.

Kowalewska S., *Wstęp*, [w:] *Społeczne wartości nauki*, red. S. Kowalewska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.

Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna*, [w:] *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*, red. A. Ćwikliński, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.

Meyer-Blanck M., *O nowy neohumanizm. Uniwersytet w czasach post-bolońskich* – referat wygłoszony podczas konferencji naukowej oraz posiedzenia Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w Poznaniu (9-10 czerwca 2014 r.) z udziałem władz uczelni i wydziałów pedagogicznych: „Pedagodzy wobec odpowiedzialności za realizację standardów kształcenia pedagogicznego i nauczycielskiego – diagnoza, problemy, perspektywy", przekł. M. Brudny, B. Milerski, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, Poznań 2014.

Nowosad I., *O zmianie paradygmatów szkolnictwa*, Edukacja, 2011, 1.

Radziewicz-Winnicki A., *Universities after 1945. Global Power or Unending Crisis*, Higher Education in Europe (Bulletin UNESCO), 1991, 16, 4.

Radziewicz-Winnicki A., *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

Radziewicz-Winnicki A., *Żywiołowość otaczającej współczesności a szansa na homeostazę społeczną*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2014.

Sułek A., *Trzy filary nauczania socjologii*, [w:] *Szkolnictwo wyższe, uniwersytet, kształcenie akademickie w obliczu koniecznej zmiany: ekspertyza Komitetu Socjologii Polskiej Akademii Nauk*, red. M.S. Szczepański, K. Szafraniec, A. Śliz, Polska Akademia Nauk, Warszawa 2015.

Szczepański M.S., Śliz A. (red.), *Kapitały: ludzie i instytucje. Studia i szkice socjologiczne*, Wydawnictwo WSZiNS i UO, Tychy – Opole 2006.

Szczepański M.S., Śliz A. (red.), *Współczesne teorie społeczne. W kręgu ujęć paradygmatycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2014.
Śliwerski B., *Uwikłania pedagogiki w naukach społecznych*, Ruch Pedagogiczny, 2016, 2.
Tarkowska E., *Zmieniająca się rzeczywistość społeczna jako szczególna sytuacja badawcza*, Kultura i Społeczeństwo, 1993, 3.
Tarkowska E., *Czas społeczny*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
Tezy o sferze nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce, Kultura i Społeczeństwo, 1995, 3.
Walancik-Ryba K., Walancik M., *The Future of applied pedagogy. A Polish Perspective*, Scientia Pedagogica Experimentalis, 2010, XL VII, 1.
Wejland A.P., *Jak żegnać lokalne paradygmaty: O metodologii wywiadu i naukowych wspólnotach dyskursu*, Kultura i Społeczeństwo, 2004, 1.
Wódz J., *Wizje własnej przyszłości w zglobalizowanym świecie. Kilka refleksji socjologicznych*, [w:] *Edukacja i gospodarka w kontekście procesów globalizacji*, red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik, Oficyna Wydawnicza Impuls, WSB w Dąbrowie Górniczej, Kraków 2014.
Ziółkowski M., *Czy współczesnej (polskiej) socjologii grozi trywializacja*, Kultura i Społeczeństwo, 2000, 3.

SŁAWOMIR TRUSZ

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

O ZNACZENIU BADAŃ ILOŚCIOWO-JAKOŚCIOWYCH W EDUKACJI. PRÓBA ŁĄCZENIA WODY Z OGNIEM…

ABSTRACT. Trusz Sławomir, *O znaczeniu badań ilościowo-jakościowych w edukacji*[1]. *Próba łączenia wody z ogniem…* [The Meaning of Mixed Quantitative and Qualitative Research in Education. An Attempt to Combine Fire and Water]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 93-104. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.6

Social research, including educational studies, could be conducted in accordance with ontological and epistemological assumptions of quantitative vs. qualitative research orientations. When such a distinction is present, the same phenomena are analyzed and presented in a significantly different and often mutually excluding way. Is such an approach justified? It seems it is not. Based on the precedence of a research subject over the method, it could be said that a more comprehensive picture of the phenomena analyzed emerges when researchers make use of methods accepted in both quantitative and qualitative research orientations. The article presents theoretical assumptions and interesting practical solutions of a mixed approach (a mixed methodology) in social research. On the one hand, solutions and methods recommended for the quantitative research can be useful for studies conducted in accordance with the assumptions of qualitative orientation, and on the other hand, solutions and methods recommended for the qualitative research may be useful for the studies conducted in accordance with the assumptions of quantitative orientation. Both approaches have been illustrated by particular examples of research practices.

Key words: social research, methodology, triangulation, mixed methods

Wstęp

Odmienne założenia ontologiczne i epistemologiczne badań ilościowych i jakościowych sprawiają, że ich zwolennicy dość często nie darzą się sym-

[1] Artykuł przeglądowy przygotowany dzięki finansowemu wsparciu z grantu przyznanego autorowi przez Narodowe Centrum Nauki [nr 2012/05/D/HS6/03350].

patią. Podważając sens uprawiania badań ilościowych, zwolennicy orientacji jakościowej podkreślają, że w nauce „istnieją małe kłamstwa, duże kłamstwa oraz statystyka". Odpierając zarzut, ilościowcy, w równie zjadliwy sposób, zauważają, że w ramach paranauki „istnieje wróżenie z ręki, wróżenie z fusów i badania jakościowe" i dodają zjadliwie, że „w badaniach jakościowych, jakoś to będzie".

Zwolennicy podejścia ilościowego krytykowani są za praktykę kwantyfikowania danych, to jest mierzenia zjawisk, nawet jeżeli nie mają one charakteru ilościowego (zgodnie z ulubioną sentencją badaczy ilościowych, że liczy się tylko to, co się liczy. Innymi słowy, znaczenie ma tylko to, co można zmierzyć, to jest ująć za pomocą liczb, cyfr lub znaków graficznych[2]). Próby matematyzacji świata społecznego, zdaniem badaczy jakościowych, prowadzą do uniformizacji z natury niepowtarzalnych jednostek (badanych osób, grup społecznych i/lub instytucji), a w konsekwencji formułowania na ich temat fałszywych wniosków. „Na co dzień kontaktujemy się, rozmawiamy i kłócimy z konkretnym Markiem, Bronkiem, Ewą lub Anią, a nie średnią arytmetyczną, a tym bardziej odchyleniem standardowym, obliczanym dla konkretnej grupy osób" – przekonują zwolennicy orientacji jakościowej[3].

Z drugiej strony, „jakościowcy" krytykowani są za brak standaryzacji procedur badawczych („jakoś to będzie"). Wskazana cecha, zdaniem badaczy ilościowych, sprawia, że badań jakościowych nie da się systematycznie powtarzać (replikować), a tym samym kontrolować adekwatności tworzonych na ich podstawie wniosków. „Jeżeli nawet nasze badania są obarczone błędem, to – w przeciwieństwie do „jakościowców" – jesteśmy w stanie błąd ten obliczyć i minimalizować jego wartość w badaniach replikacyjnych" – podkreślają zwolennicy orientacji ilościowej[4].

Metodologiczni ekstremiści

W pewnym uproszczeniu, badaczy społecznych można rozmieścić na kontinuum, reprezentującym poziom wyrażanej aprobaty wobec określonego paradygmatu. Na przeciwległych biegunach skali znajdują się radykalni

[2] C.H. Coombs, R.M. Dawes, A.N. Tversky, *Wprowadzenie do psychologii matematycznej*, przekł. J. Grzelak, T.B. Iwiński, J. Radzicki, T. Tyszka, Warszawa 1977.

[3] M.L. Smith, *Multiple methodology in education research*, [w:] *Handbook of complementary methods in education research*, red. J.L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore, Washington D.C-Mahwah, New Jersey 2006, s. 457-475; U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, przekł. P. Tomanek, Warszawa 2010.

[4] B. Wojciszke, *Systematyczne modyfikowane autoreplikacje: logika programu badań empirycznych w psychologii*, [w:] *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, red. J.M. Brzeziński, Warszawa, 2006, s. 19-54; M. Mitchell, J. Jolley, *Research design explained*, Wadsworth 2012.

zwolennicy orientacji ilościowej i jakościowej. Prowadzone przez nich badania są podporządkowywane regule niesprzeczności paradygmatycznej. Zgodnie z nią, jeżeli badacz organizuje badania i gromadzi dane w ramach jednego podejścia (np. ilościowego), to bezwarunkowo należy je interpretować w świetle założeń tego samego paradygmatu[5].

Jerzy M. Brzeziński[6] podkreśla:

> odnoszenie hipotezy wyrażonej w języku teorii T^1, należącej do paradygmatu P^1, do jakichś elementów teorii T^2, należącej do paradygmatu P^2, nie może przynieść wartościowych poznawczo rezultatów, gdyż równocześnie używa dwóch nieprzekładalnych na siebie języków. Mówi „coś", ale nie bardzo wiadomo w system jakiej wiedzy to „coś" można wbudować. Nie można bowiem odwoływać się jednocześnie do języka ortodoksyjnej psychoanalizy (jeden paradygmat) oraz do języka behawioryzmu (drugi paradygmat). Oba bowiem paradygmaty reprezentują całkowicie odmienne punkty widzenia na naturę ludzkiego zachowania.

W przeciwnym wypadku badacz jest w stanie udowodnić wszystko co zechce, na przykład nie mogąc na podstawie zebranego materiału empirycznego udowodnić słuszności hipotezy katharsis (zakładającej, że oglądanie i przeżywanie aktów przemocy, np. meczu bokserskiego w TV, redukuje poziom odczuwanego napięcia, a w konsekwencji – osobniczą chęć pobicia partnera interakcji). Dziwnym trafem, po meczach piłki nożnej, podczas których jedna grupa zawodników chce pokonać drugą grupę zawodników, kibice drużyn przeciwnych nie starają się – jak zakłada hipoteza katharsis – bratać, lecz przeciwnie, zgodnie z „miejską tradycją", starają się wyeliminować przeciwnika[7], badacz może wyjaśnić uzyskane wyniki na gruncie radykalnego behawioryzmu, kognitywizmu, ewolucjonizmu, a nawet psychologii egzystencjalnej, dowodząc słuszności stawianych wcześniej tez. Postępowanie takie byłoby nadzwyczaj wygodne (skuteczność falsyfikowania stawianych hipotez – przewidywań, a zatem racji badacza, wynosiłaby 0%. Innymi słowy, badacz zawsze miałby rację, choć nie zawsze mówiłby prawdę[8]), ale metodologicznie niepoprawne[9].

---

[5] E. Paszkiewicz, *Struktura teorii psychologicznych*, Warszawa 1983; J. Skarbek, *Pozytywistyczna teoria wiedzy*, Warszawa 1995; J.M. Brzeziński, *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 2008.

[6] J.M. Brzeziński, *Badania eksperymentalne*, s. 15.

[7] R.G. Geen, D. Stonner, G.L. Shope, *Agresja sprzyja agresji: materiał dowodowy przeciw hipotezie katharsis*, [w:] *Człowiek istota społeczna. Wybór tekstów*, red. E. Aronson, Warszawa 2005, s. 377-388.

[8] K.R. Popper, *Logika odkrycia naukowego*, przekł. U. Niklas, Warszawa 2002.

[9] E. Paszkiewicz, *Struktura teorii psychologicznych*; M. Hammersley, *Troubles with triangulation*, [w:] *Advances in mixed methods research: Theories and applications*, red. M.M. Bergman, London 2008, s. 22-36.

Wynika z tego, że dane pochodzące z badań eksperymentalnych nie mogą być interpretowane jakościowo – w rzędach liczb pochodzących z pomiaru nie należy poszukiwać sensu innego (tj. głębszego, humanistycznego) niż ten, jaki wynika z użytego poziomu pomiaru. Dla odmiany, dane uzyskane w swobodnym wywiadzie mogą służyć do formułowania wniosków na temat stanów wewnętrznych i zachowań jednostek, ale nie relacji przyczynowo-skutkowych lub jakichkolwiek innych regularności (np. współwystępowania) dotyczących analizowanych fenomenów.

Clifford Geertz[10], wybitny antropolog i zwolennik podejścia rozumiejącego w naukach społecznych, stwierdza:

> wierząc, że człowiek jest zwierzęciem zawieszonym w sieciach znaczeń, które sam utkał, pojmuję kulturę jako owe sieci, których analiza nie jest zatem nauką eksperymentalną, poszukującą praw, lecz nauką interpretatywną poszukującą znaczenia[11].

Umiarkowani zwolennicy badań ilościowych i jakościowych w naukach społecznych

Między wskazanymi biegunami znajdują się umiarkowani zwolennicy założeń orientacji ilościowej i jakościowej, podporządkowujący badania regule dominacji przedmiotu badań nad metodą[12]. Zgodnie z nią, podczas rozwiązywania tego samego problemu, na przykład analizy osobowościowych determinant poczucia szczęścia u pracowników międzynarodowych korporacji, możliwe jest łączenie ilościowych i jakościowych metod badań, o ile gromadzone w ten sposób dane empiryczne są bogatsze, a wyprowadzane na ich podstawie wnioski trafniejsze. Podejście takie nosi nazwę triangulacji metod badań[13].

Umiarkowani zwolennicy paradygmatu badań ilościowych uznają, że jakościowe metody gromadzenia danych mogą pełnić funkcję pomocniczą wobec badań właściwych (tj. ilościowych). Można wyobrazić sobie sytuację, w której badacz prowadzi obserwację kontrolowaną lekarzy i pacjentów publicznej służby zdrowia. Badacz zastanawia się, jakie czynniki pozamedyczne mogą wpływać na dynamikę procesu zdrowienia. Zauważa, że niektórzy lekarze są ponurzy, natomiast inni często się uśmiechają, a rozmawiając, utrzymują kontakt wzrokowy z pacjentami. W świetle zgromadzonego materiału empirycznego stwierdza, na przykład korzystając z wybranego

[10] C. Geertz, *Opis gęsty – w stronę interpretatywnej teorii kultury*, [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, red. M. Kempny, E. Nowicka, Kraków 2003, s. 35-58.

[11] Tamże, s. 36.

[12] J.W. Creswell, *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, London 2014.

[13] U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, przekł. P. Tomanek, Warszawa 2011.

testu statystycznego, że czas rekonwalescencji pacjentów kontaktujących się z lekarzami oschłymi jest dłuższy niż pacjentów leczonych przez serdecznych lekarzy.

Regułę ogólną, odkrytą w badaniach ilościowych (nomotetycznych), można zilustrować danymi jakościowymi, typowymi dla badań idiograficznych[14]. W tym celu ten sam lub inny badacz prowadzi swobodne wywiady z pacjentami. Pan Marian na pytanie, jak się czuje podczas wizyt u lekarza rodzinnego, odpowiada: *U nas w przychodni lekarze to raczej odburkują niż rozmawiają z pacjentami. Ogólnie klimat nie jest przyjazny. A ile trzeba się naprosić, by dostać skierowanie na specjalistyczne badanie. Czasem aż mi się odechciewa…* Dla odmiany Pan Maciej – pacjent serdecznego lekarza – podkreśla: *tak, Pani doktor jest bardzo miła, dopytuje o różne szczegóły. Ostatnio przepisała mi nowy lek, po którym poczułem się zdecydowanie lepiej…* Łatwo zauważyć, że panujący w gabinecie klimat emocjonalny – zachęcający lub onieśmielający pacjentów do wyrażania próśb o przepisanie im nowoczesnych leków lub procedur medycznych jest czynnikiem, który znacząco wpływa na dynamikę procesu zdrowienia[15].

Kolejny przykład podaje, że inny badacz planuje badania ankietowe na temat preferencji muzycznych studentów poznańskich uczelni wyższych. W tym celu przygotowuje pytania, które zostaną włączone do ostatecznej wersji kwestionariusza. Autor badań ma wątpliwości: o co warto pytać? Czy utwory zespołu Led Zeppelin są obecnie równie popularne, jak w latach 70. ubiegłego wieku? Czy piękno piosenek Budki Suflera wzrusza słuchaczy tak samo głęboko, jak dekadę temu?

Przed przystąpieniem do badań właściwych, ich autor przeprowadza badanie wstępne (badanie pilotażowe), podczas którego korzysta z metod jakościowych – obserwacji i wywiadu swobodnego[16]. Z przeprowadzonych rozmów ze studentami wynika, że „wapna się nie słucha… jak Budka Suflera może wzruszać, skoro nie wzrusza". Jedna osoba – Grzesiek, stały bywalec dyskotek – podkreśla, że: *czas żywej muzyki to przeszłość. Obecnie na miasteczku słucha się…*

---

[14] J.J. Shaughnessy, E.B. Zechmeister, J.S. Zechmeister, *Metody badawcze w psychologii*, przekł. M. Rucińska, Gdańsk 2007; J. Skinner, A. Edwards, B. Corbett, *Research methods for sport management*, London – New York 2015.

[15] M.J. Harris, *Issues in studying the mediation of expectancy effects: A taxonomy of expectancy situations*, [w:] *Interpersonal expectations: Theory, research and applications*, red. P.D. Blanck, New York 1993, s. 350-378; M.R. DiMatteo, *Expectations in the physician-patient relationship: Implications for patient adherence to medical treatment recommendations*, [w:] *Interpersonal expectations: Theory, research and applications*, red. P.D. Blanck, New York 1993, s. 296-315.

[16] G. Wieczorkowska, J. Wierzbiński, *Statystyka. Od teorii do praktyki*, Warszawa 2011; D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, R.B. Cialdini, *Psychologia społeczna*, przekł. A. Nowak, O. Waśkiewicz, M. Trzebiatowska, M. Orski, Gdańsk 2006.

Badacz dowiaduje się o jakie gatunki muzyczne i o jakich wykonawców warto pytać, konstruując ostateczną wersję kwestionariusza ankiety. W tym przykładzie dane jakościowe posłużyły do oceny dostępności zachowań werbalnych i niewerbalnych w repertuarze badanych osób, na które warto zwrócić szczególną uwagę podczas badań właściwych, na przykład rejestrując ich częstość w trakcie obserwacji kontrolowanej lub eksperymentu itp.[17]

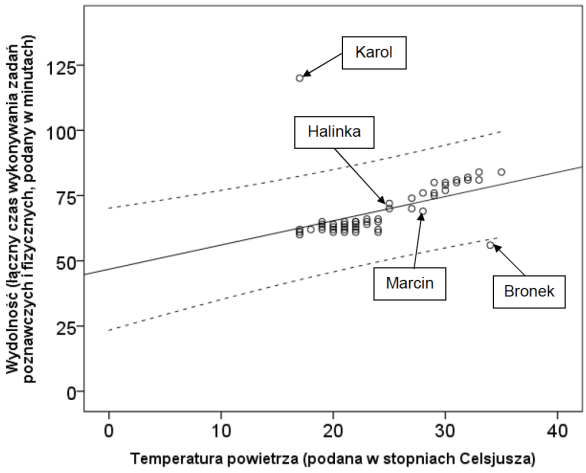
Dla odmiany, umiarkowani zwolennicy paradygmatu antypozytywistycznego uznają, że w ramach badań właściwych (tj. jakościowych), funkcję pomocniczą powinny pełnić metody badań ilościowych, na przykład ankiety, eksperymenty itp.[18] Z sytuacją taką mamy do czynienia, kiedy badacz po odkryciu trendu (prawidłowości), wyodrębnia przypadki odstające lub skrajne, to jest wykraczające o +/- dwa odchylenia standardowe poza wartość średniej arytmetycznej, obliczonej dla określonego zjawiska w badanej grupie. Następnie przypadki skrajne są szczegółowo opisywane i kontrastowane z przypadkami mieszczącymi się w ogólnie przyjętej normie.

Można wyobrazić sobie sytuację, w której badacz ocenia relację między temperaturą powietrza a wytrzymałością ludzi w zadaniach poznawczych i fizycznych. W tym celu codziennie o godz. 9.00 rano mierzy temperaturę powietrza w Warszawie, a następnie prosi osoby badane o możliwie szybkie wykonanie dwóch zadań: obliczenie pięciu średnio trudnych zadań z matematyki, a następnie – o pokonanie trzech tysięcy schodów Pałacu Kultury. W eksperymencie uczestniczy 120 wolontariuszy – studentów różnych kierunków studiów, w wieku od 20 do 22 roku życia. Odkryty trend obrazuje rycina 1.

Wyraźnie widać, że wraz ze wzrostem temperatury powietrza, czas potrzebny na wykonanie zadań poznawczych i fizycznych wzrasta. Ponadto, poza odkrytym trendem, zawierającym wyniki 95% osób (por. przerywane linie powyżej i poniżej linii regresji) znajdują się dwa odstające przypadki – wyniki Karola i Bronka. Mimo sprzyjająco niskiej temperatury powietrza (17°C), wyniki Karola są zaskakująco niskie (120 minut). Karol potrzebował blisko dwukrotnie więcej czasu na rozwiązanie zadań matematycznych i pokonanie kilku tysięcy schodów niż pozostali studenci. Dla odmiany, zaskakująco wysokie wyniki uzyskał Bronek, który pomimo zabójczo wysokiej temperatury powietrza (33°C) błyskawicznie rozwiązywał zadania matematyczne i wspinał się po schodach Pałacu Kultury i Nauki (55 minut).

[17] G. Wieczorkowska, J. Wierzbiński, *Statystyka*; J.W. Creswell, *Research design: Qualitative, quantitative*.

[18] M.L. Smith, *Multiple methodology*, s. 457-475; I. Newman, *Mixed methods research: Exploring the interactive continuum*, Carbondale 2008; M. Hammersley, *Troubles with triangulation*, s. 22-36.



Ryc. 1. Relacja między temperaturą powietrza a wydolnością poznawczą i fizyczną uczestników badania (wyniki hipotetyczne)

Czy wyniki Karola i Bronka są zastanawiające? Zdecydowanie tak. W związku z tym, drążąc temat, ten sam badacz postanawia przeanalizować zarejestrowane różnice. W tym celu kontaktuje się z mężczyznami i korzystając z wybranych metod badań jakościowych, gromadzi potrzebny materiał empiryczny, na przykład prowadzi swobodną obserwację i wywiady, pytając badane osoby o ich samopoczucie w upalne i chłodne dni, stosunek do wysiłku poznawczego i fizycznego, podejmowane aktywności fizyczne, dietę, stan zdrowia itp.

Zebrane w ten sposób informacje badacz może skonfrontować z danymi uzyskanymi od osób (Halinka i Marcin), których wyniki nie wykraczały poza odkryty trend ogólny. Dzięki temu autor badań jest w stanie określić warunki, na przykład stany wewnętrzne osób, odpowiedzialne (lub współodpowiedzialne) za zaobserwowane anomalie. W celu sprawdzenia trafności przyjętych założeń, badacz może ponownie przeprowadzić obserwację terenową lub swobodnie porozmawiać z badanymi osobami (przypadkami skrajnymi *vs* przeciętnymi).

Podsumowując, badacze społeczni mogą korzystać z procedur triangulowania, to jest łączenia, w różnych proporcjach, metod badań ilościowych i jakościowych[19]. W podanym na początku artykułu przykładzie (analiza relacji między atmosferą gabinetu lekarskiego a szybkością zdrowienia klien-

[19] I. Newman, *Mixed methods research*; M.M. Bergman, *Advances in mixed methods research: Theories and applications*, London 2008, s. 22-36; J.W. Creswell, V.L. Plano Clark, *Designing and*

tów publicznej służby zdrowia), w I etapie badania, ich autor gromadził dane empiryczne korzystając z metody obserwacji standaryzowanej (podejście nomotetyczne). Następnie, po odkryciu ogólnej prawidłowości („pacjenci lekarzy życzliwych zdrowieją istotnie szybciej niż pacjenci lekarzy oschłych"), w etapie II, badacz ilustrował ją wypowiedziami pacjentów, u których proces zdrowienia był bardziej (Pan Maciej) *vs* mniej (Pan Marian) dynamiczny (podejście idiograficzne).

W przykładzie drugim (badania ankietowe na temat preferencji muzycznych studentów poznańskich uczelni wyższych), podczas przygotowywania kwestionariusza, autor w etapie I badania korzystał z wywiadu pogłębionego (podejście idiograficzne). Następnie, po ustaleniu dostępności różnego typu odpowiedzi i włączeniu ich do ostatecznej wersji kwestionariusza, w II etapie gromadził dane za pomocą wywiadu ustrukturyzowanego (podejście nomotetyczne).

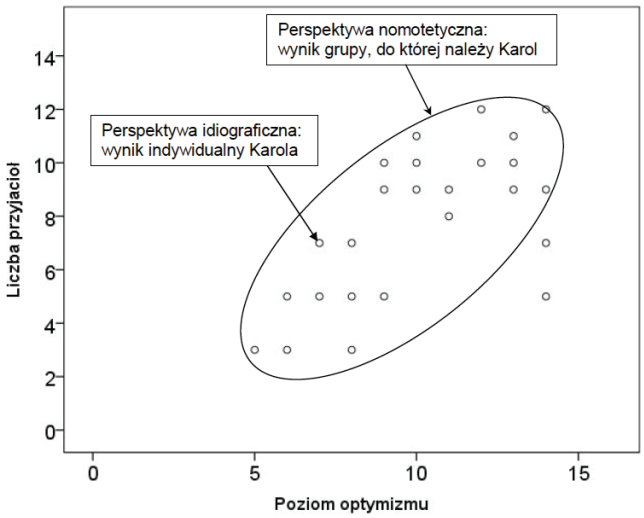
Na koniec, oceniając związek między temperaturą powietrza a wydolnością poznawczą i fizyczną studentów, w I etapie badacz korzystał z procedur eksperymentalnych (podejście nomotetyczne). Następnie, po wyodrębnieniu trendu oraz przypadków odstających (Karol i Bronek), w II etapie eksperymentator gromadził dodatkowe informacje posługując się wywiadem pogłębionym i swobodną obserwacją uczestniczącą (podejście idiograficzne).

Spór między zwolennikami paradygmatu ilościowego i jakościowego wydaje się niepotrzebny, a nawet bezsensowny. Obie perspektywy – nomotetyczna i idiograficzna – są jak dwie strony tego samego medalu. Ich łączenie (triangulowanie) pozwala docierać do bogatszych danych, dzięki którym badane zjawiska, na przykład relacja między poziomem optymizmu a liczbą posiadanych przyjaciół (por. ryc. 2), mogą być analizowane z punktu widzenia jednostek, na przykład konkretnego Karola (awers medalu – perspektywa idiograficzna), oraz ogólnych prawidłowości, rządzących zachowaniami badanej grupy osób (rewers medalu – perspektywa nomotetyczna).

Warto podkreślić – udana interpretacja radosnych doświadczeń Karola jest możliwa, o ile są one analizowane w szerszej perspektywie, to jest szczęścia pozostałych członków grupy, istotnie powiązanego z liczbą posiadanych przez te osoby przyjaciół. Z drugiej strony, ogólna prawidłowość (trend, zgodnie z którym wraz ze wzrostem liczby przyjaciół wzrasta poziom odczuwanego zadowolenia z życia), odkrywana na podstawie danych grupowych, nabiera znaczenia w świetle jednostkowego nieszczęścia osób samotnych lub szczęścia ludzi, otaczających się liczną grupą przyjaciół.

---

conducting mixed methods research, Thousand Oaks 2011; J.W. Creswell, *Research design: Qualitative, quantitative*.



Ryc. 2. Złożenie dwóch perspektyw badań – nomotetycznej i idiograficznej – w analizie danych empirycznych

Dwie perspektywy, ten sam przedmiot badania

Oprócz procedury triangulowania metod badań, naukowcy zestawiają i porównują dane pochodzące z różnych źródeł. Wskazane podejście nosi nazwę triangulacji źródeł danych[20]. Wyobraź sobie, że w prowadzonych badaniach ich autor sprawdza, jakie czynniki środowiska szkolnego chronią, a jakie wpływają patogennie na proces rozwoju poznawczo-społecznego dzieci euromigrantów. Potrzebne dane gromadzisz, rozmawiając z dziećmi. Od Staszka – ucznia klasy VI – dowiadujesz się, że przyczyną jego kłopotów w nauce są „złośliwi nauczyciele", którzy „tak jakoś się uwzięli".

Czy na podstawie wypowiedzi jednego dziecka można sformułować wniosek, że za problemy w nauce dzieci euromigrantów odpowiadają „twardogłowi" nauczyciele. Zdecydowanie nie. Prawdy jednostronne to często „półprawdy", które warto konfrontować z opiniami innych osób. Rekonstruując sytuację dzieci euromigrantów, warto zatem uwzględnić punkt widzenia nauczycieli, rówieśników, rodziców itp., traktując je jako alternatywne źródła danych[21].

Kierując się tą zasadą, badacz rozmawia o chłopcu z jego wychowawcą. „Staszek nawet świętego mógłby wściec" – podkreśla nauczyciel i opowia-

[20] U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*.

[21] M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, przekł. S. Dymczyk, Poznań 2000; J.W. Creswell, V.L. Plano Clark, *Designing and conducting*.

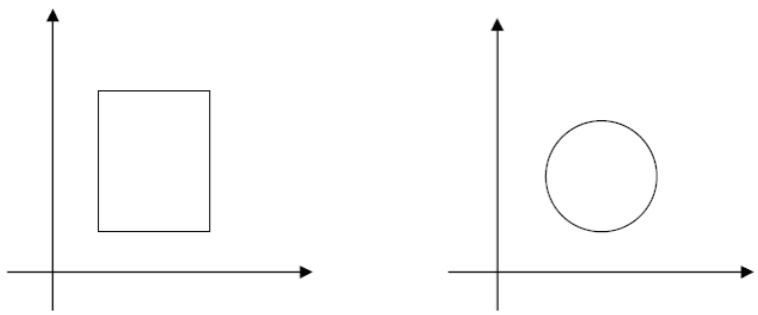
da o awanturach Staszka, papierosach palonych w ubikacji i wagarach. Zachowania opozycyjno-buntownicze chłopca sprawiają, że nie jest on lubiany przez nauczycieli i część rówieśników oraz wzywany bywa natychmiast do odpowiedzi, kiedy tylko pojawia się na zajęciach.

Jednocześnie badacz obserwuje Staszka, rejestrując zachowania chłopca związane z agresją i autoagresją oraz reakcje jego otoczenia związane z aprobatą/dezaprobatą *vs* obojętnością uczniów i nauczycieli, wyrażaną względem niego. Rzeczywiście, chłopiec nie jest zbyt miły dla ludzi. Demonstracyjnie obraża nauczycieli i rówieśników, zachowuje się wobec nich napastliwie. W skrajnych przypadkach Staszek dokonuje samookaleczeń. Badacz zauważa również natychmiastowe reakcje otoczenia na jego zachowania – nauczyciele proszą, ganią, krzyczą na chłopca, starając się zmienić jego postępowanie. Zarazem, kiedy Staszek zachowuje się zgodnie ze szkolnymi normami, wówczas jest ignorowany.

Obraz Staszka – dziecka euromigrantów – rekonstruowany na podstawie danych z różnych źródeł (tj. wypowiedzi dziecka i nauczycieli oraz obserwacji kontrolowanej) jest pełniejszy, a przez to trafniejszy, aniżeli obraz wcześniejszy – rekonstruowany wyłącznie na podstawie opinii wyrażanych przez Staszka. Jednocześnie, zestawianie alternatywnych źródeł danych nie wyklucza możliwości gromadzenia ich za pomocą różnych, ilościowych i jakościowych, metod badań podczas rozwiązywania tego samego problemu (lub testowania tych samych hipotez).

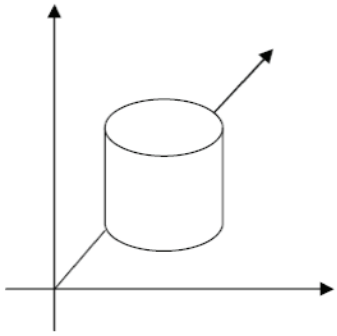
Podsumowanie

Na koniec, praktyczne znaczenie procedur triangulacji metod i źródeł danych w badaniach społecznych warto zilustrować metaforą rzutu prostokątnego tej samej figury geometrycznej. Patrząc na nią od frontu widać prostokąt (por. ryc. 3a), natomiast od góry – okrąg (por. ryc. 3b).



Ryc. 3a i 3b. Rzut prostokątny figury geometrycznej – widok od frontu (3a) oraz z góry (3b)

Przedstawiona figura nie jest jednak ani prostokątem, ani okręgiem. Z jaką zatem figurą geometryczną mamy rzeczywiście do czynienia? Rzecz jasna z walcem (por. ryc. 3c), o czym można się przekonać łącząc (tj. triangulując) obraz prostokąta i okręgu. Tylko wówczas można sformułować trafny wniosek na temat kształtu oglądanej figury geometrycznej (bryły).



Ryc. 3c. Obraz figury geometrycznej po złożeniu (triangulacji) perspektywy 3a i 3b

Jeżeli przyjmiemy, że prostokąt symbolizuje nomotetyczną, a okrąg – idiograficzną perspektywę badań wraz z typowymi dla nich procedurami zbierania danych, można uznać, że analizowanie jakichkolwiek zjawisk, na przykład stygmatyzacji osób niepełnosprawnych w ramach wyłącznie badań ilościowych *vs* jakościowych, skazuje badaczy na formułowanie jednostronnych, często tendencyjnych (nietrafnych) wniosków.

Rekonstruowany obraz zjawisk jest pełniejszy, a dzięki temu bardziej wiarygodny, o ile badacz stosuje strategię triangulowania danych, gromadzonych za pomocą różnych – ilościowych i jakościowych – metod i pochodzących z różnych źródeł osobowych (np. wypowiedzi konkretnego Ryśka, ojca konkretnego Wojtka – ucznia klasy III LO) i pozaosobowych (np. dokumentacji dotyczącej funkcjonowania szpitala rejonowego w Kluczborku lub Sądu Rejonowego w Skawinie).

BIBLIOGRAFIA

Bergman M.M., *Advances in mixed methods research: Theories and applications*, Sage Publications, London 2008.

Brzeziński J.M., *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.

Coombs C.H., Dawes R.M., Tversky A.N., *Wprowadzenie do psychologii matematycznej*, przekł. J. Grzelak, T.B. Iwiński, J. Radzicki, T. Tyszka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.

Creswell J.W., Plano Clark V.L., *Designing and conducting mixed methods research*, 2nd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks 2011.
Creswell J.W., *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Sage Publications, London 2014.
DiMatteo M.R., *Expectations in the physician-patient relationship: Implications for patient adherence to medical treatment recommendations*, [w:] *Interpersonal expectations: Theory, research and applications*, red. P.D. Blanck, Cambridge University Press, New York 1993.
Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, przekł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, przekł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
Geen R.G., Stonner D., Shope G.L., *Agresja sprzyja agresji: materiał dowodowy przeciw hipotezie katharsis*, [w:] *Człowiek istota społeczna. Wybór tekstów*, red. E. Aronson, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
Geertz C., *Opis gęsty – w stronę interpretatywnej teorii kultury*, [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, red. M. Kempny, E. Nowicka, Wydawnictwo UJ, Kraków 2003.
Hammersley M., *Troubles with triangulation*, [w:] *Advances in mixed methods research: Theories and applications*, red. M.M. Bergman, Sage Publications, London 2008.
Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, przekł. S. Dymczyk, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2000.
Harris M.J., *Issues in studying the mediation of expectancy effects: A taxonomy of expectancy situations*, [w:] *Interpersonal expectations: Theory, research and applications*, red. P.D. Blanck, Cambridge University Press, New York 1993.
Kenrick D.T., Neuberg S.L., Cialdini R.B., *Psychologia społeczna*, przekł. A. Nowak, O. Waśkiewicz, M. Trzebiatowska, M. Orski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
Mitchell M., Jolley J., *Research design explained*, 8th Edition, Cengage Learning, Wadsworth 2012.
Newman I., *Mixed methods research: Exploring the interactive continuum*, Southern Illinois University Press, Carbondale 2008.
Paszkiewicz E., *Struktura teorii psychologicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
Popper K.R., *Logika odkrycia naukowego*, przekł. U. Niklas, Fundacja Aletheia, Warszawa 2002.
Shaughnessy J.J., Zechmeister E.B., Zechmeister J.S., *Metody badawcze w psychologii*, przekł. M. Rucińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
Skarbek J., *Pozytywistyczna teoria wiedzy*, Wydawnictwo IHN PAN, Warszawa 1995.
Skinner J., Edwards A., Corbett B., *Research methods for sport management*, Routledge, Taylor & Francis Group, London – New York 2015.
Smith M.L., *Multiple methodology in education research*, [w:] *Handbook of complementary methods in education research*, red. J.L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore, AERA-LEA, Washington D.C-Mahwah, New Jersey 2006.
Wieczorkowska G., Wierzbiński J., *Statystyka. Od teorii do praktyki*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2011.
Wojciszke B., *Systematyczne modyfikowane autoreplikacje: logika programu badań empirycznych w psychologii*, [w:] *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, red. J.M. Brzeziński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2006.

Piotr Błajet
Beata Przyborowska
Iwona Murawska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

KOMPETENCJE DYREKTORA SZKOŁY JAKO LIDERA. RAPORT Z BADAŃ

Abstract. Błajet Piotr, Przyborowska Beata, Murawska Iwona, *Kompetencje dyrektora szkoły jako lidera. Raport z badań* [Competence of the Headmaster as a Leader. Research Report]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 105-120. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.7

The text presents the assumptions and effects of realization of the novelty scheme of educating education leaders. The studies were realized on the basis of the authorial, innovative and integral education model. Ken Wilber's integral model is used in creation of syllabuses in many schools and universities around the world. The results of implementation of our integral model are currently being formulated. Selected results are presented in the following report.

Key words: leader, integral education, integral theory, Ken Wilber, innovation, higher education

Wprowadzenie

Niniejszy tekst przedstawia założenia i efekty realizacji nowatorskiego programu kształcenia podyplomowego, którego beneficjentami byli dyrektorzy szkół. Studia powstały na zamówienie Wydziału Oświaty Urzędu Marszałkowskiego, w ramach prowadzonego projektu: *Klucz do uczenia II edycja – Profesjonalny nauczyciel gwarancją jakości edukacji*. Punktem wyjścia do stworzenia programu była diagnoza potrzeb edukacyjnych dyrektorów szkół, którą przeprowadziło Kuratorium Oświaty w województwie kujawsko-pomorskim. Wyniki badań w regionie ukazały konkretne braki kompetencyjne dyrektorów szkół głównie w zakresie: planowania, organizowania i zarządzania w szkole oraz tzw. „kompetencji miękkich".

Realizacja studiów podyplomowych w ramach projektu trwała od lutego 2015 do końca grudnia 2016. Program studiów zakładał doskonalenie kompetencji dyrektorów szkół umożliwiające nabycie przez nich głównie wiedzy i umiejętności z zakresu: nowoczesnego przywództwa, menadżera oświaty, promowania innowacyjności oraz zastosowań w edukacji nowoczesnych technologii. Studia trwały 2 semestry, uczestniczyło w nich 46 dyrektorów.

Studia realizowane były według autorskiego, innowacyjnego oraz integralnego modelu kształcenia. Model integralny wykorzystywany jest w tworzeniu programów w wielu szkołach i uczelniach na świecie[1]. Rezultaty wdrożenia naszego modelu są w trakcie opracowania. Wybrane wyniki zawiera niniejszy raport.

Założenia teoretyczne badań

Głównym zadaniem lidera w instytucji edukacyjnej jest nie tyle samo dalsze gromadzenie wiedzy, czyli podnoszenie poziomu świadomości zewnętrznej, a wykorzystanie jej dla rozwoju świadomości wewnętrznej (personalizacja). Jakkolwiek konkretne umiejętności są absolutnie niezbędne, to wykorzystanie ich zależy od poziomu rozwoju wnętrza i zgodności działań z wewnętrznymi aspektami osobowości. Działania lidera muszą też być wkomponowane w kulturę otoczenia oraz powinny spotykać się z akceptacją zespołu (integralność). W szybko zmieniającym się otoczeniu efektywne bycie liderem wymaga odwagi i determinacji w podejmowaniu wyzwań w działaniach innowacyjnych[2]. Przy czym, tworzenie wartości (dodanej) jest grą zespołową, dlatego niezbędną kompetencją lidera jest zdolność współpracy i stymulowania współpracy (kooperacja). Warunkiem efektywnego działania jest wysoka wewnętrzna motywacja, zatem lider powinien w swoich działaniach kierować się zasadą egoizmu racjonalnego, według której zawsze racjonalne jest dążenie do własnego największego dobra (które jest moralne i cnotliwe), a inne postępowanie nie jest słuszne[3].

Niezmiernie istotnym akcentem w proponowanym programie studiów był „**pierwiastek hermeneutyczny**", czyli kształtowanie zdolności (współ) rozumienia sensu aktywności oraz refleksyjnego nastawienia wobec własnej aktywności. Odczucie i poznanie sensu oraz refleksyjność stanowią ważny

[1] http://nextstepintegral.org/wp-content/uploads/2011/04/Integral-Education-Esbjorn-Hargens.pdf, [pobrano: 1.03.2017].

[2] B. Przyborowska, *Kultura organizacyjna oświaty w zmiennym otoczeniu*, Olsztyn 2007; tejże, *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń 2013.

[3] S. Piechaczek, *Cnota egoizmu czyli egoizm racjonalny na przykładzie poglądów Ayn Rand*, 2008, marzec 03. Pobrano styczeń 2013 z lokalizacji http://liberalis.pl/.

czynnik kształtowania motywacji wewnętrznej. Ponadto, refleksja dzięki której wyszukujemy wartościowe doświadczenia i nadajemy im znaczenie, czyli refleksyjne doświadczanie jest warunkiem, aby przeżyte doświadczenie mogło być rozwojowe[4]. Refleksyjna aktywność, oprócz tego, że jest działaniem, jest też permanentnym pytaniem siebie o własny potencjał, doświadczane emocje, myśli, o sens aktywności, o efektywność działania. Bill Torbert taką strategię określa mianem „action inquiry" – zaangażowanie efektywne i refleksyjne[5].

Rozwój „wnętrza" liderów związany był również z analizą ich świata zewnętrznego. A ten jawi się nam coraz częściej jako nieprzewidywalny i niepewny. Instytucje edukacyjne funkcjonują w otoczeniu coraz bardziej zmiennym, często w burzliwym, czy wręcz oscylującym na krawędzi chaosu[6]. W takiej sytuacji ludzie, którzy nauczyli się działać w warunkach niepewności, poradzą sobie z pewnością z relatywizmem ocen, gdyż dzięki postawie otwartej, elastycznej i proinnowacyjnej świetnie sobie radzą z dwuznacznościami, z pluralizmem wartości i poglądów.

> Wzór szefa i pracownika odbiega od tradycyjnych wzorów i modeli. Współczesny przywódca w wielu teoriach i praktyce przedstawiany jest jako ten, który rezygnuje z władzy na rzecz pracowników. Im większa autonomia, tym większy wpływ na pracowników[7].

Wydaje się, że problemem czasów współczesnych jest to, że rozwój zewnętrzny świata wyprzedził rozwój wewnętrzny jednostki. Do analizy powyższego stwierdzenia wykorzystano model AQAL – zwany czterema ćwiartkami K. Wilbera. Cztery klasy, kwadranty, czy ćwiartki reprezentują wewnętrzny i zewnętrzny obszar funkcjonowania jednostki i zbiorowości. **Górny lewy kwadrant** reprezentuje wnętrze jednostki, świadomość indywidualną, posługuje się w opisie tego świata językiem „ja". **Górna prawa ćwiartka** przedstawia obiektywne, zewnętrzne odpowiedniki wewnętrznych stanów świadomości. Ta ćwiartka posługuje się językiem „to". Są to obiektywne relacje zwierające naukowe fakty dotyczące pojedynczego organizmu. **Dolna lewa ćwiartka** zawiera wnętrze kolektywu, czyli wartości, znaczenia, światopoglądy i etykę, dzielone przez grupę jednostek. Ta ćwiartka posługuje się językiem „my". Bezpośrednio wiąże się wzajemnym zrozumieniem, spra-

[4] P. Błajet, *Jakość życia w perspektywie integralnej*, [w:] *Nauka i Biznes. Szansa na poprawę jakości życia*, red. T. Siemież, R. Kaczmarek, Wrocław 2012, s. 173-206.

[5] B. Torbert, *Action Inquiry: The Secret of Timely and Transforming Leadership*, San Francisco 2004.

[6] B. Przyborowska, *Kultura organizacyjna oświaty w zmiennym otoczeniu*, Olsztyn 2007.

[7] B. Przyborowska, *Przyszłość wykształcenia w kulturze wysokiej tolerancji niepewności*, Rocznik Andragogiczny 2007, s. 23.

wiedliwością i dobrocią, jest to tzw. ćwiartka kulturowa. Jednakże i ona zakorzeniona jest w zewnętrznych, materialnych i instytucjonalnych formach, czyli w ćwiartce dolnej prawej[8].

Tabela 1

Cztery ćwiartki Kosmosu

Wewnętrzna indywidualna Intencjonalna Górna lewa	Zewnętrzna indywidualna Behawioralna Górna prawa
Wewnętrzna zbiorowa Kulturowa Dolna lewa	Zewnętrzna zbiorowa Społeczna Dolna prawa

Źródło: K. Wilber, *Krótka historia wszystkiego*, Warszawa 1997, s. 94.

Zdaniem K. Wilbera – autora koncepcji czterech ćwiartek:

> współcześnie nastąpił gwałtowny rozwój kwadrantów prawych, któremu nie towarzyszy jednoczesny rozwój świadomości i mądrości. (…) jednym z koszmarów ludzkości jest to, że zdobycze nauki i techniki, plasujące się w kwadrantach prawych, zawsze wyprzedzają mądrość, troskę i współczucie, mapujące się w kwadrantach lewych, a zapobiegające czynieniu nieodpowiedniego użytku z nowinek technicznych[9].

Również w procesie edukacji koncentrujemy się głównie na kwadrantach prawych – kształtowaniu świadomości zewnętrznej uczestników procesu edukacji. Rolą współczesnego lidera (dyrektora) jest to, aby on i jego pracownicy (nauczyciele), ale i uczniowie potrafili równomiernie rozwijać się w tych czterech kwadrantach. Zdaniem K. Wilbera,

> Rozwój wewnętrzny nie dotrzymał kroku oszałamiającemu rozwojowi zewnętrznemu; prawostronna technologia prowadziła w wyścigu z lewostronną mądrością i po raz pierwszy w historii człowiek mógł spowodować globalną katastrofę[10].

Gwałtowności rozwoju kwadrantów prawych nie towarzyszy rozwój świadomości i mądrości. I tutaj ogromną rolę w rozwoju wnętrza może odegrać edukacja integralna dyrektorów. Był to punkt wyjścia do tworzenia programów edukacyjnych, w tym podyplomowych studiów, o których mowa w niniejszym artykule.

---

[8] K. Wilber, *Krótka historia wszystkiego*, Warszawa 1997, s. 86-88.

[9] K. Wilber, *Integralna teoria wszystkiego*, Poznań 2006, s. 164.

[10] Tamże.

Według paradygmatu czterech ćwiartek Kena Wilbera, wszelkie rzeczywiste zjawiska należy ujmować w 4 aspektach (tab. 1). Wszystkie ćwiartki muszą rozwijać się równomiernie, aby nie dochodziło do chaosu i aby cały system mógł funkcjonować bez zakłóceń. Kiedy stykamy się z rzeczywistością, zawsze mamy do czynienia z czterema ćwiartkami. Jeśli zaniedbamy choćby jedną z nich, wróci do nas niespodziewanie jak bumerang w postaci kryzysu.

Na przykład, dla prawidłowego działania organizacji niezbędne jest zrównoważenie:

– wewnętrznych potrzeb jednostek – ich motywów, nadziei, pragnień, neutralizowania lęków (Górna Lewa);

– zewnętrznych aktywności jednostek – czynności zawodowych, działań prozdrowotnych (Górna Prawa);

– wewnętrznych potrzeb społeczności – relacji, wspólnoty przekonań i celów (Dolna Lewa);

– zewnętrznych struktur i procedur organizacji – wyposażenia, aranżacji otoczenia, przestrzegania zarządzeń i procedur (Dolna Prawa).

Program studiów podyplomowych dla dyrektorów szkół został tak opracowany, aby była zachowana równowaga między czterema aspektami i fenomenami bycia liderem, z lewostronną przewagą objętości godzinowej zajęć (co oznaczało zaakcentowanie pierwiastka hermeneutycznego).

Tabela 2

Program studiów podyplomowych w ujęciu czteroćwiartkowym

Górna lewa	**Górna prawa**
Lider oświaty Integralne przywództwo partycypacyjne Edukacja integralna Rozwój człowieka dorosłego Praca dyplomowa Innowatyka pedagogiczna	Marketing w edukacji Rozwój człowieka dorosłego Media w edukacji Analiza egzaminów zewnętrznych Nowoczesne technologie Innowatyka pedagogiczna
Dolna lewa	**Dolna prawa**
Lider oświaty Integralne przywództwo partycypacyjne Edukacja integralna Praca dyplomowa Innowatyka pedagogiczna	Marketing w edukacji Media w edukacji Analiza egzaminów zewnętrznych Nowoczesne technologie Innowatyka pedagogiczna

Opracowanie: Piotr Błajet.

Jako teoretyczną perspektywę dla zbadania efektywności studiów podyplomowych wybrano koncepcję PIWKO[11]. Koncepcja PIWKO (akronim od

[11] P. Błajet, *Od edukacji sportowej do olimpijskiej*, Kraków 2012.

pierwszych liter określeń czynników) w założeniu stanowi pięcioczynnikową koncepcję budowania zdrowia[12], ale może też być traktowana jako koncepcja samorozwoju prowadzącego do kształtowania zintegrowanej osobowości[13]. Pięć czynników zdrowia – samorozwoju to:

1) personalizacja, czyli refleksyjne doświadczanie rzeczywistości, aktywność zgodna z intencjami podmiotu będąca źródłem radości i satysfakcji;

2) integralność, czyli zharmonizowanie (odpowiedniość) między „ja" (wartościami – celami – odczuciami jednostkowymi), „my" (wartościami – celami – odczuciami grupowymi) i „to" (wizją – strategią – działaniami – efektami);

3) wyzwania, czyli podejmowanie się trudnych zadań przewyższających nieznacznie własne umiejętności;

4) kooperacja, czyli współpraca i doświadczanie wsparcia w sytuacjach zawodowych i pozazawodowych;

5) osobiste cele, czyli dążenie do własnego największego dobra, bez naruszania dobra innych.

Na podstawie przedstawionych w tekście założeń przygotowano program, wdrożono go oraz dokonano ewaluacji.

Założenia metodologiczne badań

Celem badań była ewaluacja programu kształcenia liderów edukacji, wykorzystującego model edukacji integralnej jako system wsparcia ich rozwoju osobistego i zawodowego, który ma szansę zmienić kulturę wychowania społeczeństwa. Zakładaliśmy, że już samo zapoznanie się z modelem/podejściem integralnym sprawi, że dyrektorzy lepiej będą „orientować się w terenie", postrzegać zarówno siebie, jak i otaczający nas świat w sposób bardziej złożony i rzeczywisty.

Przeprowadzono badania diagnostyczno-weryfikacyjne (retrospektywne). Wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety. Do

[12] Tamże.

[13] Zgodnie z subiektywną koncepcją zdrowia, aktywność mająca służyć zdrowiu powinna przyczyniać się do kształtowania stanu wewnętrznej odpowiedniości i zgodności z sobą samym, czyli stanu integralności: zdrowie to stan zintegrowania (P. Błajet, *Zdrowie jako cel wychowania*, 2008). Podążając tym tropem, można konsekwentnie przyjąć, że umacnianie zdrowia jest tożsame z budowaniem integralności ego, tak jak rozumiał to twórca epigenetycznej koncepcji rozwoju ego, Erik H. Erikson: „Tylko w kimś, kto dba o rzeczy i troszczy się o ludzi, kto przystosował się do nierozerwalnie związanych z życiem zwycięstw i porażek, do roli dawcy życia i stwórcy przedmiotów i idei – tylko w nim może z biegiem czasu dojrzeć owoc (…) siedmiu faz (…) – <integralność ego> (E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997, s. 279).

pomiaru wybranych zmiennych została zastosowana strategia ilościowa. Przygotowano autorską skalę ocen do pomiaru zmiennych (tab. 3). Badania przeprowadzono po zakończeniu zajęć.

Tabela 3

Zmienne i ich operacjonalizacja

Zmienne	Wskaźniki
Personalizacja: refleksyjne doświadczanie rzeczywistości, aktywność zgodna z intencjami podmiotu będąca źródłem radości i satysfakcji	P1 – działanie zgodne z intencjami podmiotu P2 – doświadczanie radości P3 – doświadczanie sukcesu P4 – refleksyjność, kontrfaktyczność, wizje, alternatywność, przekroczenie biologiczności
Integralność: zharmonizowanie (odpowiedniość) między „ja" (wartościami – celami – odczuciami jednostkowymi), „my" (wartościami – celami – odczuciami grupowymi) i „to" (wizją – strategią – działaniami – efektami)	I1 – doświadczane emocje I2 – doświadczane myśli I3 – stopień zgodności w grupie – poczucie przynależności grupowej I4 – ocena efektów w zakresie własnych umiejętności I5 – ocena efektywności własnych działań
Wyzwania: podejmowanie się trudnych zadań przewyższających nieznacznie własne umiejętności	W1 – stopień trudności podejmowanych zadań W2 – stopień adekwatności własnych umiejętności
Kooperacja: współpraca i doświadczanie wsparcia w sytuacjach zawodowych i pozazawodowych	K1 – doświadczanie zespołowości K2 – doświadczanie wsparcia/pomocy w pracy K3 – doświadczanie wsparcia/pomocy poza pracą
Osobiste cele: dążenie do własnego największego dobra bez naruszania dobra innych	O1 – realizacja własnych pragnień O2 – niezaniedbywanie obowiązków wobec innych/pomaganie innym

Opracowanie: Piotr Błajet.

Wybrane wyniki badań

Zamieszczona poniżej tabela 4 zawiera statystykę opisową dla poszczególnych podzmiennych: personalizacja (P); integralność (I), wyzwania (W), kooperacja (K), osobiste cele (O). Najwyższą średnią uzyskała podzmienna ‘wyzwania’ oraz ‘personalizacja’. Zbliżone, nieco niższe, średnie uzyskały

pozostałe podzmienne. Należy podkreślić, że program kształcenia wzmocnił 'kompetencje integralne' dyrektorów szkół (doświadczanie siebie, emocji, refleksyjne podejście do własnych działań) oraz radzenie sobie z trudnościami i wyzwaniami, co w czasach płynnej nowoczesności oraz funkcjonowania w burzliwym otoczeniu dobrze rokuje na przyszłość. Dyrektorzy szkół wzmocnieni „wewnętrznie' mają szansę na efektywne radzenie sobie ze światem zewnętrznym.

Tabela 4

Statystyki dotyczące wyników zbiorczych

	P	I	W	K	O
Liczba pytań	14	15	4	5	4
Suma	1997	2032	581	671	553
Licznik wartości licz.	543	579	156	193	155
Średnia	3,677 716	3,509 499	3,724 359	3,476 684	3,438 710
Wariancja	1,304 973	1,382 898	1,250 945	1,223 550	1,136 566
Odchylenie standardowe	1,142 354	1,175 967	1,118 457	1,106 142	1,066 099
Mediana	4	4	4	4	4
Odchylenie średniej	0,942 048	0,993 697	0,894 477	0,942 951	0,928 450
Skośność	-0,674 158	-0,589 897	-0,789 691	-0,423 432	-0,367 107
Poprawione odchylenie standardowe	1,143 408	1,176 984	1,122 059	1,109 019	1,069 554

Opracowanie: Iwona Murawska.

Charakterystyka wyników PIWKO z badań. Egzemplifikacja wybranych stwierdzeń

Personalizacja w opinii dyrektorów

Zmienna personalizacja, czyli refleksyjne doświadczanie rzeczywistości reprezentowały stwierdzenia zawarte w tabelach 5-9.

Tabela 5

W większym stopniu czuję, że to ja decyduję o tym co robię

Kategoria odpowiedzi	N	%	Średnia
1	2	5,12	4,410
2	–	–	
3	1	2,564	
4	13	33,333	
5	23	58,974	
Razem	39	100	Suma: 172

Opracowanie: Iwona Murawska.

Legenda do tabel 5-17: 1 – zdecydowanie nie; 2 – nie; 3 – nie wiem; 4 – tak; 5 – zdecydowanie tak.

Wyniki wskazują, że większość badanych dyrektorów ma świadomość własnego działania. W trakcie studiów podyplomowych dyrektorzy mieli okazje uczestniczyć w zajęciach, które podnosiły ich sprawcze kompetencje.

Tabela 6

Częściej podejmuję działania, które wynikają z moich wewnętrznych potrzeb

Kategoria odpowiedzi	N	%	Średnia
1	–	–	4,333
2	–	–	
3	2	5,128	
4	22	56,401	
5	15	38,461	
Razem	39	100	Suma: 169

Opracowanie: Iwona Murawska.

Zaskakujący i niezmiernie pozytywny wynik zawarty w tabeli 6 wskazuje, że dyrektorzy w większym zakresie są świadomi swoich potrzeb, a prawie 40% zdecydowanie podkreśla swój udział w realizacji planów wewnętrznych

Tabela 7

Częściej cieszą mnie różne zdarzenia

Kategoria odpowiedzi	N	%	Średnia
1	–	–	4,153
2	4	10,256	
3	1	2,564	
4	19	48,717	
5	15	38,461	
Razem	39	100	Suma: 162

Opracowanie: Iwona Murawska.

Prawie 90% doświadcza radości w różnych sytuacjach życiowych. To niezmiernie zaskakujący wynik dla badaczy. Podczas spotkań wyczuwaliśmy spore napięcie i dystans, które z czasem malały na rzecz otwartej i szczerej atmosfery. Nawiązały się przyjaźnie i nieformalne relacje z wykładowcami. Dyrektorzy częściej wyrażali swoją pozytywną postawę wobec innych.

Tabela 8

Częściej odnoszę małe lub większe sukcesy

Kategoria odpowiedzi	N	%	Średnia
1	–	–	3,974
2	1	2,564	
3	6	15,384	
4	25	64,102	
5	7	17,948	
Razem	39	100	Suma: 155

Opracowanie: Iwona Murawska.

Ponad 80% badanych uważa, że częściej doświadcza sukcesów niż niepowodzeń. Trochę to zastanawiające w kontekście oczekiwań i potrzeb zgłaszanych przez dyrektorów, że nie radzą sobie z kierowaniem w szkole, ustalaniem priorytetów, zarządzaniem konfliktami. Jednocześnie cieszy ten wynik, który wskazuje na wzrost zadowolenia z życia i radości z małych sukcesów.

Tabela 9

Częściej miewam różne zaskakujące pomysły

Kategoria odpowiedzi	N	%	Średnia
1	–	–	3,948
2	3	7,692	
3	7	17,948	
4	18	46,153	
5	11	28,205	
Razem	39	100	Suma: 154

Opracowanie: Iwona Murawska.

I w tym zakresie połowa dyrektorów deklaruje generowanie nowych pomysłów, a prawie 30% zdecydowanie się z tym zgadza. Przy czym około 25% w dalszym ciągu nie przejawia postaw proinnowacyjnych. W programie studiów kompetencje innowacyjne były przedmiotem zarówno wykładów, jak i warsztatów.

Integralność w opinii dyrektorów

Zmienną integralność, rozumianą w naszych badaniach jako zharmonizowanie (odpowiedniość) między „ja" (wartościami – celami – odczuciami jednostkowymi), „my" (wartościami – celami – odczuciami grupowymi) i „to" (wizją – strategią – działaniami – efektami), reprezentowały stwierdzenia zaprezentowane w tabeli 10 i 11.

Tabela 10

Częściej jestem świadoma/świadomy swoich emocji

Kategoria odpowiedzi	N	%	Średnia
1	1	2,564	4,282
2	1	2,564	
3	1	2,564	
4	19	48,717	
5	17	43,589	
Razem	39	100	Suma: 167

Opracowanie: Iwona Murawska.

Większa świadomość własnych emocji jest niezwykle mocno akcentowana przez badanych. Ponad 51% poszerzyło świadomość tego co się z nimi dzieje w zakresie reagowania na sytuacje życiowe i zawodowe. Jednocześnie badani czują się bardziej otwarci na przeżywanie emocji.

Tabela 11

Jestem bardziej świadomy/świadoma różnorodności uwarunkowań mojego funkcjonowania

Kategoria odpowiedzi	N	%	Średnia
1	–	–	4,179
2	1	2,564	
3	3	7,692	
4	23	58,974	
5	12	30,769	
Razem	39	100	Suma: 163

Opracowanie: Iwona Murawska.

Większość zajęć w ramach studiów podyplomowych (w tym praca na zaliczenie) kładło nacisk na ukazanie różnych perspektyw analizy zjawisk społecznych i edukacyjnych. W efekcie doświadczania różnorodności wyniki potwierdzają zwiększenie świadomości wielokontekstowości funkcjonowania liderów edukacji.

Wyzwania w opinii dyrektorów

Wyzwania rozumiane są w naszej koncepcji jako podejmowanie się trudnych zadań przewyższających nieznacznie własne umiejętności oraz radzenie sobie z nimi i szukanie adekwatnych rozwiązań. Zmienną reprezentowały wybrane stwierdzenia zawarte w tabelach 12 i 13.

Tabela 12

Z większą chęcią podejmuję się trudniejszych zadań

Kategoria odpowiedzi	N	%	Średnia
1	–	–	3,897
2	2	5,128	
3	10	25,641	
4	17	43,589	
5	10	25,641	
Razem	39	100	Suma: 152

Opracowanie: Iwona Murawska.

W przypadku zmagania się z trudnymi zadaniami prawie połowa badanych czuje się do tego przygotowana, a co czwarty jest tego w pełni świadomy lub nie ma na ten temat zdania.

Tabela 13

W sposób bardziej adekwatny potrafię ocenić swoje możliwości

Kategoria odpowiedzi	N	%	Średnia
1	1	2,564	4,025
2	2	5,128	
3	2	5,128	
4	24	61,538	
5	10	25,641	
Razem	39	100	Suma: 157

Opracowanie: Iwona Murawska.

Wzrost samoświadomości w zakresie własnych kompetencji jest widoczny. Ponad 60% badanych zgadza się ze wzrostem tej kompetencji, a tylko 13% nie doświadczyło tego po ukończeniu studiów podyplomowych.

Kooperacja w opinii dyrektorów

Kooperacja w naszej koncepcji jest zmienną charakteryzującą poziom współpracy i doświadczania wsparcia w sytuacjach zawodowych i pozazawodowych. Podzmienną reprezentowały stwierdzenia z tabeli 14 i 15.

Tabela 14

W większym stopniu czuję się członkiem zespołu, w którym funkcjonuję

Kategoria odpowiedzi	N	%	Średnia
1	–	–	4,205
2	1	2,564	
3	1	2,564	
4	26	66,666	
5	11	28,205	
Razem	39	100	Suma: 164

Opracowanie: Iwona Murawska.

W zakresie współpracy dyrektorzy w większości przypadków czują identyfikację z kierowaną przez siebie grupą, przy czym 30% jest w pełni o tym przekonana. Nieliczne są przypadki braku identyfikacji z grupą. Badani mieli wiele okazji na studiach, aby uczyć się wykorzystywać swoje kompetencje w dziedzinie współpracy.

Tabela 15

Częściej doświadczam wsparcia i pomocy w różnych sytuacjach życiowych

Kategoria odpowiedzi	N	%	Średnia
1	2	5,263	3,552
2	3	7,894	
3	11	28,947	
4	16	42,105	
5	6	15,789	
Razem	38	100	Suma: 135

Opracowanie: Iwona Murawska.

W przypadku tego stwierdzenia wyniki rozłożyły się następująco. Prawie 16% badanych w większym zakresie zawsze doświadcza wsparcia i pomocy w różnych sytuacjach życiowych. Ponad 40% doświadcza go często. Blisko 30% nie ma na ten temat zdania. Wyniki te potwierdzają generalnie inne wyniki badań, które stwierdzają fakt, że kooperacja nie należy do mocnych stron

szkół (dyrektorów i nauczycieli). Pisała o tym M. Wiśniewska, stwierdzając, że takie wartości jak życzliwość i współpraca pomimo deklaracji rzadko w szkole są realizowane[14].

Osobiste cele w opinii dyrektorów

Zmienna osobiste cele analizowana była ze względu na ocenę realizacji własnych pragnień, niezaniedbywanie obowiązków wobec innych oraz pomaganie innym. Podzmienną reprezentowały stwierdzenia zawarte w tabeli 16 i 17.

Tabela 16

Jestem w większym stopniu nastawiony na realizację własnych pragnień

Kategoria odpowiedzi	N	%	Średnia
1	–	–	3,794
2	6	15,384	
3	3	7,692	
4	23	58,974	
5	7	17,948	
Razem	39	100	Suma: 148

Opracowanie: Iwona Murawska.

Badani w większości przypadków wsłuchują się we własne potrzeby. Około 23% dyrektorów uważa natomiast, że nie wie i raczej nie skierowała się ku własnemu wnętrzu.

Tabela 17

Stałem się bardziej otwarty na potrzeby innych ludzi

Kategoria odpowiedzi	N	%	Średnia
1	–	–	3,862
2	5	13,157	
3	4	10,526	
4	20	52,631	
5	9	23,684	
Razem	38	100	Suma: 147

Opracowanie: Iwona Murawska.

[14] M. Wiśniewska, *Kultura organizacyjna w szkole. Teoria, badania, rekomendacje*, Bydgoszcz 2015.

Analiza różnych perspektyw umożliwiła badanym większy wgląd w rozumienie potrzeb innych ludzi. Przedstawione słuchaczom narzędzia i koncepcje pozwoliły lepiej rozumieć innych, nie zapominając o potrzebach własnych.

Podsumowanie

W toku prowadzonych rozważań można zauważyć zmianę w postrzeganiu przez badanych ich roli lidera i przywódcy w szkole. Dyrektorzy nabyli nowe kompetencje, o czym świadczą wyniki badań oraz rozmowy prowadzone w trakcie egzaminów oraz dalsze kontakty z badanymi. Zgłaszali oni również swoje zainteresowanie dalszymi studiami w tym zakresie. Najwyższe średnie ocen uzyskały zmienne personalizacja (P) i wyzwania (W). Badani dostrzegli pozytywną rolę refleksyjnego doświadczania rzeczywistości (P) i stawiania sobie coraz to nowych, wyższych wymagań (W). Jak podkreślaliśmy, odczucie i poznanie sensu oraz refleksyjność (P) stanowią ważny czynnik kształtowania motywacji wewnętrznej i szukania wyzwań (W), o czym świadczą uzyskane przez nas wyniki.

Zastosowanie podejścia retrospektywnego dla określenia zmian u badanych w zakresie PIWKO nie daje obiektywnego obrazu, jednak celem przeprowadzonych badań była samoocena zmiany w badanym zakresie, która ze swej definicji jest subiektywna. Pytania zadawane samemu sobie (ang. *inquiry*) są niezbędne, aby kierować swoimi działaniami (ang. *action*) w sposób świadomy. Zatem, badając procesy zmiany lub rozwoju, nie można pomijać „pierwiastka hermeneutycznego" dotyczącego własnej osoby.

BIBLIOGRAFIA

Błajet P., *Zdrowie jako cel wychowania*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2008, 1.

Błajet P., *Jakość życia w perspektywie integralnej*, [w:] *Nauka i Biznes. Szansa na poprawę jakości życia*, red. T. Siemież, R. Kaczmarek, Venom Systems, Wrocław 2012.

Błajet P., *Od edukacji sportowej do olimpijskiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Csikszentmihalyi M., *The Evolving Self. A Psychology for the Third Millenium*, Harper Perennial, New York 1993.

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

Filipek-Sperska M., *Aktywność fizyczna osób starszych. A może jednak sport – czyli charakterystyka Ruchu Masters w judo*, [w:] *Aktywność fizyczna i społeczna osób trzeciego wieku*, red. J. Nowocień, K. Zuchora, Wydawnictwo AWF, Warszawa 2012.

Gadamer H.-G., *O skrytosci zdrowia*, Media Rodzina, Poznań 2011.

Hopman-Rock M. (brak daty), *Can Playing Cards Stimulate Physical Activity?* Pobrano grudzień 2012 z lokalizacji http://www.humankinetics.com/aaccprograms/aacc-programs/can-playing-cards-stimulate-physical-activity-excerpt.

Johnson C., *Złota jesień czy piekło?* „Świat Nauki", wyd. specjalne, 2004, 2.

Kwaśniewski T., *Zygmunt Bauman: Mężczyźni to trutnie*, „Gazeta Wyborcza", 2009, 03.05.
Piechaczek S., *Cnota egoizmu czyli egoizm racjonalny na przykładzie poglądów Ayn Rand*, 2008, marzec 03. Pobrano styczeń 2013 z lokalizacji http://liberalis.pl/.
Przyborowska B., *Kultura organizacyjna oświaty w zmiennym otoczeniu*, Wydawnictwo WSIiE, TWP w Olsztynie, Olsztyn 2007.
Przyborowska B., *Przyszłość kształcenia w kulturze wysokiej tolerancji niepewności*, Rocznik Andragogiczny 2007.
Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności – między teorią a praktyką*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2013.
Rostowski J., *Rozwój mózgu człowieka w cyklu życia. Aspekty bioneuropsychologiczne*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.
Torbert B., *Action Inquiry: The Secret of Timely and Transforming Leadership*, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco 2004.
Wilber K., *Krótka historia wszystkiego*, Jacek Santorski Wydawnictwo, Warszawa 1997.
Wilber K., *Integralna teoria wszystkiego*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2006.
Wiśniewska, *Kultura organizacyjna w szkole. Teoria, badania, rekomendacje*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2015.

Magdalena Piorunek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Iwona Werner

Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu

KOMPETENCJE SPOŁECZNE NAUCZYCIELI – DIAGNOZA I POMOCOWE IMPLIKACJE

Abstract. Piorunek Magdalena, Werner Iwona, *Kompetencje społeczne nauczycieli – diagnoza i pomocowe implikacje* [Teachers' Social Competences – Diagnosis and Implications for Assistance]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 121-142. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.8

The paper focuses on the diagnosis of the social competencies of the lower secondary school teachers and among students preparing for the teaching profession. The study used the Social Competencies Profile (PROKOS), which measures social competencies in five specific areas: assertiveness, cooperation, social mindedness, resourcefulness, and community awareness. Surprisingly, students exhibit higher levels of assertiveness and cooperation competencies than teachers. In the group of teachers, statistically significant differences were found between men and women at the level of all the competencies diagnosed. Professional advancement and teacher training did not produce different results. This shows that the level of social competence of teachers is unsatisfactory, especially as regards their ability to support young people.

Key words: social competencies, diagnosis, the class teacher, support

Kompetencje społeczne – konceptualizacja

Pojęcie kompetencji pojawia się nader często tak w języku potocznym, jak i w literaturze naukowej, najczęściej w kontekstach rozwoju osobistego i profesjonalnego w warunkach wymagającego rynku pracy.

M. Armstrong[1] przywołując definicję *kompetencji* R. Boyatzisa, odwołuje się do pojęcia potencjału człowieka, który warunkuje określone zachowania wymagane na danym stanowisku pracy, co w efekcie generuje pożądane rezultaty tej pracy. Pojęcie kompetencji wykracza poza zakres treściowy potocznie używanych takich synonimów, jak umiejętności czy zdolności. S.M. Kwiatkowski włącza w ramy pojęcia kompetencje zarówno wiedzę, umiejętności, w tym umiejętność uczenia się, jak i cechy osobowościowe jednostki, wyraźnie rozgraniczając jednocześnie kompetencje od kwalifikacji. Te pierwsze są efektem pracy zawodowej, drugie zaś – uzyskuje się po ukończeniu określonego typu edukacji[2]. Inni autorzy także podkreślają wielowątkowość pojęcia *kompetencje*, które jest zogniskowane wokół szeroko pojętych cech psychofizycznych istotnych w procesach pracy, a także postaw oczekiwanych w środowisku pracy[3]. W Polskich Ramach Kwalifikacji, opracowywanych na podstawie dokumentów UE, kompetencje traktowane są szeroko i obejmują wiedzę pracownika z obszaru aktywności zawodowej, umiejętności profesjonalne (to, co pracownik powinien zrobić) i jego postawy odnośnie do funkcjonowania w ramach organizacji. Kompetencje jako pojęcie wielowymiarowe mogą być analizowane na poziomie indywidualnym (cechy jednostki), grupowym, czy organizacyjnym.

> (…) Kompetencje to kluczowy komponent wyznaczający jakość kapitału ludzkiego. Stanowią one użyteczną miarę jakościową kapitału ludzkiego. Kompetencje pracowników są najważniejszą dla organizacji (…) jakościową charakterystyką kapitału ludzkiego. Jest ona ważniejsza niż kwalifikacje (potwierdzone formalnie kompetencje) czy poziom wykształcenia (…)[4].

J. Madalińska-Michalak i R. Góralska[5], za dokumentem *Bilans Kapitału Ludzkiego*, wskazują na następujące cechy kompetencji: ich indywidualny, odniesiony do jednostki wymiar, ich mierzalność i stopniowalność, uzależnienie od kontekstu społecznego, ich wzajemne powiązania, które dowodzą zasadniczej trudności izolowania określonych kompetencji od całego ich syndromu, ich dynamiczny charakter oraz zróżnicowane zapotrzebowanie kompetencyjne uzależnione od rodzaju zadań zawodowych.

---

[1] M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2005.

[2] S.M. Kwiatkowski, *Europejskie Ramy Kwalifikacji – nowe wyzwanie dla systemu edukacji*, *Europejskie Ramy Kwalifikacji – nowe wyzwanie dla systemu edukacji*, [w:] *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2008.

[3] Por. np.: A. Szczęsna, T. Rostkowski, *Zarządzanie kompetencjami*, [w:] *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, red. T. Rostkowski, Warszawa 2004; T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Kraków 2006; A. Marszałek, *Doskonalenie kluczowych kompetencji jako wymóg współczesnego rynku pracy*, E-mentor, 2011, 3(40).

[4] U. Jeruszka, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Warszawa 2016, s. 36.

[5] J. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa 2012.

W teorii i praktyce społecznej funkcjonuje wiele typologii kompetencji. M. Juchnowicz[6] wskazuje na dwie grupy kompetencji: transferowalne (możliwe do zastosowania w nowych, innych sytuacjach zawodowych i życiowych) oraz specyficzne odwołujące się do wiedzy, doświadczeń, umiejętności i zdolności wymaganych do wykonywania zadań zawodowych na konkretnym stanowisku pracy. Według J. Allen i R. van der Velden[7] kompetencje transferowalne obejmują: ekspertyzę profesjonalną, giętkość i elastyczność funkcjonalną, zarządzanie innowacjami i wiedzą, mobilizację zasobów ludzkich oraz orientację międzynarodową. Wśród kompetencji transferowalnych wymienia się też umiejętności miękkie.

Bodaj najczęściej spotykaną typologią kompetencji jest zresztą właśnie podział na kompetencje *twarde*, wykonawcze, funkcjonalne, specjalistyczne związane z konkretnym wykonywanym zawodem i *miękkie* (emocjonalne, interpersonalne, społeczne) związane z inteligencją emocjonalną jednostki, warunkujące pracę z ludźmi. Są one istotne w większości dziedzin zawodowych, ze szczególnym uwzględnieniem tych obszarów zaangażowania profesjonalnego, których sednem jest praca z innymi ludźmi. U. Jeruszka[8] konstruując listę kompetencji miękkich, wymienia wśród nich całe spektrum bardzo zróżnicowanych umiejętności, zachowań, postaw (także zachodzących na siebie treściowo), w tym między innymi: asertywność, autoprezentację, budowanie relacji z ludźmi, dążenie do rezultatów, dążenie do sukcesu, komunikatywność, kontrolę emocjonalną, kreatywność, kulturę osobistą, negocjowanie, zarządzanie sobą w czasie, umiejętność podejmowania decyzji, radzenia sobie ze stresem, samodzielność, współpracę w zespole, wywieranie wpływu wytrwałość.

F. Delamare Le Deist i J. Winteron[9] (2005) zaproponowali uniwersalny holistyczny model kompetencji, do którego zaliczyli kompetencje poznawcze (kognitywne), funkcjonalne, społeczne i metakompetencje. Pierwsze ogniskują się wokół zdolności uczenia się, przyswajania i przetwarzania informacji. Z kolei kompetencje funkcjonalne związane są z efektywną aktywnością jednostki w obrębie konkretnego zawodu i stanowiska pracy (np. zawodu nauczyciela, który pełni funkcję wychowawcy klasy w szkole określonego typu). Kompetencje społeczne z kolei opisują umiejętności niezbędne do sprawnego funkcjonowania w relacjach międzyludzkich, relacjach międzyjednostkowych, grupowych.

---

[6] M. Juchnowicz, *Sektorowe badania podaży i popytu na kwalifikacje i kompetencje*, Edukacja Ekonomistów i Menadżerów, 2014, 2(32).

[7] Por. U. Jeruszka, *Kompetencje*, s. 52.

[8] Por. tamże, s. 59-61.

[9] F. Delamare Le Deist, J. Winterton, *Wath is competence?* Human Resource Developmet International, 2005, 8, 1.

Metakompetencje wiążą się zaś z możliwościami dokonywania pogłębionej refleksji i kreatywnego radzenia sobie w warunkach zmiany i niepewności. Autorzy zaliczają zarówno kompetencje społeczne, jak i metakompetencje do grupy kompetencji osobistych i operacyjnych.

W literaturze społeczno-humanistycznej pojawiają się wielorakie określenia opisujące grupę wspomnianych wcześniej kompetencji miękkich. Jest wśród nich pojęcie kompetencji emocjonalnych, jako szczególnie istotnych w relacjach międzyludzkich. Są to szeroko rozumiane umiejętności doświadczania i regulowania swoich emocji w kontekście sytuacji społecznych, w ramach których dochodzi do interakcji pomiędzy różnymi osobami. C. Saarni[10] wskazuje na rozwojowy charakter sprawności emocjonalnych i w ich ramach wyróżnia następujące komponenty: świadomość swoich emocji (faktu, że się ich doświadcza, że mają charakter dynamiczny i nie zawsze uświadomiony), umiejętność percypowania emocji innych osób, zdolność do rozpoznawania i nazywania emocji, zdolność do empatycznego angażowania się w emocjonalne doświadczenia partnerów interakcji, umiejętność różnicowania stanów emocjonalnych oraz potencjalnych niespójności pomiędzy wewnętrznym stanem emocjonalnym a jego ekspresją, świadomość oddziaływania emocji na inne zachowania i liczenie się z tym faktem w sytuacjach autoprezentacji, umiejętność radzenia sobie z emocjami negatywnymi, wiedza na temat specyfiki relacji interpersonalnych wyznaczanych emocjami jej uczestników, poczucie emocjonalnej skuteczności.

Z kolei pojęcie kompetencji społecznych M. Argyle[11] definiuje jako umiejętność wywierania pożądanego wpływu na innych ludzi w sytuacjach społecznych i wyodrębnia trzy podstawowe ich aspekty: poznawczy związany z opisem i rozumieniem sytuacji relacyjnych, motywacyjno-emocjonalny wyrażający się w gotowości do angażowania się w sytuacje społeczne oraz behawioralny skoncentrowany na konkretnych zachowaniach ludzi w sytuacjach społecznych. Na gruncie polskim A. Matczak i K. Martowska[12] odnoszą kompetencje społeczne do umiejętności warunkujących efektywność radzenia sobie w sytuacjach społecznych nabywanych w trakcie treningu społecznego. A. Matczak podkreśla niejednorodność i specyficzność kompetencji społecznych, wyodrębniając grupy kompetencji warunkujące efektywne radzenie sobie w trzech typach sytuacji społecznych: w sytuacjach intymnych charak-

[10] C. Saarni, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, red. P. Salovey, D.J. Sluyter, Poznań 1999; tegoż, *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, [w:] *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańsk 2005.

[11] M. Argyle, *Social Interaction*, London 1978; tegoż *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2002, s. 133.

[12] A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Warszawa 2007; A. Matczak, K. Martowska, *Profil Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Warszawa 2013.

teryzujących bliskie kontakty interpersonalne, w sytuacjach ekspozycji społecznej, w której jednostka jest obiektem uwagi i/lub oceny oraz w sytuacjach wymagających asertywności, czyli realizowania własnych potrzeb i celów poprzez wywieranie wpływu na innych i/lub nieuleganiu wpływowi innych.

Wśród profesji, w ramach których kompetencje miękkie/emocjonalne/społeczne nabierają znaczenia szczególnego są zawody nauczycielskie wymagające przebywania z ludźmi, wchodzenia z nimi w bieżące kontakty, regulowania relacji międzyludzkich oraz interweniowania w sytuacjach społecznych.

Kompetencje, w tym te miękkie/emocjonalne/społeczne, stanowią transgresyjny potencjał nauczycieli[13], a ich nabywanie staje się przedmiotem dyskursu teoretycznego, budowania modeli refleksyjnej praktyki pedagogicznej oraz wyzwaniem dla przygotowania nauczycieli do zawodu i doskonalenia ich profesjonalizmu w trakcie rozwoju ich kariery.

Rola nauczyciela w szkolnym modelu pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Zwykło się mówić o kompetencjach miękkich nauczyciela w kontekście przekazywanej przez niego wiedzy, pełnionych funkcji wychowawczych (pomoc w hierarchizowaniu wartości, budowaniu postaw prospołecznych), czy organizacyjnych (np. związanych z aktywizacją społeczności lokalnej, zdolnością koordynacji współpracy pomiędzy poszczególnymi podmiotami edukacyjnymi itp.). Nauczyciel funkcjonuje także w relacjach międzyludzkich, realizując funkcje związane z pomocą, wsparciem społecznym, czy poradnictwem świadczonym wobec uczniów, rodziców bądź nauczycieli. Każda z tych funkcji wymaga od niego posiadania kompetencji społecznych umożliwiających nawiązanie i podtrzymanie interakcji oraz prowadzenie działań związanych ze sferą dydaktyczną, ale i pomocową.

W modelu poradnictwa szkolnego – czy szerzej pomocy psychologiczno-pedagogicznej[14] – wskazuje się trzy komponenty, w których udział biorą pedagodzy szkolni, psychologowie, ale także w znacznym stopniu nauczyciele (w tym nauczyciele wychowawcy).

Pierwszy komponent obejmuje *rozpoznanie* uczniowskiego problemu, dokonujące się z inicjatywy samego ucznia bądź osoby pomagającej, która próbuje zidentyfikować dostrzeżony problem. Dokonanie diagnozy prze-

[13] B. Muchacka, M. Szymański, *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008.

[14] G. Egan, *Kompetentne pomaganie*, Poznań 2002; G. Hornby, E. Hall, C. Hall, *Nauczyciel wychowawca*, Gdańsk 2005.

siewowej wymaga od pomagającego (często właśnie nauczyciela mającego z uczniem codzienny niemal kontakt) wrażliwości na zachowania, reakcje i emocje innych, motywacji do świadczenia pomocy oraz kompetencji społecznych niezbędnych do nawiązania i podtrzymywania kontaktu z potrzebującym. Jest to także moment zwerbalizowania problemu, z którym mamy do czynienia oraz określenia adresatów naszej potencjalnej pomocy.

Na kolejnym etapie niezbędna jest *interwencja* psychopedagogiczna o różnej formie, zasięgu, czasie trwania. W pewnych sytuacjach ogranicza się do bezpośredniego udziału nauczyciela czy innego przedstawiciela personelu pedagogicznego szkoły w rozwiązywaniu problemu ucznia (rozpoznanie zasobów ucznia umożliwiających radzenie sobie w sytuacji trudnej, zastosowaniu adekwatnej formy terapii, wsparcia społecznego), w innych zaś polega na delegowaniu realizacji działań pomocowych na specjalistyczne agendy.

W trzeciej fazie pracy z uczniami wspiera się samego zainteresowanego zmagającego się z nowo nabytymi kompetencjami, *pomaga się w konsolidowaniu i utrwalaniu zmian dokonujących się w jednostce i otoczeniu*. To faza przygotowania do samodzielności i wykorzystywania nabytych kompetencji, w której w znacznym stopniu uczestniczy nauczyciel, bezpośrednio, na co dzień pracujący z konkretnym uczniem.

Na każdym etapie wyżej wymienionego przywołanego modelu nauczyciel ma do odegrania znaczącą rolę. Wydaje się, że o ile funkcje *stricte* pomocowe w szkole są przypisane roli pedagoga, psychologa szkolnego, doradcy zawodowego, czy nauczyciela-terapeuty, o tyle funkcje te *sensu largo* można przypisać nauczycielom. Oni ze względu na częstotliwość i specyfikę kontaktu z uczniem dysponują z jednaj strony – największymi możliwościami diagnostycznymi, z drugiej zaś – w znacznej większości sytuacji możliwościami świadczenia efektywnej pomocy, która w wielu przypadkach przybiera postać wsparcia emocjonalnego, przekazywania informacji, doradzania, włączania ucznia w sytuacje zadaniowe (moglibyśmy o nich powiedzieć osoby wspierające „pierwszego kontaktu")[15].

Nauczyciel stale obcując z uczniami, w toku codziennych relacji z pojedynczymi osobami i grupami uczniów na terenie szkoły w pełni poznaje jego potrzeby, przygląda się jego problemom niejako „od środka". Nie tylko ma szanse dostrzec symptomy już istniejących problemów, może przeciwdziałać ich nasilaniu się i eskalacji zaburzeń, może też reagować uruchamiając system wsparcia społecznego. Nie ma w tym względzie wyręczać specjalistycznych agend pomocowych, może je jednak znacząco wspomagać, a pierwszy kontakt z takimi placówkami bardzo często zależy właśnie od niego.

[15] P. Wiliński, *Rozpoznawanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów* – maszynopis tekstu przeznaczonego do czasopisma Uczyć Lepiej, Poznań 2014-2015.

Wszystkie te działania pomocowe – obok dydaktycznych, wychowawczych, organizacyjnych – wymagają szeregu kompetencji społecznych, bez których wchodzenie w relacje pomocowe z uczniami byłoby bardzo utrudnione. Te kompetencje nauczycielskie warunkują w znacznym stopniu satysfakcjonujące, efektywne relacje z innymi podmiotami kontekstu edukacyjnego, a w sytuacjach, w których nauczyciel wchodzi w relacje pomocowe wręcz decydują o ich kształcie.

Diagnozowanie kompetencji społecznych nauczycieli – egzemplifikacja badawcza

Cele badawcze

Za podstawowy cel badawczy przyjęto diagnozę poziomu kompetencji społecznych nauczycieli pełniących funkcję wychowawców klas na przestrzeni ostatnich dwóch lat od daty badania. Przeprowadzającym badanie zależało na wieloaspektowym rozpoznaniu problemu badawczego, stąd obok zastosowania narzędzia psychometrycznego – Profilu Kompetencji Społecznych (tzw. PROKOS-u)[16] – pozwalającego na uzyskanie zobiektywizowanych miar wybranych aspektów funkcjonowania społecznego nauczycieli-wychowawców, wykorzystano także relacje młodzieży w postaci opinii i ocen odnoszących się do konkretnych, interakcyjnych sytuacji ze szkolnej codzienności, które poprzez analizę subiektywnych sądów pozwalają na pośrednie wnioskowanie o poziomie kompetencji społecznych w grupie nauczycieli-wychowawców. Te ostatnie zostały zrelacjonowane we wcześniejszych publikacjach[17], stąd niniejszy tekst będzie się odnosił wyłącznie do prezentacji wyników i wniosków uzyskanych dzięki diagnozie opartej na Profilu Kompetencji Społecznych. W celu poszerzenia kontekstu badawczego i uzyskania grupy porównawczej, zdecydowano się ponadto na diagnozę kompetencji społecznych z użyciem kwestionariusza PROKOS w grupie studentów realizujących specjalność nauczycielską na studiach II stopnia, którzy po ich ukończeniu uzyskają uprawnienia nauczycielskie do pracy na III i IV etapie edukacyjnym.

---

[16] A. Matczak, K. Martowska, *Profil Kompetencji Społecznych*.

[17] Zob.: M. Piorunek, I. Werner, *Wychowawca wsparciem dla ucznia? Relacje uczeń – wychowawca w percepcji gimnazjalistów*, Studia Edukacyjne, 2014, 32, s. 99-122; tychże, *Praktyczny wymiar kompetencji społecznych w edukacji. Dymensje roli wychowawcy*, Przedsiębiorczość i Zarządzanie, 2014, XV, 8, II, s. 11-23; tychże, *(Nie)wspierający wychowawca klasy. Realizacja pomocowych aspektów roli nauczyciela z perspektywy gimnazjalistów*, [w:] *Kompetencje interpersonalne w procesie edukacji*, red. S.T. Kwiatkowski, D. Walczak, Warszawa (w druku).

Przedmiot empirycznych weryfikacji koncentrował się zatem wokół następujących pytań:

1. Jak kształtuje się poziom kompetencji społecznych w grupie nauczycieli i studentów specjalności nauczycielskiej? Czy w grupie nauczycieli zaobserwowany zostanie wyższy poziom kompetencji społecznych, który to wynik można by wyjaśnić poprzez odwołanie się do większego treningu społecznego i poszerzającego się w miarę rozwoju zawodowego repertuaru doświadczeń wymagających tego typu kompetencji?

2. Czy i jakie zmienne różnicują poziom kompetencji społecznych w grupie nauczycieli?

3. Czy i jakie zmienne różnicują poziom kompetencji społecznych w grupie studentów?

4. Jakie implikacje dla budowania wspierających i pomocowych relacji z adolescentami wynikają z powyższej diagnozy?

Charakterystyka badanej grupy i organizacja badań

W badaniu wzięło udział 123 nauczycieli-wychowawców z dziesięciu wielkomiejskich ogólnodostępnych szkół gimnazjalnych oraz 118 studentów stacjonarnych studiów II stopnia w publicznym uniwersytecie. Badani studenci rekrutowali się z siedmiu kierunków: chemii (30 osób), filologii angielskiej (23 osoby), matematyki (20 osób), biologii (19 osób), historii (18 osób), filologii germańskiej (6 osób) oraz filologii rosyjskiej (2 osoby).

Tabela 1

Charakterystyka badanej grupy nauczycieli

	Liczebność	Procent
Płeć:		
kobiety	94	76,4
mężczyźni	25	20,3
braki	4	3,2
Wiek:		
< 30	20	16,3
31-40	46	37,4
41-50	31	25,2
> 50	22	17,9
braki	4	3,2

Staż pracy (w latach)		
< 2	7	5,7
3-5	15	12,2
6-10	22	17,9
11-20	40	32,5
> 20	30	24,4
braki	9	7,3
Stopień awansu:		
stażysta	6	4,9
kontraktowy	32	26,0
mianowany	34	27,6
dyplomowany	47	38,2
braki	4	3,2

W obydwu grupach zastosowano losowy dobór, a samo badanie miało charakter dobrowolny i anonimowy. Struktura próby badawczej dobrze odzwierciedla populację nauczycieli w zakresie podstawowych charakterystyk (płci, wieku, stopnia awansu zawodowego)[18]. Szczegółowe charakterystyki obydwu grup umieszczono w tabeli 1 i 2, gdzie warto podkreślić bliski pełnej zgodności rozkład płci w grupie nauczycieli oraz studentów, co jest niebagatelne w przypadku diagnozowania kompetencji społecznych. Studentów pytano dodatkowo, czy wybrana specjalność nauczycielska stanowi kontynuację ich wyborów na poziomie studiów licencjackich oraz czy po studiach zamierzają podjąć pracę w szkole.

Tabela 2

Charakterystyka badanej grupy studentów specjalności nauczycielskiej

	Liczebność	Procent
Płeć:		
kobiety	90	76,3
mężczyźni	28	23,7
braki	–	–
Wiek:		
do 22	55	46,6
23-24	54	45,8

[18] Por. np. *Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015. Raport*, oprac. M. Rachubka, Warszawa 2015 [dostęp: 17.07.2017].

> 24	8	6,6
braki	1	0,8
Kontynuacja specjalności nauczycielskiej		
tak	80	67,8
nie	6	5,1
braki	32	27,1
Zamiar podjęcia pracy w szkole:		
tak	88	74,6
nie	16	13,6
nie wiem	7	5,9
braki	7	5,9

Badanie nauczycieli odbywało się w szkole, toteż w dogodnym dla siebie czasie oraz warunkach wypełniali kwestionariusz. Badanie studentów odbywało się natomiast na uczelni, na początku wybranych zajęć należących do modułu psychopedagogicznego. Wypełnienie kwestionariusza zajmowało około 15 minut.

Profil Kompetencji Społecznych – ogólna charakterystyka narzędzia badawczego

W celu dokonania możliwie zobiektywizowanej oceny społecznego funkcjonowania nauczycieli-wychowawców zastosowano Profil Kompetencji Społecznych (tzw. PROKOS) – narzędzie, które może być wykorzystywane zarówno w indywidualnej diagnozie, np. w obszarze selekcji i alokacji pracowników czy określaniu potrzeb szkoleniowych, jak również w badaniach naukowych[19]. PROKOS jest kwestionariuszem samoopisowym, w którym badany na czterostopniowej skali określa, jak dobrze poradziłby sobie z określonymi czynnościami i zadaniami. Narzędzie składa się z 90 pozycji, gdzie 60 stanowią pozycje diagnostyczne, natomiast 30 pozycji to pozycje buforowe, odnoszące się do zadań i czynności niezwiązanych z kompetencjami społecznymi. Treść pozycji kwestionariusza obejmuje społeczne funkcjonowanie osób dorosłych w trzech obszarach życia: zawodowego, rodzinnego i towarzyskiego oraz działalności społecznej i realizacji codziennych spraw. Kwestionariusz przeznaczony jest przede wszystkim dla osób z wykształceniem wyższym lub średnim, gdyż w próbie normalizacyjnej znalazły się

[19] A. Matczak, K. Martowska, *Profil Kompetencji Społecznych*, s. 58.

tylko takie osoby[20]. PROKOS składa się z pięciu skal. Suma wyników w poszczególnych skalach daje wynik ogólny. Poniżej zostały one zaprezentowane poprzez krótką charakterystykę osoby uzyskującej wysokie wyniki w każdej z nich; podano także przykładowe, diagnostyczne dla każdej z kompetencji stwierdzenie w odpowiedzi na pytanie: *Jak dobrze poradziłbyś (poradziłabyś) sobie, gdybyś miał (miała)*:

1. Kompetencje asertywne (skala A, 14 pozycji, np. *Odmówić wykonania pracy wykraczającej poza zakres Twoich obowiązków*). Osoba uzyskująca wysoki wynik ma spore umiejętności wywierania wpływu na innych, a zarazem sama jest odporna na wpływy społeczne, potrafi kierować pracą innych, delegować i egzekwować zadania.

2. Kompetencje kooperacyjne (skala K, 16 pozycji, np. *Nakłonić do zwierzeń osobę, która wygląda na zmartwioną*). Wysoki wynik znamionuje osobę o sporych umiejętnościach interpersonalnych, potrafiącą udzielać wsparcia i pomocy, okazującą troskę, harmonijnie współdziałającą z innymi. Co więcej, osoba taka jest przekonana o swoich możliwościach i skuteczności w zakresie działań pomocowych.

3. Kompetencje towarzyskie (skala T, 11 pozycji, np. *W imieniu zespołu publicznie podziękować odchodzącemu szefowi*). Wysoki wynik wiąże się z umiejętnością nawiązywania i podtrzymywania nieformalnych relacji z innymi, wzbudzania zainteresowania swoją osobą, dobrego radzenia sobie w sytuacjach wymagających ekspozycji społecznej.

4. Zaradność społeczna (skala Z, 13 pozycji, np. *Poprosić kolegę (koleżankę) o pomoc w wykonaniu zadania, z którym sobie nie radzisz*). Wysoki wynik łączy się z umiejętnością wyjednywania przeróżnych dóbr, przywilejów i usług ze strony innych, egzekwowania swoich praw, a także z umiejętnością proszenia o pomoc.

5. Kompetencje społecznikowskie (skala S, 6 pozycji, np. *Zainterweniować w sytuacji awantury sąsiedzkiej*). Osoba uzyskująca wysoki wynik cechuje się umiejętnościami dostrzegania potrzeb i celów społecznych, organizowania działalności prospołecznej oraz angażowania w nią innych[21].

Warto podkreślić satysfakcjonujące parametry psychometryczne narzędzia: wysoką rzetelność, zarówno dla wyniku ogólnego, jak i dla poszczególnych skal (wysokie lub bardzo wysokie współczynniki alfa Cronbacha) oraz trafność zweryfikowaną poprzez szereg stwierdzonych korelacji z innymi narzędziami mierzącymi kompetencje społeczne (Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych, Kwestionariuszem Treningu Społecznego), wybranymi cechami osobowościowo-temperamentalnymi, inteligencją emocjonalną, treningiem społecznym oraz oszacowaniem diagnozowanych kompetencji

[20] Tamże, s. 57.
[21] Tamże, s. 51-52.

przez osoby bliskie badanym[22]. Wśród podstawowych ustaleń w tym zakresie warto zwrócić uwagę, iż PROKOS:

– silnie koreluje z naturalnym treningiem społecznym, którego efektywność jest związana z jednej strony z właściwościami temperamentalno-osobowościowymi, a także z inteligencją społeczną oraz inteligencją emocjonalną, które współdeterminują wielość i intensywność różnorodnych aktywności społecznych podejmowanych przez jednostkę. Z drugiej strony, sposobność do treningu społecznego jest zależna od czynników środowiskowych, co w życiu osób aktywnych zawodowo łączy się w istotnym stopniu z rodzajem działalności zawodowej. W profesjach opierających się na oddziaływaniu na innych ludzi (jak np. nauczyciel, psycholog, przedstawiciel handlowy, polityk) okazja do treningu społecznego wydaje się permanentna;

– koreluje dodatnio z inteligencją emocjonalną, ekstrawersją oraz poczuciem wewnętrznego umiejscowienia kontroli;

– koreluje z cechami temperamentalnymi: dodatnio z większymi możliwościami przetwarzania stymulacji, natomiast ujemnie z reaktywnością emocjonalną;

– różnicuje grupy zawodowe: wyższe wyniki zaobserwowano w profesjach wymagających odpowiedzialności społecznej oraz realizowanych w bezpośrednim kontakcie z innymi ludźmi[23].

PROKOS umożliwia uzyskanie profilu kompetencyjnego w zakresie zróżnicowanych umiejętności społecznych. W zależności od rodzaju podejmowanej działalności, pełnionej roli czy funkcji, odmiennie mogą przebiegać społeczne oczekiwania odnośnie poziomu poszczególnych kategorii kompetencyjnych. W świetle interesujących nas pomocowo-wspierających aspektów roli nauczyciela-wychowawcy, szczególną wagę należy przyłożyć do kompetencji kooperacyjnych. Z analiz korelacyjnych Matczak i Martowskiej[24] wynika, że kompetencje kooperacyjne, mierzone opisywanym narzędziem, współwystępują z towarzyskością, uspołecznieniem, sumiennością, skłonnością do podejmowania działań pomocowych oraz, co istotne, przekonaniem o własnej skuteczności w tym obszarze.

Omówienie wyników

Wyniki pomiaru kompetencji społecznych z użyciem kwestionariusza PROKOS w grupie nauczycieli oraz studentów wykazały, że wynik ogólny (tj. zsumowane wyniki wszystkich skal) nie różnicują w istotnym stopniu na-

[22] K. Martowska, A. Matczak, *Pomiar kompetencji społecznych – prezentacja nowego narzędzia diagnostycznego*, Psychologia Jakości Życia, 2013, 1, s. 43-56.

[23] K. Martowska, A. Matczak, *Profil Kompetencji Społecznych*, s. 42-43.

[24] Tamże, s. 44.

uczycieli i studentów, natomiast istotne różnice uzyskano w zakresie kompetencji asertywnych oraz kooperacyjnych pomiędzy tymi grupami (w teście U Manna-Whitneya dla prób niezależnych, $p < 0,05$, zob. tab. 3). W obydwu przypadkach, w grupie nauczycieli wynik był istotnie niższy w zestawieniu z grupą studentów. Dalsza analiza, uwzględniająca płeć respondentów, pozwala na bliższe przyjrzenie się tym wynikom. I tak, w przypadku kompetencji asertywnych nie wykazano znaczenia płci – nauczyciele obojga płci uzyskali niższe wyniki niż studenci i studentki (tab. 3). Efekt płci zaznaczył się mocno w odniesieniu do poziomu kompetencji kooperacyjnych wśród nauczycieli: dla kobiet wynosił 52,02 (sten 6)[25], a dla mężczyzn 46,52 (sten 4). Właśnie to międzypłciowe zróżnicowanie w zakresie poziomu kompetencji kluczowej w procesie inicjowania oraz realizacji działań wspierających i pomocowych jest przyczyną różnicy w wynikach nauczycieli i studentów.

Tabela 3

Wyniki pomiaru kompetencji społecznych w grupie nauczycieli oraz studentów specjalności nauczycielskiej (M – średnia, SD – odchylenie standardowe, K – kobiety, M – mężczyźni). Statystycznie istotne różnice pomiędzy N i S oraz pomiędzy K i M oznaczono gwiazdkami** (w teście U Manna-Whitneya dla prób niezależnych, $p < 0,05$)

		Skala A	Skala K	Skala T	Skala Z	Skala S	Wynik ogólny
Nauczyciele (N)	M	38,73**	50,87**	32,45	40,36	16,50	178,91
	SD	6,01	6,99	5,87	6,07	3,22	24,83
Studenci (S)	M	40,43**	53,02**	33,52	41,3	16,81	185,09
	SD	6,85	6,56	6,35	5,7	3,61	25,41
Nauczyciele (N)	K	38,72	52,02**	33,10	41,26**	16,86**	181,96**
	M	38,76	46,52**	30,04	37,00**	15,12**	167,44**
Studenci (S)	K	40,09	53,38	33,79	41,31	17,22**	185,79
	M	41,54	51,86	32,68	41,29	15,50**	182,86

Czynnik płci okazał się także znaczący w odniesieniu do kompetencji społecznikowskich, zaradności społecznej oraz wyniku ogólnego (tab. 3). Ten ostatni jest istotnie wyższy u nauczycielek: 181,96 (sten 6) w zestawieniu z nauczycielami: 167,44 (sten 4). Analogicznie sytuacja wygląda w przypadku zaradności społecznej: nauczycielki przewyższają nauczycieli (41,26/sten 6 *vs* 37,0/sten 4). W przypadku kompetencji społecznikowskich płeć różnicuje nie

[25] PROKOS jest narzędziem znormalizowanym, zob. tamże, s. 47-48 i 64. Normy stenowe opracowano odrębnie dla kobiet i mężczyzn, stąd wyniki stenowe zostaną podane tylko wówczas, kiedy wyniki analizowane będą w aspekcie tej zmiennej.

tylko grupę nauczycieli, ale również studentów – w obydwu grupach wyniki kobiet są na poziomie stenu 6, a wyniki mężczyzn na poziomie stenu 5.

Poza czynnikiem płci, w badaniu przetestowano znaczenie innych zmiennych: w grupie studentów były to: wiek, kierunek studiów, kontynuacja specjalności nauczycielskiej oraz zamiar podjęcia pracy w szkole – żaden z tych czynników nie różnicował wyników. W grupie nauczycieli staż pracy w szkole nie miał znaczenia dla poziomu kompetencji społecznych, natomiast znaczący okazał się wiek oraz, w marginalnym stopniu, poziom awansu zawodowego (zob. tab. 4). Poziom kompetencji społecznikowskich był istotnie wyższy w najmłodszej grupie nauczycieli, obejmującej osoby do 30. roku życia w zestawieniu z nauczycielami trzydziesto- i czterdziestoletnimi, nie był natomiast istotnie wyższy w zestawieniu z grupą najstarszych nauczycieli (od 50 r.ż.). Jak się wydaje, jedno z możliwych wyjaśnień tego stanu rzeczy podpowiada analiza poziomu kompetencji społecznikowskich z uwzględnieniem stopnia awansu zawodowego. W teście Kruskala-Wallisa, na granicy statystycznej istotności, zaobserwowano wyższe wyniki w grupie stażystów, w zdecydowanej większości składającej się z najmłodszych nauczycieli w porównaniu z grupą nauczycieli mianowanych, a zatem zapewne zaangażowanych w prace nad uzyskaniem najwyższego stopnia awansu – nauczyciela dyplomowanego. Kompetencje społecznikowskie odnoszą się nie tylko do dostrzegania potrzeb i celów społecznych, lecz także w znacznej mierze do zachowań związanych z organizowaniem i realizowaniem działań prospołecznych,

Tabela 4

Poziom kompetencji społecznych w grupie nauczycieli w zależności od zmiennych: wieku i stopnia awansu zawodowego. Statystycznie istotne oznaczono gwiazdkami** (w teście Kruskala-Wallisa, $p < 0,05$), różnice na granicy istotności statystycznej oznaczono gwiazdką*

		Skala A	Skala K	Skala T	Skala Z	Skala S	Wynik ogólny
Wiek	< 30	40,30	54,35	35,15**	42,45	18,00**	190,25
	31-40	38,15	49,52	32,28	39,91	15,78**	175,65
	41-50	38,65	49,94	30,71**	38,68	15,97**	173,94
	> 50	39,09	52,45	33,27	42,41	17,55	184,77
Awans zawodowy	stażysta	40,83	52,33	34,67	40,33	18,33*	186,50
	kontraktowy	38,16	52,31	33,44	41,19	16,34	181,44
	mianowany	38,59	49,29	31,53	40,44	15,50*	175,35
	dyplomowany	38,57	50,64	31,98	39,55	16,94	177,68

wymagających zaangażowania wielu osobistych zasobów, w tym wolnego czasu. Nauczyciele pomiędzy trzydziestym a pięćdziesiątym rokiem, zaangażowani w pracę, rozwój kariery zorientowanej na formalne jej uwieńczenie stopniem nauczyciela dyplomowanego oraz realizujący często cele rodzinne związane z wychowaniem własnych dzieci, mogą w mniejszym stopniu być otwarci i gotowi do angażowania się na rzecz pozaosobistych celów.

Normalizacja kwestionariusza PROKOS umożliwia interpretację wyników poszczególnych grup w odniesieniu do populacji osób dorosłych, pozwalając tym samym na wyjście poza porównywanie średnich. Uzyskane wyniki przeliczono zatem na wartości stenowe i przeprowadzono porównanie rozkładów przedziałów stenowych. Posłużono się przy tym stosowaną najczęściej interpretacją: za wyniki niskie przyjmując steny 1 do 3, za przeciętne przyjmując steny 4 do 7 oraz za wyniki wysokie uznając steny 8 do 10. Tabela 5 odzwierciedla procentowy rozkład wyniku ogólnego uzyskanego w badaniu kwestionariuszem PROKOS. Rezultaty przyporządkowano do trzech wyżej wymienionych przedziałów stenowych, uwzględniając rodzaj grupy (nauczyciele i studenci) oraz płeć. I tak, w grupie studentów nie ma różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami, natomiast warto odnotować, że wyniki wysokie występują w grupie studentów 2,5-krotnie częściej aniżeli wyniki niskie (27,1% *vs* 11%). Wśród nauczycieli ujawniła się natomiast znacząca statystycznie istotna dysproporcja pomiędzy płciami: w przypadku kobiet, podobnie jak w grupie studentów, wyników wysokich jest 2-krotnie więcej aniżeli wyników niskich, przy czym wyniki 70% nauczycielek mieszczą się

Tabela 5

Rozkład wyniku ogólnego w kwestionariuszu PROKOS w grupie studentów (S) oraz w grupie nauczycieli (N). Różnice statystycznie istotne w zakresie rozkładów stenowych pomiędzy płciami zaznaczono gwiazdkami** (w teście U Manna-Whitneya dla prób niezależnych $p < 0,05$)

			Płeć		Ogółem
			K	M	
S	wynik ogólny	wyniki niskie	8,9%	17,9%	11,0%
		wyniki przeciętne	64,4%	53,6%	61,9%
		wyniki wysokie	26,7%	28,6%	27,1%
			100,0%	100,0%	100,0%
N	wynik ogólny**	wyniki niskie	9,6%	36,0%	15,1%
		wyniki przeciętne	70,2%	60,0%	68,1%
		wyniki wysokie	20,2%	4,0%	16,8%
			100,0%	100,0%	100,0%

w przedziale wyników przeciętnych. W przypadku mężczyzn wyników z przedziału wysokiego jest aż 9-krotnie mniej niż wyników niskich (!).

Analiza rozkładów stenowych w grupie badanych nauczycieli z rozpisaniem na każdą z diagnozowanych kompetencji uszczegóławia tendencję zaobserwowaną na poziomie wyniku ogólnego (zob. tab. 6). W grupie nauczycielek, w zależności od kompetencji, wyniki przeciętne uzyskało od 64,9% (dla zaradności społecznej) do 72,3% (dla kompetencji towarzyskich) badanych. W przypadku wszystkich diagnozowanych kompetencji, więcej kobiet uzyskało rezultaty w przedziale wyników wysokich aniżeli niskich. Czasami ta różnica jest niewielka, jak w przypadku kompetencji asertywnych (wyniki wysokie: 18,1% *vs* wyniki niskie: 14,9%), a czasami znaczna, jak w przypadku kompetencji społecznikowskich (wyniki wysokie: 29,8% *vs* wyniki niskie: 1,1%). W grupie mężczyzn – wychowawców klas, przeważają, co oczywiste, wyniki przeciętne: od 56% dla kompetencji kooperacyjnych do 72% dla kompetencji asertywnych. W tej grupie badanych rozbieżność wystąpiła bardzo wyraźnie pomiędzy liczbą nauczycieli uzyskujących wyniki niskie i wysokie. Otóż, odwrotnie niż w grupie nauczycielek, wyniki wysokie to rzadkość, kilkukrotnie częściej poziom kompetencji społecznych przebadanych mężczyzn przynależy do poziomu niskiego. Uderzające jest, że przeprowadzona diagnoza wskazuje, iż kompetencje kooperacyjne i towarzyskie u co trzeciego nauczyciela są na niskim poziomie (zob. tab. 6), a pozostałe kompetencje, to jest asertywne, społecznikowskie oraz zaradność społeczna u co czwartego badanego nie sięgają nawet poziomu przeciętnego. Należy tutaj przypomnieć, iż normy testu PROKOS zostały opracowane odrębnie dla kobiet i mężczyzn, zatem należy uwzględnić, iż przedstawiana tutaj interpretacja odnosi wyniki nauczycieli płci męskiej do ogółu męskiej populacji, a nie do populacji ogólnej. Tym bardziej, otrzymane rezultaty mogą budzić niepokój o jakość społecznego funkcjonowania w przestrzeni edukacyjnej sporego odsetka nauczycieli.

Tabela 6

Rozkład wyniku ogólnego w kwestionariuszu PROKOS w grupie studentów (S) oraz w grupie nauczycieli (N). Różnice statystycznie istotne w zakresie rozkładów stenowych pomiędzy płciami zaznaczono gwiazdkami** (w teście U Manna-Whitneya dla prób niezależnych $p < 0,05$)

		Płeć		Ogółem
		K	M	
Kompetencje asertywne**	wyniki niskie	14,9%	24,0%	16,8%
	wyniki przeciętne	67,0%	72,0%	68,1%
	wyniki wysokie	18,1%	4,0%	15,1%
		100,0%	100,0%	100,0%

Kompetencje kooperacyjne**	wyniki niskie	11,7%	32,0%	16,0%
	wyniki przeciętne	68,1%	56,0%	65,5%
	wyniki wysokie	20,2%	12,0%	18,5%
		100,0%	100,0%	100,0%
Kompetencje towarzyskie**	wyniki niskie	6,4%	32,0%	11,8%
	wyniki przeciętne	72,3%	60,0%	69,7%
	wyniki wysokie	21,3%	8,0%	18,5%
		100,0%	100,0%	100,0%
Zaradność społeczna**	wyniki niskie	11,7%	24,0%	14,3%
	wyniki przeciętne	64,9%	68,0%	65,5%
	wyniki wysokie	23,4%	8,0%	20,2%
		100,0%	100,0%	100,0%
Kompetencje społecznikowskie**	wyniki niskie	1,1%	24,0%	5,9%
	wyniki przeciętne	69,1%	68,0%	68,9%
	wyniki wysokie	29,8%	8,0%	25,2%
		100,0%	100,0%	100,0%

Przedstawione powyżej wyniki ujawniły różnice w poziomie kompetencji społecznych pomiędzy aktywnymi zawodowo nauczycielami a grupą porównawczą: studentami zdobywającymi uprawnienia do pracy w szkole na III i IV etapie edukacyjnym. Jak pamiętamy, zestawienie to sumarycznie wypadło na niekorzyść nauczycieli. Taka jednak grupa porównawcza, z racji części charakterystyk socjologicznych (tj. np. wieku czy stażu pracy) i uwarunkowań środowiskowych (np. sposobności do podejmowania takich aktywności, które skutkują treningiem pewnych kompetencji) nie jest w pełni kompatybilna z doświadczeniami osób aktywnych na rynku pracy. Dodatkowo zadano więc pytanie: jak kształtuje się poziom kompetencji społecznych nauczycieli w zestawieniu z innymi grupami zawodowymi? Korzystając zatem z opublikowanych danych pochodzących z badań nad normalizacją narzędzia PROKOS oraz z dodatkowych badań walidacyjnych[26], zestawiono z nimi uzyskane w badaniach własnych wyniki. Dane mają charakter wyłącznie poglądowy, ilustrujący interesujący nas szerszy kontekst. Zestawienie wyników pomiaru kompetencji w różnych grupach zawodowych zawarto w tabeli 7, porządkując je od wyników najwyższych do najniższych. Wyniki nauczycieli z naszych badań oraz z badań Matczak i Martowskiej są bardzo zbliżone, co stanowi pośrednie umocowanie w odniesieniu do czynionych interpretacji.

[26] A. Matczak, K. Martowska, *Profil Kompetencji Społecznych*, s. 38-40.

Tabela 7

Zestawienie wyników pomiaru kompetencji społecznych w wybranych grupach zawodowych zebranych w badaniach relacjonowanych przez A. Matczak i K. Martowską (2013, s. 38-40) z wynikami badań własnych (zaznaczono pogrubioną czcionką)

	N	Skala A	Skala K	Skala T	Skala Z	Skala S	Wynik ogólny
Coachowie	29	43,31	55,41	34,97	42,38	16,31	192,38
Kadra kierownicza	55	43,56	52,75	33,75	41,11	16,22	187,38
Strażacy	41	42,90	51,17	33,24	40,98	16,73	185,02
Lekarze	69	41,72	52,65	33,49	41,41	15,33	184,61
Nauczyciele	44	38,00	51,73	32,95	41,66	16,16	180,50
Nauczyciele – badania własne	**123**	**38,73**	**50,87**	**32,45**	**40,36**	**16,50**	**178,91**
Finansiści	42	39,79	50,07	31,62	39,93	15,07	176,48
Farmaceuci	31	38,58	49,84	29,58	39,29	14,68	171,97

W prezentowanym zestawieniu nauczyciele przejawiają najniższy poziom kompetencji społecznych wśród zawodów związanych z bezpośrednim kontaktem z innymi ludźmi. Niższe od nauczycieli wyniki uzyskali specjaliści od finansów i farmaceuci, a wyniki wyższe – coachowie, kadra kierownicza, strażacy i lekarze. Przyglądając się poszczególnym kompetencjom, nauczyciele przejawiają wyższy poziom w odniesieniu do kompetencji społecznikowskich w porównaniu z większością grup zawodowych (wyższy wynik uzyskali tylko strażacy). Jest to wynik niosący pewną nadzieję, gdyż kompetencje społecznikowskie są niezbędne w realizacji ważnych celów wychowawczych związanych z działaniami na rzecz dobra społecznego. Natomiast, poziom kompetencji kooperacyjnych jako najsilniej korelujących z umiejętnościami interpersonalnymi oraz gotowością do okazywania troski, udzielania pomocy i wsparcia, niestety pozycjonuje nauczycieli już znacznie niżej w tym zestawieniu. Nauczyciele nie wyróżniają się też na tle innych grup zawodowych w zakresie pozostałych diagnozowanych kompetencji – upraszczając można stwierdzić, że ich kompetencje społeczne, w tym te związane z umiejętnościami pomocowymi, są na bardzo przeciętnym poziomie, a jak wykazano wcześniej, ta przeciętność jest wewnętrznie zróżnicowana, kiedy uwzględnimy czynnik płci. Zatem, wśród profesji wiążących się z dużą odpowiedzialnością (kadra menedżerska, strażacy), a dodatkowo ze społecznym zaufaniem (lekarze, coachowie), nauczyciele – jako grupa zawodowa – cha-

rakteryzują się relatywnie niewysokim poziomem kompetencji społecznych. Fakt dysponowania tak umiarkowanymi kompetencjami społecznymi rodzi pytanie o zakres i jakość oddziaływań wychowawczych, wspierających i pomocowych, znacząco powiązanych z tym kompetencyjnym potencjałem. Perspektywa adolescentów jako podmiotów tych oddziaływań, zrelacjonowana w cytowanych wcześniej badaniach własnych, dosyć jednoznacznie wskazała, że większość nauczycieli-wychowawców nie realizuje w oczekiwanym stopniu funkcji pozadydaktycznych, często nawet nie realizując ich w minimalnym stopniu. Na przykład, skoro tylko co trzeci wychowawca porusza istotne dla młodzieży tematy na lekcjach wychowawczych, podczas gdy aż 40% nauczycieli *de facto* ich nie realizuje, traktując czas lekcji wychowawczej jako okazję do uzupełnienia dokumentacji szkolnej[27], to w świetle zrelacjonowanej diagnozy poziomu kompetencji społecznych znajdujemy, w znacznej mierze, wyjaśnienie tego stanu rzeczy.

Podsumowanie

Odnosząc się do postawionych pytań badawczych, należy wskazać, że:

1. Studenci specjalności nauczycielskiej przejawiają wyższy poziom kompetencji asertywnych i kooperacyjnych niż aktywni nauczyciele. Powstaje pytanie o przyczyny tego stanu, gdyż zgodnie z założeniami teoretycznymi, kompetencje społeczne podlegają treningowi, a zatem większa liczba doświadczeń społecznych w określonym obszarze powinna pozwalać na doskonalenie danej kompetencji. Z perspektywy celów badawczych szczególnie interesują nas kompetencje kooperacyjne. I tutaj powstaje pytanie: w jakim zakresie środowisko szkolne sprzyja doskonaleniu kompetencji kooperacyjnych. Czy środowisko szkolne jako środowisko pracy, z jego kulturą organizacyjną i klimatem organizacyjnym, to środowisko nastawione na współpracę, budowanie zespołu, który łączą wspólne cele? Niekoniecznie. B. Tołwińska, przytacza zebrane w literaturze określenia opisujące samopoczucie nauczycieli w odniesieniu do klimatu społecznego panującego w szkołach: *nauczyciele postrzegają siebie jako samotników pokonujących trudności lub „pojedyncze atomy" przemieszczające się w pośpiechu. (...). Szkoły są „kolekcjami indywidualistów" pracujących w odosobnieniu i traktujących klasę jako „prywatne terytorium"*[28], a B. Śliwerski demaskuje faryzejskie postawy współpracowników wobec nauczycieli zaangażowanych, proponujących innowacyjne

[27] M. Piorunek, I. Werner, *Praktyczny wymiar kompetencji społecznych w edukacji. Dymensje roli wychowawcy*, Przedsiębiorczość i Zarządzanie, 2014, XV, 8, II, s. 11-23.

[28] B. Tołwińska, *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*, Kraków 2011, s. 36.

projekty[29]. Może zatem w uwarunkowaniach systemowych, w specyfice niesprzyjającego klimatu organizacyjnego obecnego w wielu polskich szkołach należy szukać przyczyny niższego poziomu kompetencji kooperacyjnych w grupie nauczycieli w porównaniu ze studentami?

2. Najważniejszym czynnikiem różnicującym poziom kompetencji społecznych w grupie nauczycieli jest płeć: mężczyźni istotnie częściej przejawiają kompetencje na niskim poziomie oraz istotnie rzadziej przejawiają kompetencje na wysokim poziomie w porównaniu z kobietami. Co więcej, badania pokazały, że różnice w poziomie kompetencji dotyczą wszystkich kompetencji, nie wyłączając kompetencji asertywnych, które kulturowo wzmacniane są częściej u mężczyzn niż u kobiet. Niskie wyniki mężczyzn pracujących dydaktycznie i wychowawczo z młodzieżą budzi nie tylko niepokój o jakość ich pracy, ale stanowi zarazem postulat do bliższego przyjrzenia się ich psychospołecznemu funkcjonowaniu w sfeminizowanym środowisku.

3. Przeprowadzone badania wyraźnie pokazały, iż awans zawodowy nie koreluje ze zmianami (tj. oczekiwanym wzrostem!) kompetencji społecznych – pozostaje niezależny od rozwoju w tym zakresie. Brak systemowych zmian w podejściu do awansu zawodowego nauczycieli tylko utrwala ten stan. Z perspektywy postulatywnych celów edukacji, rozwój osobisty nauczycieli, realny, a nie pozorowany rozwój kompetencji „miękkich", powinien stanowić niezbywalny warunek awansu zawodowego. Minimalny efekt znaczenia stopnia awansu pojawił się w przypadku kompetencji społecznikowskich, lecz... odwrotny do oczekiwanego: wyższy poziom kompetencji społecznikowskich przejawiają nauczyciele-stażyści, rozpoczynający swoją karierę zawodową, aniżeli nauczyciele mianowani, jak się wydaje skoncentrowani na osiągnięciu najwyższego stopnia awansowego, a nie na działalności prospołecznej. Analogicznie, wiek różnicuje poziom kompetencji w zakresie kompetencji społecznikowskich oraz towarzyskich – młodsi nauczyciele przejawiają wyższy ich poziom.

4. Brak istotnego związku stażu, awansu zawodowego ze wzrostem kompetencji społecznych oraz ujemny związek wieku z poziomem kompetencji stawiają znak zapytania przy założeniu o znaczeniu treningu społecznego dla rozwoju kompetencji społecznych. Należy poszukać innych wyjaśnień takich wyników – oprócz wzmiankowanych uwarunkowań systemowych. Może odpowiedzi należy szukać także w wypaleniu zawodowym części aktywnych nauczycieli? Być może symptomy tego syndromu w profesji nauczycielskiej pojawiają się stosunkowo wcześnie i wtórnie przyczyniają do rezygnacji ze społecznego treningu kompetencji społecznych, sprzyjając po-

[29] B. Śliwerski, *Nowatorzy i faryzeusze w edukacji alternatywnej w Polsce*, [w:] *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, red. B. Śliwerski, Kraków 1998.

stawom wycofania, bierności, „chowania się" za procedurami, standardami, dokumentami?

5. Zaledwie 18,5% nauczycieli przejawia kompetencje kooperacyjne na wysokim poziomie, najsilniej korelujące z gotowością i możliwościami udzielania pomocy i wsparcia. Analizując ten wynik z uwzględnieniem czynnika płci, należy wskazać, że wyniki wysokie w tym zakresie uzyskała co piąta nauczycielka i zaledwie co dziesiąty nauczyciel, a zarazem aż co trzeci męski wychowawca klasy przejawia kompetencje kooperacyjne na niskim poziomie! Wynik ten rodzi pytanie: Jak to możliwe, aby w newralgicznym okresie rozwojowym młodzieży, kiedy zapotrzebowanie na empatycznie towarzyszących i umiejętnie wspierających dorosłych jest szczególnie potrzebne, nauczyciel-wychowawca, który w szkolnym systemie pomocy psychopedagogicznej pełni rolę osoby pierwszego kontaktu, nie miał kompetencji związanych z fundamentalnymi umiejętnościami budowania relacji chociażby na przeciętnym poziomie?

6. Zasadniczo przeciętny poziom kompetencji społecznych nauczycieli (także na tle innych grup zawodowych) nie zapewnia w oczekiwanym stopniu możliwości tworzenia przez nich środowiska sprzyjającego nabywaniu przez uczniów kompetencji związanych z wchodzeniem w relacje społeczne, opierających się na umiejętnej komunikacji interpersonalnej, szacunku wobec siebie i innych (kompetencje asertywne), gotowości do współpracy (kompetencje kooperacyjne), czy wspólnotowym działaniu na rzecz celów pozaosobistych (kompetencje prospołeczne).

BIBLIOGRAFIA

Argyle M., *Social Interaction*, Tavistock Publication Ltd, London 1978.

Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.

Delamare Le Deist F., Winterton J., *Wath is competence?* Human Resource Development International, 2005, 8, 1.

Egan G., *Kompetentne pomaganie*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2002.

Hornby G., Hall E., Hall C., *Nauczyciel wychowawca*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Jeruszka U., *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.

Juchnowicz M., *Sektorowe badania podaży i popytu na kwalifikacje i kompetencje*, Edukacja Ekonomistów i Menadżerów, 2014, 2(32).

Kwiatkowski S.M., *Europejskie Ramy Kwalifikacji – nowe wyzwanie dla systemu edukacji*, [w:] *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, red. R. Gerlach, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2008.

Madalińska-Michalak J., Góralska R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
Marszałek A., *Doskonalenie kluczowych kompetencji jako wymóg współczesnego rynku pracy*, E-mentor, 2011, 3(40).
Martowska K., Matczak A., *Pomiar kompetencji społecznych – prezentacja nowego narzędzia diagnostycznego*, Psychologia Jakości Życia, 2013, 1.
Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2007.
Matczak A., Martowska K., *Profil Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2013.
Muchacka B., Szymański M., *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
Piorunek M., Werner I., *Praktyczny wymiar kompetencji społecznych w edukacji. Dymensje roli wychowawcy*, Przedsiębiorczość i Zarządzanie, 2014, XV, 8, II.
Piorunek M., Werner I., *Wychowawca wsparciem dla ucznia? Relacje uczeń – wychowawca w percepcji gimnazjalistów*, Studia Edukacyjne, 2014, 32.
Piorunek M., Werner I., *(Nie)wspierający wychowawca klasy. Realizacja pomocowych aspektów roli nauczyciela z perspektywy gimnazjalistów*, [w:] *Kompetencje interpersonalne w procesie edukacji*, red. S.T. Kwiatkowski, D. Walczak, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa (w druku).
Saarni C., *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, red. P. Salovey, D.J. Sluyter, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999.
Saarni C., *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
Szczęsna A., Rostkowski T., *Zarządzanie kompetencjami*, [w:] *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, red. T. Rostkowski, Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa 2004.
Śliwerski B., *Nowatorzy i faryzeusze w edukacji alternatywnej w Polsce*, [w:] *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
Tołwińska B., *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
Wiliński P., *Rozpoznawanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów* – maszynopis tekstu przeznaczonego do czasopisma Uczyć Lepiej, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Poznań 2014-2015.

Netografia

Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015. Raport, oprac. M. Rachubka, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, https://doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/raporty/Raport.%20Nauczyciele%202014-2015.pdf [dostęp: 17.07.2017].

URSZULA JERUSZKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

OBSZARY PORADNICTWA I WSPARCIA SPOŁECZNEGO W ASPEKCIE POPRAWY ZATRUDNIALNOŚCI ABSOLWENTÓW SZKÓŁ ZAWODOWYCH

ABSTRACT. Jeruszka Urszula, *Obszary poradnictwa i wsparcia społecznego w aspekcie poprawy zatrudnialności absolwentów szkół zawodowych* [Counseling and Social Support as Improving the Employability of Graduates of Vocational Schools]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 143-160. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.9

The text "Counseling and Social Support as Improving the Employability of Graduates of Vocational Schools" focuses on showing the causes of the low employability of graduates of vocational schools and the ways to help and support instruments for the graduates' successful entry into the labor market. This article interprets concepts of absolute and relative employability as well as learned helplessness on the labor market, which points to the need for differentiation. The text looks at the fate of professional graduate studies as a source of information about the demand for support activities – career counseling and social support. The text moreover indicates problems corresponding not only to events occurring at one point in a person's life, but also the processes influencing the growth of the portion of the human capital related to education. Support measures are considered in relation to decisions affecting the educational path and professional graduate (prevention) and therefore the school-induced competence of entering the labor market (prevention of the negative consequences of differences between learning outcomes and employers' expectations).

Key words: human capital, vocational education, employability, support activities

Wprowadzenie

Jedną z barier pozyskania pracy przez absolwentów szkół zawodowych jest niedostosowanie podaży kompetencji zdobytych w szkole do potrzeb rynku pracy.

Zmiany na rynku pracy zachodzące w kolejnych okresach, istnienie rynku pracy wielu konkretnych zawodów, charakteryzujących się względną izolacją

w stosunku do rynków pracy w innych zawodach, zmienność firm, ich celów i rodzajów działalności, zmiany samej pracy oraz metod i środków jej realizacji, nasilająca się konkurencja na rynkach pracy, a w konsekwencji zmiany kompetencyjnej struktury zatrudnienia, jak też zmiany preferencji ludzi, wzrost oczekiwań wobec pracy, jej rodzaju i warunków wykonywania mogą tłumaczyć potrzebę działań pomocowych (przekaz informacji, doradztwo, tutoring, coaching, mentoring…), adresowanych do uczniów i absolwentów szkół zawodowych w procesie przygotowywania do pracy i poszukiwania odpowiedniej pracy. Wypada też odnotować, iż zatrudnieniowa efektywność kształcenia jest kategorią dynamiczną.

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie zagadnień i problemów dotyczących zatrudnialności absolwentów szkół zawodowych osadzonych w teorii kapitału ludzkiego oraz próba odpowiedzi na pytanie: jakie formy działań pomocowych mogą poprawić zatrudnialność absolwentów szkół zawodowych.

Zatrudnialność absolutna i relatywna, wyuczona bezradność zatrudnieniowa

Podejmując dyskusję na temat zatrudnialności absolwentów szkół zawodowych, należy ustalić, co rozumie się pod tym pojęciem. Zatrudnialność (*employability*) oznacza „zdolność do otrzymania, a także utrzymania satysfakcjonującej pracy najemnej lub pracy na własny rachunek oraz możliwości rozwoju kariery zawodowej". Celem jest optymalne wykorzystanie posiadanego potencjału kwalifikacji i kompetencji, a nie tylko znalezienie pracy. Definiując zatrudnialność, autorzy podkreślają trzy istotne cechy, a mianowicie: „potrzebę uzyskania od początku jakościowo znaczącego zatrudnienia lub samozatrudnienia, utrzymania zatrudnienia, a także umiejętność poruszania się na rynku pracy"[1]. Indywidualną zdolność do bycia zatrudnionym wyznaczają – przede wszystkim – układy umiejętności i wiedzy, postawy i zachowania, poziom osobistej motywacji do poszukiwania pracy, stopień „mobilności" jednostki w poszukiwaniu pracy oraz inne cechy osobowościowe, mentalne i socjodemograficzne niezbędne i pożądane w pracy związanej ze stanowiskiem, które ma objąć kandydat. Można sformułować tezę, że znalezienie zatrudnienia jest funkcją indywidualnej „atrakcyjności zatrudnieniowej".

Osiągnięcie stanu zatrudnienia jest wynikiem oddziaływania wielu czynników po stronie popytowej i podażowej rynku pracy, które pozwalają konkretnej osobie podejmować i utrzymywać zatrudnienie, a także rozwijać

[1] M. Juchnowicz, *Sektorowe badania podaży i popytu na kwalifikacje i kompetencje*, Edukacja Ekonomistów i Menadżerów, 2014, 2(32), s. 13.

karierę zawodową. Wśród nich coraz większego znaczenia nabiera – przekonuje wielu badaczy – dostosowanie systemu edukacji do dynamicznie zmieniającego się rynku pracy, a w konsekwencji dopasowanie kompetencji zdobytych w szkole do wymagań pracodawców i potrzeb gospodarki (rynku pracy). Natychmiast pojawia się pytanie: czy – i w jakiej mierze – jest możliwe dopasowanie kompetencji absolwentów szkół do potrzeb rynku pracy. W rzeczywistości gospodarczej można bowiem wyodrębnić wiele rodzajów rynków pracy[2], a jedną z cech formalnej edukacji szkolnej jest swoista inercja. Nietrudno też dostrzec, iż dopasowanie kompetencji absolwentów do stanowiska czy raczej rodzaju pracy powinno być osiągane w odpowiednich ramach czasowych. Kompetencje podlegają bowiem zmianom (mogą być powiększane, jak też ulegać deprecjacji), a w konsekwencji zmienia się ich przydatność na rynku pracy. Pojawia się więc kolejne pytanie: w jakim stopniu wysoka atrakcyjność zatrudnieniowa dziś będzie także wysoką atrakcyjnością zatrudnieniową jutro, za miesiąc, za rok.

Istotnym czynnikiem zatrudnialności absolwentów są uwarunkowania rynku pracy. Te zewnętrzne przyczyny, w zależności od ich natężenia i charakteru, mogą wywierać silny wpływ na zatrudnialność, umniejszając determinanty zatrudnialności wynikające z obiektywnego poziomu kwalifikacji/kompetencji absolwentów, poziomu określonego przez podstawy programowe kształcenia w zawodach oraz przez krajowe standardy kwalifikacji/kompetencji zawodowych. Kiedy praca jest łatwo dostępna, znalezienie zatrudnienia jest relatywnie proste. W sytuacji deficytu miejsc pracy pracodawcy mogą pozwolić sobie na większą selekcję pod kątem poziomu umiejętności, wykształcenia, czy też doświadczenia zawodowego. Tak więc uwarunkowania rynku pracy, niepodlegające kontroli przez danego absolwenta, są znaczącym czynnikiem wyznaczającym zarówno ogólną zatrudnialność, jak również prawdopodobieństwo znalezienia zatrudnienia przez potencjalnie atrakcyjne zatrudnieniowo osoby.

Zatrudnialność warunkuje nie tylko obiektywny poziom kwalifikacji/kompetencji i stopień spełnienia wymagań określonej pracy, ale również re-

[2] Podstawowe znaczenie mają dwa wymiary analizy rynków pracy: wymiar przestrzenny (geograficzny) i wymiar kwalifikacyjno-zawodowy. Biorąc pod uwagę wymiar przestrzenny, można rozróżnić: międzynarodowy, ogólnokrajowy, regionalny i lokalny rynek pracy. Ten ostatni ma duże znaczenie dla zatrudnialności ze względu na istnienie barier instytucjonalnych i ekonomicznych ograniczających mobilność pracowników. Lokalny rynek pracy można zdefiniować jako „obszar geograficzny, w obrębie którego informacje o miejscach pracy i szukających pracy są prawie doskonałe, zaś koszty poszukiwań pracy i dojazdów do pracy stosunkowo niskie. Jednostkami administracyjnymi zbliżonymi najbardziej do koncepcji lokalnych rynków pracy są w Polsce powiaty i gminy. (…) Biorąc pod uwagę wymiar kwalifikacyjno-zawodowy, można wyodrębnić rynki pracy poszczególnych zawodów" (E. Kryńska, E. Kwiatkowski, *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Łódź 2013, s. 18-19).

latywną atrakcyjność zatrudnieniową w porównaniu z innymi osobami poszukującymi pracy. Atrakcyjność zatrudnieniowa zależy więc również od tego, jak dobry jest absolwent szkoły w porównaniu z innymi poszukującymi pracy. To, jakie stanowisko obejmie kandydat zależy od jego relatywnej pozycji na rynku pracy. Ta z kolei zależy między innymi od kwalifikacji, których głównym miernikiem jest poziom wykształcenia. Z tego punktu widzenia możliwe jest mówienie o zatrudnialności w dwóch wymiarach – absolutnej i relatywnej atrakcyjności zatrudnieniowej[3]. Posiadanie odpowiednich umiejętności, postaw i doświadczenia związanych z wykonywaniem określonych czynności zawodowych – wspierających absolutną zatrudnialność – nie determinuje relatywnej zatrudnialności, a tym samym nie gwarantuje znalezienia zatrudnienia. W niesprzyjających warunkach rynku pracy nawet najbardziej atrakcyjna zatrudnieniowo osoba może mieć trudności ze znalezieniem odpowiedniej pracy. Skupienie się na atrakcyjności zatrudnieniowej jako na właściwości absolwenta zależnej od indywidualnych czynników przysłania fakt, że jest ona funkcją zarówno strony podażowej, jak i popytowej rynku pracy. Posiadanie odpowiednich kwalifikacji/kompetencji doprowadzi do uzyskania odpowiedniego zatrudnienia jedynie wówczas, kiedy będzie istniał odpowiadający im popyt ze strony pracodawców.

Warto rozważyć, jako ilustrację badań mających na celu wyjaśnienie przyczyn bezskutecznego poszukiwania pracy przez absolwentów szkół zawodowych, pojęcie wyuczonej bezradności zatrudnieniowej. Opisuje ono nieadekwatną bierność i zmniejszony wysiłek, które są rezultatem powtarzającego się doświadczenia negatywnych zdarzeń odnoszących się do stosowanych w praktyce organizacyjnej procedur doboru pracowników. W modelu wyuczonej bezradności wyodrębniono trzy wymiary atrybucyjne bezskutecznego poszukiwania pracy: wewnętrzne (osobowe); zewnętrzne (sytuacyjne); specyficzne (ogólne, stabilne – niestabilne)[4]. Zjawisko wyuczonej bezradności zatrudnieniowej może wyjaśniać fakt, że absolwent szkoły zawodowej uczy się, iż poszukiwanie pracy nie wpływa na rezultaty tego poszukiwania. Szacuje, że przyczyna bezskutecznego poszukiwania pracy związana jest z „czymś" w nim samym, ale także z „czymś", co dotyczy innych ludzi lub okoliczności i sytuacji na rynku pracy. Absolwent bezskutecznie poszukujący pracy w niskim stopniu odbiera proces selekcji jako uczciwy. Wyuczył się, że jest bezradny wobec braku ofert pracy dla niego, że w niskim stopniu ma wpływ na własne zatrudnienie. Oczekiwanie, iż rezultaty są niezależne od zachowania absolwenta ma implikacje motywacyjne, poznawcze i emocjonalne:

[3] Por.: M. Gruza, *Zatrudnialność absolwentów szkół zawodowych*, [w:] *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, red. U. Jeruszka, Warszawa 2012, s. 68-69.

[4] L.A. Pervin, O.P. John, *Osobowość. Teoria i badania*, New York 2001 – Kraków 2002, s. 49.

1) niekontrolowane zdarzenia bezskutecznego poszukiwania pracy podważają motywację absolwenta do inicjowania poszukiwań u innych pracodawców, które mogłyby prowadzić w efekcie do zatrudnienia; 2) w rezultacie braku kontroli nad wcześniejszymi negatywnymi zdarzeniami bezskutecznego poszukiwania pracy absolwent z trudnością uczy się, że jego kompetencje zawodowe mogą mieć wpływ na inne procesy rekrutacji i selekcji oraz, co za tym idzie, decyzje innych potencjalnych pracodawców o przyjęciu do pracy; 3) powtarzające się doświadczenia z niekontrolowanymi zdarzeniami związanymi z nieprzyjęciem do pracy prowadzić mogą ostatecznie do powstania stanu emocjonalnego podobnego do tego, jaki u ludzi określa się jako depresję (łączy się depresję z przedłużającym się stresem i poczuciem porażki).

Kompetencje a kwalifikacje i kapitał ludzki

W badaniach ulokowanych w naukach społecznych – a pedagogika należy do nauk społecznych – coraz większe znaczenie przypisuje się teorii kapitału ludzkiego, stworzonej i rozwijanej od wczesnych lat 60. minionego wieku przez ekonomistów amerykańskich. Ekonomia, a zwłaszcza ekonomika kształcenia należy do nauk pomocniczych i współdziałających z pedagogiką. Bywa, że punkt wyjścia do prezentowanych przez pedagogów analiz stanowi perspektywa ekonomiczna[5]. Tak też jest i w niniejszym opracowaniu.

Nie widać powodów, dla których należałoby kwestionować próby stosowania podejścia ekonomicznego do objaśniania zjawisk czy procesów ściśle powiązanych z pedagogiką, takich – na przykład – jak oferta edukacyjna, popyt na określone kompetencje, efektywność kształcenia, rynek edukacyjny, dobór pracowników, przebieg ścieżek edukacyjnych i zawodowych absolwentów szkół, dynamika demograficzna, czy wysokość publicznych i prywatnych nakładów na edukację. Te ostatnie utarło się nazywać inwestowaniem w kapitał ludzki. Według Gary'ego S. Beckera,

[5] K. Denek koncepcję kapitału ludzkiego rozwijał w obszarze edukacji i nauk o niej. Opisywał kształcenie z perspektywy kapitału ludzkiego i uzasadniał, iż „Dokonane przez taki opis kształcenie staje się czytelne dla osób zajmujących się edukacją. Dzięki temu ułatwia nie tylko im porozumiewanie się między sobą, lecz także z partnerami zainteresowanymi podażą usług edukacyjnych. Stwarza to należytą podstawę do prowadzenia właściwej polityki edukacyjnej i integrowania jej z poszczególnymi sektorami, sferami, działami i gałęziami gospodarki narodowej. Planując ją można ocenić, czy oferta ta co do poziomów i kierunków kształcenia odpowiada popytowi, a kompetencje tworzone przez szkoły są zgodne – co do treści i liczby absolwentów – z potrzebami rynku pracy" (K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń 2005, s. 91). M. Malewski źródeł rosnącej popularności koncepcji kształcenia ustawicznego doszukiwał się w teorii kapitału ludzkiego. Analizował pomnażany przez edukację kapitał ludzki z perspektywy makrostrukturalnej i mikrostrukturalnej (M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 49 i n.).

> Wykształcenie i szkolenie zawodowe to najważniejsze inwestycje w kapitał ludzki. (…) Każda osoba wytwarza swój własny kapitał ludzki poprzez wykorzystywanie części swego czasu i towarów na „chodzenie do szkoły", podnoszenie kwalifikacji w trakcie pracy zawodowej itd.[6]

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele definicji kapitału ludzkiego. Godna szczególnej uwagi jest definicja mówiąca, iż „kapitał ludzki" to ogół wrodzonych i nabytych właściwości, do których zaliczamy zdolności, wiedzę, umiejętności, doświadczenie, zdrowie, cechy osobowości, postawy i zachowania i inne wartości ucieleśnione w ludziach, zarówno te realnie istniejące, jak i potencjalne, które są wykorzystywane i doskonalone w całym okresie aktywności zawodowej oraz które stanowią źródło aktualnych i przyszłych wartości finansowych[7]. Kapitał ludzki nie jest dany przez genetyczne właściwości danej populacji. Kapitał ludzki nie jest zasobem stałym, można go powiększać za pomocą inwestowania w człowieka. Powiększanie zasobów ucieleśnionych w ludziach dokonuje się między innymi poprzez usługi i udogodnienia związane z ochroną zdrowia, poprawą wyżywienia, kształcenie w systemie edukacji, szkolenie i doskonalenie zawodowe w czasie pracy, poszukiwanie i gromadzenie informacji o sytuacji firm i perspektywach zawodowych. Odpowiedni poziom kapitału ludzkiego jest źródłem przewagi konkurencyjnej. Poziom kapitału ludzkiego odnosi się do poziomu kompetencji.

Istnieją różne – szersze i węższe – definicje kompetencji.

Szerokie rozumienie kompetencji zbliża je do pojęcia kapitału ludzkiego. Termin „kompetencje" – w szerszym znaczeniu – traktowany jest niemal jako synonim terminu „kapitał ludzki", definiowanego z pozycji jednostkowych (indywidualnych pracowników). Ujmując rzecz szerzej, można przyjąć, że kompetencje

> obejmują: wewnętrzną motywację, uzdolnienia i predyspozycje, wiedzę, doświadczenie i praktyczne umiejętności, zdrowie i kondycję, inne cechy psychofizyczne ważne z punktu widzenia procesów pracy, postawy i zachowania oczekiwane w miejscu zatrudnienia, a także formalne uprawnienia do działania[8].

Należy zgodzić się z T. Oleksynem, który twierdzi, że:

> Uprawnione jest stwierdzenie, że szeroko rozumiane kompetencje pracowników i kapitał ludzki pracowników są tym samym – zwłaszcza, gdy za elementy kompetencji

[6] G.S. Becker, *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, przekł. H. Hagemejerowa, K. Hagemejer, Warszawa 1990, s. 217.

[7] A. Pocztowski, *Strategiczne aspekty rozwoju zasobów ludzkich*, [w:] *Przyszłość pracy w XXI wieku*, red. S. Borkowska, Warszawa 2004, s. 191-192.

[8] T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Kraków 2006, s. 25.

uznaje się stan zdrowia i przydatność do pracy ze względu na wiek. Trudno jednak nie brać pod uwagę obu tych czynników, gdy mówimy o kompetencjach"[9].

Kompetencje w węższym znaczeniu definiuje się jako faktycznie posiadaną wiedzę, umiejętności i postawy umożliwiające wykonywanie określonych czynności zawodowych. Nie ma znaczenia, w jakim trybie zostały one nabyte i czy są potwierdzone w wyniku procedury walidacyjnej[10].

Warto zwrócić uwagę na fakt rozróżniania pojęcia kompetencji od pojęcia kwalifikacji. Kwalifikacje są określane jako potwierdzone w procesie formalnej procedury walidacyjnej i udokumentowane kompetencje. Najbardziej powszechnym przykładem kwalifikacji jest dyplom ukończenia szkoły (wykształcenie). Poziom kwalifikacji jest tylko niedoskonałym miernikiem faktycznie posiadanych kompetencji.

Teoretycy kapitału ludzkiego odróżniają niedopasowanie kwalifikacyjne od niedopasowania kompetencyjnego. Pierwszy typ dotyczy niezgodności między formalnie posiadanym wykształceniem a charakterystyką stanowiska pracy (poziom wykształcenia danej osoby jest wyższy/niższy niż wymagany do określonej pracy), drugi odnosi się do niedopasowania w zakresie faktycznie posiadanych kompetencji (kompetencje danej osoby są zbyt niskie wobec wymagań pracodawców lub są innego rodzaju niż te, jakich pracodawcy oczekiwaliby od pracownika na określonych stanowiskach).

Praktyczna wartość badania losów zawodowych absolwentów szkół

Badania losów zawodowych absolwentów prowadzone są na różnych poziomach kształcenia, oparte na różnych narzędziach badawczych, w różnej skali i przez różne jednostki badawcze. Inna jest też ich użyteczność. Niektóre są częścią empiryczną prac na stopień (licencjackich, magisterskich, doktorskich), inne powstają na zapotrzebowanie władz oświatowych/szkoły/uczelni i wyniki badań stanowią dla nich informację – ocenę realizowanego programu, a także ocenę stanu przygotowania absolwentów do pracy w zawodzie. Dzięki zgromadzonym informacjom szkoły mają lepiej dopasować programy nauczania do zmieniających się wymogów rynku pracy. Wyniki tego typu badań mogą służyć do monitorowania rynku pracy dla potrzeb edukacji, rozpoznaniu sytuacji społecznej, zawodowej i bytowej absolwentów. Stanowią one również źródło informacji o zapotrzebowaniu uczniów

[9] Tamże, s. 26.

[10] Por. J. Górniak (red.), *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski*, Warszawa 2012, s. 23; D. Buttler, *Studenci, pracodawcy, wykładowy – różne wizje kompetentnego pracownika*, Edukacja Ekonomistów i Menadżerów, 2012, 3(24), s. 46.

i absolwentów na działania pomocowe z zakresu poradnictwa i wsparcia społecznego. Są one istotne, gdyż mogą stać się podstawą ustalania słusznych i skutecznych form działań pomocnych w podejmowaniu decyzji kształtujących ścieżkę edukacyjną i zawodową absolwenta, stać się przesłankami zmian, dyrektywami działania pedagogicznego zapobiegającymi – w miarę przyrostu kapitału ludzkiego – negatywnym konsekwencjom rozbieżności między efektami kształcenia a oczekiwaniami pracodawców.

Nie wdając się w metodyczne i kalkulacyjne złożoności, badania wśród absolwentów szkół stanowią także próbę sformułowania sądów wartościujących związanych z zapotrzebowaniem na działania pomocowe, wspierające rozwój kariery zawodowej.

Ogólnie rzecz biorąc, badania losów zawodowych absolwentów szkół służą wykryciu mechanizmów odpowiadających za przyrost kapitału ludzkiego na etapie kształcenia szkolnego oraz ocenie jakości rynkowej kapitału ludzkiego absolwentów. Wydaje się też ważne ustalenie, w jaki sposób absolwenci interpretują brak możliwości znalezienia pracy po ukończeniu szkoły i podstawy ich bezradności zatrudnieniowej.

Niedopasowania kompetencyjne i kwalifikacyjne absolwentów szkół zawodowych

Koncepcja kapitału ludzkiego stała się punktem wyjścia dla postawienia pytania, czy – i w jakiej mierze – kapitał ludzki rozumiany jako wyposażenie, z którym absolwenci szkół wchodzą na rynek pracy przynosi „zwrot" w postaci zatrudnienia i wynagrodzenia w wysokości adekwatnej do ekonomicznej wartości tego kapitału.

Powtarzana powszechnie teza: „inwestycje w kapitał ludzki są naszą szansą rozwojową" okazuje się mniej oczywista niż mogłoby się wydawać. Kwestionując pogląd mówiący, że ludzie lepiej wykształceni łatwiej pozyskują zatrudnienie i otrzymują też wyższe wynagrodzenie, K. Frieske powiada:

> po pierwsze – wyższe wynagrodzenia uzyskiwane przez pracowników lepiej wykształconych mogą być nie tyle funkcją ich wyższych kwalifikacji, ile sygnalizować pracodawcy gotowość do osobistego rozwoju lub talenty czy cnoty, których wymagało uzyskanie tych kwalifikacji. Po drugie – jeśli coraz lepiej wykwalifikowani pracownicy nie mają gdzie ulokować swoich kwalifikacji, bo poprawa poziomu wykształcenia jest szybsza aniżeli przyrost liczby odpowiednich stanowisk pracy, to można oczekiwać, że stopa zwrotu w inwestycje edukacyjne będzie szybko malała. Wreszcie, po trzecie – może się też okazać, że wzrost wykształcenia w przypadku poszczególnych jednostek rzeczywiście przyczynia się do wzrostu ich wynagrodzeń, ale rodzaj tego wykształcenia powoduje, że lokują się one, na przykład, w administracji publicz-

nej, co uruchamia biurokratyczne przerosty, które bardziej blokują, aniżeli ułatwiają działalność gospodarczą[11].

Nie ma powodów, aby ostatnie z tych uwag lekceważyć, zwłaszcza kiedy dostrzega się to, że – wedle danych GUS – około 44% pracujących Polaków wykonuje pracę niezgodną z kierunkiem wykształcenia, w tym z wykształceniem zasadniczym – 38%, średnim – 46%, wyższym – 47% tylko dlatego, że nie mogło jej znaleźć. To, powiedziałby M. Kabaj, marnotrawienie kapitału ludzkiego związane ze strukturalnymi niedopasowaniami na rynku pracy, z brakiem koordynacji edukacji zawodowej i rynku pracy, z brakiem mobilności itp. Wgląd w dane GUS-u mówi o czymś jeszcze: okazuje się, że 56% pracujących Polaków nigdy (!) nie pracowało w wyuczonym zawodzie, w tym z wykształceniem zasadniczym – 39%, średnim – 62%, wyższym – 72%[12].

Analizy empiryczne wspierają rację o negatywnej korelacji między inwestowaniem w kapitał ludzki i wzrostem wskaźnika zatrudnienia. Średni okres przejścia absolwenta ze szkoły do pracy wynosi rok, przy czym formuła tego uśrednienia jest lokalna i historycznie zmienna. Okres poszukiwania pierwszej pracy przez absolwentów szkół zawodowych jest zróżnicowany, uzależniony – także – od poziomu wykształcenia i zawodu. W pół roku po ukończeniu szkoły zatrudnienie znajduje około ¾ absolwentów w zawodach o charakterze technicznym lub usługowym. Blisko 10% absolwentów poszukuje pracy od roku do 2 lat, natomiast aż około 9% – powyżej 2 lat. Na czołowe miejsce przyczyn, dla których absolwenci nie mogą znaleźć pracy wybija się, w opinii absolwentów – brak ofert pracy, w opinii pracodawców – brak etatów[13].

Stopa bezrobocia wśród młodych osób (do poniżej 25. roku życia) w Polsce w trzecim kwartale 2013 roku wynosiła 28,1%. Oznacza to, że co czwarty aktywny zawodowo młody Polak pozostaje bez pracy. Dyplomy ukończenia szkół, także wyższych, z punktu widzenia rynku pracy mają niewielką wartość. Bezrobotni absolwenci rejestrują się w urzędach pracy. Fakt kierowania absolwentów szkół zawodowych bezpośrednio po ukończeniu nauki na szkolenie zawodowe jest wymowną ilustracją braku możliwości absorpcyjnych polskiego rynku pracy, ale też niedostosowania systemu szkolnictwa zawodowego do jego potrzeb. Obserwowany paradoks polega na tym, że w warunkach wysokiego bezrobocia, przy stopie bezrobocia ogółem w granicach 13-14% w Polsce i około 11% w UE, wiele stanowisk pracy pozostaje

[11] K.W. Frieske, *Kapitał ludzki: teoria czy doktryna?* [w:] *Rynek pracy i wykorzystanie potencjału pracy w Polsce*, red. A. Rajkiewicz, J. Orczyk, Warszawa 2014, s. 170.

[12] GUS, *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków*, Warszawa 2013, s. 103, tabela 1(42) i 2(43) oraz s. 117, tabela 11(52).

[13] U. Jeruszka red., *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego*, s. 277-281, tabela 19.2 i 19.3.

nieobsadzonych. Pracodawcy mają kłopoty z dostępnością odpowiednio wykształconych pracowników.

Wynikiem strukturalnych niedopasowań jest nie tylko bezrobocie, lecz także zjawisko przeedukowania (*overeducation*), czyli nadwyżki wykształcenia w stosunku do kwalifikacji rzeczywiście potrzebnych do wykonywania określonych zadań[14]. Na pracę poniżej kwalifikacji narażone są szczególnie osoby poniżej 21-25 lat.

Wypada także odnotować, że badacze zagadnień społecznych rozróżniają niedopasowanie pionowe (wertykalne) i poziome (horyzontalne). Z niedopasowaniem pionowym mamy do czynienia wówczas, gdy kwalifikacje/kompetencje danej osoby są zbyt niskie lub zbyt wysokie w stosunku do wymaganych na stanowisku pracy. W pierwszym przypadku mówi się o nadwyżce kompetencyjnej/kwalifikacyjnej, natomiast w drugim – o niedoborze kompetencyjnym/kwalifikacyjnym. Niedopasowanie poziome dotyczy osób, które wykonują pracę niezgodną z kierunkiem/profilem wykształcenia.

W wielu krajach, także w Polsce, mamy do czynienia ze zjawiskiem *overeducation*. Wyniki badań wykazują, że nadwyżka kwalifikacji jest zjawiskiem występującym w Polsce na dość znaczną skalę – odsetek osób w wieku 21-25 lat pracujących poniżej kwalifikacji w latach 1988-2008 mieścił się w przedziale między 11% a 34% oraz charakteryzuje się dość dużą trwałością – od końca lat 90. mniej więcej co dziesiąty pracownik znajdował się w sytuacji względnie trwałej, bo trwającej co najmniej pięć lat nadwyżki wykształcenia[15]. Nadmiar wykształcenia stanowi względnie trwały element indywidualnych biografii zawodowych. Konsekwencjami tego zjawiska są niższe wynagrodzenia i niższy poziom satysfakcji zawodowej. Wykonywanie pracy poniżej własnych możliwości prowadzi do ograniczenia efektywności pracownika. Wszelkie niedopasowania pracy do kompetencji, w tym oczekiwań i aspiracji pracowników wobec pracy, zazwyczaj wywierają niekorzystny wpływ na ich psychikę. Osoby wykonujące zadania niezgodne z ich kompetencjami czy kwalifikacjami są również bardziej skłonne do rezygnacji z pracy.

Nadwyżka wykształcenia niejednokrotnie nabiera charakteru „ślepego zaułka". Absolwenci, którym nie uda się podjąć odpowiedniej pracy, nie są

[14] Problem nadwyżki kwalifikacji czy wykształcenia nasilił się w krajach rozwiniętych w drugiej połowie XX wieku wraz z upowszechnieniem się kształcenia na poziomie średnim i wyższym. W przypadku wielu krajów współczynnik scholaryzacji na poziomie wyższym wzrastał szybciej niż zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowanych pracowników. Z uwagi na gwałtowny wzrost podaży absolwentów wyższych uczelni często przyjmuje się, iż właśnie ta grupa jest najbardziej zagrożona nadwyżką kwalifikacji.

[15] Por.: A. Kiersztyn, *Racjonalne inwestycje czy złudne nadzieje: nadwyżka wykształcenia na polskim rynku pracy*, Polityka Społeczna, 2011, 1, s. 7-14; M. Juchnowicz, *Sektorowe badania podaży i popytu na kwalifikacje i kompetencje*, Edukacja Ekonomistów i Menadżerów, 2014, 2(32), s. 11-21; D. Buttler, *Niedopasowania kompetencyjne i kwalifikacyjne absolwentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu*, Edukacja Ekonomistów i Menadżerów, 2014, 2(32), s. 127-143.

później w stanie skutecznie konkurować z tymi, którzy znaleźli zatrudnienie pasujące do kwalifikacji, przeszli dodatkowe szkolenia w miejscu pracy i mogą wykazać się odpowiednim stażem w swoim zawodzie.

Działania pomocowe i wspierające

Skoro nie wszystkie inwestycje w kapitał ludzki prowadzą do zatrudnienia, skoro trudno dostosować strukturę i treści kształcenia zawodowego do zmieniającej się kompetencyjnej struktury popytu na pracę, skoro absolwenci szkół zawodowych mają problemy z pozyskaniem pracy, a znaczny odsetek z nich podejmuje pracę na stanowiskach o niższych wymaganiach kwalifikacyjnych niż kwalifikacje absolwenta lub podejmuje pracę niezgodną z kierunkiem wykształcenia, to trzeba skupić się na „czymś" innym – na działaniach „pomocowych" podejmowanych na rzecz poprawy zatrudnialności absolwentów szkół zawodowych.

Do głównych obszarów działań pomocowych należą:

– Poradnictwo na etapie wyboru kierunku kształcenia i zawodu

Wybór zawodu nie powinien być tylko jednorazowym aktem, ale procesem – tylko już uzewnętrznionym zakończeniem długotrwałego procesu i jakość (efekt) tego finalnego momentu zależy od tego, jak człowiek podejmujący decyzję zawodową jest do tego przygotowany. Aby w odpowiednich momentach podejmować właściwe decyzje, trzeba to umieć zrobić, uczyć się tego, należy się w tym ćwiczyć. Jest to jedno z zadań szkolnego doradcy zawodowego.

Decyzja zawodowa w gimnazjum stanowi pierwszą poważną decyzję, której skutki rzutują na całe życie człowieka. Zachodzi konieczność rozpoznawania cech osobowościowych, predyspozycji oraz potencjału rozwojowego kandydatów do szkół zawodowych. Oznacza to, że na etapie wyboru kierunku edukacji potrzebni są doradcy zawodowi pomocni w identyfikacji predyspozycji uczniów do wykonywania zawodu związanego z planowanym kierunkiem kształcenia. Niewłaściwy wybór zawodu, niezgodny z predyspozycjami i preferencjami ucznia, może prowadzić do marnotrawstwa inwestycji w powiększanie kapitału ludzkiego w czasie nauki w szkole zawodowej.

Myślenie o rynkowej funkcji wykształcenia jest w sposób oczywisty sprzęgnięte z prognozowaniem popytu na pracę. Działania podejmowane w ramach polityki edukacyjnej i podporządkowane im decyzje zawodowe powinny, z natury rzeczy, wynikać z przewidywanych zmian zapotrzebowania na kadry w okresach przyszłych. Perspektywiczna koordynacja edu-

kacji zawodowej i rynku pracy zapewnia – twierdzi M. Kabaj[16] – prowadzenie stałych studiów nad perspektywiczną ewolucją zawodów i ich strukturą oraz opracowanie prognozy zapotrzebowania na kadry w przekrojach przestrzennych i kwalifikacyjno-zawodowych. Owa perspektywiczna koordynacja umożliwia prognozowanie zawodów deficytowych[17] na lokalnym rynku pracy i – co za tym idzie – udzielanie porad młodzieży, aby – uwzględniając indywidualne cechy osobowościowe i predyspozycje do pracy – wybierała zawody, na które – zakłada się – że podaż przewyższy popyt. Niewiedza uczniów o wymaganiach pracodawców może prowadzić do nieefektywnych inwestycji w kapitał ludzki.

Wszystkie te elementy (a więc zarówno elementy strony podażowej, jak i popytowej) wpływają na wybory zawodowe młodych ludzi, w jakich kierunkach i zawodach podjąć naukę.

– Praca nauczyciela z uczniami wspierająca rozwój osobowy uczniów

W kształceniu ważna jest nie tylko jego treść, ale także sposób. Warto dostrzegać potrzebę działań mających na celu stymulację przekształceń w świadomości młodzieży. Po pierwsze, chodzi o przygotowanie młodych ludzi do przyszłego uczestnictwa w transakcjach rynku pracy, o informowanie ich o funkcjonowaniu rynku pracy, o sposobach poprawiania swojej pozycji zawodowej, że w przyszłości będą musieli dostosowywać się do zmian zapotrzebowania na pracę, ale też zmian samej pracy oraz metod i środków jej realizacji. Po drugie, chodzi o wyzwolenie uczniów z zależności od syndromu wyuczonej (odczuwanej) bezradności zatrudnieniowej. Mogą to zrobić nauczyciele, dobierając odpowiednie sposoby kształtowania u uczniów wiary w siebie, wiary we własne siły, wiary w szanse zdobycia pracy w wyuczonym zawodzie, pewności siebie, optymizmu i pozytywnego myślenia, tworząc jednocześnie pozytywne nastawienie wobec sytuacji uprzednio wywołujących lęk. Chodzi o postępowanie pedagogiczne wspierające rozwój u ucznia akceptacji siebie, traktowania siebie jako osoby wartościowej, przyjmowanie odpowiedzialności za swoje działanie, silnej motywacji do działania i do ryzyka, śmiałości, swobody i spontaniczności w działaniu, wyrażanie samego siebie bez niepotrzebnej obawy o to, co powiedzą inni. Nie warto może wgłębiać się w inne wątki analizy rozwoju samoświadomości uczniów (samoświadomości samego siebie), dość powiedzieć, że wysiłek wkładany

[16] M. Kabaj, *Projekt systemu integracji edukacji zawodowej i rynku pracy. W kierunku kształcenia dualnego*, Polityka Społeczna, 1998, 9, s. 7.

[17] Zawody deficytowe to zawody, na które występuje większe zapotrzebowanie niż liczba osób poszukujących pracy, to znaczy na rynku jest więcej ofert pracy niż wynosi liczba bezrobotnych i absolwentów.

w nabywanie tych właściwości i osiągnięcie odpowiedniego stopnia rozwoju samoświadomości mogą wspierać mądrzy nauczyciele kształcenia zawodowego – tutorzy.

Oczywiście zakłada się, iż nauczyciel-tutor wspiera ucznia w procesie uczenia się w wybranym obszarze wiedzy, pomaga rozwinąć umiejętności samodzielnego jej zdobywania oraz pogłębić sztukę maksymalnego korzystania z własnych talentów. Nauczyciel-tutor udziela uczniom takiej pomocy, aby potrafili pomagać samym sobie. Ma za zadanie prowadzić ucznia do mądrości i dojrzałości, aby w konsekwencji jego zachowanie stało się dojrzałe i konstruktywne. Tutoring szkolny – między innymi – optymalizuje funkcjonowanie ucznia bazujące na wykorzystaniu jego wewnętrznych zasobów i posiadanego potencjału rozwojowego (jego talentów, mocnych i słabych stron, preferowanych stylów uczenia się, wartości). Uczy merytorycznej obrony własnej opinii oraz prawidłowego oceniania swoich możliwości. Następstwem trafnej (adekwatnej, umiarkowanie wysokiej) samooceny jest podejmowanie zadań odpowiadających możliwościom, co pozwala na uniknięcie niepowodzeń i zabezpiecza jednostkę ludzką przed przykrymi doznaniami emocjonalnymi, marnotrawstwem wysiłku itp. Dzięki rzetelnemu i inspirującemu tutorialowi uczeń może się rozwijać naukowo i osobowościowo, nabierając pewności siebie i rozwijając wartościowe, szlachetne cechy charakteru, cechy niezbędne i pożądane w pracy związanej z nauczanym zawodem.

– Pomoc ze strony szkoły w znalezieniu podmiotu przyjmującego ucznia na praktykę zawodową

Coraz powszechniejszy staje się postulat dotyczący obowiązkowych praktyk zawodowych u pracodawców[18]. Praktyka w zakładach pracy umożliwia łączenie nauki i pracy, ale nade wszystko zdobycie doświadczenia i wiedzy praktycznej, kształtowanie umiejętności tzw. twardych (funkcjonalnych) oraz umiejętności tzw. miękkich (behawioralnych). Uczniowie-praktykanci mogą nie tyko poznać pracę i nauczyć się ją wykonywać w rzeczywistych warunkach, ale też poznać pracodawcę i dać się poznać pracodawcy, który – gdy praktykant przejawia cechy i umiejętności jakich pracodawca oczekuje

[18] Praktyki zawodowe organizuje się dla uczniów w celu zastosowania i pogłębienia zdobytej wiedzy oraz umiejętności zawodowych w rzeczywistych warunkach pracy. Praktyki zawodowe mogą być organizowane u pracodawców, indywidualnych gospodarzy rolnych lub u innych podmiotów, czyli w warsztatach szkolnych, pracowniach szkolnych, szkolnych gospodarstwach pomocniczych, centrach kształcenia praktycznego, centrach kształcenia ustawicznego. Warunki stwarzane przez wymienione inne podmioty są „rzeczywistymi warunkami pracy" wyłącznie z nazwy. Możliwość realizacji praktyk zawodowych nie tylko u pracodawców, ale też w „innych podmiotach" oznacza, że uczeń może zdobyć wykształcenie zawodowe nie spędzając ani jednego dnia u pracodawcy (w zakładzie pracy).

– może mu zaproponować pracę. Bardzo często praktykanci już jako absolwenci pozyskują zatrudnienie w miejscu odbywania praktyk.

Kłopot z praktykami jest taki, że – niezależnie od zawodu – trudno znaleźć pracodawcę, który przyjąłby uczniów na praktykę zawodową. Współpraca szkół i zakładów pracy w zakresie realizacji praktycznej nauki zawodu napotyka bariery, głównie o charakterze prawnym i finansowym, jednak jest to już wątek osobny i wart osobnego rozważenia.

Zdarza się, iż – może, aby maskować bezradność szkoły w borykaniu się z organizacją i realizacją praktyk – szkoła oczekuje, że uczeń sam dla siebie znajdzie miejsce odbywania praktyki. Uczniowie mają możliwość realizacji praktyk w placówce wybranej przez siebie, po akceptacji opiekuna praktyk w macierzystej szkole.

Dyrektor szkoły lub wyznaczona przez dyrektora osoba powinna pomoc uczniowi w znalezieniu odpowiedniego zakładu pracy, który przyjmie ucznia na praktykę zawodową w terminie umożliwiającym realizację programu nauczania.

– Wsparcie rozwoju zawodowego ucznia udzielane przez opiekuna praktyk zawodowych

Praktyki zawodowe są prowadzone w zakładach pracy pod kierunkiem opiekunów praktyk, którymi mogą być sami pracodawcy lub wyznaczeni przez nich pracownicy tych zakładów. Warto dostrzegać, że opiekun praktyki może w relacji z uczniem pełnić funkcję coucha. Ramy treściowe i strukturę czasową spotkań coachingowych określa program praktyki zawodowej. Coaching zawodowy pomaga uczniom-praktykantom w wykorzystywaniu posiadanych umiejętności – zdobytych także w nauczaniu teoretycznych przedmiotów zawodowych – do realizacji zadań w obrębie danego zawodu, a także w rozwijaniu nowych, konkretnych umiejętności i wiedzy technicznej *know-how* tak, aby praktykant mógł sprostać wymaganiom pracy i osiągać lepsze efekty działania. Dzięki profesjonalnej pomocy i wsparciu opiekunów praktyk-coachów uczniowie-praktykanci wykształcają umiejętność ukierunkowanego działania, elastyczność myślenia i działania, elastyczność zachowań, pozbywają się schematów, wykształcają poczucie odpowiedzialności za własny rozwój i osiągane wyniki, lepiej rozumieją samego siebie, własne potrzeby i aspiracje. Cokolwiek jeszcze powie się o korzyściach płynących z coachingu, to jednak okazuje się, że zastosowanie coachingu zawodowego jest zasadne i może przynieść oczekiwane rezultaty, jeżeli ucznia charakteryzuje potrzeba samorealizacji, gotowość do rozwoju, motywacja do doskonalenia się. Uczeń-praktykant w relacji coachingowej musi odczuwać chęć rozwoju zawodowego, z akcentem na samokształcenie i samodoskonalenie.

– Oferowanie przez szkoły kursów umożliwiających uczniom uzyskanie uprawnień zawodowych

Absolwenci szkół zawodowych nie mają uprawnień do wykonywania określonych prac. Ukończenie kursów umożliwiających uzyskanie uprawnień zawodowych wymaganych do wykonywania niektórych prac może poprawić ich zatrudnialność. Uprawnienia dotyczą umiejętności nieujętych w programie zajęć lub takich, dla których egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe, także w zakresie danej kwalifikacji wyodrębnionej w ramach zawodu, nie stanowi wystarczającego poświadczenia kwalifikacji. Uzyskanie uprawnień jest możliwe tylko po ukończeniu kursu i zdaniu egzaminu na własny koszt, na koszt pracodawcy (o ile ten będzie chciał zatrudnić osobę bez uprawnień i ponieść koszty ich uzyskania) lub na koszt urzędu pracy. Ostatnie rozwiązanie wymusza rejestrację absolwenta w urzędzie pracy jako bezrobotnego.

Nabywanie konkretnych uprawnień powinno być włączone do procesu kształcenia szkolnego. Szkoła powinna prowadzić kursy prowadzące do uzyskania uprawnień zawodowych do wykonywania określonych prac i ponosić koszty ich uzyskania.

– Wspomaganie absolwentów szkół w pozyskaniu i utrzymaniu pracy, wsparcie społeczne w miejscu pracy

W poszukiwaniu zatrudnienia w konkretnej organizacji i na konkretnym stanowisku pożądana jest pomoc specjalisty ds. rekrutacji pracowników – psychologa w rozpoznaniu, na ile formalne wykształcenie, ale przede wszystkim cechy osobowościowe kandydata na pracownika są zgodne z charakterem i warunkami wykonywania pracy, którą zamierza on podjąć. Istotny brak tej zgodności uniemożliwi lub ograniczy ewentualność samorealizacji przez pracę i osiągania satysfakcji z jej wykonywania.

Im większa odpowiedzialność związana z pracą, do której pretenduje kandydat, tym większa rola psychologa w procesie pozyskiwania pracy przez odpowiedniego pracownika. Ważne jest bowiem nie tylko rozpoznanie kwalifikacji formalnych, ale też predyspozycji i cech psychicznych kandydata do pracy. Z tych powodów proces rekrutacji i selekcji bywa wieloetapowy. W praktyce dość często zaniedbywany bywa trzeci i ostatni etap doboru pracowników, czyli proces adaptacji zawodowej. Nowy pracownik bywa rzucony na „głęboką wodę", czyli ma sobie sam radzić, co w dużej firmie, a nawet w średniej, nie jest łatwe. Co ważniejsze, nie zawsze jest to sprawdzianem cennych dla firmy kompetencji pracownika. I tak, śmiały, pewny siebie nowy pracownik może się łatwo odnaleźć w dużej firmie, ale nie ma szczególnie

cennych dla niej kompetencji. Inny, bardziej zamknięty w sobie, nieśmiały, posiadający bardzo rzadkie i cenne kompetencje, ale rzucony na „głęboką wodę", bez opiekuna w początkowej fazie pracy, może czuć się zagubiony, niepotrzebny i rozczarowany. Zrezygnuje z pracy i – być może – zasili szeregi bezrobotnych, a firma wiele na tym straci – wskazuje S. Borkowska[19]. Rozpoznanie kompetencji oraz uwarunkowań sytuacyjnych pracownika (np. sytuacji rodzinnej, miejsca zamieszkania i in.) stanowi podstawę trafnego kształtowania ścieżek karier zawodowych.

Dla nowo przyjętego pracownika ważne i użyteczne jest wsparcie, pomoc, rady, opieka starszego, bardziej doświadczonego pracownika. Ten opiekun pełni rolę swoistego mentora. Demonstrowane przez niego zachowania stanowią wzorzec do naśladowania. Mentoring jest to bardzo użyteczna metoda wdrażania do pracy nowo zatrudnionego pracownika. Mentorem może być osoba o większym doświadczeniu, zajmująca wyższe stanowisko, która może służyć podopiecznemu radą, udzielać mu wskazówek i wsparcia tak, aby dopomóc mu w podnoszeniu poziomu wykonywania pracy. Mentor może nie tylko wywierać wpływ na to, w jakich szkoleniach i programach rozwoju zawodowego uczestniczy jego podopieczny, ale także w nieformalny sposób przekazywać mu pewną wiedzę. Jednocześnie pomaga podopiecznemu w rozwoju kariery zawodowej oraz budowaniu samoświadomości.

Wzrost wymagań wobec pracowników, konieczność stawiania czoła rosnącej konkurencji, nowym technologiom i postępującej globalizacji, presja na kreatywność, samodzielność i odpowiedzialność nie pozostaje bez wpływu na obciążenie psychiczne pracowników, staje się źródłem stresu, częstokroć długotrwałego i szkodliwego dla zdrowia. Tak więc, w toku wykonywania pracy w organizacji może być potrzebna pomoc w przeciwdziałaniu stresowi lub łagodzeniu jego skutków. Wsparcie społeczne w miejscu pracy udzielane przez przełożonych i współpracowników spełnia ważną funkcję łagodzenia stresu. Pojęcie „wsparcie społeczne w miejscu pracy" używa się, na przykład, „w odniesieniu do dobrych, przyjaznych relacji z innymi, dostępności innych w wypadku problemów oraz pomocy, zrozumienia i uwagi, na jakie jednostka może liczyć w razie trudności"[20]. Trudno przecenić znaczenie wsparcia społecznego w miejscu pracy dla zapobiegania stresowi lub łagodzenia skutków oddziaływania stresorów zawodowych wobec nowo

[19] S. Borkowska, *Psychologiczne i organizacyjne aspekty zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:] *Rynek pracy*, s. 213-214.

[20] P.L. Blanc, J. de Jonge, W. Schaufeli, *Stres zawodowy a zdrowie pracowników*, [w:] *Psychologia pracy i organizacji*, red. N. Chmiel, przekł. A. Kacmajor, M. Kacmajor, A. Nowak, S. Pikiel, A. Sulak, A. Tyszkiewicz, Gdańsk 2003, s. 190.

zatrudnionych absolwentów szkół. Dobry klimat organizacyjny, przyjazne relacje zawodowe z przełożonymi i współpracownikami, przekonanie, że można liczyć na bezpośrednią pomoc lub wsparcie, informacje, rady, wskazówki i empatyczne zrozumienie ze strony innych łagodzi wpływ stresorów na reakcje stresowe i zmniejsza napięcie psychiczne. Wsparcie społeczne w miejscu pracy ze względu na jego treść może być wsparciem emocjonalnym (empatia, troska, zaufanie, zainteresowanie), wsparciem instrumentalnym (bezpośrednia pomoc ze strony innych osób), wsparciem informacyjnym (rady, informacje, sugestie, wskazówki), wsparciem oceniającym (informacje zwrotne lub porównania społeczne związane z samooceną danej osoby)[21]. Warto dodać, że te cztery typy wsparcia powinny uzupełniać się wzajemnie, aby pomagać nowo zatrudnionym pracownikom w przeciwdziałaniu stresowi lub w jego zwalczaniu. Jak już powiedziano wcześniej, fizyczny i psychiczny stan zdrowia determinuje jakość kapitału ludzkiego i przydatność do pracy właściciela owego kapitału.

Nietrudno dostrzec, że dla wielu osób praca stanowi istotną część życia. Z tego powodu należy uwzględniać ogromne ludzkie koszty stresu zawodowego podczas podejmowania decyzji dotyczących pracy. Do odniesień związanych z pojęciem pracy należy praktyka. Do każdego z tych dwóch pojęć można dodać – działalność. Praca jest zawsze jakąś praktyką. Praktyka jest zawsze jakąś pracą. Praktykę można umyślnie zaprojektować w celu dydaktycznym, w celu wyposażenia ucznia w komplet struktur umiejętnościowych, koniecznych do prawidłowego wykonywania zadań zawodowych. Wsparcie społeczne w miejscu pracy jest potrzebne pracującym absolwentom, a także w miejscu praktyki zawodowej uczniom przygotowującym się do pracy.

Konkludując, kapitał ludzki można powiększać za pomocą inwestycji w człowieka. Opłacalne są takie inwestycje w człowieka, w kapitał ludzki, które kształtują kompetencje cenione i przydatne na rynku pracy. Myślenie, iż młodzi ludzie nie oczekują zwrotu nakładów poniesionych na poprawę jakości rynkowej ich kapitału ludzkiego byłoby wielką naiwnością. Młodzi ludzie pytają, z jakich powodów nie mogą doczekać się rynkowego sukcesu. Oni także w przebiegu ich ścieżek edukacyjnych i zawodowych oczekują i potrzebują różnych form działań pomocowych – wsparcia i pomocy ze strony doradcy zawodowego, nauczyciela, instruktora praktycznej nauki zawodu, specjalisty ds. rekrutacji pracowników, specjalisty ds. szkolenia i rozwoju zawodowego, pracodawcy/przełożonego i współpracowników – które prowadzą do tworzenia i powiększania ich kapitału ludzkiego, ich konkurencyjności i szans bycia zatrudnionym.

[21] Tamże, s. 191.

BIBLIOGRAFIA

Becker G.S., *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, przekł., H. Hagemejerowa, K. Hagemejer, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.

Blanc P.L., de Jonge J., Schaufeli W., *Stres zawodowy a zdrowie pracowników*, [w:] *Psychologia pracy i organizacji*, red. N. Chmiel, przekł. A. Kacmajor, M. Kacmajor, A. Nowak, S. Pikiel, A. Sulak, A. Tyszkiewicz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

Borkowska S., *Psychologiczne i organizacyjne aspekty zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:] *Rynek pracy i wykorzystanie potencjału pracy w Polsce*, red. A. Rajkiewicz, J. Orczyk, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2014.

Buttler D., *Studenci, pracodawcy, wykładowcy – różne wizje kompetentnego pracownika*, Edukacja Ekonomistów i Menadżerów, 2012, 3(25).

Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2005.

Górniak J. (red.), *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2012.

GUS, *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków*, Warszawa 2013.

Gruza M., *Zatrudnialność absolwentów szkół zawodowych*, [w:] *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, red. U. Jeruszka, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2012.

Frieske K.W., *Kapitał ludzki: teoria czy doktryna?* [w:] *Rynek pracy i wykorzystanie potencjału pracy w Polsce*, red. A. Rajkiewicz, J. Orczyk, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2014.

Jeruszka U. (red.), *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2012.

Juchnowicz M., *Sektorowe badania podaży i popytu na kwalifikacje i kompetencje*, Edukacja Ekonomistów i Menadżerów, 2014, 2(32).

Kabaj M., *Projekt systemu integracji edukacji zawodowej i rynku pracy. W kierunku kształcenia dualnego*, Polityka Społeczna, 1998, 9.

Kabaj M., *Wpływ systemów kształcenia na zatrudnienie i bezrobocie młodzieży*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2012.

Kiersztyn A., *Racjonalne inwestycje czy złudne nadzieje: nadwyżka wykształcenia na polskim rynku pracy*, Polityka Społeczna, 2011, 1.

Kryńska E., Kwiatkowski E., *Podstawy wiedzy o rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.

Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

Mcguinness S., *Overeducation in the Labour Market*, Journal of Economic Surveys, 2006, 20.

Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.

Pervin L.A., John O.P., *Osobowość. Teoria i badania*, New York 2001 (wyd. polskie: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego), Kraków 2002.

Pocztowski A., *Strategiczne aspekty rozwoju zasobów ludzkich*, [w:] *Przyszłość pracy w XXI wieku*, red. S. Borkowska, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2004.

Sienkiewicz Ł., Gruza M., *Badanie kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego*, GHK Consulting Ltd., Warszawa 2009.

Maciej Bernasiewicz
Monika Noszczyk-Bernasiewicz

Uniwersytet Śląski
w Katowicach

„NIEOBECNY OJCIEC" – *CASUS* RODZIN NIELETNICH PRZESTĘPCÓW

Abstract. Bernasiewicz Maciej, Noszczyk-Bernasiewicz Monika, *„Nieobecny ojciec" – casus rodzin nieletnich przestępców* ["The Absent Father" – a Case Study of a Family of Juvenile Delinquents]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 161-175. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.10

The studies presented in the article show the presence and quality of the male model of the guardian in the life of juvenile delinquents. The biographies of 26 boys and 34 girls (juvenile delinquents) were studied. The text attempts to prove the thesis that the absence of the father in the upbringing of the child (his physical as well as emotional absence) has serious consequences in the children's moral development. On the other hand, a presence of a criminal father constitutes an equally strong predictor of juvenile delinquency.

Key words: juvenile delinquency, family, predictors of crime

Wstęp

W powszechnym przekonaniu obecna rodzina, po wielu wiekach męskiej alienacji z obowiązków domowych, zyskała ojca zaangażowanego w wychowanie i pielęgnację swoich dzieci. Zanikanie patriarchatu w świecie kultury północnoatlantyckiej na rzecz partnerskiej współpracy obu rodziców w rozwiązywaniu codziennych problemów gospodarstwa domowego każe postawić wniosek, że współcześni ojcowie w większym stopniu niż dziadkowie znajdują czas na opiekę nad swoimi dziećmi. Jest to przekonanie wydedukowane z obserwacji placu zabaw, gdzie niegdyś nieobecni ojcowie dziś masowo zaludniają przestrzeń huśtawek, zjeżdżalni, karuzel. Z drugiej jednak strony, często występujące zjawisko rozwodów, emigracji zarobkowych oraz praco-

holizmu spowodowało, że niektórzy socjolodzy stawiają odwrotny wniosek dotyczący męskiej obecności w rodzinie. Na przykład, Anthony Giddens używa nawet sformułowania „śmierć ojca"[1] na określenie rodzin opuszczonych przez męskiego opiekuna – niegdyś na skutek udziału w wojnie, a dziś właśnie jako efekt nadmiernego zaangażowania w pracę zawodową, rozpadu rodziny i samotnego rodzicielstwa sprawowanego przecież najczęściej przez kobiety. Nie rozstrzygając jednoznacznie tej kwestii, w artykule postanowiono przedstawić wyniki badań dotyczące szczególnego przypadku, jakim jest struktura rodzin nieletnich przestępców ze szczególnym uwypukleniem roli ojcowskiej.

Wychowywanie się w rodzinie niepełnej wiąże się z większym prawdopodobieństwem wystąpienia w życiu jednostki problemów poznawczych, emocjonalnych i społecznych[2]. Ponieważ większość rodzin niepełnych stanowią rodziny samotnych matek z dziećmi, to należy przypuszczać, że część tych problemów może wynikać z braku ojca w procesie wychowania. Badania reprezentatywne dla amerykańskiej grupy dzieci pomiędzy dwunastym a osiemnastym rokiem życia (na próbie 17 000 respondentów), pokazały, że aż 40% dzieci z rodzin niepełnych (*single parents*) zawieszono w prawach ucznia w jakimś momencie ich kariery szkolnej (w porównaniu z 21% dzieci żyjących w rodzinach pełnych – *continuously married parents*). Dzieci w pełnych, stabilnych rodzinach rzadziej angażowały się w przestępczość (odpowiednio 36,4% wobec 44,7% z rodzin niepełnych), w przemoc (odpowiednio 36% wobec 44,1%), rzadziej włączane były w terapię dla osób z zaburzeniami emocjonalnymi (odpowiednio 7,5% wobec 17%), rzadziej paliły papierosy w ciągu ostatniego miesiąca (13,4% do 22,6%), a także w znacznie mniejszym stopniu dopuszczały się prób samobójczych (1,7% wobec 2,8%)[3].

Prezentowane w tekście badania dowodzą, iż brak ojca w wychowaniu dziecka (jego nieobecność fizyczna, ale także emocjonalna) prowadzi do poważnych następstw w rozwoju moralnym dzieci. Z drugiej strony, obecność ojca-kryminalisty stanowi równie silny predykator przestępczości nieletnich. Jak uczy doświadczenie i pisał Jan Paweł II, nieobecność ojca powoduje zachwianie równowagi psychicznej i moralnej oraz znaczne trudności w stosunkach rodzinnych. Podobnie jednak w okolicznościach przeciwnych, przytłaczająca obecność ojca, zwłaszcza tam, gdzie występuje już zjawisko tzw. „machizmu", czyli nadużywania przewagi uprawnień męskich, prowadzi do równie negatywnych konsekwencji, ponieważ upokarza kobietę i nie pozwa-

[1] A. Giddens, *Socjologia*, przekł. A. Szulżycka, Warszawa 2004, s. 206.

[2] Zob. P.R. Amato, *The Impact of Family Formation Change on the Cognitive, Social, and Emotional Well-Being of the Next-Generation*, The Future of Children, 2005, 15, 2.

[3] Tamże, s. 86.

la na rozwój zdrowych stosunków rodzinnych[4]. To spostrzeżenie bystrego obserwatora życia rodzinnego, od pewnego czasu świętego Kościoła katolickiego, wydaje się wyjątkowo celne. Ta dychotomia nieobecności ojca *versus* dysfunkcyjnej obecności stanowi ramę/osnowę dla treści zamieszczonych w artykule.

Metodologia

Przytaczane dalej dane empiryczne dotyczące ojców nieletnich przestępców pochodzą z teczek osobopoznawczych wychowanków zakładów poprawczych (ZP) oraz schronisk dla nieletnich (SdN). Zebrana w nich dokumentacja została pozyskana od odpowiednich służb (pracowników socjalnych, wychowawców, psychologów), które gromadziły swoje dane przez wiele lat, ponieważ od momentu zaistnienia trudności wychowawczych w życiu nieletniego był on podmiotem wielu reakcji społecznych, wywiadów środowiskowych oraz różnych diagnoz (socjalnych, szkolnych, specjalistycznych). Wraz z nieletnim do zakładu poprawczego trafia z sądu wiele informacji dotyczących jego rodziny oraz losów życiowych. Dlatego, uważna lektura każdej teczki daje dobry obraz środowiska życia nieletniego przestępcy od momentu jego rozwoju prenatalnego (czy matka paliła papierosy, piła alkohol w trakcie ciąży), przez informacje okołoporodowe (ile badany otrzymał punktów w skali Apgar), następnie jak przebiegała jego kariera szkolna, jak przedstawiała się sytuacja socjobytowa rodziny (w świecie anglojęzycznym tzw. SES), po opis postaw rodzicielskich oraz przebiegu kariery przestępczej. ZP i SdN, w których zgromadzono przytaczane dalej informacje o nieletnich, to zamknięte placówki resocjalizacyjne. W polskim systemie zwalczania przestępczości są one najbardziej radykalnym środkiem reakcji, stosowanym wobec osób nieletnich popełniających czyny karalne[5]. Środek ten w Polsce nazywamy „poprawczym", odróżniając go w ten sposób od znacznie lżejszych środków wychowawczych (upomnienie, nadzór kuratora sądowego, umieszczenie w bardziej otwartych placówkach opiekuńczo-wychowawczych). Badania dokumentacji zrealizowano od roku 2010 do 2012 w czterech ZP i SdN (w Zawierciu, Pszczynie, Raciborzu, Koronowie). W sumie analizie treści poddano 60 teczek. Zbadano biografie 26 chłopców (Pszczyna, Racibórz) oraz

[4] Jan Pawel II, *Adhortacja Apostolska Familiaris Consortio Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, kaplanów i wiernych całego Kościoła katolickiego o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*, ustęp 25, http://www.kodr.pl/upload/file/PDF/Familaris_consotrio.pdf, [dostęp: 22.12.2014].

[5] M. Noszczyk-Bernasiewicz, *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*, Katowice 2010, s. 80-88.

34 dziewcząt (Zawiercie, Koronowo). Prezentowane fragmenty opatrzono jedynie numerem porządkowym.

Prezentowane w dalszej części badania[6] mają na celu ukazanie specyfiki obecności i jakości wzoru męskiego opiekuna w życiu nieletnich przestępców. Niezależnie od niewydolności wychowawczej rodzin pochodzenia badanych nieletnich, skutkującej okresowymi pobytami badanych w różnych placówkach opiekuńczo-wychowawczych przed umieszczeniem w ZP lub SdN – w innym opracowaniu pokazano, że z tytułu nieporadności wychowawczej rodziców ponad połowa wychowanków ZP i SdN była uprzednio umieszczana w placówkach opiekuńczo-wychowawczych[7] – należy uznać, że badani mają jednak jakichś opiekunów męskich (ojców, ojczymów), którzy są mężami bądź konkubentami ich matek. Na 60 badanych, tylko jeden chłopiec trafił w 6 miesiącu życia wprost do placówki opiekuńczej, rozpoczynając swoją drogę życiową po różnych instytucjach, aż do umieszczenia w ZP.

„Nieobecny ojciec"

Kazimierz Pospiszyl relacjonuje interesujące spojrzenie psychoanalityczne na chłopięcy bunt w biografii nieletnich przestępców, którzy – mówiąc metaforycznie:

> mieli ojca, który wyszedł z domu po papierosy lub po gazetę i słuch po nim zaginął. Chłopięcy bunt miewa zazwyczaj w takich sytuacjach dwa źródła: po pierwsze, swym zachowaniem chłopiec wysyła sygnały, że potrzebuje w swym otoczeniu „silnej ręki". Po drugie zaś, że brak owej „silnej ręki" otwiera tamę wszelkiej maści agresywnym i aroganckim formom zachowania[8].

Zniknięcie ojca z życia swoich dzieci ma w naszych czasach co najmniej cztery przyczyny. Jest to najczęściej nieobecność spowodowana porzuceniem rodziny (rozwodem), wywołana śmiercią ojca, wyjazdem za granicę w celach zarobkowych lub osadzeniem w zakładzie karnym. Wszystkie cztery przyczyny powodowały, że 44 ojców (73,33%) w badanej populacji, czyli blisko ¾ męskich opiekunów zniknęło w którymś momencie z życia nieletnich. Inaczej

[6] Szerszy raport z badań znajduje się w anglojęzycznej publikacji złożonej do druku (planowany termin wydania książki rok 2017): M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz, *Family life and crime. Contemporary Research and Essays*, Katowice.

[7] M. Noszczyk-Bernasiewicz, *Kto jest moim tatą? Kto jest moją mamą? – multistrukturowość rodzin pochodzenia nieletnich z zakładow poprawczych i schronisk dla nieletnich*, [w:] *Współczesne uwarunkowania i wzory procesów resocjalizacji, reintegracji, inkluzji*, red. K. Marzec-Holka, K. Mirosław-Nawrocka, J. Moleda, Warszawa 2014, s. 533.

[8] K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, Warszawa 2007, s. 81.

można jeszcze stwierdzić, że 44 nieletnich przestępców (73,33%) doświadczyło w swoim życiu utraty ojca.

Odnośnie szczegółowej analizy przyczyn utraty ojca (n = 44; 100%), to najczęstsze było porzucenie rodziny przez biologicznego ojca – 29 przypadków (65,91% wszystkich przyczyn utraty ojca). Takie porzucenia, którym nierzadko towarzyszył formalny rozwód, następowały najczęściej w pierwszych miesiącach życia dziecka – było tak w 12 przypadkach. Jeśli dodamy do tego 2 przypadki nieletnich, których ojcowie nie byli znani od początku (matki nie ujawniły ich personaliów) oraz 2 badanych, którzy utracili kontakt z ojcem w pierwszych miesiącach życia w wyniku śmierci ojca, to będziemy mieli razem 16 badanych (26,67% całej badanej populacji), którzy od samego początku swojego życia pozbawieni zostali bezpośredniej relacji z biologicznym ojcem. Podsumowując, można stwierdzić, że ¾ badanych utraciło kontakt z ojcem na którymś etapie swojego życia, a ¼ wszystkich badanych utraty takiej doświadczyło w okresie do 3. roku swojego życia, co pozwala na stwierdzenie, że nieletni nie mieli okazji poznać własnego ojca.

W badanych dokumentach wśród przyczyn utraty ojca na pierwszym miejscu znalazło się porzucenie rodziny/rozwód. Przyczyna ta odpowiada za blisko 66% wszystkich przyczyn „wypadnięcia" ojca z systemu rodzinnego. Kolejną przyczyną jest fizyczna śmierć ojca, w wyniku której 7 nieletnich (15,91% wszystkich przyczyn utraty ojca) straciło naturalnego opiekuna męskiego. Średnia wieku, w jakim znajdowali się nieletni w momencie śmierci ojca wynosiła 5 lat. W dwóch przypadkach była to śmierć powiązana z przestępczą aktywnością ojców. Jeden z nich zginął w bójce ulicznej, drugi działał zaś w przestępczej grupie zorganizowanej i został zamordowany w porachunkach mafijnych. Wśród kolejnych przyczyn, które eliminowały ojca z sytemu rodzinnego były sądowe interwencje (zarówno w postaci orzeczenia kary pozbawienia wolności, jak i pozbawienia ojców prawa do wychowania dzieci), w wyniku czego ojca utraciło w sumie 6 badanych (13,64% wszystkich przyczyn utraty ojca). W 2 przypadkach ojciec pozostawał nieznany (4,54%).

Rekapitulując stwierdzamy, że jedynie ¼ nieletnich przestępców (16 osób, tj. 26,67% wszystkich badanych) wychowywała się w obecności ojca do momentu umieszczenia w ZP lub SdN. Jednakże, tylko o jednym ojcu w tej 16-osobowej grupie męskich opiekunów możemy powiedzieć, że potrafił żyć w zgodnym pożyciu z żoną oraz prezentować pozytywny styl wychowania:

Rodzice nieletniej nie nadużywają alkoholu, oboje mają stałą pracę (…) Nieletnia miała w domu bardzo dobre warunki do nauki i wypoczynku. Ojciec swoim postępowaniem stawiał wymagania, wyznaczał granice, domagał się, aby nieletnia ich przestrzegała. Matka natomiast była bardziej liberalna i uległa. (…) Z dostępnych danych wynika, że w rodzinie nie występują zjawiska patologii społecznej, nikt z rodziców

nie był karany sądownie ani nie nadużywał alkoholu. Pożycie rodziców jest raczej zgodne. (Nr 57)

Warto podkreślić, że jest to jedyny ojciec (!) w 60-osobowej grupie badanych, który jednocześnie nie był karany sądownie, nie nadużywał alkoholu i prezentował zaangażowanie w wychowanie swojego dziecka. Pozostałych 15 ojców, którzy mieszkali z nieletnimi aż do czasu umieszczenia w ZP lub SdN, nie potrafiło zagwarantować dobrych warunków wychowawczych. Aż 12 spośród nich nadużywało alkoholu, 6 było karanych sądownie, 2 było po rozwodzie, lecz nadal zamieszkiwali we wspólnym gospodarstwie domowym, 7 prezentowało niewłaściwe postawy wychowawcze (brak zaangażowania w wychowanie oraz niekonsekwentne karanie/nagradzanie), 5 dopuszczało się przemocy fizycznej i/lub psychicznej wobec dzieci i/lub rodziny. Zatem, także wtedy, gdy nieletni nie utracili ojca w wyniku porzucenia, śmierci, izolacji penitencjarnej, to jego obecność w badanej grupie miała charakter dysfunkcyjny:

Ojciec znęcał się fizycznie i psychicznie nad córką. Zmuszał ją do palenia papierosów, upijał alkoholem, zabierał ją do kolegów na libacje alkoholowe, molestował ją, nie pozwalał na kontakty z matką. Pomimo długotrwałych przeżyć traumatycznych nieletnia nadal pozostawała w patologicznym środowisku rodzinnym. (…) W lipcu 2008 nieletnia będąc w stanie nietrzeźwości, 2,6 promila, posługując się nożem kuchennym zadała ojcu cios w klatkę piersiową. W związku z powyższym na mocy postanowienia została umieszczona w SdN. (Nr 28)

Ojciec nadużywał alkoholu, karany za prowadzenie samochodu pod jego wpływem. Stosował przemoc fizyczną i psychiczną wobec rodziny, co stanowiło tzw. tajemnicę rodzinną. Ojciec przez pewien czas funkcjonował w nieformalnym związku. Pochodzi z niego przyrodni brat. Nieletni nie posiada na jego temat bliższych danych. Obecnie rodzice formalnie pozostają w separacji. Faktycznie stanowią związek. Mieszkają razem. (…) Nasilenie się problemów wychowawczych z nieletnim sprzężone było z pogarszającą się atmosferą w domu rodzinnym. Surowe karanie ze strony ojca, przemoc, kłótnie pomiędzy rodzicami. Apogeum nastąpiło w 2008 roku, gdy okazało się, że nieletni zaczął palić marihuanę. Rodzice zaczęli przeprowadzać testy na narkotyki. W domu miały miejsce awantury. W trakcie jednej z nich związanej z wagarami syna, ojciec wyrzucił nieletniego z domu. Przez około 10 dni nieletni mieszkał po klatkach schodowych. Zaczął kraść. (Nr 12)

Matka wniosła sprawę do sądu z powodu alkoholizmu ojca i jego znęcania się nad rodziną. W rodzinie rozważana jest eksmisja ojca ze wspólnego mieszkania. Z relacji nieletniej wynika, że zaburzenie w relacjach rodzinnych trwa od około 4. roku życia

nieletniej. Ojciec nie podejmował stałej pracy, pozostawał na utrzymaniu żony, nadużywał alkoholu, znęcał się psychicznie i fizycznie nad żoną i dziećmi. (…) Nieobecność nieletniej w szkole spowodowana była chorobą albo pilnowaniem domu przed ojcem. (…) Jest mało krytyczna wobec siebie, winą za swoje czyny stara się obarczać innych – głównie ojca. (…) Chciałaby wrócić do spokojnego domu pod opiekę matki, z dala od ojca. (Nr 33)

Ojciec krzyczał na nieletnią za to, że się nie uczy, źle się zachowuje w szkole. W przeszłości niekiedy przetrzepał jej za to dupę. Obecnie stał się obojętny, nie wtrąca się, ponieważ nieletnia nie chce z nim w ogóle rozmawiać. (Nr 40)

Podobnie wielu ojców w grupie pozostałych 44 ojców, którzy „wypadli" z systemu rodzinnego na którymś etapie życia badanych, prezentowało analogiczne wyżej opisanym postawy wobec rodziny. Na 44 ojców, nazwijmy ich sobie „nieobecnymi" (n = 44; 100%), aż 27 (61,36%) nadużywało alkoholu, 26 (59,09%) było karanych sądownie, 26 (59,09%) prezentowało niewłaściwe postawy wychowawcze (brak zaangażowania w wychowanie oraz niekonsekwentne karanie/nagradzanie), zaś 11 (25%) dopuszczało się przemocy fizycznej i/lub psychicznej wobec dzieci i rodziny.

Na podstawie prezentowanych danych oraz postawionych wniosków można skonstruować model rodziny kryminogennej. Rodziny, która stanowi optymalne „gniazdo" do „wyradzania" się przyszłych przestępców. W modelu tym na centralnym miejscu znajduje się ułomny ojciec (nieobecny bądź na różny sposób dysfunkcyjny). Jak każdy model, także i w tym nie znajdziemy danych o wszystkich elementach układu składającego się na model. Taka świadoma redukcja informacji służy użyteczności heurystycznej. I jak w *planetarnym modelu atomu* Nielsa Bohra wizję krążenia planet wokół słońca przyłożono do wyjaśnienia budowy atomu (krążenia elektronów wokół jądra atomu), tak w prezentowanym *modelu ułomnego ojca* postanowiono przyłożyć wizję nieobecnego i/lub dysfunkcyjnego ojca do wyjaśnienia przestępczości nieletnich. Nie pomniejszając znaczenia innych predykatorów w kryminogenezie, takich jak nieprawidłowa więź z matką, defekty organiczne mózgu, niepowodzenia szkolne, wpływ podkultury rówieśniczej itp., ukazano postać ojca w rodzinach nieletnich przestępców jako postać w najwyższym stopniu patologiczną oraz silny predykator przestępczości swoich dzieci.

Karalność ojców

Większość nieletnich przestępców to chłopcy. Dane Departamentu Statystyki Ministerstwa Sprawiedliwości pokazują, że wśród populacji nielet-

nich zarówno pod względem przejawianych symptomów demoralizacji, jak i przypisanego czynu karalnego (*juvenile delinquency*) zdecydowanie przeważają chłopcy (w latach 2000-2012 stanowili oni kolejno: 87%, 86%, 85%, 83%, 82%, 82%, 81%, 80%, 78%, 77%, 77%, 75,5% i wreszcie w roku 2012 było to 76% ogółu nieletnich[9]). Prawidłowość powyższą wyjaśniają zarówno teorie biologiczne odwołujące się do wyższego poziomu testosteronu i agresji u mężczyzn, jak i teorie kulturowe konstatujące przemocowy charakter ról męskich i męskiej socjalizacji. Skoro od wieków przestępczość była domeną mężczyzn, to także teoria modelowania tłumaczy aktualną nadreprezentację chłopców w populacji nieletnich przestępców.

Głównym obiektem identyfikacji dla chłopców są ich ojcowie. Badania Tomasza Wacha, które objęły 69 nieletnich sprawców zbrodni rozboju i zabójstwa przebywających w SdN na mocy wyroków sądowych, ujawniły wysoką karalność rodziców badanych sprawców. 53,6% badanych nieletnich twierdziło, że w ich rodzinach były osoby karane. Najczęściej wskazywano właśnie na ojca (45,3%), dalej na obu rodziców (24,1%) oraz w 24% na rodzeństwo[10]. Na podobnym poziomie okazała się przestępczość ojców badanych przez nas dziewcząt i chłopców z ZP i SdN. W próbie 60 przypadków (100%) odnotowano w dokumentacji aż 32 ojców (53,33%) uprzednio karanych. Należy się spodziewać, że karalność była na jeszcze wyższym poziomie, ponieważ w 18 przypadkach (30%) brakowało w dokumentacji danych odnośnie karalności rodziców. Tylko w 10 przypadkach odnotowano *explicite* brak karalności (16,66%).

Najczęściej ojcowie byli karani za niepłacenie alimentów oraz stosowanie przemocy wobec rodziny. W polskim prawie czyny te skodyfikowane są jako przestępczość przeciwko rodzinie i opiece. Jednocześnie można powiedzieć, że ten rodzaj naruszenia prawa godzi bezpośrednio w najważniejszą podstawę rozwoju dzieci, to jest w poczucie bezpieczeństwa, miłości, szacunku, uznania i autonomii dziecka, bez czego trudno wyobrazić sobie normalny rozwój psychospołeczny młodego człowieka.

Doświadczanie przez dzieci przemocy ze strony ojców zaburza bezpośrednio ich rozwój psychospołeczny na najwcześniejszych etapach życia. Urazy psychiczne na tle przemocy utrudniają radzenie sobie przez dzieci, odwołując się do teorii Erika H. Eriksona[11], z naturalnymi konfliktami rozwojo-

[9] Opracowanie własne danych Wydziału Statystycznej Informacji Zarządczej Departamentu Strategii i Funduszy Europejskich Ministerstwa Sprawiedliwości.

[10] T. Wach, *Resocjalizacja nieletnich sprawców gwałtownych czynów zabronionych*, Lublin 2009, s. 223.

[11] Podaję za: K.J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 2005, s. 191-202; J.M. Stanik, *Psychologia sądowa. Postawy, badania, aplikacje*, Warszawa 2013, s. 44-48.

wymi, przed jakimi nieuchronnie staje każdy człowiek. Na pierwszym etapie rozwoju takim konfliktem jest formowanie się ufności wobec świata albo – w przypadku negatywnego rozwiązania konfliktu na skutek niewłaściwych warunków socjalizacyjnych – formowanie się nieufności. Gromadzenie doświadczeń urazowych przez dziecko kształtuje w nim raczej dystans wobec świata niż pozytywne usposobienie; raczej wrogość niż otwartość. Pokonywanie poszczególnych wyzwań rozwojowych (nabycie na kolejnych etapach rozwojowych poczucia autonomii, tożsamości itp.) domaga się właściwych postaw ze strony najbliższego otoczenia.

Właściwe wyważenie przez rodziców dwóch zabiegów wychowawczych – treningu społecznego (stawianie dziecku granic, przekazywanie norm, systematyczne wdrażanie dziecka w określone czynności) oraz z drugiej strony treningu samodzielności (zgoda na eksperymentowanie i popełnianie błędów przez dziecko), to recepta na udany proces wychowawczy. Proces, którego celem z jednej strony jest człowiek żyjący w zgodzie z otoczeniem i systemem aksjonormatywnym swojej kultury, a z drugiej – autonomiczny i zadowolony z podejmowanych przez siebie wyborów życiowych. Zaniedbywanie, przemoc fizyczna i psychiczna stosowana przez ojców wobec dzieci i partnerek, zaniechanie finansowania swojej rodziny, to najczęściej występujące przyczyny orzekanych wobec ojców kar w przytaczanych badaniach własnych. Wychowywanie się przez dzieci w takich warunkach stanowi najprostszą drogę do przestępczości (desocjalizacji). Tacy ojcowie tracą autorytet u swoich dzieci, przy jednoczesnym eksponowaniu negatywnych wzorców zachowania. Dziecko doświadczające frustracji ze strony najważniejszych dla siebie osób bardzo często nie spodziewa się także pozytywnych zachowań ze strony innych ludzi. Traci zaufanie do świata ludzi dorosłych.

Kiedy ojcowie (i/lub matki) ponieśli wychowawczą porażkę, a dzieci trafiają jako głęboko zdemoralizowane jednostki do zamkniętych zakładów resocjalizacyjnych, to paradoksalnie nadal pozostaje w tych młodych ludziach pragnienie silnej, emocjonalnej więzi z rodzicem (ojcem, matką, czy nawet jakimś substytutem, na przykład w postaci ojczyma, co pokazuje poniżej opisany przykład), która niezaspokojona będzie dawała o sobie znać przez całe życie. Katarzyna Schier na podstawie własnych badań klinicznych oraz głębokiej znajomości teorii psychodynamicznej zauważa, że „osoba, która nie miała wczesnodziecięcej relacji z «wystarczająco dobrymi» opiekunami, przeżywa przez całe swoje życie uczucie dużego braku"[12]. „Niegasnąca" potrzeba posiadania spolegliwego rodzica widoczna jest w poniższych fragmentach zaczerpniętych z teczek osobopoznawczych nieletnich.

[12] K. Schier, *Dorosłe dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*, Warszawa 2014, s. 118.

Dziewczynka nie ma wsparcia psychicznego ze strony swoich bliskich. Często doświadcza poczucia osamotnienia, opuszczenia. Jej relacje z ojcem są nieprawidłowe. Nieletnia idealizuje jego postać, broni go, wypiera z pamięci negatywne treści na jego temat takie jak: nadużywanie alkoholu, przemoc. Chciałaby, aby jej tata poświęcał jej więcej czasu i utrzymywał z nią częsty kontakt. Ojciec odwiedza nieletnią nieregularnie. Rzadko do niej dzwoni. Obecnie został skazany na karę pozbawienia wolności za znęcanie się nad jej starszą siostrą. Prawdopodobnie ukrywa się przed policją. (…) Kontakty z ojcem stały się częstsze. Wykazuje on zainteresowanie jej losem, dyscyplinuje córkę, wypytuje o zachowanie, próbuje wpłynąć na jej poprawę. Przesyła paczki żywnościowe. Nieletnia jest bardzo pozytywnie nastawiona do ojca, słucha go, radzi się jego, widać pozytywną więź łączącą ją z nim. (Nr 45)

Związku matki z ojcem nieletnia nie ocenia pozytywnie. (…) Pomiędzy pijącymi partnerami dochodziło do kłótni, awantur. Czasem przebiegających bardzo gwałtownie z rękoczynami, szarpaniem. Matka nieletniej została pobita przez konkubenta. Świadkiem tej sytuacji była nieletnia. W trakcie trwania związku z ojcem nieletniej matka kilkakrotnie myślała o rozstaniu, ale do niego nie dochodziło. Twierdzi, iż bała się samotności i tego, że nie poradzi sobie sama z dziećmi. Chociaż przyznaje, że ojciec nigdy nie uczestniczył w procesie ich wychowywania. Nigdy nie mogła liczyć na jego wsparcie czy pomoc z jego strony. Nie przejawiał zainteresowania tym, aby zabezpieczyć dzieci w podstawowe potrzeby bytowe. Nigdy nie angażował się w ich sprawy. Czas spędzał głównie na oglądaniu TV, ciężar wychowania dzieci i organizacji życia domowego zawsze spoczywał na jej barkach. Ponieważ ojciec nieletniej nigdy nie dokładał się do domowego budżetu, nie przejmował się codziennymi wydatkami, to gdy nieletnia i jej siostra były małe matka założyła sprawę o alimenty. Ojciec nieletniej nigdy ich nie płacił. (…) Nieletnia obecnie ma jedynie przypadkowy kontakt z ojcem. Jednak w odczuciu matki tęskni za nim. Chciałaby, aby wrócił do domu, ale rozumie uwarunkowania decyzji matki i ją akceptuje. (Nr 54)

Badani nieletni nie tracą nadziei, jak pokazują cytowane fragmenty, na mogącą się dokonać w ich życiu pozytywną odmianę. Ciągle liczą na zmianę zachowania swoich ojców; na pojawienie się zdrowej relacji. Za taką więzią tęsknią jeszcze w placówkach resocjalizacyjnych, do których trafiają i to pomimo wielu porażek, jakich doświadczyli w relacjach z rodzicami. Jest to tęsknota, która nie wnosi w ich życie nic dobrego, ponieważ jest oczekiwaniem beznadziejnym. Zaspokojenie tych tęsknot spoczywa w rękach dysfunkcyjnych ojców, którzy nie chcą, bądź jeszcze częściej po prostu nie potrafią, stać się odpowiedzialnymi opiekunami. Pragnienie posiadania dobrych kontaktów z ojcem (szerzej z rodzicami) nierzadko ciąży i paraliżuje samodzielność doświadczających tego uczucia nieletnich. Stanowi swoistą barierę rozwojową

dla dzieci, które okaleczone emocjonalnie przez rodziców niedorastających do swoich funkcji, nie potrafią dążyć do własnych celów życiowych. Myślenie badanych młodych ludzi „uwięzione" jest w domu rodzinnym; nieletni wciąż wspominają rodziców oraz żyją problemami domowymi (ubóstwo, uzależnienia, przemoc pomiędzy członkami rodziny). Także z tej perspektywy wciąż aktualny pozostaje postulat[13] objęcia rodziców pracą terapeutyczno-socjalną podczas pobytu nieletniego w zakładzie oraz uruchamiania różnych programów, włącznie z terapią systemową, po powrocie nieletniego do domu rodzinnego.

Na osobną uwagę zasługuje zjawisko modelowania zachowań przestępczych przez ojców. Okazuje się, że w omawianych badaniach ojcowie rzadko wdrażali swoje dzieci w praktyki przestępcze. Analizy własne nie potwierdzają zasadniczych tez teorii Edwina H. Sutherlanda[14], dla którego zachowanie przestępcze było normalnym, wyuczonym zachowaniem. Dla tego słynnego amerykańskiego kryminologa uczenie się zachowania przestępczego następuje w toku interakcji z innymi osobami. Odbywa się to zwłaszcza w procesie komunikowania się w grupach pierwotnych (rodzinie, grupie sąsiedzkiej i rówieśniczej). Przestępstwo w życiu badanych tutaj nieletnich jawi się raczej jako pochodna trudnych warunków wychowawczych (przemoc w rodzinie, uzależnienia, nieobecność ojca, ubóstwo) niż jako efekt terminowania w szkole kryminalnej, w której nauczycielem jest przestępczy ojciec. Chyba że mamy na myśli **modelowanie skłonności nieletnich do uzależnień oraz nieodpowiedzialnych zachowań – wtedy wyraźnie dostrzegamy wzorcotwórczy wpływ ojca**. Czynnikiem ryzyka jest bardziej brak jakiejkolwiek komunikacji z ojcem niż obecność rozmów uczących dzieci strategii i technik skutecznego łamania prawa (kradzieży, rozbojów itp., za które omawiani w niniejszym tekście nieletni trafiali do ZP i SdN). W teczkach osobopoznawczych pojawia wręcz informacja, iż mamy do czynienia raczej z niechęcią do przestępczego stylu życia ojca przejawianą przez badanych niż jakąś afirmacją ich postawy życiowej.

Ojciec odsiaduje wyrok za zabójstwo. (…) Nieletni mówi o nim: „ojciec mnie wcale nie interesuje i do mnie też niech się nie wtrąca". (Nr 23)

Jakiś czas temu ojciec nieletniego został zwolniony z zakładu karnego i jego kontakty z nieletnim stały się częstsze oraz w miarę poprawne. W ciągu ostatniego roku

[13] A. Barczykowska, *(Nie)obecni – o roli rodziców w procesie resocjalizacji*, Studia Edukacyjne, 2015, 35.

[14] Podajemy za A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993, s. 91-108; B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 1994, s. 419-420.

znacznie pogorszyły się. Nie widują się. Nieletni sucho stwierdził, że ojciec go nie interesuje, nie interesuje go, co ojciec teraz robi, jak żyje. Nie podaje przyczyn takiego stanu rzeczy. Poza stwierdzeniem, że ojciec bardzo dużo pije. (Nr 9)

W ogóle, trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie takiej szkoły w zakresie technik przestępczości przy ciągłej nieobecności nauczyciela. Jak odnotowano wcześniej, blisko ¾ ojców „wypadło" z systemu rodzinnego we wczesnym okresie życia badanych nieletnich (44 badanych, co stanowi 73,33% wszystkich ojców). Zatem, w ¾ przypadków kryminalnego modelowania ojca po prostu nie było. Może poza jednym, dość specyficznym przypadkiem, pokazującym, że taki wpływ może zachodzić pomimo nieobecności modelującego. Jest to przykład na oddziaływanie ojca, które zachodziło nawet po jego śmierci. Jeden z badanych żył legendą ojca kryminalisty (nieletni w momencie jego śmierci miał 6 lat).

Nieletni na pewno nie pogodził się ze śmiercią ojca, który był dla niego wzorem. W opinii kuratora chłopak szczyci się tym, że jego ojciec był żołnierzem mafii. (…) Ojciec zmarł w 1999 w wyniku zabójstwa. Były to porachunki mafijne. O sprawie było głośno w mediach. (Nr 4)

Papież Benedykt XVI komentując modlitwę Pańską „Ojcze nasz" zauważa, że ojcostwo jest dziś w kryzysie.

> Dla dzisiejszego człowieka ta wielka pociecha płynąca ze słowa „Ojciec" nie zawsze jest odczuwalna, ponieważ często albo w ogóle brak mu doświadczenia ojca albo z winy ojców bywa ono przyciemnione[15].

Jeśli analizie poddamy doświadczenie ojcostwa, jakie mają nieletni przestępcy, a jakie wynieśli ze swoich rodzinnych domów, to ów kryzys roli ojca ukaże się nam w szczególnie ostrej formie. Z badań 120 nieletnich przestępców przeprowadzonych przez Małgorzatę Sitarczyk wynika, iż ponad połowa ojców nadużywała alkoholu, jedna trzecia była karana sądownie, 80% miało złą i bardzo złą sytuację materialną. Ponadto, w percepcji nieletnich przestępców ich ojców charakteryzowała bezradność w zmaganiu się ze stresem i kryzysami życiowymi, pesymizm, wrogość wobec innych, postawa wycofania[16]. Oprócz karalności szczególnie silnie w prezentowanych badaniach własnych zaznaczyło się także nadużywanie przez ojców alkoholu. Dotyczyło ono aż 38 z nich (63,33%). Jakiekolwiek dowodzenie szkodliwego charakteru naduży-

[15] J. Ratzinger/Papież Benedykt XVI, *Jezus z Nazaretu. Wydanie ilustrowane*, Kraków 2008, s. 166.

[16] M. Sitarczyk, *Ojciec w percepcji nieletnich sprawców przestępstw*, [w:] *Przestępczość nieletnich*, red. B. Gulla, M. Wysocka-Pleczyk, Kraków 2009, s. 162-164.

wania alkoholu dla życia rodzinnego i desocjalizacji dzieci wydaje się w tym miejscu niepotrzebne, gdyż związki intoksykacji alkoholowej z karalnością, rozpadem rodziny (rozwodem) oraz stosowaniem przemocy są powszechnie dowiedzione. Uważa się, iż prawie połowa przestępstw popełniana jest pod wpływem alkoholu. Negatywne oddziaływanie nadużywania alkoholu przez badanych ojców na ich (nie)obecność w rodzinie tudzież dysfunkcyjną obecność potwierdzają następujące fragmenty z badań.

Ojciec nadużywa alkoholu. Nieletni podaje, że relacje z ojcem są nienajlepsze. Ze sprawozdania z wywiadu środowiskowego wynika, że przyczyną rozwodu był alkoholizm ojca, brak szacunku dla matki, że ojciec nie uczestniczył w procesie wychowania syna i obecnie jest silnie skonfliktowany z rodziną. (…) W stanie nietrzeźwym zaburzał spokój i atmosferę w rodzinie. Dzieci były świadkami awantur i interwencji policji. Ojciec nie potrafił nawiązać kontaktu z dziećmi, nie rozmawiał z nimi. W stanach nietrzeźwości szczególnie „wychowywał" syna. Szarpał go, wrzeszczał, wulgarnie wyzywał, agresywnie zachowywał się również wobec żony, gdy chciała mu pomóc i motywowała go do podjęcia leczenia odwykowego. (…) Nie pracuje od roku. Zwolniony dyscyplinarnie z pracy za nadużywanie alkoholu. (Nr 5)

Ojciec bił matkę i dzieci, podduszał, przypalał papierosem, poniżał i zastraszał. Nieletnia wielokrotnie nocowała poza domem obawiając się pijanego ojca. (…) Po awanturze, w której matka została ugodzona nożem przez ojca, dzieci zabrano. (Nr 29)

Opisane powyżej sytuacje stanowią przykrą codzienność 38 (63,33%) z 60 badanych nieletnich.

Zakończenie

Jak wykazano, szczególnie widocznym predykatorem przestępczości nieletnich jest kryzys w rodzinie wynikający z męskiej nieumiejętności bycia konstruktywnym ojcem. Wadliwa postawa (rola) rodzicielska nie jest, oczywiście, domeną mężczyzn, dlatego w innym miejscu autorzy postanowili podjąć problematykę postaw wychowawczych w rodzinach pochodzenia nieletnich przestępców – zarówno ojców, jak i matek (analizie poddano 84 narzędzia w postaci Kwestionariusza Stosunków między Rodzicami i Dziećmi – *The Parent-Child Relations Questionnaire*, autorstwa A. Roe oraz M. Siegelmana)[17]. Jeśli zgodzimy się z poglądami Zygmunta Freuda, który narodzin superego (sumienia, najważniejszego z życiowych kompasów określających kieru-

[17] Publikacja złożona do druku (planowany termin wydania książki rok 2017): M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz, *Family life and crime*.

nek moralnych wyborów życiowych) umiejscawiał w procesie identyfikacji dziecka z osobą znaczącą, z jej światem wartości i norm oraz przyjmiemy, że chłopcy dokonują identyfikacji z ojcami, zaś dziewczynki z matkami, to brak rodzica tej samej płci co dziecko może powodować zaburzenia jego procesów identyfikacji i formowania tożsamości. Wtórnie zaś generować może problemy z przyswajaniem sobie świata wartości i ról społecznych. Być może fenomen męskiego charakteru przestępczości (85% przestępców na całym świecie to chłopcy i mężczyźni) możemy wyjaśnić właśnie ułomnością (kryzysem) męskich ról społecznych w postaci opisywanego w artykule porzucania przez mężów (konkubentów) swoich rodzin oraz stosowania przez nich przemocy przeciwko rodzinie (i wchodzenia na tym tle w konflikt z prawem).

BIBLIOGRAFIA

Amato P.R., *The Impact of Family Formation Change on the Cognitive, Social, and Emotional Well-Being of the Next-Generation*, The Future of Children, 2005, 15, 2.

Barczykowska A., *(Nie)obecni – o roli rodziców w procesie resocjalizacji*, Studia Edukacyjne, 2015, 35.

Bernasiewicz M., Noszczyk-Bernasiewicz M., *Family life and crime. Contemporary Research and Essays* (w druku).

Giddens A., przekł. A. Szulżycka, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Hołyst B., *Kryminologia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1994.

Jan Pawel II, *Adhortacja Apostolska Familiaris Consortio Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, kapłanów i wiernych całego Kościoła katolickiego o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym,* http://www.kodr.pl/upload/file/PDF/Familaris_consotrio.pdf, [dostęp: 22.12.2014].

Noszczyk-Bernasiewicz M., *Nieletni przestępcy w percepcji personelu i nadzoru resocjalizacyjnego oraz studentów resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

Noszczyk-Bernasiewicz M., *Kto jest moim tatą? Kto jest moją mamą? – multistrukturowość rodzin pochodzenia nieletnich z zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*, [w:] *Współczesne uwarunkowania i wzory procesów resocjalizacji, reintegracji, inkluzji*, red. K. Marzec-Holka, K. Mirosław-Nawrocka, J. Moleda, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014.

Pospiszyl K., *Ojciec a wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.

Ratzinger J./Papież Benedykt XVI, *Jezus z Nazaretu*. *Wydanie ilustrowane*, Wydawnictwo M, Kraków 2008.

Schier K., *Dorosłe dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2014.

Siemaszko A., *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1993.

Sitarczyk M., *Ojciec w percepcji nieletnich sprawców przestępstw*, [w:] *Przestępczość nieletnich*, red. B. Gulla, M. Wysocka-Pleczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.

Stanik J.M., *Psychologia sądowa. Postawy, badania, aplikacje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
Tillmann K.J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
Wach T., *Resocjalizacja nieletnich sprawców gwałtownych czynów zabronionych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.

Piotr Chomczyński

Uniwersytet Łódzki

FOTOGRAFIA W BADANIACH NAD STYGMĄ SPOŁECZNĄ. WNIOSKI METODOLOGICZNE Z BADAŃ NAD STYGMATYZACJĄ OSÓB, KTÓRE POPEŁNIŁY PRZESTĘPSTWO

Abstract. Chomczyński Piotr, *Fotografia w badaniach nad stygmą społeczną. Wnioski metodologiczne z badań nad stygmatyzacją osób, które popełniły przestępstwo* [Photography in Social Stigma Research. Some Methodological Conclusions from Research on Criminals' Stigmatization]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 177-194. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.11

The goal of this paper is to present some preliminary methodological conclusions from research on social stigmatization of people who served time in prisons. It mainly discusses some patterns that underlie the process of photography interpretation made by interviewees within the techniques of in-depth interview and focus group interview. To characterize the research tools, contexts and circumstances of research are indicated which are important for the understanding of the outcomes obtained. The results are based on an analysis of forty in-depth interviews and eight focus group interview sessions. As this article is methodological in character, the problem of stigmatization as a subject of social research is only indicated as a context of the analyses presented in this paper.

Key words: stigma, stigmatization, labeling, qualitative methods, in-depth interview, focus group interview, visual sociology

Wstęp

Badania nad piętnem społecznym wymagają wiele wysiłku i zaangażowania ze strony badacza. Specyfika piętna jako przedmiotu badań wymaga podjęcia wielu działań, których wspólnym celem jest niejako „przedarcie się" przez deklaratywny poziom odpowiedzi osób badanych, dla których sam przedmiot badań wydaje się niejednokrotnie trudny, kłopotliwy, zawstydzający itd. Badani z różnych powodów, które przedstawię bliżej w dalszej części

artykułu, wyrażają dyskomfort, a ten z kolei przekłada się zarówno na szczerość udzielanych odpowiedzi, lecz także na ich spójność i to jak informacje w nich zawarte są wyczerpujące. Brak motywacji po stronie badanych, lecz także czasami wstyd wynikający z konieczności dzielenia się z badaczem wypracowanymi przez siebie stereotypami i uprzedzeniami, spowodował konieczność zastanowienia się nad metodologią badań i podjęcia dodatkowych działań mających na celu pozyskanie akceptowalnego jakościowo materiału empirycznego. W tym celu zdecydowałem się wykorzystać fotografie, zarówno podczas indywidualnych wywiadów pogłębionych, jak również zogniskowanych wywiadów grupowych[1]. Wnioski zawarte w niniejszym artykule mają charakter studiów nad metodą badań.

Należy także zaznaczyć, że z reguły badania nad społecznym piętnem odnoszą się do dwóch aspektów niniejszego zjawiska: koncentracji na osobach, które stygmatyzują oraz na osobach poddawanych stygmatyzacji. W tym przypadku chciałbym podjąć się omówienia metodologii prowadzenia badań obejmujących pierwszą grupę. Zanim jednak przejdę do zasadniczej części pracy, pozwolę sobie najpierw przybliżyć w kilku słowach samo pojęcie stygmy społecznej, dewiacji i związanych z tymi zagadnieniami teorii etykietowania.

Pojęcie stygmy, dewiacji oraz teorie etykietowania

O tym, że oceniamy i na tej podstawie podejmujemy określone działania lub je wygaszamy nie trzeba już chyba nikogo przekonywać, gdyż literatura naukowa z zakresu psychologii, psychologii społecznej, pedagogiki czy socjologii[2] na tyle obfituje w przykłady eksperymentów i obserwacji, że twierdzenie to nabiera cech tautologii. Bazując na pierwszym wrażeniu, oceniamy innych już po kilku sekundach i nie jesteśmy szczególnie skłonni do zmiany stanowiska[3]. Ocena przechodząca w stygmatyzację następuje szybciej i jest bardziej intensywna, kiedy bezpieczeństwo nasze i innych zależy od właściwego rozpoznania sytuacji, a czasu na wnikliwą obserwację jest niewiele.

Za pioniera badań nad piętnem społecznym uważa się Ervinga Goffmana, który jako pierwszy, w sposób uporządkowany, poruszył problem społecznej izolacji osób stygmatyzowanych. W książce zatytułowanej *Piętno*

[1] Pragnę podziękować studentom I roku zaocznych studiów II stopnia na kierunku socjologii, którzy pomogli mi zarówno w kwestii organizacji badań, a także w ich przeprowadzeniu. Ponadto, dziękuję także Panu prof. Krzysztofowi T. Koneckiemu i Pani dr Jolancie Lisek-Michalskiej za konsultacje dotyczące badań.

[2] Por. E. Aronson, R.M. Akert, T.D. Wilson, *Psychologia społeczna*, przekł. Joanna Gilewicz, Warszawa 2012; R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2009.

[3] Por. B. Gawroński i in., *Generalization Versus Contextualization in Automatic Evaluation*, Journal of Experimental Psychology: General Advance online publication, 2010 (October 4).

(tytuł oryginalny *Stigma*[4]) zastanawia się nad funkcjonowaniem osób, które ze względu na pewne własne atrybuty (a raczej ich społeczną interpretację) zepchnięte są na margines życia społecznego. Samo piętno[5] charakteryzuje on w kategoriach „sytuacji jednostki pozbawionej pełnej społecznej akceptacji"[6]. Stygmatyk to osoba uważana ze względu na swoje atrybuty za kogoś niepełnowartościowego[7], kto nie cieszy się pełnią praw, a jego partycypacja w życiu społecznym jest warunkowa. Stygmatyków, czyli osoby noszące piętno, dzieli na dwie podstawowe kategorie: *osoby zdyskredytowane*, czyli podlegające społecznej marginalizacji ze względu na defekty widoczne na pierwszy rzut oka oraz *osoby dyskredytowalne*, których tajemnicę można odkryć jedynie przy okazji ich głębszego poznania. W przypadku badań nad społeczną stygmą osób, które odsiadywały karę pozbawienia wolności, jestem zainteresowany drugą z wymienionych kategorii stygmatyków. Warto także nadmienić o społecznej naturze piętna, gdyż to ona, ze względu na cele badawcze obrane w pracy, jest tutaj najważniejsza. Piętno w ujęciu goffmanowskim opiera się nie tyle na cechach jednostki, co na ich interpretacji, jaką dokonuje otoczenie[8]. Piętno zatem, w myśl założeń Goffmana, zależy nie tyle od obiektywnie wyodrębnionych atrybutów, jakie posiada jednostka, lecz od ich społecznej interpretacji, choć z drugiej strony ludzie mogą także wobec siebie samych stosować praktyki autostygmatyzacyjne (np. tatuaże, sposób mówienia, poruszania się itp.), które inicjują społeczną stygmatyzację. Przykładem mogą być wychowankowie instytucji korekcyjnych dla nieletnich[9].

Pisząc o stygmatyzacji oraz teorii etykietowania, należy wspomnieć o wkładzie Edwina M. Lemerta, którego książka *Social Pathology: A Systematic Approach to the Theory of Sociopathic Behavior* wywarła fundamentalny wpływ na sposób myślenia o piętnie społecznym i naznaczaniu. Dla Lemerta istnieje silny związek pomiędzy społecznym potępianiem danego zachowania a kontekstem czasowym i sytuacyjnym jego wystąpienia. U podstaw społecznego definiowania dewiacji leży kontekst kulturowy, w jakim dane zachowanie się pojawia[10]. Lemert zwrócił także uwagę na społeczne nadawanie statusu

[4] W artykule będę zamiennie stosował pojęcia piętno i stygmat, z których to ostatnie jest polskim odpowiednikiem angielskiego słowa *stigma*.

[5] E. Goffman rozróżnia trzy rodzaje piętna (defekt fizyczny, cechy charakteru i osobowości oraz piętno grupowe), których nie będę w niniejszym artykule charakteryzować.

[6] E. Goffman, *Piętno*, przekł. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, Gdańsk 2005, s. 27.

[7] Tamże, s. 32.

[8] Por. J. Pawłowska, *Pojęcie dewiacji w teorii etykietowania*, Studia Socjologiczne, 1985, 1(96), s. 37.

[9] Por. P. Chomczyński, *Problem etykietowania i stygmatyzacji wśród wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Socjologiczna analiza zjawiska*, Studia Socjologiczne, 2015, 4(219).

[10] Por. Z. Welcz, *Powstanie i rozwój teorii naznaczania społecznego*, Studia Socjologiczne, 1985, 1(96), s. 69.

dewianta osobie, która dopuściła się czynu uważanego przez innych za dewiacyjny. Na podstawie tych wniosków formułuje teorię wtórnej dewiacji (*Theory of Secondary Deviance*). Według jej założeń, sprawca na podstawie społecznej oceny swego czynu zaczyna podejmować rolę dewianta, tym samym potwierdzając trafność wcześniej nadanego mu statusu.

Lemert w swej koncepcji przyjmuje założenia Cooleya odnośnie jaźni odzwierciedlonej, która w tym przypadku wyznacza scenariusz postępowania osoby społecznie definiowanej jako dewiant. W myśl założeń Lemerta, to otoczenie swą reakcją współwyznacza trajektorię (dewiacyjną karierę) osoby nabywającej status dewianta[11].

Znaczący wkład w rozwój teorii etykietowania stał się także, jak już wcześniej wspomniałem, udziałem Howarda Beckera za sprawą jego głośnej książki *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*. Becker wykorzystuje założenia symbolicznego interakcjonizmu wiążąc je z teorią etykietowania dla opisania dewiacji[12]. Zachowanie jednostki jest, jego zdaniem, wtedy dewiacyjne, gdy ludzie nadają mu taką etykietę[13]. Dewiacja jest wytworzona społecznie przez otoczenie, w jakim znajduje się jednostka. Tym samym zdecydowanie odrzuca przekonanie, że dewiantem jest osoba, która ma w sobie jakiś element różniący ją od innych, a który to popycha ją do społecznie potępianych czynów[14].

Przy tej okazji warto w paru zdaniach przybliżyć założenia Roberta Prusa i Scotta Grillsa odnośnie zjawiska dewiacji w kontekście jej społecznego kreowania. Choć Autorzy jawnie tego nie deklarują, to pozostają bardzo blisko założeń teorii etykietowania. W książce *Deviant Mystique* prezentują proces społecznego definiowania jednostek jako dewiantów, stosując perspektywę interakcyjną. Podejmują próbę demistyfikacji zjawisk dewiacyjnych poprzez ukazanie problemu infamii społecznej osób dewiacyjnych. Prus i Scott wskazują na społeczne uwarunkowania wytwarzania dewiacji. W polu uwagi Prusa i Grillsa znajduje się zagadnienie społecznego definiowania jednostki przez grupę jako osoby dewiacyjnej, a także kwestia doświadczania statusu dewianta oraz społecznych regulacji odnośnie kontaktów z dewiantem. Zdaniem autorów, dewiacja rodzi się na poziomie definiowania przez grupę sytuacji i określonej osoby jako dewiacyjnej. Oznacza to, że w ujęciu Prusa i Grillsa, podobnie jak Orrin Klapp (1956), na pierwszym planie nie znajdują się posiadane przez jednostkę atrybuty,

---

[11] Zbigniew Welcz mówi o teorii reakcji społecznej, która głosi, że istotne dla zaistnienia dewiacji jest „naznaczenie" zachowania lub czynu – nazwanie go „dewiacją".

[12] Zob. Z. Bokszański, *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Łódź 1989, s. 177-178.

[13] Por. J. Pawłowska, *Pojęcie dewiacji*, s. 42.

[14] Z. Bokszański, *Tożsamość, interakcja, grupa*, s. 178.

bądź czyny przez nią popełniane, lecz to, w jaki sposób są one definiowane przez otoczenie, które przypisuje im określone znaczenie. Dewiantem jest się w mniemaniu czyimś lub grupy osób.

O samej dewiacji można mówić, zdaniem Prusa i Grillsa, jako o procesie społecznym, gdyż dewiacja jest konstrukcją społeczną (*social construction of deviance*) trwającą w czasie. Autorzy zwracają także uwagę na społeczny kontekst definiowania dewiacji, który obejmuje środowiska opiniotwórcze. Reprezentanci tych środowisk nakreślają i definiują problem dewiacji aktywnie uczestnicząc w budowaniu społecznych postaw wobec niej. Dostarczają także języka opisu dewiacji oraz wyczulają odbiorców swych przekazów na problem zachowań dewiacyjnych. Wśród nich znajdują się zarówno media, politycy, naukowcy, jak i Kościół.

W tym momencie rodzi się pytanie odnośnie związku logicznego pomiędzy dewiacją a stygmą społeczną. W literaturze przedmiotu niniejsza relacja nie jest opisana, zaś obydwa zagadnienia są z reguły opisywane osobno lub wymiennie. W moim przekonaniu można przyjąć, że konsekwencją dewiacji jest stygmatyzacja, choć oczywiście nie jest to relacja bezwyjątkowa, gdyż praktykom stygmatyzacyjnym mogą być poddawane także osoby, które nie są dewiantami, jak choćby osoby z widocznymi defektami fizycznymi opisywane przez Goffmana. Z drugiej także strony, nie wszyscy dewianci podlegają społecznej stygmatyzacji. W moim przekonaniu warto jednak wskazać na niniejszą relację pomiędzy dewiacją i stygmatyzacją, gdyż okazuje się ona pomocna w większości przypadków wchodzących w skład desygnatów tych nazw.

Fotografia w wywiadach jakościowych

Zainteresowanie wykorzystaniem materiałów wizualnych w socjologii staje się coraz bardziej widoczne, czego namacalnym dowodem jest upowszechnienie się samej nazwy socjologia wizualna. Badacze społeczni częściej niż kiedyś sięgają do materiałów wizualnych, upatrując w nich szansę na zbadanie tych aspektów rzeczywistości, które do tej pory pozostawały na marginesie zainteresowań badawczych lub ich eksploracja była utrudniona. Wspomnieć można choćby o badaniach wykonanych przez Iris Epstein, Bonnie Stevens[15] (2006), w których fotografie wykorzystano z powodzeniem do przeprowadzenia wywiadów z dziećmi, a także Brendę Robertson (bez daty), która za pomocą fotografii badała sposoby spędzania wolnego czasu przez młodzież, czy też badania Krzysztofa T. Koneckiego (2005a) dotyczące społecznego świata właścicieli zwierząt domowych.

[15] Oraz zespół.

W niniejszym artykule chciałbym skupić się jedynie na niewielkim fragmencie tych wszystkich zagadnień, które kryją się pod pojęciem socjologii wizualnej, a mianowicie na wykorzystaniu fotografii w indywidualnych wywiadach pogłębionych oraz zogniskowanych wywiadach grupowych[16]. Pomysł wykorzystania zdjęć w wywiadach nie do końca wpisuje się w klasyfikację strategii badawczych z użyciem fotografii. Zaprezentowane przeze mnie wnioski najbliższe są jednemu z podejść, mianowicie użyciu fotografii jako materiałów zastanych powiązanych z materiałami wywołanymi, to jest z narracjami i komentarzami werbalnymi dokonanymi przez respondentów odnośnie pokazywanych im zdjęć[17]. Technika ta nosi nazwę wywiadu z użyciem fotografii (*photo elicitation interview*[18] – PEI) i opiera się na połączeniu spontanicznie uzyskiwanych informacji z informacjami wynikającymi z zadawanych pytań[19]. W tym miejscu należy podkreślić, że różnicę stanowi fakt, iż wykonaniu fotografii nie tylko nie towarzyszyła intencja wykorzystania ich w badaniach, lecz także nie zostały one wykonane tak przez badanych, jak i badacza i nie są z nimi w żaden sposób powiązane. Należy także zaznaczyć, że celem wykorzystania zdjęć w sytuacji badawczej z udziałem badanych jest sprowokowanie ich do udzielania spontanicznych wypowiedzi opartych na wcześniej nie widzianych obrazach, nie zaś analiza socjologicznego kontekstu towarzyszącego robieniu zdjęć zazwyczaj towarzysząca badaniom wizualnym[20]. W tym przypadku kompletowanie fotografii było dokonywane w ramach źródeł niepowiązanych w żaden sposób z badanymi, a jedynie z uwzględnieniem założeń teoretycznych i metodologicznych, na których bazował niniejszy projekt badawczy.

Zdjęcia w badaniach nad społeczną stygmą

Jak podają źródła literaturowe, istnieje zasadnicza zgoda co do faktu, że piętno ma rodowód społeczny, gdyż jest wytwarzane w toku interakcji grupowych. U jego podstaw leżą działania wynikające ze społecznych interak-

[16] Wnioski przedstawione w niniejszym artykule oparto na czterdziestu wywiadach pogłębionych i ośmiu sesjach fokusowych. Por. P. Daniłowicz, J. Lisek-Michalska, *Fokus – zogniskowany wywiad grupowy. Zarys metody*, [w:] *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, red. J. Lisek-Michalska, P. Daniłowicz, Łódź 2004; J. Lisek-Michalska, *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*, Łódź 2013.

[17] K.T. Konecki, *Ludzie i ich zwierzęta. Interakcjonistyczno-symboliczna analiza społecznego świata właścicieli zwierząt domowych*, Warszawa 2005, s. 44.

[18] W literaturze przedmiotu spotkać można także nazwę *photo elicited interview*.

[19] M. Frąckowiak, *Zdjęcie jako rebus. Zastosowanie wywiadu fotograficznego na przykładzie badań „Pornografia/erotyka: pytanie o kontekst czy estetykę?"* [w:] *Do zobaczenia. Socjologia wizualna w praktyce badawczej*, red. J. Kaczmarek, Poznań 2008, s. 42.

[20] P. Sztompka, *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Warszawa 2005.

cji, w ramach których dochodzi do konstruowania stereotypów, opinii, obaw itp., leżących u podstaw praktyk stygmatyzacyjnych. Stanowiska aktorów społecznych są artykułowane na skutek uzgodnień i negocjacji wyrastających z ich wzajemnych interakcji. W naszym sposobie postrzegania świata znaczną rolę odgrywa także obraz. Obrazami posługujemy się w budowaniu i propagowaniu przyjmowanych przez nas definicji sytuacji. Wygląd fizyczny człowieka odgrywa ważną rolę w jego społecznym odbiorze. Nowo poznana osoba już w przeciągu kilku sekund wywołuje na nas określone wrażenie, którym kierujemy się w relacjach z nią. Liczy się wygląd fizyczny, ubiór oraz inne artefakty służące identyfikacji jednostki i tworzenia jej klasyfikacji mentalnej[21]. Ze względu na temat pracy, jakim jest stygmatyzacja osób, które odsiadywały karę pozbawienia wolności, analiza zdjęć wydaje się naturalnym i pomocnym narzędziem służącym eksploracji niniejszego zagadnienia. Jak postaram się udowodnić, fotografie okazały się niezbędne w analizie zjawisk leżących u podstaw społecznej stygmy[22]. Zanim jednak przejdę do wniosków, w kilku zdaniach opiszę inne czynniki, które wsparły moją decyzję o wykorzystaniu fotografii w badaniach.

Pomysł wykorzystania zdjęć w wywiadach pogłębionych wynikał także z faktu przeprowadzenia kilkunastu wywiadów w sposób tradycyjny, czyli na podstawie standardowo zadawanych pytań z listy. Wśród problemów, jakie pojawiły się podczas wywiadów można wymienić:

1) *Trudności w werbalizacji opinii, uprzedzeń, stereotypów odnośnie osób, które posiadają kryminalną przeszłość*. Badani niejednokrotnie uznawali, że nie mają zdania odnośnie pytań związanych z ich odczuciami wobec osób karanych. W przypadku pytań bezpośrednio związanych z uprzedzeniami o podłożu fizjonomicznym uczestnicy deklarowali niemożność wyrażenia opinii, zasłaniając się brakiem wcześniejszej refleksji na ten temat lub trudnością w przypomnieniu sobie odpowiedzi.

2) *Część badanych deklarowała brak związku pomiędzy fizjonomią człowieka a jego przestępczymi skłonnościami*. W rezultacie niniejszych stwierdzeń[23] dalsza dyskusja na ten temat stawała się bezprzedmiotowa, gdyż badani konsekwentnie odmawiali udziału w badaniu lub uzyskiwane od nich informacje nie pozwalały na kontynuacje badań.

---

[21] Zob. R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi*; E. Aronson, R.M. Akert, T.D. Wilson, *Psychologia społeczna*.

[22] Por. K.T. Konecki, *Wizualna Teoria Ugruntowana. Nauczanie teorii ugruntowanej przy pomocy obrazów i analizy wizualnej*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 2010, VI, 2, s. 3, pobrany: czerwiec 2011, (http://www.qualitativesociologyreview.org /PL/archive_pl.php).

[23] Stwierdzenia te są elementem pewnej nieformalnej i nie wyrażanej wprost umowy społecznej, która zakłada nieocenianie ludzi ze względu na wygląd. W moim przekonaniu badani odmawiając wypowiedzi na ten temat lub dostarczając wypowiedzi zdawkowych, prezentowali zakres i siłę oddziaływania tej umowy.

3) *Niektórzy badani stwierdzali, że werbalizując swoje prywatne opinie postępują w sposób krzywdzący wobec osób, które posiadając wymienione przez nich atrybuty fizyczne, mogą okazać się niewinne*. Część osób odczuwała dyskomfort wynikający z faktu, że są postawieni w roli sędziego, który powierzchownie kierując się jedynie atrybutami fizycznymi, przypisuje komuś określone predyspozycje behawioralne. Niektóre osoby uznawały pytania za infantylne i/lub wprowadzające w błąd.

4) *Część osób biorących udział w wywiadach wyrażała obawę, że ich biegłość w prezentowaniu własnych opinii odnośnie osób z przeszłością kryminalną może narazić ich samych, w oczach badacza, na podejrzenie o posiadanie znajomości z kryminalistami*. Niniejsze obawy utwierdziły mnie w przekonaniu, że problem społecznej stygmy osób odsiadujących karę pozbawienia wolności należy do sfery tabu i nie zawsze sprawdzają się tradycyjne techniki pozyskiwania danych oparte na tradycyjnym zadawaniu pytań.

5) *W części przypadków badani nie wyrażali zainteresowania badaniem, zaś poruszane przez badacza kwestie wydawały się im zbyt abstrakcyjne*. W konsekwencji udzielane odpowiedzi miały charakter ograniczony jedynie do zaprzeczeń lub potakiwań i były ukierunkowane na jak najszybsze zakończenie badań.

W konsekwencji wyżej opisanych trudności, zdecydowałem się wykorzystać fotografie zarówno w ramach techniki wywiadów swobodnych, jak również zogniskowanych wywiadów grupowych. Za tym pomysłem przemawiało kilka ważnych argumentów podnoszonych przez badaczy, którzy stosują zdjęcia w wywiadach jakościowych. Wśród nich można wymienić:

– Zdaniem Douglasa Harpera zdjęcia pobudzają aktywność innych partii mózgu niż w przypadku operowania jedynie słowami, w związku z czym pojawia się możliwość uzyskania pełniejszego zakresu poszukiwanych informacji[24];

– Dyskusja nad fotografią zwiększa równowagę władzy (*balance of power*) pomiędzy badaczem i badanym[25], co sprawia, że relacja ma charakter partnerski i bardziej zbliżony do warunków towarzyszących naturalnej rozmowie, niż typowych dla standardowego wywiadu;

---

[24] Por. D. Harper, *Talking about pictures: a case for photo elicitation*, Visual Studies, 2002, 17, 1, s. 13.

[25] Oczywiście, argumentów na rzecz wykorzystywania fotografii w badaniach jest znacznie więcej, jednakże ja wybrałem jedynie te, które w sposób najbardziej bezpośredni wiążą się ze specyfiką niniejszego projektu badawczego. Por. B.J. Robertson (bez daty), *Photo Elicitation: a window through which to view youth leisure in isolated communities*, http://lin.ca/Uploads/cclr11/CCLR11-124.pdf, [dostęp: 30.09.2009]; Ch.A. Le Dantec, E.S. Poole, *The Value of Pictures: Photo Elicitation Techniques for Value Sensitive Techniques*, Florence, Italy 2008, s. 2, http://www.cc.gatech.edu/~ledantec/files/ledantec-poole-valueofpics-chi08.pdf, [dostęp: 30.09.2009].

– Zdjęcia wykorzystane w wywiadach pogłębionych prowokują rozmówcę do swobodnego wyrażania opinii i komentowania omawianych zagadnień[26].

Niniejsze argumenty[27], związane zarówno z dotychczas przeprowadzonymi badaniami jak również z literaturą przedmiotu, wskazywały na zasadność wykorzystania materiału wizualnego. Zanim przejdę do analizy wniosków metodologicznych odnośnie obydwu technik badawczych, w których fotografie znalazły zastosowanie, wcześniej omówię chronologię działań badawczych, ważną z punktu widzenia metodologii badań i celów niniejszego artykułu.

Organizacja badań

Jak już wspomniałem, główną intencją wykorzystania fotografii w badaniach było „przedarcie się" przez powierzchowne (deklaratywne) i nie do końca szczere opinie artykułowane przez badanych. Dysponując już pewnym doświadczeniem w prowadzeniu wywiadów jakościowych, obserwowałem wśród badanych reakcje, które w moim przekonaniu świadczyły na rzecz stanowiska, że nie są oni ze mną do końca szczerzy w swoich odpowiedziach. Pytania dotyczące ich percepcji byłych kryminalistów okazały się, jak już wspomniałem, w dużej mierze osadzone w społecznym tabu. Badani niejednokrotnie wyraźnie eksponowali uczucie wstydu, zniecierpliwienia, bądź deklarowali brak wiedzy itp., choć jednocześnie miałem wrażenie, iż rzeczywistą przyczyną braku werbalizacji własnych opinii jest uczucie dyskomfortu wynikającego z ich uczestnictwa w sytuacji dla nich trudnej. Po przeanalizowaniu celów badawczych oraz zestawieniu ich z dotychczas otrzymanymi wynikami, zdecydowałem się na wykorzystanie zdjęć najpierw w przypadku indywidualnych wywiadów pogłębionych, potem zaś zogniskowanych wywiadów grupowych. W tym celu zdecydowałem się na wybór trzydziestu zdjęć, którym narzuciłem określone kryteria:

– osoba przedstawiona na zdjęciu nie mogła być osobą publiczną, czyli w jakikolwiek inny sposób rozpoznawalną;

– zdjęcie nie mogło sprawiać wrażenia efektu profesjonalnej sesji fotograficznej, zaś osoba na nim umieszczona nie mogła być kojarzona z zawodową

[26] I. Epstein i in., *Photo elicitation interview (PEI): Using photos to elicit children's perspectives*, International Journal of Qualitative Methods, 2006, 5(3), Article 1, s. 3, [Retrieved: 26.09.2015] from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_3/pdf/ epstein.pdf.

[27] Zmniejszenie dystansu jest przypisywane głównie wywiadom, gdzie sami badani robią zdjęcia, które są następnie omawiane wraz z badaczem. Z mojego doświadczenia wynika jednak, że obniżenie dystansu pomiędzy badaczem i badanym towarzyszy także w przypadku wspólnego omawiania zdjęć jako źródeł zastanych.

modelką/modelem lub inną osobą czerpiącą zysk z publikacji swojego wizerunku;

– na zdjęciach mogły widnieć jedynie osoby dorosłe;

– wybierając zdjęcia starałem się kierować zasadą reprezentacji osób w różnym wieku oraz różnej płci[28];

– starałem się unikać zdjęć zdecydowanie sugerujących odpowiedzi poprzez atrybuty skłaniające do natychmiastowej stygmatyzacji (np. osoby trzymające groźne narzędzia, w otoczeniu więziennym i/lub więziennym ubiorze, posiadające tatuaże, skaryfikacje ciała itd.).

Wybrane w ten sposób zdjęcia przedyskutowałem ze studentami biorącymi udział w projekcie. Wspólnie dokonaliśmy dalszej selekcji zdjęć. Po skompletowaniu ostatecznego zestawu fotografii spełniających wyżej opisane kryteria, zdecydowaliśmy się zarówno w przypadku badań opartych na technice wywiadu swobodnego, jak również wywiadu grupowego, pokazać badanym zdjęcia. Rozmówcy zostali poinformowani, że wśród osób przedstawionych na fotografiach znajdują się oprócz „zwykłych ludzi" także byli kryminaliści, którzy odsiadywali karę pozbawienia wolności, bez ujawniania ich procentowego udziału. Uczestnicy badania zostali poproszeni o wytypowanie osób, które ich zdaniem popełniły przestępstwa, a następnie udzielenie odpowiedzi o jaki rodzaj przestępstwa chodzi. Ze względu na fakt, że część badanych z powodu braku wiedzy odnośnie klasyfikacji przestępstw doświadczała trudności w artykulacji rodzaju przestępstwa, w dalszej części badań opartych na technice wywiadu grupowego, zdecydowałem się na ułożenie listy przestępstw, poczynając od najmniej groźnych do najbardziej poważnych. Każdy rodzaj przestępstwa został dodatkowo opatrzony krótkim opisem, pozwalającym na udzielenie możliwie najbardziej jednoznacznej odpowiedzi. Celem zachowania maksymalnie znośnej standaryzacji, zarówno w przypadku wywiadów pogłębionych jak i zogniskowanych grupowych, wykorzystano te same zestawy zdjęć, jak również polecenia skierowane wobec badanych miały taką samą treść.

Zdjęcia w wywiadach pogłębionych i zogniskowanych grupowych

Pomimo wcześniej opisanych zabiegów standaryzujących (identyczne polecenia wobec badanych, te same zestawy zdjęć oraz opisy przestępstw),

[28] Padł także pomysł doboru fotografii przedstawiających przedstawicieli innych nacji, celem zbadania stereotypów związanych z rasą. Ze względu na ograniczony czas postanowiłem pomysł ten zrealizować przy innej okazji.

ze względu na odmienną specyfikę obydwu technik badawczych, zdecydowałem się na omówienie osobno roli, jaką odegrały zdjęcia w każdej z nich.

Zdjęcia w wywiadach pogłębionych. Ze względu na fakt, że w tym samym badaniu, w niewielkim przedziale czasowym, zastosowano jednocześnie „tradycyjny" wywiad pogłębiony, to jest bez użycia fotografii oraz kilka tygodni później wywiad pogłębiony wzbogacony o część wizualną, istnieje możliwość dokonania w miarę rzetelnych porównań odnośnie rezultatów wprowadzenia analizy zdjęć do wywiadu. Zestawienie takie daje możliwość prześledzenia metodologicznych aspektów zastosowania fotografii w niniejszych badaniach. Oczywiście, omówione zostaną jedynie te wnioski, które udało się wyraźnie dostrzec, jednak należy mieć świadomość, że być może nie wyczerpują one w pełni omawianego zagadnienia. Z moich obserwacji, rozmów z respondentami po wywiadach, jak również uwag studentów biorących udział w projekcie, wynika, że:

1) *Zdjęcia dają możliwość zbudowania atmosfery otwartości w relacjach badacz-badany w sposób bardziej efektywny niż w przypadku tradycyjnego wywiadu pogłębionego*. Kontakt pomiędzy badaczem i badanym jest zapośredniczony przez fotografie, które egalitaryzują obydwie role do postaci bardziej partnerskiej. Fotografie wprowadzają element dyskusji, który przeformułowuje sytuację, w której, jak zaznacza Anna Wyka[29], jedna osoba rezerwuje dla siebie prawo do zadawania pytań (pozycja wyższa), zaś drugiej pozostaje udzielanie odpowiedzi (pozycja niższa). Ponadto, wspólna dyskusja, której kanwę stanowią zdjęcia, zbliża rozmowę do postaci typowego spotkania towarzyskiego, niejednokrotnie stającego się okazją do robienia i/bądź pokazywania zdjęć. Konstruowanie atmosfery otwartości także jest swoistym „narzędziem", które wydaje się szczególnie ważne w przypadku badań zjawisk uznawanych przez ludzi jako trudnych, kłopotliwych, wywołujących uczucie dyskomfortu, leżących w sferze tabu.

2) *Zdjęcia prowokują badanych do poruszania tematów abstrakcyjnych związanych z ich odczuciami, fobiami, stereotypami itd*. Fotografie dostarczają badanym pretekstu do głębszej analizy własnych opinii odnośnie związku pomiędzy fizjonomią człowieka a skojarzeniami wiązanymi z jego domniemanym postępowaniem. Rozmowy na ten temat opierają się na cechach wyglądu, które czasami trudno wywołać z pamięci niewspomaganej obrazem. Obraz w tym przypadku stanowi punkt odniesienia dla inicjowania i ekspresji wizualnych doświadczeń badanych. Aby uzyskać dodatkowe, cenne dla mnie informacje, badani byli proszeni o uargumentowanie swoich odpowiedzi. Niejednokrotnie osoby biorące udział w badaniu powoływały się na obrazy popularyzo-

[29] A. Wyka, *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Warszawa 1993, s. 24-25.

wane przez środki masowego przekazu (filmy fabularne[30] i dokumentalne, treści zawarte w serwisach informacyjnych, artykuły gazetowe itp.). Może to rodzić zasadne przypuszczenia o dużej roli niniejszych przekaźników w kształtowaniu opinii badanych na temat osób z przeszłością kryminalną.

3) *Prezentowanie badanym arbitralnie wyselekcjonowanych zdjęć dzieli odpowiedzialność „niesprawiedliwego" osądu pomiędzy badacza i badanego*. Badani wielokrotnie deklarowali w przypadku wywiadów „tradycyjnych", że nie istnieje związek pomiędzy fizjonomią człowieka a jego postępowaniem, zaś próby szukania powiązań są niesprawiedliwe i nieetyczne. W przypadku wywiadów wzbogaconych o analizę wizualną, fakt wyboru przez badacza zdjęć sprawił, że badani uważali, iż ciężar odpowiedzialności za „pomyłkę" w typowaniu „niewinnego" człowieka jako przestępcy jest rozłożony pomiędzy nich a badacza. W rezultacie skłonni byli artykułować opinie, które w innym przypadku zachowaliby jedynie dla siebie.

4) *Zdjęcia budzą ciekawość i sprawiają, że samo badanie wydaje się osobom biorącym w nim udział bardziej interesujące, w związku z czym czują się bardziej odpowiedzialni za jego przebieg*. Analiza fotografii uatrakcyjnia przebieg badania, co w rezultacie przekłada się także na jakość uzyskiwanych danych. Badani w większym stopniu angażują się w udzielanie pełniejszych i bardziej wyczerpujących odpowiedzi, niekiedy posiłkując się wartościowymi dla celów badawczych anegdotami lub porównaniami.

5) *Włączenie zdjęć w proces badawczy daje możliwość uzyskania bardziej pełnego zakresu danych niż jedynie opartych na tradycyjnym wywiadzie pogłębionym*. Połączenie elementów wizualnych i werbalnych daje efekt synergii pozytywnej, gdyż uzyskiwane w ten sposób informacje wykraczają poza dane, które byłyby pozyskane osobno. Rodzi to uzasadnione przypuszczenie o pozytywnych skutkach cytowanych słów Harpera odnośnie efektów pobudzania różnych partii mózgu odpowiadających za analizę materiałów wizualnych i werbalnych.

6) *Dobór zdjęć wymaga uwagi i staranności, gdyż może w sposób niekontrolowany wpłynąć na charakter uzyskiwanych odpowiedzi*. W tym przypadku trudność polegała na tym, by sam format zdjęcia lub/i inne aspekty związane ze zdjęciem, a jednocześnie nie będące przedmiotem badań, nie rzutowały na opinie głoszone przez badanych. Zdjęcia musiały być przygotowane w ten sposób, by nie budzić podejrzeń, że zarówno uzyskane przez badanego informacje, jak również sam charakter zadania nie są oparte na faktach.

7) *W ramach studiów nad metodą zdjęcia pokazywane były na końcu wywiadu po zadaniu pytań z listy*. Analiza wywiadów wskazała, że zdjęcia pokazane

[30] Badani w swoich opiniach powoływali się niejednokrotnie na wyświetlany w tym czasie przez telewizję, zyskujący dużą popularność, film fabularny „Skazany na śmierć".

na początku badania rzutują na odpowiedzi udzielane w dalszej części. Ze względu na temat badawczy i zagadnienia metodologiczne interesująca jest tutaj raczej dynamika wypowiedzi i ewentualna zmiana postaw badanych, co jest możliwe do uchwycenia jedynie przy spełnieniu powyższego warunku. Badani niejednokrotnie prezentowali powierzchowne i obiegowe opinie do momentu, kiedy eksponowane były im fotografie. W dalszej części badania ujawniane poglądy znacznie zyskiwały na bogactwie w detale odnoszące się do cech wizualnych opisywanych przez rozmówców osób. To z kolei pozwoliło na wysnucie wstępnych wniosków na temat roli fotografii w inicjowaniu i przebiegu wypowiedzi badanych. Moment przełomowy miał związek z wcześniej opisanymi przeze mnie aspektami.

8) *Zdjęcia dają możliwość uzyskania danych wymykających się przewidywaniom*. Analiza zdjęć pobudza badanych i redukuje wśród nich poczucie stresu, w związku z czym ujawniają oni informacje, które mogą stanowić zwrot w dotychczasowych przypuszczeniach odnośnie istoty analizowanego zjawiska. Badacz często nie jest w stanie przewidzieć, jakie czynniki, bądź ich wzajemne powiązania, mogą przesądzać o określonym postrzeganiu „przestępców", u którego podstaw w dużej mierze leży to, co się widzi. Analiza zdjęć stanowi zatem odzwierciedlenie istoty badanego problemu, w tym przypadku społecznej stygmatyzacji, opartej głównie na wrażeniach wzrokowych.

Zdjęcia w zogniskowanych wywiadach grupowych. W wywiadach tych badani zostali poproszeni o wypełnienie identycznego zadania z udziałem zdjęć, jak w przypadku wywiadów pogłębionych, inne były jednak okoliczności, przebieg oraz rezultaty procesu badawczego. Wynikały one z faktu, że uczestnicy działali w grupie i byli poddani efektom grupowym[31]. Badani zadawali pytania sobie nawzajem, jak również moderatorowi, w związku z czym zaistniały warunki wspierające możliwość odtworzenia naturalnej sytuacji, w której ludzie w grupie negocjują i konstruują znaczenia. Oczywiście, należy mieć świadomość ograniczeń typowych dla narzędzia fokusowego, jak choćby prowadzenie dyskusji w warunkach laboratoryjnych, celowe i odgórne ograniczanie spontaniczności zachowań uczestników, narzucenie tematu spotkania itd.[32] Niniejsze słabości metody nie rzutują jednak na samą zasadność wyboru wywiadu grupowego niejednokrotnie wykorzystywanego w analizie zjawisk negatywnych i objętych tabu społecznym, jak choćby

[31] Zob. H. Malinowski, *Komunikacja w zogniskowanym wywiadzie grupowym*, [w:] *Zogniskowany wywiad grupowy*; J. Lisek-Michalska, *Badania fokusowe*.

[32] Por. D. Maison, *Jakościowe metody badań marketingowych*, [w:] *Badania marketingowe. Od teorii do praktyki*, red. D. Maison, A. Noga-Bogomilski, Gdańsk 2007, s. 7; E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Warszawa 2008, s. 346.

badania nad korupcją[33] lub agresją[34]. W tym przypadku technika ta posłużyła do badań stygmy społecznej.

Biorąc pod uwagę przewidywane korzyści wynikające z wykorzystania fotografii w technice wywiadu pogłębionego, zdecydowałem się na ich włączenie w strukturę scenariusza fokusowego. Z powodu analogicznych względów jak w przypadku wywiadów swobodnych, także i tutaj analiza zdjęć przez uczestników odbyła się pod koniec sesji.

W wyniku analizy nagrań wideo, dokonanej pod kątem wprowadzenia materiału wizualnego, dostrzegłem, wraz ze studentami pomagającymi mi w organizacji badań, jak również odgrywającymi rolę moderatorów, prawidłowości opisane wyżej w przypadku techniki wywiadu pogłębionego (nr 2, 3, 5, 6, 8) oraz inne wynikające z charakteru badań fokusowych:

1) *Analiza zdjęć prowadzi do formułowania bardziej szczerych i otwartych opinii wśród uczestników*. Niejednokrotnie zdarzała się sytuacja, w której osoby badane, na samym początku zadania związanego z udziałem fotografii, deklarowały brak związku pomiędzy fizjonomią człowieka a jego ewentualnym przestępczym zachowaniem. Deklaracje te były składane w większości przez młode osoby. Można było jednak zaobserwować, że po chwili osoby te, obserwując pozostałych, którzy nie wyrażali sprzeciwu, aktywnie brały udział w zadaniu dokonując wskazań na podstawie fotografii. Prawidłowość tę należy wiązać ze wzajemnym wpływem uczestników, który w tym przypadku oznaczał nie tyle zmianę opinii, co zaistnienie warunków służących jej wyjawieniu.

2) *Zdjęcia zachęcały uczestników do brania udziału w dyskusji*. Analiza fotografii dostarczała okazji do brania udziału w dyskusji i prezentowania swoich opinii wspieranych argumentacją. Pojawiała się ona znacznie częściej po wprowadzeniu materiału wizualnego. Uczestnicy odwoływali się do swoich osobistych doświadczeń lub opinii innych osób, starając się bronić swojego stanowiska. Zauważalny po wprowadzeniu zdjęć wzrost liczby artykułowanych przez uczestników argumentów może świadczyć o prezentowaniu przez nich opinii zgodnych z rzeczywistymi odczuciami. To z kolei daje podstawy do wiary w prawdziwość wygłaszanych sądów.

3) *Analiza zdjęć sprawiała, że dyskusja obejmowała zagadnienia szczegółowe*. Badani wskazując na detale widoczne na zdjęciach (ubiór, fryzura, elementy twarzy itp.) dyskutowali na temat zagadnień szczegółowych, pozwalając w sposób bezpośredni lub pośredni wnioskować o podstawach, na których

[33] A. Kubiak, *Zastosowanie zogniskowanego wywiadu grupowego do badań nad korupcją*, [w:] *Zogniskowany wywiad grupowy*.

[34] T. Pösö, P. Honkatukia, L. Nyqvist, *Focus groups and the study of violence*, Qualitative Research, 2008, 8.

opierali swoją opinię. Zdjęcia dawały możliwość prowadzenia dyskusji opartej na detalach i ich roli w postrzeganiu osób, które popełniły przestępstwa.

4) *Wprowadzenie zdjęć aktywizowało także tych uczestników badania, którzy do momentu analizy wizualnej pozostawali bierni*. Przy realizacji niektórych sesji fokusowych zdarzało się, że grupa pozostawała dosyć bierna, zaś odpowiedzi były niezbyt wyczerpujące i udzielane jedynie przez kilka osób. Wprowadzenie elementu wizualnego, w którym każda osoba była zobowiązana do wykonania zadania, prowadziło do trwałego, a niekiedy nasilającego się wzrostu aktywności większości lub wszystkich osób biorących udział w sesji.

5) *Dzięki zdjęciom dynamika działań grupy była na wysokim poziomie*. Jak już wcześniej wspomniałem, analiza zdjęć powodowała szerszy udział uczestników w dyskusji, lecz także wzrost dynamiki wypowiedzi. Badani częściej artykułowali opinie, jak również częściej komentowali swoje wzajemne stanowiska, rzadziej także dochodziło do milczenia.

6) *Wprowadzenie zdjęć pomogło w wizualizacji stereotypów, uprzedzeń, fobii itp*. Dzięki zdjęciom udało się w dużej mierze odtworzyć fizyczne aspekty leżące u podstaw praktyk stygmatyzacyjnych. Badani odwoływali się do cech wyglądu określonych osób oraz roli, jaką one pełnią w ich postrzeganiu ludzi. Zdjęcia stanowiły naturalnie dopełnienie w analizie stereotypów w dużej mierze opartych na wrażeniach wzrokowych.

Jak już wcześniej wspomniałem, przedstawione wyżej wnioski nie wyczerpują całości omawianego zagadnienia, a jedynie stanowią zestaw wyraźnie zaobserwowanych prawidłowości, które należy jeszcze poddać dalszej weryfikacji przy odtworzeniu podobnych okoliczności badawczych.

Podsumowanie

Z analizy materiału empirycznego złożonego z danych uzyskanych w wyniku zastosowania techniki wywiadu pogłębionego oraz techniki zogniskowanego wywiadu grupowego wynika, że w obydwu przypadkach włączenie analizy fotografii skutkowało pozytywnymi efektami. W przypadku obu technik analiza zdjęć pozwoliła na zyskanie bardziej wartościowych i pełnych informacji, co do których istnieje zasadne przypuszczenie, że odpowiadają rzeczywistym poglądom badanych. Zdjęcia zarówno w przypadku wywiadów indywidualnych, jak i grupowych przyczyniały się do wzrostu zaangażowania uczestników badania, a w konsekwencji do udzielania także bardziej swobodnych i spontanicznych wypowiedzi. W niektórych przypadkach można było stwierdzić dwie fazy badania – przed i po wprowadzeniu analizy zdjęć. Różnica w aktywności badanych była wyraźnie dostrzegalna

i miała bezpośredni związek z analizą materiału wizualnego. Wszystkie dotychczas przytoczone argumenty pozwalają stwierdzić, że analiza zdjęć stanowi korzystne narzędzie, podnoszące jakość technik pozyskiwania informacji wykorzystanych w badaniu. Pragnę jednak zaznaczyć, że prezentowane w niniejszym artykule wnioski mają charakter wstępny i powinny być poddane dalszej analizie w trakcie badań o tej samej lub podobnej tematyce.

Dyskusja

Przed badaczami stygmatyzacji społecznej stoi niełatwe zadanie analizowania działań aktorów społecznych, które niejednokrotnie mają charakter działań skrywanych, opartych na subtelnej grze znaczeń, które nie zawsze mogą być odczytane łatwo, a także prawidłowo. Ludzie zwykli zachowywać dla siebie swoje uprzedzenia i okoliczności, które mogą mieć na nie wpływ. Niełatwo przyznać się do oceny kogoś, z kim nie weszło się w bezpośredni kontakt, bazując jedynie na obserwacji jego wyglądu zewnętrznego. Analiza zdjęć pozwala na dogłębniejszą analizę uzyskanych danych, wzbogaconych o interpretację materiału ikonograficznego. Ponadto, jak już wcześniej zaznaczyłem, analiza zdjęć pozostaje w zgodzie z tematem badań lub nawet czyni go możliwym do eksploracji. Należy jednak pamiętać o właściwej selekcji materiałów wizualnych. Nieodpowiedni ich dobór może sprawić, że odpowiedzi badanych będą tendencyjne i oczywiste, a zatem nieprzydatne badawczo. W tym celu warto użyć metaanalizy zastosowanych technik badawczych pod kątem reakcji badanych na prezentowane zdjęcia i ich przydatności w inicjowaniu dyskusji/wypowiedzi. Krytyczna, przeprowadzona zespołowo analiza zastosowanych zdjęć daje możliwość wypracowania reguł niezbędnych w procesie dalszego doboru i selekcji materiałów wizualnych oraz opracowywania powiązanych z nimi pytań skierowanych do rozmówców.

BIBLIOGRAFIA

Aronson E., Akert R.M., Wilson T.D., *Psychologia społeczna*, przekł. Joanna Gilewicz, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Warszawa 2012.

Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Blumer H., *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey 1969.

Bokszański Z., *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1989.

Chomczyński P., *Problem etykietowania i stygmatyzacji wśród wychowanków zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Socjologiczna analiza zjawiska*, Studia Socjologiczne, 2015, 4(219).

Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.

Daniłowicz P., Lisek-Michalska J., *Fokus – zogniskowany wywiad grupowy. Zarys metody*, [w:] *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, red. J. Lisek-Michalska, P. Daniłowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.

Epstein I., Stevens B., McKeever P., Baruchel S., *Photo elicitation interview (PEI): Using photos to elicit children's perspectives*, International Journal of Qualitative Methods, 2006, 5(3), Article 1, 1-9, Retrieved [26.09.2015] from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_3/pdf/ epstein.pdf.

Frąckowiak M., *Zdjęcie jako rebus. Zastosowanie wywiadu fotograficznego na przykładzie badań „Pornografia/erotyka: pytanie o kontekst czy estetykę?"* [w:] *Do zobaczenia. Socjologia wizualna w praktyce badawczej*, red. J. Kaczmarek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.

Gawronski B., Rydell R.J., Vervliet B., De Houwer J., *Generalization Versus Contextualization in Automatic Evaluation*, Journal of Experimental Psychology: General Advance online publication, 2010 (October 4).

Goffman E., *Piętno*, przekł. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Harper D., *Talking about pictures: a case for photo elicitation*, Visual Studies, 2002, 17, 1.

Klapp O., *The Fool as a Social Type*, *American Journal of Sociology*, 1949, LV.

Konecki K.T., *Ludzie i ich zwierzęta. Interakcjonistyczno-symboliczna analiza społecznego świata właścicieli zwierząt domowych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.

Konecki K.T., *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 2005, I, 1, pobrany: 07.12 2015, (http://www.qualitativesociologyreview.org /PL/archive_pl.php).

Konecki K.T., *Wizualna Teoria Ugruntowana. Nauczanie teorii ugruntowanej przy pomocy obrazów i analizy wizualnej*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 2010, VI, 2, pobrany: czerwiec 2011, (http://www.qualitativesociologyreview.org /PL/archive_pl.php).

Kubiak A., *Zastosowanie zogniskowanego wywiadu grupowego do badań nad korupcją*, [w:] *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, red. J. Lisek-Michalska, P. Daniłowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.

Le Dantec Ch.A., Poole E.S., *The Value of Pictures: Photo Elicitation Techniques for Value Sensitive Techniques*, Florence, Italy 2008 http://www.cc.gatech.edu/~ledantec/files/ledantec-poole-valueofpics-chi08.pdf, [dostęp: 30.09.2009].

Lemert E.M., *Social Pathology: A Systematic Approach to the Theory of Sociopathic Behavior*, McGraf-Hill, New York 1951.

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

Maison D., *Jakościowe metody badań marketingowych*, [w:] *Badania marketingowe. Od teorii do praktyki*, red. D. Maison, A. Noga-Bogomilski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Malinowski H., *Komunikacja w zogniskowanym wywiadzie grupowym*, [w:] *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą*, red. J. Lisek-Michalska, P. Daniłowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.

Mead G.H., *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist,* University of Chicago Press, Chicago 1932.

Pawłowska J., *Pojęcie dewiacji w teorii etykietowania*, Studia Socjologiczne, 1985, 1(96).

Pösö T., Honkatukia P., Nyqvist L., *Focus groups and the study of violence*, Qualitative Research, 2008, 8.

Prus R., Grills S., *The Deviant Mystique: Involvements, Realities and Regulation*, Preager, The United States of America, Westport 2003.
Robertson B.J. (bez daty), *Photo Elicitation: a window through which to view youth leisure in isolated communities*, http://lin.ca/Uploads/cclr11/CCLR11-124.pdf, [dostęp: 30.09.2009].
Sztompka P., *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
Welcz Z., *Powstanie i rozwój teorii naznaczania społecznego*, Studia Socjologiczne, 1985, 1(96).
Wyka A., *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1993.

Agata Matysiak-Błaszczyk
Barbara Jankowiak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ZNACZENIE RELACJI PRZYWIĄZANIA W CYKLU ŻYCIA CZŁOWIEKA. ANALIZA WYBRANYCH ASPEKTÓW BLISKICH RELACJI

Abstract. Matysiak-Błaszczyk Agata, Jankowiak Barbara, *Znaczenie relacji przywiązania w cyklu życia człowieka. Analiza wybranych aspektów bliskich relacji* [The Significance of the Attachment Relation in the Human Life Cycle. Analysis of Selected Aspects of Close Relations]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 195-208. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.12

The article analyzes the significance of attachment relations for the ability to enter into close relations in the human life cycle. The secure attachment style which develops on the basis of the primordial relation between mother (or a guardian) and the child in the first stages of life is the cornerstone of future intimate relations and a resource which facilitates successful dealing with developmental tasks in interpersonal dependency relations. During the childhood, it contributes to the development of the relation of trust and dependence, during the adolescence to the growth of new extra-family relations and in adulthood to the co-creation with the partner of an intimate love relationship.

Key words: attachment styles, secure attachment style, dismissive-avoidant attachment style, anxious--preoccupied attachment style, fearful-avoidant attachment style, developmental tasks, close relations

Wstęp

John Bowlby, który stworzył koncepcję przywiązania, uważa, że relacja między dzieckiem i rodzicem odgrywa centralną rolę w rozwoju psychospołecznym dziecka[1]. Tworzenie więzi stanowi podstawę bliskich, intymnych relacji z innymi ludźmi, które są jednym z aspektów satysfakcjonującego życia społecznego. Umiejętność wchodzenia w relacje zależnościowe (a także prze-

[1] Zob. J. Holmes, J. Bowlby, *Teoria przywiązania*, przekł. J. Łaszcz, Gdańsk 2007.

kształcanie tych relacji) jest kluczowa również dla możliwości realizacji zadań rozwojowych, które stawiane są przed jednostką w biegu jej życia. Zgodnie z założeniami poczynionymi przez R.J. Havighursta, poradzenie sobie z zadaniem rozwojowym prowadzi do stanu dobrego samopoczucia, zwiększonego poczucia własnej wartości i dobrego dostosowania w relacji między jednostką a jej kontekstem społecznym i stanowi podstawę skutecznego radzenia sobie z zadaniami rozwojowymi na przyszłych etapach życia[2], natomiast osoba, która nie poradzi sobie z zadaniem rozwojowym doświadcza braku satysfakcji i społecznej dezaprobaty[3]. W literaturze przedmiotu opisywane są badania wiążące styl przywiązania z ogólnym poczuciem dobrostanu[4]. Istnieją, więc przesłanki by sądzić, że style przywiązania są nie tylko kluczowe dla umiejętności budowania szczęśliwych związków, ale są także ważnym determinantem ogólnej jakości życia[5]. W tej pracy dokonano analizy literatury przedmiotu w celu sprawdzenia, jakie znaczenie w różnych etapach rozwoju ma styl przywiązania dla tworzenia bliskich związków z innymi osobami, a tym samym możliwości realizacji kolejnych zadań rozwojowych.

Znaczenie więzi w rozwoju dziecka

W procesie rozwoju i pierwotnej socjalizacji dziecka jego związek z matką (lub osobą sprawującą funkcje opiekuńcze) ma do odegrania szczególną rolę. Zachowania pierwszego opiekuna, jego obecność i bliskość relacji mają niebagatelny wpływ na całokształt rozwoju psychicznego i fizycznego dziecka[6]. Zgodnie z psychospołeczną koncepcją rozwoju E. Eriksona, pierwszy kryzys rozwojowy, przypadający na okres od urodzenia do pierwszego roku życia dziecka, prowadzi do uzyskania fundamentalnego poczucia ufności do siebie i świata. O sposobie rozwiązania tegoż kryzysu, o jego rezultacie decydują przede wszystkim inni – dorośli, którzy poprzez swoją aktywność wprowadzają dziecko w obszar zaufania do siebie i świata lub do obszaru nieufności[7]. Według B.M. i P.R. Newmanów, jednym z podstawowych zadań rozwojowych tego okresu jest tworzenie społecznego przywiązania[8]. Mię-

[2] Havighurst, 1952, 1953, za: S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano, *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*, Italia 2005.

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

[4] Por. S. Moore, C. Leung, *Young people's romantic attachment styles and their associations with well-being*, Journal of Adolescence, 2002, 25, 2, s. 243-255.

[5] Zob. więcej: tamże; B. Jankowiak, *Rodzinne i partnerskie uwarunkowania dobrostanu studentów*, Studia Edukacyjne, 2016, 40, s. 177-190.

[6] J. Bowlby, *Child Care and The Growth of Love*, London 1953.

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

[8] B.M. Newman, P.R. Newman, *Development through life*.

dzy dzieckiem i matką w pierwszych latach życia wytwarza się więź, która dzięki rozszerzaniu się zasobu doświadczeń sensoryczno-emocjonalnych, w dalszej kolejności powoduje nasilenie związków emocjonalnych z ojcem, rodzeństwem, rówieśnikami i innymi osobami[9]. Pierwotny mechanizm przywiązania matki do dziecka ma ścisły związek z rozwojem więzi emocjonalnej, co słusznie podkreśla M. Bidzam. Zdaniem autorki, pierwotna więź matki i dziecka pojawia się w pierwszej kolejności jako wrodzona reakcja o charakterze autonomicznym, później powstają relacje emocjonalne dziecka z innymi ludźmi. Współcześnie pojęcie instynktu przekształciło się w pojęcie przywiązania, czy też więzi[10]. Więź oznacza łączność emocjonalną, która powstaje pomiędzy noworodkiem a opiekunem w ciągu pierwszych dni życia dziecka[11]. W teorii przywiązania, której autorem jest J. Bowlby, opisane zostały cztery fazy kształtowania się więzi dziecka z opiekunem. W pierwszej fazie (od urodzenia do ok. ósmego – dwunastego tygodnia życia dziecka) nie rozróżnia ono osób znanych i obcych. Zachowanie dziecka kierowane jest w podobny sposób do wszystkich osób z otoczenia. Faza druga (od drugiego – trzeciego do szóstego – dziewiątego miesiąca) jest okresem, w którym niemowlę przyjaźnie reaguje na wszystkie osoby, jednak powoli coraz bardziej zaczyna odróżniać opiekunów od innych osób. Końcem tej fazy jest pojawienie się lęku przed osobami obcymi. W fazie trzeciej (od szóstego – dziewiątego miesiąca do końca drugiego roku życia) dziecko w toku rozwoju uczy się nowych zachowań przywiązaniowych, czyli służących utrzymywaniu bliskości z opiekunem. Wówczas kształtują się wzorce przywiązania z opiekunem. W czwartej fazie, która rozpoczyna się w trzecim roku życia, dziecko zaczyna uwzględniać nie tylko zachowania opiekuna, ale też jego plany, intencje i cele. Jest to faza otwarta. Rozumienie świata społecznego przez dziecko staje się coraz bardziej złożone[12].

Mary Ainsworth na podstawie badań dotyczących relacji matka – dziecko, biorąc pod uwagę podstawowe kryterium jakości relacji jakim są: wrażliwość i dostępność matki w sytuacji zgłaszania przez dziecko potrzeb, wytypowała trzy style przywiązania: „styl bezpieczny – cechujący się zaufaniem dziecka do matki, oparty jest na doświadczeniu jego dostępności, ujawnianiu wrażliwości w sytuacjach zagrażających poczuciu komfortu, styl lękowo-ambiwalentny – kształtujący się w toku doświadczania niepewności co do dostępności obiektu przywiązania: kształtuje on wzmożoną czujność, obniżone

[9] M. Marczak, *Pełnienie roli matki przez kobiety pozbawione wolności*, [w:] *Misja Służby Więziennej a jej zadania wobec aktualnej polityki karnej i oczekiwań społecznych*, red. W. Ambrozik, H. Machel, P. Stępniak, Poznań – Gdańsk – Warszawa 2008, s. 458.

[10] L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, przekł. M. Kacmajor, Gdańsk 2002, s. 251.

[11] Tamże, s. 252.

[12] D. Senator, *Główne tezy teorii przywiązania*, [w:] *Bliskość w rodzinie. Więzi w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, red. B. Tryjarska, Warszawa 2012, s. 36.

poczucie bezpieczeństwa, silny lęk przed rozstaniem, pojawienie się w polu percepcyjnym obiektu przywiązania może wyzwalać ulgę, ale także i złość, styl unikający – kształtujący się w toku doświadczania niedostępności obiektu przywiązania w sytuacjach zagrożenia, wzbudzonej potrzeby bądź jego niewrażliwości na nie; doświadczenie to utrzymuje system przywiązania w stanie aktywnym, uruchamia mechanizmy obronne; konsekwencją może być unikanie bliskiego kontaktu – forma ochrony przed zranieniem; widoczna jest rezygnacja walki o obiekt przywiązania, a rozłąka nie musi się wiązać z przejawianiem negatywnych emocji"[13].

Zachodni badacze na podstawie licznych wyników badań stwierdzają, że znaczenie przywiązania i poczucie bezpieczeństwa w relacjach matka-dziecko są uniwersalne kulturowo, a różnice międzykulturowe w klasyfikacjach przywiązania ilustrują, jak różne sposoby opieki nad dziećmi w różnych kulturach prowadzą do innego odsetka ufnie i lękowo przywiązanych dzieci[14]. Uniwersalnym faktem jest przekonanie, że rodzice na całym świecie pragną, by ich dzieci czuły się bezpiecznie w ich wzajemnych relacjach oraz to, że większość rodziców stara się promować cenione kulturowo formy poczucia bezpieczeństwa[15]. Badania wzorców przywiązania w różnych kulturach wskazują na konieczność uznania go za ważny pierwszy krok w nawiązywaniu stosunków z innymi ludźmi, mający moc definiowania wszystkich następujących po nim relacji[16]. Matka jest najważniejszą osobą w życiu każdego dziecka, odpowiedzialną za jego rozwój. Jakość więzi matki i dziecka jest bardzo istotna[17].

Początkowo psychologowie badający rozwój przywiązania zakładali, że przywiązanie dziecka do matki jest wynikiem skojarzenia jej z zaspokajaniem takich podstawowych popędów, jak głód czy pragnienie. Obecność matki powiązana jest z obecnością pokarmu, w związku z czym matka staje się wzmocnieniem wtórnym wywołującym uczucie przyjemności[18]. Brak miłości macierzyńskiej wpływa na zaburzenia rozwoju psychicznego dziecka: instytucjonalizację dziecka, separację dziecka od matki lub osoby zastępującej tę matkę, „zwielokrotnienie" macierzyństwa oraz wypaczenie w opiece macierzyńskiej[19]. Szczególnie niekorzystna dla rozwoju dzieci jest „deprywacja macierzyńska", czyli nieobecność matki we wczesnym dzieciństwie[20]. Bada-

[13] M. Karwowska, *Macierzyństwo wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Bydgoszcz 2007, s. 43-44.

[14] D.R. Schaffer, R. Kipp, *Psychologia rozwojowa. Od dziecka do dorosłości*, Gdańsk 2015, s. 441.

[15] Tamże, s. 442.

[16] S.K. Ciccarelli, J.N. White, *Psychologia*, Poznań 2016, s. 321.

[17] M. Bidzan, *Nastoletnie rodzicielstwo. Perspektywa psychologiczna*, Gdańsk 2013, s. 141.

[18] Zob. badania psycholog H.F. Harlow, *The nature of love*, American Psychologist, 1958, 13, s. 573-685.

[19] K. Pospiszyl, *Psychologia kobiety*, Warszawa 1978, s. 134.

[20] K. Dzwonkowska-Godula, *Tradycyjnie, czy nowocześnie? Wzory macierzyństwa i ojcostwa w Polsce*, Łódź 2015, s. 60.

nia nad wpływem instytucjonalizacji na rozwój dziecka mają bogatą tradycję. Wiele badań i obserwacji dzieci wychowywanych w warunkach pozbawienia prawidłowej i ciągłej opieki ze strony jednej bliskiej osoby wykazało w sposób jednoznaczny, że brak lub zerwanie bliskiego emocjonalnego związku dziecka z dorosłym powoduje głęboko negatywne, często nieodwracalne skutki dla rozwoju[21].

Szczególny wkład do współczesnej wiedzy na temat rozwoju psychicznego jednostki opartej na teorii przywiązania wnieśli A. Sroufe, który stworzył koncepcję rozwoju emocjonalnego człowieka w pierwszych latach życia, P. Crittenden badający rozwój wzorców przywiązania w wieku przedszkolnym, M. Main rozwijająca badania różnych wzorców przywiązania oraz M. Rutter wyjaśniający skutki pozbawienia dzieci kontaktu z matką[22]. Zdaniem M. Czub, „jakość przywiązania i wynikające z tego konsekwencje dla rozwoju emocjonalnego człowieka w decydujący sposób wpływają na jego późniejsze funkcjonowanie emocjonalne i społeczne"[23]. O istotnym znaczeniu opieki macierzyńskiej w życiu każdego dziecka świadczą najlepiej przypadki tych dzieci, które z różnych względów zostały pozbawione opieki macierzyńskiej[24]. Jak wynika z badań R. Spitza, które prowadził na grupie dzieci przebywających w sierocińcu, a urodzonych w czasie pobytu matek w więzieniu, w wyniku braku bezpośredniego i stałego kontaktu u dzieci pojawił się zespół zaburzeń emocjonalnych, które nazwał chorobą sierocą[25]. Zdaniem wielu psychologów, stosunek emocjonalny do dziecka stanowi zasadniczą składową postawy dorosłego wobec dziecka i od tego uzależniony jest stopień zaspokojenia jego potrzeb, szczególnie potrzeby kontaktu i akceptacji – warunku poczucia bezpieczeństwa dziecka, a także jego aktywności, chęci poznawania i potrzeby osiągnięć. Pozytywne nastawienie matki wobec dziecka sprzyja kształtowaniu się poczucia własnej wartości dziecka[26]. W opinii M. Nowak-Dziemianowicz, „dzięki wzajemności rodzinnych relacji z innymi pojawia się oparty na uznaniu rodzaj samoodniesienia: wiara w siebie, poczucie własnej wartości, autonomia moralna i niezależność oraz

---

[21] M. Czub, *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 49.

[22] M. Czub, *Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka*, Forum Oświatowe, 2003, 2(29), s. 32.

[23] Tamże.

[24] E. Adamska, M. Wawrzyk, D. Owsianka, *Skazana matka w izolacji więziennej*, [w:] *Kobieta w więzieniu – polski system penitencjarny wobec kobiet w latach 1998-2008*, red. I. Dybalska, Warszawa 2009, s. 243.

[25] K. Jankowski, *Nie tylko dla rodziców*, Warszawa 1983, s. 21-22.

[26] E. Napora, *Cechy matek pożądane w wychowaniu dzieci*, Problemy Rodziny, 1995, 1, s. 24 za: A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, *Macierzyństwo za kratami*, Pedagogika Społeczna, 2004, 2-4.

szacunek do samego siebie"[27]. W przypadku dzieci pozbawionych opieki matki mogą występować następujące zaburzenia: obniżenie odporności organizmu i zwiększenie zachorowalności (M. David), spowolnienie tempa przyrostu ciała (J. Fischoff i C.T. Whitten), płytkość uczuć, infantylizm uczuciowy, brak kontroli impulsów, stany dysforyczne (V. Nora), zaburzenia zachowania, autyzm (M. Eck), wykolejenie i nieprzystosowanie społeczne (J. Favez-Boutonier), ucieczki od rzeczywistości w świat wyobraźni i osobowości socjopatyczne (M. David), zaburzenia rozwoju umysłowego, zaburzenia rozwoju fizycznego[28]. Przywiązanie nadaje dziecku wielu niezbędnych wzmocnień. Dawcą ich jest matka. Ona – jako podstawowy i pierwszy opiekun – zaspokaja potrzeby biologiczne i psychiczne dziecka, przez co staje się dla dziecka obiektem szczególnym. Dziecko domaga się jej bliskości. Każde zachowanie matki zaspokajającej potrzeby fizyczne i potrzeby kontaktu stanowi pozytywne wzmocnienie zachowań dziecka. Z kolei, dziecko uczy się tak dopasowywać swoje zachowania, aby uzyskać pożądane reakcje matki. Reagując na niektóre z nich, ona wzmacnia je i dzięki temu bardziej skuteczne w wywoływaniu pożądanych reakcji macierzyńskich zachowania (zwłaszcza zależne i afiliatywne) utrwalają się, a pozostałe nikną. Siła reakcji zależnościowych wiąże się z częstością stosowanych wzmocnień, ich rodzajem i rozkładem czasowym. Stopniowo obecność matki staje się źródłem odczuwalnych przyjemności, dlatego dziecko uspokaja się i reaguje pozytywnie na jej widok, natomiast jej brak wywołuje lęk i niepokój[29]. Relacja przywiązania między dzieckiem a matką staje się podstawą budowania innych satysfakcjonujących relacji, stanowi fundament, na którym budowane są możliwości realizacji kolejnych zadań rozwojowych oraz jest źródłem ochrony w kolejnych etapach życia. Kwestia czynników chroniących rozwój jest szeroko omawiana w koncepcjach *resilience*, w których wiele uwagi poświęca się czynnikom chroniącym o możliwościach modyfikowania skutków wysokiego ryzyka[30]. S.S. Luthar wśród najistotniejszych rodzinnych sił chroniących wymienia właśnie relację przywiązania[31]. Silne relacje rodzinne uważa się więc za krytyczne dla dobrego przystosowania w obliczu przeciwności losu.

---

[27] M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wrocław 2016, s. 165.

[28] Za: Z. Zaborowski, *Koncepcja rozwoju społecznego dziecka*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1969, 1, za: A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, *Macierzyństwo za kratami*.

[29] S. Lis, *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*, Warszawa 1992, s. 17.

[30] B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne*, [w:] *Edukacja zdrowotna*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2013, s. 49.

[31] Zob. S.S. Luthar, *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*, [w:] *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, red. D. Cicchetti, D.J. Cohen, New York 2006, s. 755-759.

Więź a funkcjonowanie w bliskich związkach w okresie adolescencji

W okresie dorastania zaznacza się silna potrzeba niezależności. „Ważnym zadaniem jest uwolnienie się spod opieki i wpływu rodziców, a optymalnym efektem rozwoju w tej fazie powinno być ukształtowanie autonomicznej, spójnej osobowości”[32]. Powstaje więc pytanie: w jaki sposób przywiązanie do opiekuna wpływa na możliwość realizacji tego wyzwania? Ponieważ jednym z kluczowych zadań w tym okresie jest uzyskanie niezależności od rodziców i budowanie własnej autonomii, nastolatki wiele czasu poświęcają na kontakty rówieśnicze, poszukiwanie akceptacji przez rówieśników oraz uzyskiwanie pozycji wśród kolegów i koleżanek[33]. Psychologiczna autonomia obejmuje różne wymiary, w tym emocjonalną niezależność od dziecięcego uzależnienia od rodziców, behawioralną autonomię w zakresie samodzielnego funkcjonowania i autonomię poznawczą obejmującą zaufanie do siebie (pewność siebie) w podejmowaniu decyzji[34]. Osiągnięcie autonomii psychicznej nie oznacza jednak odrzucenia bliskiej relacji z rodzicami, wręcz przeciwnie – osiągnąć ją można poprzez utrzymanie pozytywnych relacji, które ulegają przekształceniom, zamiast poprzez odrzucenie rodziców[35]. G.W. Peterson i K. Ray Bush podkreślają, że pomimo wzrostu znaczenia w tym okresie czynników społecznych spoza rodziny, to nadal rodzina ma silny wpływ na rozwój młodzieży[36]. Zdaniem B.M. i P.R. Newmanów, wczesna faza dojrzewania charakteryzuje się zwiększoną wrażliwością na aprobatę rówieśniczą. Autorzy ci w odniesieniu do okresu wczesnej adolescencji przyjęli jako podstawowy kryzys – identyfikacja z grupą *versus* alienacja, dla etapu późnej adolescencji natomiast – tożsamość *versus* dyfuzja tożsamości. Zdaniem cytowanych autorów, dla młodszych adolescentów bardziej charakterystyczne jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o ich relacje z grupą rówieśników, zanim odnajdą odpowiedź na pytanie na temat ich relacji z rodziną i stworzą własną tożsamość. Oznacza to, że młodzież najpierw rozwija poczucie

---

[32] M. Mary, H. Nordholt, *Ukryty plan życia*, Warszawa 2004, s. 29.

[33] M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2015.

[34] W.A. Collins, T. Gleason, A. Sesma, *Internalization, autonomy, and relationships: Development during adolescence*, [w:] *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*, red. J.E. Grusec, L. Kuczynski, New York 1995, s. 78-99.

[35] L.T. Steinberg, *Interdependence in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent–adolescent relationship*, [w:] *At the threshold: The developing adolescent*, red. S.S. Feldman, G.L. Elliott, Cambridge, MA 1990, s. 255-276.

[36] G.W. Peterson, K.R. Bush, *Families and Adolescent Development*, [w:] *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, red. T.P. Gullotta, R.W. Plant, M.A. Evans, New York 2015.

tożsamości grupowej jako wstęp do rozwoju poczucia tożsamości indywidualnej[37]. Przyjaźń jest niezwykle ważna w sytuacji, gdy w rodzinie pochodzenia dochodzi do negatywnych zjawisk, na przykład przemocy. Istnieją dowody, że odporność (*resilience*) jest rzadka wśród dzieci doświadczających przemocy w rodzinie. W tym kontekście prowadzono badania wskazujące na znaczenie pozytywnych relacji z alternatywnymi osobami udzielającymi opieki i wsparcia jako przyczyniającymi się do zwiększenia szans na pozytywny rozwój. Na przykład, posiadanie odwzajemnionej relacji przyjacielskiej wiązało się ze wzrostem poczucia własnej wartości, co przyczyniało się do zmniejszenia poczucia samotności, zwiększenia spostrzeganej akceptacji, poprawy umiejętności społecznych oraz modyfikował się uaktualniany wzór przywiązania[38].

Ponieważ normatywny kryzys wieku młodzieńczego jest ze względu na dużą labilność emocjonalną nastolatków doświadczany jako trudny[39], młodzież podejmuje czasami ryzykowne zachowania jako sposób radzenia sobie z doświadczanymi problemami. Z prowadzonych badań wynika, że relacja przywiązania wpływa na wybory zachowań adaptacyjnych adolescentek i adolescentów. Na przykład, pozabezpieczne przywiązanie[40] stanowi czynnik ryzyka zachowań przestępczych i agresji młodzieży.

Wyniki badań wskazują także na znaczenie więzi w kształtowaniu się zachowań seksualnych w okresie dorastania. Na ten okres życia przypada zazwyczaj pierwsza miłość oraz pierwsze doświadczenia seksualne[41]. Młodzi ludzie próbują ustalić w tym okresie właściwe relacje z otoczeniem, także w obszarze relacji seksualnych. Podejmują więc nowe zachowania seksualne, a także angażują się w relacje intymne. Nastolatki angażują się w coraz bardziej dojrzałe formy aktywności seksualnej – od masturbacji, poprzez petting, do inicjacji seksualnej[42]. Uzyskane wyniki dotyczące znaczenia stylu przywiązania w podejmowaniu ryzykownych zachowań seksualnych w okresie dojrzewania skłaniają do refleksji na temat wieloznaczności zachowań ryzykownych w rozwoju oraz ich znaczenia dla osiągnięcia znaczących celów

[37] B.M. Newman, P.R. Newman, *Development through life*, s. 320.

[38] S.S. Luthar, *Resilience in development*, s. 754.

[39] T.J. Wach, *Profilaktyka i resocjalizacja nieletnich zagrożonych uzależnieniem od środków psychoaktywnych*, Warszawa 2014, s. 173.

[40] M. Hoeve i in., *A meta analysis of attachment to parents and delinquency*, Journal of Abnormal Child Psychology, 2012, 40, s. 771-785; M.A. Zegers i in., *Attachment and problem behavior of adolescents during residential treatment*, Attachment and Human Development, 2008, 10, s. 91-103.

[41] I. Obuchowska, *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2005, s. 163-202.

[42] Zob. M. Beisert, *Dorastanie seksualne – pomost ku dorosłości*, [w:] *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*, red. J. Miluska, Poznań 2001; taże, *Trud dorastania seksualnego*, [w:] *Seksualność w cyklu życia człowieka*, red. M. Beisert, Poznań 2004.

rozwojowych[43]. Wyniki prowadzonych przez C. Lemelin, Y. Lussier, S. Sabourin, A. Brassard i Ch. Naud badań na grupie 1553 adolescentów i młodych dorosłych wykazały, że lękowe i unikowe reprezentacje przywiązania odgrywają ochronną rolę wobec młodzieńczych ryzykownych zachowań seksualnych. Młodzież o pozabezpiecznym stylu przywiązania jest mniej skłonna niż ich rówieśnicy o bezpiecznym stylu przywiązania do zaangażowania się we wczesne współżycie seksualne i posiadanie większej liczby partnerów[44]. Mimo że wyniki te mogą zaskakiwać, korespondują one z wcześniejszymi badaniami, które wykazały, że inicjacja seksualna często występuje w stałych związkach romantycznych[45], a młodzież z unikowym przywiązaniem tworzy mniej liczne i mniej poważne romantyczne relacje[46]. Z przedstawionych badań wynika, że młodzież charakteryzująca się bezpiecznym stylem przywiązania jest bardziej skłonna wcześniej niż ich rówieśnicy zawierać romantyczne związki oraz podejmować wcześniej aktywność seksualną, co z jednej strony wskazuje na szybsze osiąganie przez nich kolejnych zadań rozwojowych, lecz z drugiej naraża na ryzyko związane z podejmowaną aktywnością seksualną[47].

Więź w relacjach intymnych w okresie dorosłości

Dorosłość jest etapem życia, w którym jednym z podstawowych zadań rozwojowych jest stworzenie związku intymnego z wybranym partnerem[48]. Warunkiem wejścia w etap budowania intymności w rozumieniu eriksonowskim jest osiągnięta tożsamość, a więc pozytywny bilans piątego normatywnego kryzysu rozwojowego. Związek intymny jest efektem pozytywnego rozwiązania kryzysu intymności oraz efektem świadomie i wolicjonalnie dokonanego wyboru o byciu z drugą osobą. Ponadto, partnerzy w związku intymnym nie są połączeni więzami krwi, zatem poczucie wzajemnej bliskości i więzi jest rezultatem ich wzajemnych deklaracji (decyzji) i prowadzi do

[43] Zob. więcej: B. Jankowiak, *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2017.

[44] C. Lemelin i in., *Risky sexual behaviours: The role of substance use, psychopathic traits, and attachment insecurity among adolescents and young adults in Quebec*, The Canadian Journal of Human Sexuality, 2014, 23(3), s. 189-199.

[45] J.L. Rodgers, *Sexual transition in adolescence*, [w:] *Transition through adolescence: Interpersonal domains and context*, red. J.A. Graber, J. Brooks-Gunn, A.C. Peterson, New Yersey 1996, s. 85-110.

[46] J.L. Tracy, *Attachment styles and adolescent sexuality*, [w:] *Adolescent romance and sexual behavior: Theory, research, and practical implications*, red. P. Florsheim, Mahwah, NJ 2003, s. 137-159.

[47] Zob. więcej: B. Jankowiak, *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży*.

[48] B.M. Newman, P.R. Newman, *Development through life*.

zobowiązań, nie zawsze mających swoje umocowanie instytucjonalne (np. w przypadku związków kohabitacyjnych)[49].

W teoriach przywiązania poświęcono wiele miejsca na analizę konsekwencji określonych wzorców zależnościowych z matką i ojcem dla budowania w przyszłości relacji intymnej z partnerem. Styl przywiązania ukształtowany w dzieciństwie (na podstawie relacji dziecka z opiekunami) jest podobny do więzi utworzonych później z partnerami intymnymi[50] i wpływa na relacje o charakterze intymnym[51]. Badacze zauważyli nie tylko wspomniane podobieństwo w dynamice owych interakcji, ale też zaobserwowali trzy style przywiązania u osób dorosłych. Powielane interakcje z opiekunem rozwijają wewnętrzne modele, które w zmodyfikowanej postaci można zaobserwować w późniejszym życiu. W okresie dorosłości wpływają one głównie na sposób percepcji partnera i jego postawy, aktywność seksualną[52], a nawet satysfakcję z małżeństwa – niższą wśród osób o pozabezpiecznym stylu przywiązania[53].

Osoby o ukształtowanym bezpiecznym stylu przywiązania odczuwają satysfakcję ze związku z partnerem, wykazują akceptację i uznają wzajemne wsparcie w związku za ważne i potrzebne. Dorośli doświadczający bezpiecznego przywiązania, w tworzonych związkach pozytywnie wartościują wzajemną zależność, akceptują zachowania partnera, odczuwają radość z bliskich relacji. Uważają, że wsparcie bliskiej osoby jest potrzebne i dostępne. Dorośli, którzy doświadczyli w dzieciństwie stylu unikowego nie deklarują radości z bliskiego kontaktu z partnerem, mają trudności w zaufaniu mu i zaakceptowaniu swojej zależności. W związku z tym często podejmują zachowania manifestujące samowystarczalność i niezależność. Starania partnera, aby nastąpiło zbliżenie i zaangażowanie emocjonalne budzą w nich opór i zdenerwowanie. W relacjach interpersonalnych osoby te są bardziej agresywne i skłonne do naruszania norm społeczno-prawnych, a innych ludzi opisują jako nieufnych. Jednostki z lękowo-ambiwalentnym wzorem przywiązania oceniają partnera jako mało zaangażowanego i wycofanego emocjonalnie, co

[49] K. Kuryś-Szyncel, B. Jankowiak, *Współczesne związki intymne – w poszukiwaniu nowych wzorców relacji*, [w]: *Role rodzinne. Między przystosowaniem a kreacją*, red. I. Przybył, A. Żurek, Poznań 2016, s. 63-75.

[50] R.C. Fraley, P.R. Shaver, *Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions*, Review of General Psychology, 2000, 4(2), s. 132-154; tychże, *Airport Separations: A Naturalistic Study of Adult Attachment Dynamics in Separating Couple*, Journal of Personality and Social Psycholog, 1998, 75, s. 1198-1210.

[51] R.C. Fraley, P.R. Shaver, *Adult romantic attachment*, s. 132-154; *Dimension of Adult Attachment, Affects Regulation and Romantic Relationship Functioning*, Personality and Social Psychology Bulletin, 1995, 21, s. 267-283.

[52] A. Gulczyńska, *Rodzinne uwarunkowania aktywności seksualnej młodych dorosłych*, Poznań 2009.

[53] M. Plopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Kraków 2006.

podnosi ich lęk o trwałość związku[54]. Badania prowadzone na grupie młodych kobiet potwierdziły korelację pomiędzy jakością aktualnie tworzonej relacji a stylami przywiązania. Kobiety o stylu bezpiecznym miały związki wyższej jakości niż te, które charakteryzował styl lękowo-ambiwalentny i unikowy[55].

Wyniki prowadzonych badań na grupie młodych dorosłych (studentów) wykazały istnienie zależności pomiędzy stylami przywiązania charakterystycznymi dla badanych a jakością rzeczywistych związków oraz wyobrażeń o związkach spośród osób, które nie tworzą obecnie relacji intymnej (singli). Osoby o bezpiecznym stylu przywiązania uzyskiwały wysokie wyniki w ogólnej skali jakości związku oraz jej podskalach: wsparcia (przekonanie obojga partnerów, że mogą na siebie liczyć w ważnych sprawach, dbają o siebie, zaspokajają swoje potrzeby psychiczne, wykazują się zrozumieniem i wzajemnym wsparciem), namiętności (poczucie atrakcyjności seksualnej partnerów, satysfakcjonująca aktywność seksualna w związku) i odpowiedzialności za związek (wzajemne zaufanie, lojalność, wierność). Uzyskano także ujemne korelacje pomiędzy stylem unikowym i lękowo-ambiwalentnym a jakością związków – ogólną oraz we wszystkich badanych wymiarach. Oznacza to, że osoby, które charakteryzują te style przywiązania doświadczają trudności w tworzeniu satysfakcjonujących relacji intymnych. Wśród singli – osoby o bezpiecznym stylu przywiązania są przekonane, że są w stanie stworzyć związek wysokiej jakości, charakteryzujący się wysokim poziomem satysfakcji seksualnej, zaufaniem, lojalnością, zrozumieniem i wsparciem. Unikowy styl przywiązania singli ujemnie koreluje z ogólną jakością wyobrażeń o związkach oraz z wymiarami wsparcia i namiętności. Oznacza to, że osoby o unikowym stylu przywiązania zakładają, że będą doświadczać trudności we wchodzeniu w relacje – ich wyobrażenia o satysfakcji seksualnej oraz możliwości zaspokajania innych ważnych potrzeb w związku z inną osobą są niższe niż u osób o innym typie przywiązania[56].

Bezpieczny styl przywiązania kształtujący się na bazie pierwotnego związku między matką (lub osobą sprawującą funkcje opiekuńcze) a dzieckiem w pierwszych etapach życia stanowi bazę kształtowania się późniejszych bliskich relacji. Jest zasobem umożliwiającym pozytywne radzenie sobie z zadaniami rozwojowymi w biegu życia człowieka. W dzieciństwie

[54] C. Hazan, P. Shaver, *Romantic love conceptualized as an attachment process*, Journal of Personality and Social Psychology, 1987, 52, s. 511-524; R.C. Fraley, P.R. Shaver, *Adult romantic attachment*, s. 132-154.

[55] A. Gulczyńska, B. Jankowiak, *Style przywiązania a funkcjonowanie w związkach partnerskich młodych kobiet. Analiza wyników badań własnych*, [w:] *Rodzina – młodzież – dziecko. Szkice z teorii praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*, red. M. Piorunek, J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka, Poznań 2013.

[56] B. Jankowiak, *Związki partnerskie studentów. Jakość i trwałość a elementy struktury formalnej oraz uwarunkowania rodzinne relacji intymnych*, Studia Edukacyjne, 2015, 35, s. 215-233.

przyczynia się do kształtowania relacji ufności i zależności, w adolescencji – do budowania nowych pozarodzinnych relacji (choć przyczynia się także do szybszego wchodzenia w relacje seksualne, co z jednej strony świadczy o rozwoju relacji w parze, lecz z drugiej staje się zagrożeniem), a w dorosłości stanowi bazę, na której można budować miłosną relację intymną z partnerem życiowym.

BIBLIOGRAFIA

Adamska E., Wawrzyk M., Owsianka D., *Skazana matka w izolacji więziennej*, [w:] *Kobieta w więzieniu – polski system penitencjarny wobec kobiet w latach 1998-2008*, red. I. Dybalska, Warszawa 2009.

Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2015.

Beisert M., *Dorastanie seksualne – pomost ku dorosłości*, [w:] *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*, red. J. Miluska, Poznań 2001.

Beisert M., *Trud dorastania seksualnego*, [w:] *Seksualność w cyklu życia człowieka*, red. M. Beisert, Poznań 2004.

Bidzan M., *Nastoletnie rodzicielstwo. Perspektywa psychologiczna*, Gdańsk 2013.

Bowlby J., *Child Care and The Growth of Love*, London 1953.

Brannon L., *Psychologia rodzaju*, przekł. M. Kacmajor, Gdańsk 2002.

Brennan K.A., Shaver P.P., *Dimension of Adult Attachment, Affects Regulation and Romantic Relationship Functioning*, Personality and Social Psychology Bulletin, 1995, 21.

Ciccarelli S.K., White J.N., *Psychologia*, Poznań 2016.

Collins W.A., Gleason T., Sesma A., *Internalization, autonomy, and relationships: Development during adolescence*, [w:] *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*, red. J.E. Grusec, L. Kuczynski, New York 1995.

Czub M., *Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka*, Forum Oświatowe, 2003, 2(29), s. 32.

Czub M., *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005.

Dzwonkowska-Godula K., *Tradycyjnie, czy nowocześnie? Wzory macierzyństwa i ojcostwa w Polsce*, Łódź 2015.

Erikson E.H., *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002.

Fraley R.C., Shaver P.R., *Airport Separations: A Naturalistic Study of Adult Attachment Dynamics in Separating Couple*, Journal of Personality and Social Psycholog, 1998, 75.

Fraley R.C., Shaver P.R., *Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions*, Review of General Psychology, 2000, 4(2).

Gulczyńska A., *Rodzinne uwarunkowania aktywności seksualnej młodych dorosłych*, Poznań 2009.

Gulczyńska A., Jankowiak B., *Style przywiązania a funkcjonowanie w związkach partnerskich młodych kobiet. Analiza wyników badań własnych*, [w:] *Rodzina – młodzież – dziecko. Szkice z teorii praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*, red. M. Piorunek, J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka, Poznań 2013.

Harlow H.F., *The nature of love*, American Psychologist, 1958, 13.

Havighurst R.J., *Human development and education*, New York 1953.

Havighurst, 1952, 1953, za: S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano, *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*, Italia 2005.
Hazan C., Shaver P., *Romantic love conceptualized as an attachment process*, Journal of Personality and Social Psychology, 1987, 52.
Hoeve M., Stams G.J.J., Van Der Put C.E., Dubas J.S., van der Laan P.H., Gerris J.R., *A meta analysis of attachment to parents and delinquency*, Journal of Abnormal Child Psychology, 2012, 40.
Holmes J., Bowlby J., *Teoria przywiązania*, przekł. J. Łaszcz, Gdańsk 2007.
Jankowiak B., *Związki partnerskie studentów. Jakość i trwałość a elementy struktury formalnej oraz uwarunkowania rodzinne relacji intymnych*, Studia Edukacyjne, 2015, 35.
Jankowiak B., *Rodzinne i partnerskie uwarunkowania dobrostanu studentów*, Studia Edukacyjne, 2016, 40.
Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2017.
Jankowski K., *Nie tylko dla rodziców*, Warszawa 1983.
Karwowska M., *Macierzyństwo wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Bydgoszcz 2007.
Kuryś-Szyncel K., Jankowiak B., *Współczesne związki intymne – w poszukiwaniu nowych wzorców relacji*, [w]: *Role rodzinne. Między przystosowaniem a kreacją*, red. I. Przybył, A. Żurek, Poznań 2016.
Lemelin C., Lussier Y., Sabourin S., Brassard A., Naud C., *Risky sexual behaviours: The role of substance use, psychopathic traits, and attachment insecurity among adolescents and young adults in Quebec*, The Canadian Journal of Human Sexuality, 2014, 23(3).
Lis S., *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*, Warszawa 1992.
Luthar S.S., *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*, [w:] *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, red. D. Cicchetti, D.J. Cohen, New York 2006.
Marczak M., *Pełnienie roli matki przez kobiety pozbawione wolności*, [w:] *Misja Służby Więziennej a jej zadania wobec aktualnej polityki karnej i oczekiwań społecznych*, red. W. Ambrozik, H. Machel, P. Stępniak, IV Polski Kongres Penitencjarny, Poznań – Gdańsk – Warszawa 2008.
Mary M., Nordholt H., *Ukryty plan życia*, Warszawa 2004.
Matysiak-Błaszczyk A., Włodarczyk E., *Macierzyństwo za kratami*, Pedagogika Społeczna, 2004, 2-4.
Moore S., Leung C., *Young people's romantic attachment styles and their associations with well-being*, Journal of Adolescence, 2002, 25, 2.
Napora E., *Cechy matek pożądane w wychowaniu dzieci*, Problemy Rodziny, 1995, 1.
Newman B.M., Newman P.R., *Development through life: a psychosocial approach*, California 1987.
Nowak-Dziemianowicz M., *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wrocław 2016.
Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2005.
Peterson G.W., Bush K.R., *Families and Adolescent Development*, [w:] *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, red. T.P. Gullotta, R.W. Plant, M.A. Evans, New York 2015.
Plopa M., *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Kraków 2006.
Pospiszyl K., *Psychologia kobiety*, Warszawa 1978.

Rodgers J.L., *Sexual transition in adolescence*, [w:] *Transition through adolescence: Interpersonal domains and context*, red. J.A. Graber, J. Brooks-Gunn, A.C. Peterson, New Yersey 1996.
Schaffer D.R., Kipp R., *Psychologia rozwojowa. Od dziecka do dorosłości*, Gdańsk 2015.
Senator D., *Główne tezy teorii przywiązania*, [w:] *Bliskość w rodzinie. Więzi w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, red. B. Tryjarska, Warszawa 2012.
Steinberg L.T., *Interdependence in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent–adolescent relationship*, [w:] *At the threshold: The developing adolescent*, red. S.S. Feldman, G.L. Elliott, Cambridge, MA 1990.
Tracy J.L., Shaver P.R., Albino A.W., Cooper M.L., *Attachment styles and adolescent sexuality*, [w:] *Adolescent romance and sexual behavior: Theory, research, and practical implications*, red. P. Florsheim, Mahwah, NJ 2003.
Wach T.J., *Profilaktyka i resocjalizacja nieletnich zagrożonych uzależnieniem od środków psychoaktywnych*, Warszawa 2014.
Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne*, [w:] *Edukacja zdrowotna*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2013.
Zaborowski Z., *Koncepcja rozwoju społecznego dziecka*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1969, 1.
Zegers M.A., Schuengel C., Van IJzendoorn M.H., Janssens J.M., *Attachment and problem behavior of adolescents during residential treatment*, Attachment and Human Development, 2008, 10.

Lucyna Myszka-Strychalska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

OBRAZ MŁODZIEŻY W FILMIE – JAKO IMPULS DO NAMYSŁU NAD KONDYCJĄ TOŻSAMOŚCI WSPÓŁCZESNYCH NASTOLATKÓW

Abstract. Myszka-Strychalska Lucyna, *Obraz młodzieży w filmie – jako impuls do namysłu nad kondycją tożsamości współczesnych nastolatków* [The Picture of Young People in Film as an Impulse to Considering the Condition of the Identity of Modern Teenagers]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 209-230. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.13

The dynamic transformations of the contemporary reality oblige the subject to engage in permanent self-creation and search of their place in the world. Technological development and the increasing role of the pictorial message in socio-cultural life significantly impact the individual's perception of the external environment. A wide film offer, an essential element of popular culture, creates both a fictional image of the postmodern world and strives to reflect its real image, including the youth participating in its space. In the face of this sketched perspective, a question arises: "To what extent is the image of a young man shown in films consistent with his real face?" and "To what extent does the image of a teenager in a movie affect his own 'ego'"?

Key words: youth, film, present, identity

Dynamika przemiany współczesnej rzeczywistości sprawia, że staje się ona pozbawiona trwałych znaczeń. Niestabilność oraz towarzyszące jej poczucie niepewności obligują jednostkę poszukującą swojego miejsca w świecie do kształtowania własnego światopoglądu, a w konsekwencji także tożsamości opartej na fragmentarycznych przesłankach, niejednokrotnie o ambiwalentnym charakterze. Mnogość różnorodnych informacji docierających do podmiotu przyczyniła się do tego, iż zaczął on postrzegać swoje otoczenie przez pryzmat obrazów, których znaczenie społeczno-kulturalne zostało wzmocnione poprzez oddziaływanie mediów oraz postęp technologiczny. Niniejszą prawidłowość zauważył między innymi P. Celiński, stwierdzając, iż

tekstocentryczne analizy kondycji nowych mediów, które postrzegają hipertekstualność jako najważniejszy z kulturowych kształtów cyfrowości, wraz z rozwojem technologicznym przesunęły się na drugi plan, ustępując miejsca obrazom i ustanowionej w oparciu o ich język kulturze wizualnej[1].

Partycypujący w tak skonstruowanej przestrzeni człowiek staje się podmiotem sprawczym, samorefleksyjnym, odpowiedzialnym za przebieg własnej biografii, kształtowanej na podstawie zarówno realnych doświadczeń, jak i przeżyć generowanych za pośrednictwem mediów. Funkcjonuje w świecie o podwójnej naturze społeczno-przestrzennej, umożliwiającej mu bycie w danym miejscu i czasie oraz jednocześnie w innej, nawet odległej płaszczyźnie, do której dociera za pomocą nowoczesnych rozwiązań technicznych. Sytuacja ta przyczynia się do zacierania granicy pomiędzy realną oraz fikcyjną rzeczywistością, co może pozbawiać jednostkę zdolności ich odróżniania.

Konglomerat nakreślonych przeobrażeń nie pozostaje bez znaczenia przede wszystkim dla ludzi młodych, identyfikujących własne aspiracje oraz cele życiowe. Przyglądanie się tym uczestnikom życia społecznego ma istotną kognitywnie wartość, ze względu na fakt, iż to właśnie młodzież jest „bardzo dobrym punktem odniesienia do obserwacji tego, co dzieje się z całym społeczeństwem"[2], ponieważ „dzięki swej młodości i dynamice może stawać się czynnikiem zmiany społecznej i wywierać wpływ na przemiany całego społeczeństwa"[3]. Nie ulega wątpliwości, iż okres dojrzewania stanowi czas intensywnych przemian dla jednostki dokonujących się w sferach biologicznej, psychicznej, społecznej i kulturowej, co sprawia, że adolescent przygotowujący się do dorosłego życia wyróżnia się wysokim stopniem ciekawości poznawczej chcąc dookreślić siebie. Znaczącym czynnikiem dla kreowania własnego „ja" może być dla niego telewizja, Internet oraz emitowane w nich filmowe opowieści, prezentujące mnogość stylów życia, ideałów oraz wydarzeń przeżywanych przez bliskich im bohaterów.

Z. Bauman dostrzegał istotną moc słowa pisanego, opowiadając się za stwierdzeniem, że „duch powieści zawsze wyprzedza o krok ociężałe ciało teorii". Warto zauważyć, iż literatura niejednokrotnie staje się inspiracją dla filmów, które również prezentują określony układ zdarzeń, będących wizją jakiegoś wycinka rzeczywistości kreowanego przez jego twórców. Film z pewnością można uznać za jeden z integralnych elementów kultury masowej, który wraz z postępem technologicznym ulega znaczącym przeobrażeniom. Począt-

[1] P. Celiński, *Postmedia. Cyfrowy kod i bazy danych*, Lublin 2013, s. 156.

[2] K. Szafraniec, M. Boni (red.), *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, s. 166.

[3] B. Galas, *Młodzież*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. II, Warszawa 2005, s. 327.

ków światowej kinematografii dopatruje się u schyłku XIX wieku. Twórcami historii kina zostali okrzyknięci francuscy bracia Auguste i Louis Lumière, którzy w 1895 roku zorganizowali pierwszy publiczny pokaz filmowy. Obecnie ten rodzaj audiowizualnego przekazu dostępny jest nie tylko w kinach, ale również w telewizji oraz sieci internetowej, zaś jego popularność oraz dostępność sprawia, iż zyskuje liczne grono odbiorców. Warto zauważyć, iż „film przenosi się poza własne granice, występuje w realizacjach wideo, w formach rzeczywistości wirtualnej, w grach komputerowych"[4], a zatem w niemalże każdej z form przekazu multimedialnego, co oznacza, że nie pozostaje bez znaczenia dla ich jakości, stosowanego języka oraz praktyk medialnych. Stwierdzenie E. Panofsky'ego[5] trakujące, iż kino odegrało istotną rolę w procesie kształtowania języka, zachowania, opinii, smaku, strojów, jak również fizycznego wyglądu publiczności stanowiącej ponad połowę ziemskiej ludności, można uznawać za aktualne. Różnorodne ekranizacje niejednokrotnie odzwierciedlają stosunki społeczno-ekonomiczne będące efektem przemian współczesnego świata, dlatego też analizuje się je w kategoriach zwierciadła jego kultury, rejestratora jej przemian.

Film oddziałuje na odbiorców poprzez szereg bodźców angażujących jednocześnie receptory wzrokowe (barwy, ruch obrazów, układ linii) oraz słuchowe (dialogi, muzyka). Jedną z jego cech charakterystycznych, wyróżniających go spośród innych form sztuki, jest fakt, iż wiernie odtwarza świat rzeczywisty[6]. Oczywiście, przedstawiane w nim sceny mogą stanowić przykład fikcyjnych tudzież zdeformowanych wydarzeń oraz wyimaginowanych interpretacji, jednak emitowane obrazy odznaczają się wysokim stopniem realizmu. Spostrzeżenie to z pewnością wydaje się trywialne, jednak nie pozostaje bez znaczenia dla siły, z jaką wpływa na emocjonalne, poznawcze i motywacyjne zaangażowanie widza. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa B. Kosmalskiej, która stwierdza, iż

> wyprodukowane przez nowe media i technologie produkty audiowizualne wtłaczają człowieka w świat imitowanych obrazów i dźwięków, których pochodzenia i fałszywego znaczenia nie rozpoznaje. Współczesny odbiorca jest wabiony i przyciągany perspektywą uczestniczenia i współkreowania kultury medialnej. Spektakularność przejawia się w widowiskowości i efektywności przedstawianych wydarzeń[7].

---

[4] R.W. Kluszczyński, *Film, wideo, multimedia. Sztuka ruchomego obrazu w erze elektronicznej*, Kraków 2002, s. 21-22.

[5] E. Panofsky, *Styl i tworzywo w filmie*, [w:] *Studia z historii sztuki*, red. E. Panofsky, Warszawa 1971, s. 362-378.

[6] J. Plisiecki, *Język filmu i jego mowa*, Roczniki Kulturoznawcze, 2010, 1, s. 163-164; H. Depta, *Fabryka snów czy szkoła życia*, Warszawa 1986, s. 7.

[7] B. Kosmalska, *Zrozumieć obraz*, [w:] *Obraz, przestrzeń popkultura. Inspiracje badawcze w polu pedagogiki społecznej*, red. M. Ejsmont, B. Kosmalska, M. Mendel, Toruń 2009, s. 17.

Kognitywna analiza oddziaływania filmu na widza oscyluje wokół rozpoznania jego aspektów formalnotreściowych oraz poznawczych predyspozycji odbiorcy, które warunkują jakość jego interpretacji[8].

W podjętych rozważaniach skoncentrowano się na analizie filmów fabularnych, ponieważ ich realistyczna narracja zyskuje liczne grono sympatyków, a także zgodnie z trafnym spostrzeżeniem H. Depty, ukazują one pierwotną naturę potrzeb i oczekiwań podmiotu[9]. Filmy fabularne stanowią dla widza okazję przeżywania zapośredniczonych doświadczeń, których nie zawsze doznaje w rzeczywistości, dostarczają mu rozrywki oraz niejednokrotnie są dla niego źródłem wiedzy o świecie, a zatem pełnią funkcję informacyjno-edukacyjną. Dostępność tego utworu audiowizualnego oraz niski stopień wymagań poznawczych wobec odbiorcy przyczyniły się do interpretowania go w kategoriach środka wyrazu kultury masowej. M. Golka uznaje, iż treści kultury masowej

> są nie tyle „oknem na świat" (…), są niemal całym kolorowym światem, który zastąpi ten bardziej szary – realny. Jest to świat dość trywialny, płytki, choć banalnie śliczny. Dla wielu ludzi jest właściwie to cały znany im świat – innego nie poznają, nie doświadczają, nie zrozumieją. Ba, dla wielu ludzi jest to w zasadzie cała wiedza i cała refleksja, jakie mogą mieć także o samym sobie. Poza tym osobie znajdującej się w domu spośród wszystkich mediów telewizja daje niezwykłe, choć złudne poczucie łączności z innymi ludźmi i ze światem[10].

Przytoczone argumenty uzasadniają, dlaczego warto poddawać refleksji obraz rzeczywistości rekonstruowany w filmach fabularnych. Okazuje się on interesujący poznawczo, nie tyko ze względu na pytanie o stopień zbieżności tego wizerunku ze stanem faktycznym, ale także z powodu siły z jaką oddziałują na światopogląd odbiorcy.

Obraz młodzieży zrekonstruowany w filmach jest bardzo zróżnicowany. Przyczyn takiego stanu rzeczy można dopatrywać się w tym, iż młody człowiek staje się częstym bohaterem ekranizacji, w których prezentowany jest w rozmaitych opowieściach i kontekstach oraz w wielogatunkowości filmu fabularnego, generującej jego różnorodność tematyczną. Oglądowi poddano wybrane produkcje polskie oraz zagraniczne, które interpretowano w sześciu kategoriach rzeczowych. Oczywiście, katalog ten nie stanowi listy zamkniętej, nie zawiera bowiem tytułów wszystkich produkcji filmowych poświęconych adolescentom.

---

[8] J. Pisarek, P. Francuz, *Poznawcze i emocjonalne zaangażowanie widza w film fabularny w zależności od typu bohatera*, [w:] *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej*, red. P. Francuz, Lublin 2007, s. 166.

[9] Patrz: H. Depta, *Fabryka snów*.

[10] M. Golka, *Aparycje współczesności*, Warszawa 2015, s. 135.

Pierwsza wyróżniona grupa filmów związana jest ze stylami życia reprezentowanymi przez głównych bohaterów, w które w znacznym stopniu wpisane jest ryzyko, do tego stopnia, iż przyjmują one postać problemów społecznych. Należy wskazać w tym miejscu takie tytuły jak: „Christiane F. – My, dzieci z dworca Zoo", „Requiem dla snu", „Cześć Tereska", „Trzynastka", „Świnki", „Galerianki", „Sponsoring", „Studentki", „Sala samobójców", „Dziewczyńskie porachunki", „Obietnica". Zachowania ryzykowne zyskujące również miano problemowych definiuje się jako „anormatywne, pozostające w opozycji do porządku społecznego i prawnego, stanowiące jednocześnie zagrożenie dla zdrowia i rozwoju jednostki"[11]. Najczęściej wymienia się wśród nich: używanie substancji psychoaktywnych (palenie tytoniu, spożywanie alkoholu, zażywanie narkotyków, dopalaczy, leków uspokajających), nieprawidłowe odżywanie się, zachowania samobójcze, nieumyślne urazy ciała, przestępczość, przemoc, wandalizm, ciąże nieletnich oraz wczesną inicjację seksualną, ucieczki z domu, porzucenie szkoły (wagary, brak sukcesów edukacyjnych, zaniedbywanie nauki), brak poczucia sensu życia[12]. Należy również zaznaczyć, iż wraz z postępem technologiczno-cywilizacyjnym ich liczba ciągle rośnie.

U. Beck współczesną rzeczywistość nazywa „społeczeństwem ryzyka"[13], zaś zgodnie ze spostrzeżeniem Z. Melosika żyjemy w „kulturze skoku adrenaliny i ryzyka"[14] – określenia te nie są bez znaczenia, ponieważ oznaczają, iż owe ryzyko nabiera charakteru cywilizacyjnego, staje się coraz bardziej powszechne, uniwersalne w obecnym świecie i obrazuje jego „otwartość na wątpliwą przyszłość, w której jest miejsce na ambiwalencję oraz niezamierzone i nieprzewidywalne wydarzenia"[15]. Zachowania ryzykowne młodzieży są zatem niejako przypisane do jej egzystencji. Oddziałują nie tylko na przebieg jej dojrzewania, ale także wyznaczają społeczno-kulturowy kontekst dorastania młodego człowieka. Przyczyny uciekania się adolescentów do tego rodzaju praktyk mogą być rozmaite, począwszy od biologicznych predyspozycji (nie mają oni pełnej kontroli hamującej oraz umiejętności tworzenia długodystansowych planów życiowych[16]), a na psychospołecznych skończywszy (zaspo-

[11] K. Ostaszewski, *Podstawy teoretyczne profilaktyki zachowań problemowych młodzieży*, [w:] *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. M. Deptuła, Bydgoszcz 2005, s. 112-113.

[12] J.A. Grunbaum i in., *Youth risk behavior surveillance – united states*, MMWR Surveill Summary, 2004, 55 s. 1; A. Siudem, *Zachowania ryzykowne młodzieży gimnazjalnej*, Psychologia Rozwojowa, 2013, 18 s. 69-85.

[13] U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.

[14] Z. Melosik, *Młodzież i styl życia. Paradoksy poptożsamości*, [w:] *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Poznań 2001, s. 34-36.

[15] A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006, s. 69.

[16] A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013, s. 115-117.

kojenie potrzeb życiowych, realizacja zadań rozwojowych, radzenie sobie ze stresem[17], motywy: ucieczkowe, konformistyczne, egzystencjalne, poszukiwania, hedonistyczne, prestiżowe i snobistyczne[18]).

Przytoczone tytuły ekranizacji można podzielić na kilka podgrup w zależności od rodzajów zachowań ryzykownych, jakich dotyczą. Pierwsza z nich odnosi się do działań związanych z nadużywaniem substancji psychoaktywnych przez młodzież. Najstarsza z tego zbioru pozycja z 1981 roku, będąca adaptacją filmową książki dokumentalnej zatytułowanej *My, dzieci z dworca Zoo* reżyserii U. Edla, to „Christiane F. – My, dzieci z dworca Zoo", prezentuje biografię młodziej narkomanki z Berlina Zachodniego, dla której sposobem na zdobycie pieniędzy na codzienną dawkę narkotyku są prostytucja i kradzież. Ukazuje specyfikę życia ludzi uzależnionych, robiących wszystko dla zaspokojenia „głodu", przechodzących przez szereg nieskutecznych odwyków oraz wracających do nałogu. Kolejnym filmem odsłaniającym ciemne strony oraz konsekwencje nałogu jest „Requiem dla snu". Przytoczone losy jego bohaterów prezentują odmienne od zazwyczaj ukazywanego oblicza „tożsamości typu amerykańskiego"[19] zorientowanej na sukces, pełnej optymizmu, przekonanej o braku ograniczeń dla swoich możliwości, ponieważ ich historia nie zostaje zwieńczona szczęśliwym zakończeniem. „Cześć Tereska" to obraz polskiej młodzieży stanowiący wizję R. Glińskiego. Ten wyemitowany w 2001 roku, zrealizowany na czarno-białej taśmie, dramat psychologiczny opowiada historię nastolatki pochodzącej z niezamożnej rodziny. Trudności w domu rodzinnym oraz brak wsparcia dorosłych sprawiają, iż Teresa czuje się osamotniona i zdana wyłącznie na siebie. Wpada w nieodpowiednie towarzystwo, które zachęca ją do kłamstw, kradzieży, palenia papierosów oraz picia alkoholu, w wyniku czego traci swoją szansę na wyrwanie się ze środowiska pochodzenia. Natomiast „Trzynastka" to przykład amerykańskiego filmu w reżyserii C. Hardwicke z 2003 roku. Opowiada historię trzynastoletniej Tracey – wzorowej uczennicy, która w wyniku rozwodu rodziców oraz przyjaźni z Evie zmienia się w zbuntowaną nastolatkę poszukującą mocnych wrażeń, niestroniącą od alkoholu, narkotyków, wagarów, kradzieży oraz przypadkowego seksu.

Druga wyróżniona podgrupa odnosi się do zjawiska ryzykownych zachowań seksualnych prezentowanych przez adolescentów. „Świnki" reżyserii również R. Glińskiego z 2009 roku opowiadają historię szesnastoletniego

[17] B. Woynarowska, *Współwystępowanie palenia tytoniu i pica alkoholu w zespole zachowań ryzykownych u młodzieży szkolnej. Tendencje zmian w latach 1990-2002*, Alkoholizm i Narkomania, 2004, 17, 1-2, s. 29-43.

[18] I. Obuchowska, *Drogi dorastania*, Warszawa 1996.

[19] Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność*, [w:] *Wychowanie obywatelskie, Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Toruń – Poznań 1998, s. 50-51.

chłopca Tomka, który dążąc do spełniania finansowych zachcianek swojej sympatii decyduje się na oddawanie się dorosłym mężczyznom w zamian za pieniądze. Podczas jednego z wyjazdów pada ofiarą gwałtu. Wydarzenie to sprawia, iż sam staje się pośrednikiem pomiędzy nastoletnimi chłopcami a zainteresowanymi nimi przedstawicielami płci męskiej. Po tragicznej śmierci swojego kolegi – Ciemnego dokonuje śmiertelnej zemsty na gwałcicielu. „Galerianki" są ekranizacją autorstwa K. Rosłaniec z 2009 roku, poruszającą problem prostytucji nieletnich dziewcząt oferujących swoje usługi seksualne w centrach handlowych w zamian za kupno wybranych przez nich przedmiotów bądź pieniądze. Z kolei w 2010 roku na ekranach francuskich kin pojawił się film „Studentki" reżyserii E. Bercot odnoszący się do zjawiska nierządu występującego wśród społeczności studenckiej. Przedstawia opartą na faktach historię Laury, która ze względu na problemy finansowe decyduje się na seksualne spotkania z mężczyznami za pieniądze. Rok później M. Szumowska prezentuje „Sponsoring", który obnaża złożoną naturę tego fenomenu polegającego na samodzielnym wyborze partnera przez *call-girls* – osobę świadczącą usługi seksualne w zamian za gratyfikacje finansowe.

Z kolei trzecia podgrupa związana jest z przestępczością oraz próbami samobójczymi. „Sala samobójców" – film z 2011 roku w reżyserii J. Komasy opowiada historię nastoletniego chłopca wyróżniającego się niezwykłą wrażliwością emocjonalną. Dominik Santorski nie mogąc odnaleźć się w realnej rzeczywistości, w której posądzany jest przez znajomych o skłonności homoseksualne, znajduje swoje miejsce w świecie wirtualnym. Spędza w nim liczne godziny oddając się swojemu fikcyjnemu życiu, co w efekcie prowadzi do uzależnienia, absencji szkolnej oraz depresji chłopca, a w konsekwencji do jego śmierci. W tym samym roku pojawia się film amerykańskiej produkcji „Dziewczyńskie porachunki" reżyserii S. Gyllenhaal, zainspirowany prawdziwymi wydarzeniami, odnoszący się do zjawiska agresji wśród dziewcząt. Szesnastoletnia, wyróżniająca się nieśmiałością, Haley dążąc do zdobycia popularności w szkole, nawiązuje przyjaźń z grupą dziewcząt, na temat których nieprzychylnie wypowiada się na jednym z portali społecznościowych, zanim ich relacje stają się bardziej zażyłe. W wyniku tego nieporozumienia koleżanki postanawiają dotkliwe pobić nastolatkę i umieścić nagranie z wydarzenia w sieci internetowej. K. Stadnik i A. Wójtewicz zauważają, iż zjawisko agresji fizycznej jest coraz bardziej popularne wśród dziewcząt, bowiem „często stają się uczestniczkami walk i bójek z przedstawicielkami tej samej płci w tym samym wieku, które zazwyczaj znają"[20]. Uwarunkowań tego rodzaju praktyk można dopatrywać się w różnych czynnikach, jak na przykład zazdrość, rywalizacja o partnera, ocena prezentowanych zachowań seksual-

[20] K. Stadnik, A. Wójtewicz, *Anielice czy diablice?* Warszawa 2009, s. 157.

nych[21], a mechanizm ten w poprawny sposób został ukazany w przytoczonej ekranizacji. Film „Obietnica", który pojawił się na ekranach kin w 2014 roku opowiada historię nastolatków Lilki i Janka. Chłopiec składa dziewczynie obietnicę, iż udowodni jej swoją miłość poprzez pozbycie się Angeliki – osoby, z którą zdradził swoją partnerkę, co (jak można przypuszczać) przyczynia się do tragedii.

W przedstawionych ekranizacjach wyłania się dramatyczny obraz młodzieży – samotnej, nieposiadającej wystarczającego wsparcia ze strony dorosłych, w tym także najbliższych, zdolnej do prezentowania nie zawsze odpowiednich zachowań tylko po to, by zdobyć akceptację ze strony rówieśników, zyskać uwagę innych ludzi. W ich rodzinnych domach piętrzą się różnego rodzaju trudności, począwszy od niekorzystnej sytuacji finansowej, poprzez konflikty z rodzeństwem, a na niezbyt udanych relacjach z rodzicami skończywszy. Warto zauważyć, iż niski status socjoekonomiczny w przypadku wielu bohaterów stanowił jedną z przyczyn ich życiowych niepowodzeń, jednak nie ma większego znaczenia jeśli chodzi o dokonywanie przez nich niewłaściwych wyborów. Świadczy o tym przykład Dominika – dobrze usytuowanego finansowo bohatera „Sali samobójców", jak i Tereski z filmu „Część Tereska", czy Tomka – postaci ze „Świnek" – mieszkańców blokowisk. Cała trójka nastolatków przeżywa podobne trudności okresu dorastania, a ich decyzje niosą za sobą niekorzystne konsekwencje dla jakości ich egzystencji. Bohaterowie są gotowi żyć na bakier z prawem, przejawiać zachowania niemieszczące się w granicach społecznej akceptacji tylko po to, żeby chociaż na chwilę zaistnieć w świecie, stać się kimś w swojej ocenie ważnym. Poczucie alienacji oraz pragnienie identyfikacji z grupą przyczynia się do gonitwy za atrybutami powierzchownej rzeczywistości.

Kino niejednokrotnie naświetla problem nastoletnich ciąż, które również są zaliczane do grona zachowań ryzykownych, co ukazane jest między innymi w produkcjach „Juno", „Love, Rosie", „Bejbi blues", „Hej, skarbie" oraz „Prawdziwe dziecko". Owe filmowe opowieści można podzielić na dwie kategorie odsłaniające dramatyczną stronę wczesnego macierzyństwa oraz ujmujące daną okoliczność w afirmatywnych barwach. Właśnie w ten nietypowy sposób niniejszą problematykę nakreśla wypromowany w 2007 roku film „Juno", prezentujący losy tytułowej bohaterki, która decyduje się na oddanie swojego dziecka rodzinie zastępczej. Prowadzona w nieoceniający, momentami nawet humorystyczny sposób narracja odzwierciedla przemiany zachodzące zarówno w Juno, jej relacji z Bleekerem (ojcem dziecka) oraz w całej rodzinie zaangażowanej w sytuację nastolatków. Wyświetlony w 2014 roku film „Love, Rosi" reżyserii C. Dittera ilustruje co prawda historię miłości Rosie

[21] Tamże, s. 157-161.

i Alexa, jednak pojawia się w nim również wątek wczesnego macierzyństwa, które staje młodej kobiecie na drodze do realizacji wymarzonej ścieżki kariery zawodowej. Dziewczyna dokonuje wyboru o podjęciu wyzwania zostania samotną matką, co wiąże się z różnego rodzaju trudnościami – samodzielne mieszkanie, praca, rezygnacja ze studiów. Adaptacja powieści C. Ahern *Na końcu tęczy* niesie za sobą ukryte i jednocześnie zaskakujące przesłanie, iż w rzeczywistości, która „relatywizuje sama siebie w swojej natychmiastowości i jednoczesności występowania «niemal wszystkiego»"[22] cierpliwość oraz konsekwencja mogą zostać zwieńczone sukcesem.

„Bejbi blues" to kolejna ekranizacja przytaczanej wcześniej polskiej reżyserki K. Rosłaniec, której premiera miała miejsce w 2012 roku, prezentuje tragiczną w skutkach historię nastoletnich rodziców Natalii i Kuby. Kiedy matka dziewczyny postanawia wyjechać do pracy w Niemczech, zostawia mieszkanie dwojgu młodym ludziom z dzieckiem. Z pewnością nie można ich uznać za tradycyjną parę przykładnie opiekującą się swoim potomstwem, bowiem w ich codzienność wpisane są imprezy, alkohol oraz narkotyki. Splot różnorodnych wydarzeń doprowadza do śmierci dziecka i umieszczenia jego matki w zakładzie psychiatrycznym. Odbiorcę filmu z pewnością zaskoczy fakt, iż Natalia zamiast załamania i refleksji nad swoim postępowaniem proponuje Kubie zajście w kolejną ciążę, na co chłopiec przystaje. „Hej, skarbie" to amerykański film z 2009 roku reżyserii L. Danielsa ukazujący losy 16-letniej Clareece Jones wykorzystywanej seksualnie przez ojca oraz źle traktowanej przez matkę. Jej pierwsze dziecko cierpi na zespół Downa, natomiast na krótko przed porodem drugiego dowiaduje się, iż została zarażona wirusem HIV. Dziewczyna boryka się z ogromem trudności, zostaje wydalona ze szkoły, w której nie odnosi żadnych sukcesów edukacyjnych, nie otrzymuje należytego wsparcia w dysfunkcyjnym domu, dlatego jej sposobem na radzenie sobie z problemami okazuje się ucieczka w świat marzeń. Dramat obyczajowy „Prawdziwe dziecko" z 2005 roku reżyserii P. Wernera przedstawia sytuację nastoletniej Jacey wydającej na świat Charliego, która rozważając różne opcje działania, w wyniku pomocy udzielonej jej przez mamę oraz jedną z nauczycielek, dojrzewa do decyzji o byciu matką i samodzielnym wychowaniu dziecka.

Ekranizacje te zawierające zarówno wątki dramatyczne, jak i komediowe nakreślają obraz młodych matek, które same jeszcze będąc dziećmi, stają przed zadaniem wzięcia odpowiedzialności za życie drugiej osoby. Okres dojrzewania to czas wielu przemian odnoszących się między innymi do sfer: biologicznej, psychologicznej, społecznej, kulturalnej oraz seksualnej. Ich procesualny

[22] Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998, s. 21.

charakter sprawia, że przebiegają one bez względu na próby zahamowania, ograniczenia, bądź nadania im określonej formy. M. Beisert podkreśla, iż „pierwsze kilkanaście lat rozwoju seksualnego tworzy fundament dla dorosłej seksualności"[23], która przebiega w interakcji z rytmem psychiczno-fizycznym. Temu przyspieszonemu procesowi „stawania się dorosłym" w przypadku nastoletniego macierzyństwa towarzyszą liczne dylematy, często będące źródłem kryzysów dla młodego człowieka. Bohaterki filmów nie zawsze mogą liczyć na wsparcie dorosłych, ojców dzieci oraz zrozumienie środowiska, które bardzo często okazuje się kluczowe w ich sytuacji. Oprócz tego, muszą zmierzyć się z problemami mieszkaniowymi, ekonomicznymi, szkolnymi, a nierzadko także prawnymi i psychologicznymi. Ciąża niesie za sobą wiele istotnych zmian dla nastolatki, wśród których warto wspomnieć o reakcjach otoczenia, podejmowanych zobowiązaniach, a także trudnych do zaakceptowania przeobrażeniach fizycznych. W przykrych chwilach sposobem na radzenie sobie z obecną sytuacją jest dla nich ucieczka w świat marzeń i fantazji. Opowieści te prezentują metamorfozy kluczowych postaci, które biorą życie we własne ręce i stawiają czoła wyzwaniu wczesnego macierzyństwa.

W kontekście prowadzonych rozważań warto dodać, iż ekranizacje przedstawiające zachowania ryzykowne wśród młodzieży oraz ich społeczne i jednostkowe konsekwencje mogą mieć istotną wartość prewencyjną dla oglądających je osób. W okresie adolescencji następuje kształtowanie się światopoglądu oraz postaw, stanowiących podstawę dla dalszych wyborów jednostki. Badania ankietowe przeprowadzone przez W. Adamczyka dowodzą, iż w znacznym stopniu warunkowane są one przez dane pochodzące z filmów kinowych oraz telewizyjnych. Udział informacji pochodzenia ekranowego w całości wiedzy o świecie szacuje on nawet na poziomie 37,5% (odsetek ten jest niższy dla młodzieży akademickiej)[24]. Można zatem przypuszczać, iż człowiek mający kontakt z różnego rodzaju produkcjami kinowymi, na ich postawie kształtuje nie tylko przekonania na temat otaczającej go rzeczywistości i swojego w nim miejsca, ale także odnośnie własnej osoby. Siły oddziaływania filmu dowodzą także słowa E. Aronsona, zgodnie z którymi „selektywne wysuwanie pewnych tematów na pierwszy plan sprawia, iż środki masowego przekazu mogą oddziaływać na późniejsze wydarzenia – a nie tylko informowanie o nich"[25].

Kolejną wyróżnioną grupę stanowią filmy ukazujące specyfikę życia szkolnego, w którym uczestniczą adolescenci. Szkoła stanowi płaszczyznę ich

[23] M. Beisert, *Rozwojowa norma seksuologiczna jako kryterium oceny zachowań seksualnych dzieci i młodzieży*, Dziecko Krzywdzone, 2006, 16, s. 9.

[24] W. Adamczyk, *Rola filmu w kształtowaniu standardów osobistych młodzieży szkolnej*, [w:] *U podstaw dialogu o edukacji*, red. A. Karpińska, Białystok 2003, s. 221-231.

[25] E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, przekł. J. Radzicki, Warszawa 2006, s. 68.

życia, której poświęcają znaczącą część swojego czasu. Odnoszą w niej zarówno sukcesy, jak i porażki, nawiązują relacje interpersonalne oraz zdobywają wiedzę. W przypadku wielu ekranizacji filmowych przestrzeń szkolna stanowi tylko tło dla prawdziwych rozterek okresu dorastania, takich jak zdobycie uznania rówieśników, buntu wobec dorosłych oraz radzenie sobie z tragicznymi wydarzeniami, których padają ofiarą. W tym miejscy należy wskazać na takie pozycje jak: „The Duff [#ta brzydka i gruba]", „Łatwa dziewczyna", „21 Jump Street", „Wredne dziewczyny", „Charlie", „Młodzi gniewni", „Wolność słowa", „Egzamin dojrzałości", „Nasza klasa", „Ucieczka w milczenie", „W ciszy", „2:37", „King Jack", „Plac zabaw", „Mając 17 lat".

Pierwsza podgrupa filmów eksponuje działania podejmowane przez adolescentów celem zaspokojenia trzech zasadniczych potrzeb uaktywniających się w środowisku społecznym, określonych przez A.H. Maslowa mianem potrzeb „bezpieczeństwa", „przynależności" i „uznania"[26]. Ich spełnienie okazuje się szczególnie istotne w świecie, w którym „ludzie pragną być nie tyle szanowani, ile podziwiani"[27], a zatem zdobycie popularności staje się jednym z elementów sukcesu. Bianka główna postać z filmu reżyserii A. Sandel z 2015 roku „The Duff [#ta brzydka i gruba]" to dziewczyna obdarzona umiejętnością wnikliwej analizy sytuacji społecznych i relacji międzyludzkich. Kiedy orientuje się, iż stanowi obiekt wyzwisk i drwin ze strony rówieśników, a koleżanki przebywają w jej towarzystwie tylko po to, by stwarzać korzystniejsze wrażenie w otoczeniu, postanawia to zmienić i stawić czoła szkolnej rzeczywistości. Postanowienie nastolatki niesie za sobą szereg konsekwencji emocjonalnych i społecznych, które odczuwa także partycypując w przestrzeni internetowej. Wykazując się pewnością siebie oraz niemałą odwagą, po licznych perypetiach, dziewczyna osiąga zamierzony cel. Szkoła średnia widziana oczyma reżysera W. Glucka w filmie „Łatwa dziewczyna" z 2010 roku jest miejscem, w którym powszechne są plotki oraz ostracyzm wobec każdej osoby funkcjonującej niezgodnie z powszechnie przyjętą konwencją. Olive – kluczowa postać, w wyniku nieszablonowych działań, łamie ową zasadę, podobnie jak Cady – bohaterka „Wrednych dziewczyn", czy Charlie – bohater produkcji o takim samym tytule. Natomiast „21 Jump Street" to film o młodych mężczyznach rozpoczynających karierę w szeregach amerykańskiej policji. Otrzymując zadanie rozpracowania działań dealerów narkotyków, zobowiązani są wcielić się w postaci licealistów. Podczas wykonywania tej tajnej misji, powracają ich szkolne doświadczenia, związane ze staraniami o odpowiednią pozycję w grupie oraz akceptację ze strony rówieśników.

[26] Patrz: A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006.

[27] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 262.

W zbliżonej narracji oscylującej wokół motywu zmiany, jednak z wyeksponowanym motywem buntu wobec dorosłych i zastanego porządku w świecie, prowadzone są dwa kolejne filmy „Młodzi i gniewni" z 1995 roku oraz „Wolność słowa" z 2007 roku, powstałe na podstawie powieści. Opowiadają one historie dwóch nauczycielek stosujących niekonwencjonalne metody nauczania oraz wyróżniających się ogromną wiarą w swoich uczniów pochodzących z trudnych środowisk społecznych. W szkole przepełnionej przemocą, uprzedzeniami oraz konfliktami, młodzież określana mianem sprawiającej trudności wychowawcze odkrywa swoje zasoby oraz możliwości sprawcze mogące pomóc im odmienić swój los. W równie optymistycznym tonie prowadzona jest ekranizacja filmu „Egzamin dojrzałości" reżyserii B. Robbinsa z 2004 roku. Ukazuje perypetie kilku młodych ludzi, którzy dążąc do spełnienia swoich życiowych marzeń, postanawiają zbuntować się wobec systemu i wykraść pytania egzaminu maturalnego z Princeton Testing Center. Podczas realizacji tego ryzykownego planu w każdym z nastolatków dokonują się przemiany; pobudzają refleksję nad sobą i dojrzewają do stwierdzenia, iż wysoki wynik testu nie zagwarantuje im szczęścia. Z kolei „Nasza klasa" to dramatyczna estońska opowieść autorstwa I. Raaga z 2007 roku o szesnastoletnich Joosepie i Kasparze, którzy podejmują próbę stawienia czoła swoim szkolnym prześladowcom. Trafnie ilustruje mechanizm, zgodnie z którym osoba doświadczająca przemocy sięga po nią w odwecie.

Akcja takich filmów, jak „Ucieczka w milczenie", „W ciszy", „2:37", „King Jack", „Plac zabaw", „Mając 17 lat" co prawda rozgrywa się w szkole, jednak stanowi wyłącznie kontekst dla rzeczywistych trudności przeżywanych przez bohaterów, w przypadku których padają oni ofiarą innych osób. Trzy pierwsze tytuły dotyczą problemu molestowania seksualnego. „Ucieczka w milczenie" amerykański dramat z 2004 roku reżyserii J. Sharzer ukazuje losy trzynastoletniej Melindy, która popada w depresję i traci akceptację grupy po traumatycznych wydarzeniach zaistniałych podczas wakacji, gdzie w wychodzeniu z owej sytuacji pomocne okazują się zajęcia z panem Freemanem. Z kolei ekranizacje „W ciszy" oraz „2:37" opisują zjawisko wykorzystania seksualnego dziewcząt przez członków rodziny. „King Jack" to realistyczna opowieść z 2015 roku o przemianach oraz zadaniach związanych z dorastaniem reżyserii F. Thompsona. Tytułowy Jack jest zwyczajnym chłopem przeżywającym pierwsze rozterki miłosne, zaznaczającym swoją aktywność w wirtualnym świecie, a także dopuszczającym się łamania różnego rodzaju norm społecznych. Dodatkowym kłopotem, z którym zobowiązany jest się uporać, okazuje się zastraszający oraz nękający go Shane. Chłopiec nikomu nie mówi o swoich strapieniach, nawet kiedy zostaje dotkliwie pobity. Dlatego, w owej adaptacji można dopatrywać się

przesłania związanego z milczeniem nastolatków i dokładaniem przez nich starań, by pewne informacje nie przedostały się do „świata dorosłych". Wyreżyserowany w 2016 roku przez B.M. Kowalskiego polskiej produkcji „Plac zabaw" prezentuje nie tylko akt pornograficznej agresji z udziałem uczniów kończących szóstą klasę szkoły podstawowej, ale także prawidłowości towarzyszące adolescencji, takie jak labilność emocjonalna, pierwsze zauroczenie, przekleństwa oraz bunt. Natomiast francuska ekranizacja A. Téchiné z 2016 roku „Mając 17 lat" nakreśla niejednoznaczną specyfikę więzi pomiędzy Damienem oraz Thomasem, zmagających się ze sobą i rywalizujących w klasie, którzy wdają się w różnego rodzaju bójki, jednocześnie są zmuszeni zamieszkać w jednym domu.

Środowisko szkolne prezentowane w przytoczonych propozycjach filmowych nie jest łatwą przestrzenią dla nastolatka. Obowiązują w niej określone zasady wyznaczane nie tylko przez system edukacji, ale przede wszystkim przez tzw. ukryty program szkoły oraz samych rówieśników. Młody człowiek dąży do osiągnięcia satysfakcjonującej pozycji w grupie oraz uzyskania aprobaty ze strony rówieśników, aby zaspokoić potrzebę akceptacji, bezpieczeństwa, a w konsekwencji także samorealizacji. Aspiracje te wymagają od niego różnorodnych działań, które niejednokrotnie wiążą się z koniecznością rozstrzygania niełatwych dylematów. Uznanie kolegów i koleżanek, ich zrozumienie oraz wsparcie okazują się pomocne dla dorastającej jednostki nie tylko w odnalezieniu swojego miejsca w świecie, ale także dookreśleniu własnego „Ja". W prowadzonych rozważaniach nie należy także pomijać, często drugoplanowej, jednak także istotnej roli dorosłych – nauczycieli, rodziców, którzy towarzyszą młodemu człowiekowi w procesie tranzycji do dorosłości, służąc radą oraz wsparciem. Każdy adolescent w mniej lub bardziej świadomy sposób musi poradzić sobie z dokonującymi się przemianami w swoim życiu. Pomocne w przypadku realizacji tego zadania okazują się wiara we własne możliwości sprawcze oraz konsekwentne dążenie do celu.

Filmy ukazujące specyfikę egzystencji współczesnego pokolenia millenialsów, określanego także mianem Pokolenia Y, to między innymi „Frances Ha" „Palo alto", „Bilng ring", „Dziewczyna na krawędzi", „Szatan kazał tańczyć", „Nerve". „Frances Ha" stanowi francuską opowieść z 2012 roku o dojrzewaniu do doniosłych życiowo decyzji oraz dążeniu do realizacji marzeń. Pokazuje wycinek biografii Frances – energicznej tancerki, koncentrującej się na tym, co dzieje się „tu i teraz". „Palo alto" ukazuje życie amerykańskich nastolatków, korzystających z możliwości dostarczanych im przez współczesną rzeczywistość, jak imprezy, alkohol, szybka jazda samochodem, afekt do nauczyciela, ryzykowne zabawy, do których przypisana jest „niespójność, niekonsekwencja postępowania, fragmentaryzacja i epizodyczność rozmaitych

sfer aktywności jednostek”[28]. Z kolei „Bling ring” S. Coppoli z 2013 roku prezentuje postaci zorientowane na konsumpcjonizm, marzące o sławie i wielkiej karierze nastolatków okradających domy sławnych gwiazd, nie podejmując namysłu nad konsekwencjami swoich działań. Ich zainteresowania oscylują wokół plotkarskich portali internetowych oraz gazet, w których śledzą poczynania ulubionych celebrytów. Film stworzony w 2015 roku przez J. Silverman o osobie funkcjonującej w świecie mediów, która pada ofiarą cyberprzemocy, w wyniku czego zaczyna siebie krzywdzić na wiele różnych sposobów, to „Dziewczyna na krawędzi”. Nastoletnia Hannah przyzwyczajona do partycypowania w dynamicznej rzeczywistości, trafia do ośrodka terapeutycznego położonego w znacznej odległości od miejskiego zgiełku, gdzie stara się poukładać swoje życie. Przykładem polskiej adaptacji ukazującej konsekwencje podążania za sukcesem w świecie mediów jest „Diabeł kazał tańczyć” z 2016 roku, reżyserii K. Rosłaniec. Karolina dzięki napisanej przez siebie powieści staje się sławna, wskutek czego pojawia się w różnych miejscach, do których bywa zapraszana. Można odnieść wrażenie, iż jest człowiekiem spełnionym, zadowolonym z własnych osiągnięć, jednak tak naprawdę nieustannie stara się odkryć swoje „ja” oraz dookreślić swoją rolę i miejsce we współczesności, w tym celu eksperymentując z różnego rodzaju używkami. Tajemnice zdominowanego postępem technologicznym świata ujawnia „Nerve” – film reżyserii H. Joost i A. Schulman z 2016 roku, obrazujący losy nieśmiałej Vee, która zdobywa się na odwagę zagrania w „prawdę i wyzwanie”, zachęcającą użytkowników do popełniania kolejnych, coraz poważniejszych wykroczeń, których przebieg śledzony jest przez użytkowników Internetu.

Przedstawiciele tej grupy społecznej to osoby, których istotnym elementem egzystencji jest sieć internetowa – główna przestrzeń ich partycypacji i aktywności. To w niej zawierają nowe znajomości, robią zakupy oraz nierzadko wykonują swoją pracę. Wyróżnia ich wysoki poziom elastyczności i umiejętności szybkiego adaptowania się do zastanych warunków, pewność siebie, przedsiębiorczość oraz przekonanie o posiadanych kompetencjach, zaś realizowany przez nich styl życia, w który nieodparcie wpisana jest konsumpcja oraz poszukiwanie wrażeń, stanowi źródło ich satysfakcji i spełnienia. Podobne cechy charakteryzują bohaterów przytoczonych ekranizacji filmowych – są to osoby o niskim poziomie krytycyzmu w stosunku do siebie, jednak o szeregu wymagań względem otoczenia, co staje się źródłem ich niepowodzeń oraz dylematów. Życie młodych ludzi w tym przypadku koncentruje się na eksperymentowaniu. Wpisane jest w nie „poczucie otwartości życia”[29], wyrażające się w możliwości popełniania błędów, odnoszenia

[28] Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*, Studia Socjologiczne, 1993, 2(19), s. 7.
[29] L. Kołakowski, *Mini wykłady o maxi sprawach*, Seria druga, Kraków 2000, s. 64.

porażek, dokonywania zmian i korzystaniu ze swojej wolności, co ma doprowadzić do urzeczywistnienia ich celów i pragnień. Funkcjonują oni niejako w stanie „multifrenii – porywającym jednostkę w kapryśny, pełen kaskad, progów i wirów nurtów bycia"[30]. Współczesny człowiek to osoba wielozadaniowa, niejednokrotnie pełniąca masę rozmaitych ról. Młodzież przygotowująca się do ich sprawowania czerpie wzorce z różnorodnych źródeł, w tym także filmowych.

Okres dojrzewania jest również czasem krystalizacji planów odnośnie dalszego życia oraz doświadczania pierwszych miłosnych rozterek. Niniejszych wątków tematycznych nie brakuje w filmach: „Kochaj i tańcz", „Street dance", „Step up", „Footloose", „Legalna blondynka", „Diabeł ubiera się u Prady", „Absolwentka", „Do zaliczenia", „Cudowne tu i teraz", będących opowieściami o marzeniach oraz zakochaniu. Ich wspólną cechę stanowi zakotwiczenie w „amerykańskim śnie", którego istota tkwi w tym, iż „potrafi przejąć ze świata wszystko to, co jest ekscytujące, co nowe i świeże, co może mieć wartość w ofercie gotowych do spożycia atrakcyjnych i przyjemnych wrażeń"[31] oraz w przekonaniu, że każdy człowiek może odnieść sukces, jeśli tylko tego pragnie. Znajdujące się na czterech pierwszych pozycjach tytuły co prawda oscylują wokół tematu tańca, jednak ukazują losy osób walczących z własnymi słabościami, poznających prawdę o sobie, zmierzających do realizacji celów. „Legalna blondynka" produkcja, która doczekała się swojej kontynuacji, niesie za sobą przesłanie, iż piękno fizyczne może iść w parze z rozumem. Prezentuje bowiem osiągnięcia Elle Woods, która pomimo specyficznego sposobu bycia oraz ubierania się wieńczy sukcesem obrane przedsięwzięcia. Z kolei w specyfikę ponowoczesnej tożsamości typu supermarket doskonale wpisuje się postać Andrei Sachs – bohaterki filmu „Diabeł ubiera się u Prady", która całkowicie zmienia się po otrzymaniu stażu w nowojorskim *Runwayu*. Kolejną opowieścią ukazującą zjawisko podwójnej tranzycji z edukacji na rynek pracy oraz z okresu dojrzewania do dorosłości jest „Absolwentka" reżyserii V. Jensona z 2009 roku. Ryden koncentruje się na skrupulatnym odhaczaniu kolejnych punktów swojego długofalowego planu życiowego, który po ukończeniu college'u lega w gruzach, gdyż nie udaje się jej znaleźć wymarzonej pracy, jednak mimo to nie poddaje się i konsekwentnie dąży do obranego celu. Bohaterką pragnącą zmian jest także Brandy Clarke, będąca główną postacią w amerykańskiej produkcji ekranizacji reżyserii M. Carey z 2013 roku. Stanowi ona przykład wzorowej posłusznej rodzicom i nauczycielom uczennicy, postanawiającej zrealizować stworzoną przez siebie listę szalonych zadań, wśród których znajduje się również przeżycie swojego

[30] K.J. Gergen, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, Warszawa 2009, s. 112.

[31] Z. Melosik, *Kultura popularna*, s. 92.

pierwszego razu. „Cudowne tu i teraz" reżyserii J. Ponsoldt oddaje kwintesencję egzystencji nastolatków we współczesnej rzeczywistości. Sutter Keely to młody człowiek korzystający z dostępnych mu rozrywek, niedbający o wyniki zdobywane w szkole, który zmienia się ze względu na Aimee.

Nakreślone w przywołanych ekranizacjach sylwetki bohaterów to klasyczne przykłady ponowoczesnych tożsamości wyróżnionych przez Z. Baumana – spacerowicza, włóczęgi, gracza oraz turysty[32] lub wskazanych przez Z. Melosika – tożsamości globalnej przezroczystej, globalnej każdej, upozorowanej, typu supermarket, najczęściej eksponowanej typu amerykańskiego oraz znacznie rzadziej typu brzytwa[33]. Adolescenci znajdują się w kulminacyjnym momencie podejmowania ważnych decyzji o znaczeniu dla ich dalszej biografii. Prezentują zróżnicowane postawy wobec tego zadania, niektórzy mają jasną wizję swojej przyszłości, do której konsekwentnie dążą, inni żyją spontanicznie, czekając co przyniesie im los. Warto jednak zaznaczyć, iż filmy cechują się szczęśliwymi zakończeniami, które napawają widzów optymizmem, również w odniesieniu do własnej przyszłości.

W analizie obrazu młodzieży w filmach nie należy również pomijać tych ukazujących jej fantastyczny, nierealny wizerunek, jednak co może zaskakiwać, to właśnie te kinowe propozycje cieszą się najliczniejszym gronem sympatyków[34]. Sprzyjający z nimi widzowie niejednokrotnie identyfikują się z głównym bohaterem; ten typ uczestnictwa odbywa się w dwóch modalnościach wyzwalających określone pragnienia – „być z" lub „być jak"[35]. Wśród tego rodzaju ekranizacji nie może zabraknąć takich tytułów, jak: „Zmierzch", „Zabójcze ciało", „Harry Potter", „Carrie", „Spider-man", „Dary aniołów: miasto kości", „Piękne istoty", „Igrzyska śmierci", „Dziewczyna w czerwonej pelerynie", „Power Rangers". Wiele z nich doczekało się licznych kontynuacji. Występujący w nich aktorzy przemieniają się w wampiry, wilkołaki, czarownice, czarodziejów, potwory, istoty o ponadludzkich umiejętnościach oraz pozostają ludźmi prezentującymi niezwykłe talenty. Produkcje te obnażają obraz nastolatków o nadprzyrodzonych mocach i zdolnościach, gotowych zarówno do czynienia dobra, jak i zła. Pozornie mogłoby się wydawać, że człowiek potrafiący czarować, tudzież dysponujący nieograniczoną mocą, powinien być pozbawiony życiowych rozterek, staje się jednak oczywiste,

[32] Patrz: Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory*.

[33] Patrz: Z. Melosik, *Wychowanie obywatelskie*.

[34] Na poparcie tej tezy warto przytoczyć przykład filmu Saga „Zmierzch: Przed świtem". Media podają informację, że już po pierwszym weekendzie jego wyświetlania, produkcja ta okazała się jedną z najbardziej dochodowych w historii kina. Podobnych danych dostarczają wiadomości dotyczące dochodów uzyskanych z emisji „Harrego Pottera".

[35] W. Adamczyk, *Bohater filmowy w percepcji młodzieży. Film w procesach kształtowania standardów osobistych uczniów szkolnych i studentów oraz konceptualizacji tworzonego przez nich wizerunku rzeczywistości*, Bielsko-Biała 2012, s. 75.

iż reżyserzy filmowi dbają, aby dostarczyć widzowi odpowiednich emocji podczas seansu. W efekcie, te nadzwyczajne nastolatki również przeżywają dylematy okresu dojrzewania, zabiegają o odpowiednie miejsce w grupie rówieśniczej, kształtują swój światopogląd, często odznaczają się niepewnością oraz niską samooceną, a także doświadczają pierwszych miłości. To właśnie ich przygody stają się źródłem inspiracji dla młodych odbiorców, nierzadko utożsamiają się z nimi, a nawet identyfikują, o czym świadczy między innymi rozwijający się fenomen *cosplay*.

Jedną z przyczyn popularności fantastycznych postaci jest prawidłowość, w myśl której „bohater filmowy występujący w (…) [filmie fabularnym – przyp. LM-S] pojmowany jest przez odbiorcę, jako człowiek bliski, chociaż częściej bliższy marzeniu, aniżeli rzeczywistości realnej”[36]. Oglądając postaci o nadzwyczajnych właściwościach, widz może zacząć uświadamiać sobie istnienie różnic pomiędzy swoim „Ja realnym” oraz „Ja idealnym”, co przyczynia się do poczucia dysonansu oraz dyskomfortu względem własnej samooceny[37]. Jego ocena siebie w takiej sytuacji wypada negatywnie, następstwem czego okazuje się frustracja lub motywacja do pracy nad sobą.

Obraz młodzieży w filmie jest bardzo zróżnicowany. Przedstawia zwyczajnych nastolatków przeżywających trudności związane z okresem dorastania, młodych ludzi znajdujących się w skomplikowanej sytuacji życiowej, podejmujących niekoniecznie odpowiednie decyzje niosące za sobą tragiczne konsekwencje oraz fantastyczne postacie o nadprzyrodzonych zdolnościach. Filmowe opowieści ukazują młodzież stojącą przed ważnym zadaniem stania się osobą dojrzałą. Owa podróż ku dorosłości nie jest jednak prosta i bardzo często na drodze do niej pojawiają się różnego rodzaju trudności i do najczęściej eksponowanych należy zaliczyć te związane z relacjami interpersonalnymi, zabieganiem o uznanie w grupie rówieśniczej, akceptację, uwagę osób znaczących, w tym także rodziców, ryzykownym eksperymentowaniem (jak sięganie po używki, wczesna inicjacja seksualna), korzystaniem z mediów, dążeniem do osiągnięcia satysfakcjonującego poziomu konsumpcji, co w wielu przypadkach kończy się łamaniem prawa oraz kradzieżami, czy agresywnymi zachowaniami. Jednakże, bohaterowie filmu to także jednostki sprawcze, pewne siebie, konsekwentnie realizujące zamierzone plany, podążające za marzeniami. Niniejszy obraz młodzieży oprócz filmowej fikcji oraz na wskroś przerysowanych stylów jej życia, ukazuje cechy charakterystyczne dla okresu dorastania oraz nakreśla współczesny kontekst jej egzystencji.

Warto również wspomnieć, iż filmy których bohaterami jest przede wszystkim młodzież można podzielić na przeznaczone dla nastoletnich odbiorców

[36] H. Depta, *Fabryka snów*, s. 8.
[37] W. Adamczyk, *Bohater filmowy*, s. 92.

oraz których oglądanie jest wskazane dopiero po osiągnięciu przez widza określonego wieku. Niemniej oczywiste jest, iż młodzi ludzie niejednokrotnie uważnie śledzą losy przytoczonych bohaterów. W związku z tym, należy zastanowić się, w jakim stopniu wizerunek adolescentów prezentowany w filmie oddziałuje na ich sposób myślenia o sobie. Konieczność owego namysłu zostaje uzasadniona tym, iż w okresie dojrzewania zachodzą jedne z najbardziej znaczących przeobrażeń związanych z obrazem własnej osoby. W. Adamczyk w swoich pracach badawczych[38] skonstruował model młodocianego widza kinowego, u którego zmienia się szereg funkcji poznawczych podczas uczestnictwa w seansie filmowym. Wśród nich należy wskazać: młodzieńcze marzenia, ideały, plany życiowe, ciekawość poznawczą, niepokój badawczy, konieczność podejmowania refleksji nad nowymi zagadnieniami, wiedzę adolescenta na temat otaczającej go rzeczywistości i samego siebie, a także towarzyszące im procesy psychologiczne w postaci utożsamiania się widza z pierwszoplanowymi bohaterami filmu oraz zaangażowania emocjonalnego i intelektualnego. Uzyskany przez autora materiał empiryczny ukazuje, iż film w znacznym stopniu oddziałuje na kształtowanie światopoglądu młodych ludzi, jak również przyjmowane przez nich wartości oraz percepcję własnej osoby[39], co dowodzi edukacyjno-wychowawczej funkcji przekazu filmowego w życiu społecznym.

W celu zrozumienia mechanizmu oddziaływania filmu na odbiorcę, warto poddać bliższej analizie poznawczą koncepcję człowieka, dla której najbardziej znaczące były prace J. Brunera, G.A. Kelly'ego i H.A. Simona, A. Newella oraz O. Tichomirowa. Jej istota tkwi w założeniu, iż jednostka jest podmiotem sprawczym, o zdolności do samodzielnego analizowania rzeczywistości, wobec której przyjmuje aktywną postawę badawczą[40]. Oznacza to, iż nie pozostaje on bierny wobec doświadczanych wydarzeń oraz otoczenia, lecz pozyskuje z nich informacje, które następnie przetwarza w wyniku dokonywanych operacji poznawczych. Prawidłowość tę trafnie oddają słowa W. Jakubowskiego, który stwierdza, iż „edukacyjny potencjał utworu nie tkwi w dziele, to odbiorca decyduje o jego poziomie"[41]. Badacz ten zauważa, że w przypadku odbioru filmu fabularnego istotną rolę odgrywają trzy procesy,

[38] W. Adamczyk, *Psychologiczny model percepcji dzieła sztuki filmowej*, Kultura i Historia, 2005, 9; tenże, *Psychologiczny model widza kinowego. Przyczyny preferencji filmów produkcji amerykańskiej oraz ich skutki wychowawcze wśród młodzieży szkolnej i akademickiej*, Bielsko Biała 2005. Warto również zaznaczyć, iż trudu analizy fenomenu oddziaływania filmu na młodzież podjął się również J. Ostaszewski (Patrz: J. Ostaszewski, *Rozumienie opowiadania filmowego*, Kraków 1999).

[39] Odbiorcy filmów przejawiali „poczucie mocy", znajdujące swoje odzwierciedlenie w tym, iż czuli się silniejsi, bardziej sprawni, byli przekonani o osobistych możliwościach osiągania wyznaczonego celu. W tym procesie istotne znaczenie miały uruchamiające się struktury „Ja idealnego", generujące sposób postrzegania siebie. (W. Adamczyk, *Psychologiczny model*, s. 301-303).

[40] Patrz: J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1997.

[41] W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006, s. 122.

jak rozumienie, analiza i interpretacja[42]. Rozumienie odnosi się do przetworzonych przez widza danych na temat fabuły obejrzanej ekranizacji. Analiza wiąże się z krytycznym ustosunkowaniem się do zapamiętanych treści. Z kolei interpretacja, mająca kluczowe znaczenie w przypadku wychowawczej funkcji dzieła, pozwala zrozumieć, dlaczego określone dane oraz sceny zostały przedstawione właśnie w taki, a nie inny sposób. Należy mieć na uwadze, iż jakość i sposób oddziaływania filmu warunkowane są szeregiem różnorodnych czynników, jak: jego jakość, kontekst wydarzeń społeczno-historycznych, oczekiwania i potrzeby odbiorcy, aktualnie przeżywane przez jednostkę sytuacje lub trudności, konieczność dokonywania przez nią wyborów, stopień zaawansowania jej dojrzałości biologiczno-psychologiczno-społecznej, postawy przyjmowanej wobec utworu (biernej, aktywnej)[43].

Fakt, iż „ludzie mogą wybierać aktorów, z którymi chcą się utożsamiać, lub historie, które ożywią ich fantazje"[44], przyczynia się do zjawiska zwielokrotnienia „Ja". Młody człowiek partycypujący we współczesnej dynamicznej i ambiwalentnej rzeczywistości zobligowany jest do pełnienia wielu różnorodnych ról. Ekranizacje wywołujące refleksję podmiotu dotyczącą własnej osoby uruchamiają struktury jego metawiedzy[45]. Wyraźnego podkreślenia wymaga jednak, iż

> proces budowania własnego „ja" jest coraz intensywniej wzbogacany medialnym materiałem symbolicznym, co powoduje, iż żyjemy dzisiaj w świecie, w którym zdolność doświadczania niekoniecznie musi mieć związek z tym, co napotykamy na swojej drodze, z czym obcujemy na co dzień[46].

Prawidłowości tej nie da się prawdopodobnie uniknąć ze względu na to, iż

> żyć w świecie, to także opowiadać o nim, o sobie, o innych ludziach, o codzienności i niezwykłości. Narracje znajdujemy w mitach, legendach, opowieściach, powieściach, historii, tragediach, dramatach, obrazach, filmach, fotografiach, komiksach, gazetach, rodzinnych rozmowach[47].

Dlatego, warto intensyfikować oddziaływania pedagogiczne ukierunkowane na doskonalenie umiejętności medialnych młodych ludzi, związanych nie tylko z bezpiecznym korzystaniem ze środków masowego przekazu, ale także z refleksyjnym przyjmowaniem transmitowanych w nich treści.

---

[42] Tamże, s. 128.

[43] Tamże, s. 131-152.

[44] K.J. Gergen, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości*, s. 87.

[45] W. Adamczyk, *Bohater filmowy*, s. 93.

[46] W.J. Burszta, W. Kuligowski, *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie*, Warszawa 2005, s. 231.

[47] Tamże, s. 222.

W ciągu swojej biografii podmiot kształtuje własne kompetencje kulturowe, które warunkują odbiór przekazów medialnych. Poziom ich rozwoju zależy od zakresu reprezentowanej przez niego wiedzy oraz doświadczeń gromadzonych w wyniku socjalizacji[48]. W tym miejscu warto wspomnieć, iż Z. Korsak dokonuje trafnego spostrzeżenia w kwestii świadomości filmowej, którą postrzega przez pryzmat pewnych przekonań oddziałujących na jednostkowe sądy o świecie oraz przyjmowane przez nią wartości, a mianowicie że w obszarze edukacji niewiele refleksji poświęca się temu, jak należy patrzeć na film i go oceniać[49]. Na potrzeby niniejszej problematyki ukuto termin umiejętności wizualnych (*visual literacy*), związanych ze zdolnością odczytywania znaczeń przekazywanych za pomocą obrazów. W rozważaniach nim poświęconym podejmuje się dyskusję odnośnie tego, czy stanowią one konsekwencję funkcjonowania człowieka w społeczeństwie oraz czy ich posiadanie wymaga wcześniejszych, sformalizowanych działań przygotowawczych[50]. Oferta kultury masowej staje się atrakcyjna dla widza, ponieważ „nie wymaga szczególnych kompetencji, niemal żadnego wysiłku umysłowego, a przy tym obiecuje tak wiele szczęścia”[51], co tak naprawdę sprawia, iż obraz młodzieży prezentowany w kinowych produkcjach, formujący się w umysłach odbiorców, charakteryzuje się bliżej nieokreślonym stopieniem subiektywnej interpretacji.

BIBLIOGRAFIA

Adamczyk W., *Rola filmu w kształtowaniu standardów osobistych młodzieży szkolnej*, [w:] *U podstaw dialogu o edukacji*, red. A. Karpińska, Białystok 2003.

Adamczyk W., *Psychologiczny model percepcji dzieła sztuki filmowej*, Kultura i Historia, 2005, 9.

Adamczyk W., *Psychologiczny model widza kinowego. Przyczyny preferencji filmów produkcji amerykańskiej oraz ich skutki wychowawcze wśród młodzieży szkolnej i akademickiej*, Bielsko-Biała 2005.

Adamczyk W., *Bohater filmowy w percepcji młodzieży. Film w procesach kształtowania standardów osobistych uczniów szkolnych i studentów oraz konceptualizacji tworzonego przez nich wizerunku rzeczywistości*, Bielsko-Biała 2012.

Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, przekł. J. Radzicki, Warszawa 2006.

Bauman Z., *Ponowoczesne wzory osobowe*, Studia Socjologiczne, 1993, 2(19).

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.

[48] M. Mrozowski, *Media masowe. Władza, rozrywka i biznes*, Warszawa 2001, s. 28.

[49] Z. Korsak, *Świadomość filmowa młodzieży*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne, 1990, 16, s. 37-39.

[50] Patrz: M.F. Cassidy, J.Q. Knowlton, *A visual literacy: a failed metaphor?* Education Communication and Technology Journal, 1983, 31, 2, s. 67-90.

[51] M. Golka, *Aparycje*, s. 135.

Beisert M., *Rozwojowa norma seksuologiczna jako kryterium oceny zachowań seksualnych dzieci i młodzieży*, Dziecko Krzywdzone, 2006, 16.
Burszta W.J., Kuligowski W., *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie*, Warszawa 2005.
Cassidy M.F., Knowlton J.Q., *A visual literacy: a failed metaphor?* Education Communication and Technology Journal, 1983, 31, 2.
Celiński P., *Postmedia. Cyfrowy kod i bazy danych*, Lublin 2013.
Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006.
Depta H., *Fabryka snów czy szkoła życia*, Warszawa 1986.
Galas B., *Młodzież*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. II, Warszawa 2005.
Gergen K.J., *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, Warszawa 2009.
Golka M., *Aparycje współczesności*, Warszawa 2015.
Grunbaum J.A., Kann L., Kinchen S., Ross J., Hawkins J., Lowry R., Harris W.A., McManus T., Chyen D., Collins J., *Youth risk behavior surveillance – united states*, MMWR Surveill Summary, 2004, 55.
Jakubowski W., *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2006.
Kluszczyński R.W., *Film, wideo, multimedia. Sztuka ruchomego obrazu w erze elektronicznej*, Kraków 2002.
Kołakowski L., *Mini wykłady o maxi sprawach*, Seria druga, Kraków 2000.
Korsak Z., *Świadomość filmowa młodzieży*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne, 1990, 16.
Kosmalska B., *Zrozumieć obraz*, [w:] *Obraz, przestrzeń popkultura. Inspiracje badawcze w polu pedagogiki społecznej*, red. M. Ejsmont, B. Kosmalska, M. Mendel, Toruń 2009.
Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1997.
Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006.
Melosik Z., *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność*, [w:] *Wychowanie obywatelskie, Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, red. Z. Melosik, K. Przyszczypkowski, Toruń – Poznań 1998.
Melosik Z., *Młodzież i styl życia. Paradoksy poptożsamości*, [w:] *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Poznań 2001.
Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.
Mrozowski M., *Media masowe. Władza, rozrywka i biznes*, Warszawa 2001.
Obuchowska I., *Drogi dorastania*, Warszawa 1996.
Oleszkowicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013.
Ostaszewski J., *Rozumienie opowiadania filmowego*, Kraków 1999.
Ostaszewski K., *Podstawy teoretyczne profilaktyki zachowań problemowych młodzieży*, [w:] *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. M. Deptuła, Bydgoszcz 2005.
Panofsky E., *Styl i tworzywo w filmie*, [w:] *Studia z historii sztuki*, red. E. Panofsky, wybrał i oprac. J. Białostocki, Warszawa 1971.
Pisarek J., Francuz P., *Poznawcze i emocjonalne zaangażowanie widza w film fabularny w zależności od typu bohatera*, [w:] *Psychologiczne aspekty komunikacji audiowizualnej*, red. P. Francuz, Lublin 2007.

Plisiecki J., *Język filmu i jego mowa*, Roczniki Kulturoznawcze, 2010, 1.
Siudem A., *Zachowania ryzykowne młodzieży gimnazjalnej*, Psychologia Rozwojowa, 2013, 18.
Stadnik K., Wójtewicz A., *Anielice czy diablice?* Warszawa 2009.
Szafraniec K., Boni M. (red.), *Młodzi 2011*, Warszawa 2011.
Woynarowska B., *Współwystępowanie palenia tytoniu i picia alkoholu w zespole zachowań ryzykownych u młodzieży szkolnej. Tendencje zmian w latach 1990-2002*, Alkoholizm i Narkomania, 2004, 17, 1-2.

Wojciech Andraszczyk

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MŁODE KOBIETY W GANGACH: MIĘDZY WIKTYMIZACJĄ A MASKULINIZACJĄ

Abstract. Andraszczyk Wojciech, *Młode kobiety w gangach: między wiktymizacją a maskulinizacją* [Young Women in Gangs: Between Victimization and Masculinization]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 231-246. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.14

In this paper I will try to present a selection of contexts of young women's functioning in the gangs. Gangs are traditionally associated with a male identity and a masculine type of criminality, therefore a female participation in the gangs breaks up completely with the essentialist image of femininity and denies the dichotomous division of sexes. A woman as a member of a gang, with her violence oriented attitude and masculinised identity put all the former ideals into question. In this article I will also make reference to the myths concerning female gangs, which among others refer to the conviction that their female members play a secondary part, being a sort of "sattelites" to the male gangsters. Moreover, I will reconstruct the role of the female members of a gang in its structure, as well as the process of women dropping out of a gang.

Key words: female gangs, victimization, masculinization, power girl

Nie ma jednej, powszechnie akceptowanej i uniwersalnej definicji gangu. Początki dyskusji na temat tej formy przestępczości zorganizowanej sięgają lat dwudziestych XX wieku. Wówczas to Frederic Thrasher w swojej książce z roku 1927, zatytułowanej *The Gang: A study of 1313 Gangs in Chicago*, zdefiniował gang jako

> grupę osób, formowaną początkowo spontanicznie, a następnie zintegrowaną poprzez konflikt z innymi grupami (lub osobami), cechującą się częstymi spotkaniami „twarzą w twarz", wspólnym przemieszczaniem się, planowaniem działań oraz agresją/walką. Ich zachowanie kształtowało w grupie tradycję, bezrefleksyjną strukturę wewnętrzną, poczucie solidarności, grupową świadomość oraz przywiązanie do lokalnego terytorium[1].

[1] T. Young i in., *Groups, gangs and weapons: A Report for the Youth Justice Board of England and Wales*, Youth Justice Board of England and Wales, 2007, s. 27.

Współcześnie, amerykański Departament Sprawiedliwości definiuje gang jako grupę

> złożoną z trzech lub więcej osób, której członkowie wzajemnie identyfikują się ze sobą przyjmując grupową tożsamość, wykorzystywaną często do wytworzenia atmosfery strachu lub zastraszania innych osób względnie całych społeczności, używającą do tego celu jednego lub więcej środków, takich jak np. wspólna nazwa, znak, symbol, slogan lub tatuaż, styl lub kolor noszonych ubrań, fryzura, gest czy graffiti oraz zorientowanych na pokazanie siły, działań[2].

Celem gangu jest między innymi podejmowanie aktywności uznawanych powszechnie za przestępstwa kryminalne, zwykle z użyciem przemocy. Przy tym, nieletni członkowie dopuszczają się czynów karalnych, które w przypadku popełnienia przez osoby dorosłe, uznane byłyby za poważne przestępstwa. Zamiarem gangu jest „zwiększanie lub zachowanie siły, reputacji i środków finansowych pozostających w dyspozycji grupy". Gang charakteryzować może się również następującymi cechami:

> jego członkowie posługują się jasnymi zasadami, które stanowią podstawę funkcjonowania organizacji, spotykają się oni cyklicznie; grupa zapewnia fizyczną ochronę swoim członkom przed innymi przestępcami i konkurującymi gangami; grupa dąży do przejęcia kontroli nad konkretnym miejscem lub terytorium oraz broni swoich interesów przed rywalami; gang posiada przy tym zawsze określoną strukturę[3].

Z kolei Finn Aage Esbensen podaje pięć podstawowych cech gangu: w jego składzie znajduje się więcej niż dwóch członków, w przypadku gangów młodocianych znajdują się oni w przedziale wiekowym od 12 do 24 lat i mają wspólną tożsamość, wyrażoną między innymi przez nazwę grupy (często odnoszącą się do położenia geograficznego), wspólne symbole lojalności, na przykład kolory lub stroje, trwałość w czasie, zaangażowanie członków w działalność kryminalną[4].

Gangi w Stanach Zjednoczonych podejmują kilkanaście rodzajów przestępstw o charakterze kryminalnym. Według raportu „2015 National Gang

---

[2] The United States Department of Justice, *About Violent Gangs*, 2015, https://www.justice.gov/criminal-ocgs/about-violent-gangs, [dostęp: 01.08.2017].

[3] Tamże.

[4] F. Esbensen, *Preventing adolescent gang involvement*, Juvenile Justice Bulletin, 2000, s. 2-3, https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/182210.pdf, [dostęp: 01.08.2017]; znakomitym przykładem typu gangów, których istotę stanowi jednoznaczna tożsamość są grupy przestępcze imigrantów, których rdzeniem jest etniczność. Szczególnie dobrze widać to w Szwecji, por. P. Neroth Taylor, *Sweden's Immigration Crisis*, London, https://www.brugesgroup.com/images/pdfs/swedensimmigrationcrisis.pdf, s. 19 [dostęp 30.07 2017]; H.C. Covey, *Street Gangs Throughout the World*, Springfield 2010, s. 95-96; oraz szersze tło tego zjawiska: A. Gromkowska-Melosik, *Mniejszość muzułmańska w Szwecji: między ekstremistycznym izolacjonizmem a procesami reprodukcji ekonomicznej*, Studia Edukacyjne, 2013, 26, s. 63-77.

Report", przygotowanego przez FBI (SSGU)[5] oraz NAGIA[6], grupy przestępcze tego typu na terenie USA zajmują się między innymi handlem ludźmi, bronią, narkotykami, przemytem towarów, praniem brudnych pieniędzy, organizowaniem oraz czerpaniem korzyści majątkowych z prostytucji, a także szeroko rozumianą przestępczością gospodarczą, dokonując przy tym szeregu oszustw, kradzieży, napaści i zabójstw[7].

Przez dekady większość opracowań dotyczących przestępczości była poświęcona mężczyznom i męskim gangom. Młody, brutalny, zaangażowany w przemoc i wandalizm mężczyzna działający na granicy prawa, a najczęściej je przekraczający, wpisywał się w stereotyp członka gangu. Dziewczęta i kobiety w zorganizowanych strukturach przestępczych były postrzegane jako towarzyszki mężczyzn, w najlepszym razie jako ich kochanki, w najgorszym jako wręcz swoiste „niewolnice seksualne". Jak ujmuje to Mark Totten,

> kobiety w gangach są w większości traktowane jako obiekty seksualne lub trofea i są zmuszane do odgrywania trzeciorzędnych ról, a także wykorzystywane do noszenia broni i narkotyków, ponieważ istnieje mniejsze prawdopodobieństwo, że zostaną przeszukane przez oficerów policji[8].

Podobna argumentacja pojawia się w stwierdzeniu naczelnej prokurator Szkocji Elishy Angiolini dla Equal Oportunities Commity:

> Wiele kobiet w gangach podąża za męskim partnerem pełniąc rolę swego rodzaju akcesorium, nosząc broń swojego chłopaka, asystując w sprzątaniu po morderstwie[9].

Ponadto, kobiety w gangach opisywane są jako szpiedzy bądź jako „przynęty", których rolą jest uwiedzenie mężczyzn z rywalizującego gangu w celu określonych korzyści dla męskich członków swojego gangu[10]. Trzeba dodać, że naukowcy badający tradycyjne, męskie gangi charakteryzowali kobiety w grupach przestępczych jako „nieprzystosowane chłopczyce" lub „dewiant-

---

[5] Federal Bureau of Investigation – Safe Streets and Gang Unit [przyp. aut.].

[6] National Alliance of Gang Investigators Associations [przyp. aut.].

[7] National Gang Intelligence Center, *National Gang Report*, 2015, s. 14, https://www.fbi.gov/file-repository/national-gang-report-2015.pdf/view, [dostęp: 04.08.2017].

[8] M. Totten, The Native Woman's Association of Canada, *Investigating the Linkages between FASD, Gangs, Sexual Exploitation and Woman Abuse in the Canadian Aboriginal Population: A Preliminary Study*, First People's Child and Family Review, 2010, s. 16, http://journals.sfu.ca/fpcfr/index.php/FPCFR/article/viewFile/89/154, [dostęp: 04.08.2017].

[9] E. Angiolini, cytowana w BBC Online, 2008, podaję za: S. Mallicoat, *Woman and Crime: A Text/Reader*, London 2012, s. 395.

[10] D. Nurge, *Gangs Female*, [w:] *Encyclopedia of Gangs*, red. L. Kontos, D. Brotherton, Chicago 2008, s. 61.

ki seksualne", które w każdym przypadku były zaledwie dodatkiem dla męskich członków gangu[11].

Warto jednak zwrócić uwagę, że ideał chłopczycy (*tomboy*), która adaptuje cechy męskie po to, aby odgrywać męskie role w gangu, jest „wyzwoleniem" opartym na męskich standardach i warunkach wyznaczonych przez patriarchalne społeczeństwo. Pojawia się też pojęcie: *shemale gangster* (dosłownie: gangsterki transwestytki)[12]. W wielu więc przypadkach dziewczyna z gangu jest symbolem przekroczenia tradycyjnych ról płciowych poprzez odgrywanie roli „złej dziewczyny". Postrzegają one siebie jako inne od pozostałych, „zwykłych" dziewcząt, a „przynależność do gangu jest proklamacją odrzucenia, zwykle tradycyjnego, stylu życia jakiego oczekuje od nich dana społeczność"[13]. W badaniach okazuje się jednak, że łamanie reguł związanych z porządkiem płci przyczynia się do sankcji zarówno na zewnątrz, jak i wewnątrz gangu. Uważa się w nim, iż dziewczęta wstępując do gangu realizują swoją potrzebę zachowywania się jak mężczyźni, w sposób nieskrępowany, seksualnie wyzwolony, aktywny i skandaliczny, a u podłoża ich działań przestępczych leży zazdrość o swobodę, pieniądze, modne ubrania i dobre samochody, które są w posiadaniu chłopców/mężczyzn z gangów[14]. W tym kontekście można odwołać się ponownie do wizerunku tak zwanych „twardych chłopczyc", które odwagą, siłą i determinacją nie ustępują gangsterom. Szukają one skoku adrenaliny, a popełnianie przestępstw sprawia im przyjemność. Michele Burman i Susan Batchelor na podstawie przeprowadzonych badań uznały, że dziewczętom z gangów towarzyszy euforia, przemoc stanowi dla nich sposób na dowartościowanie się i przekroczenie granic[15] (dodam, także własnej płci). Ten rodzaj prestiżu jest skorelowany z męskością, także męskością czynów przestępczych. Dziewczęta te czują też wyższość nad innymi kobietami[16] (dodam, często w ogóle nad swoją płcią uważaną jako słabszą lub gorszą), ponieważ potrafią zaangażować się w zachowania, które są sprzeczne z tradycyjnymi

[11] K. Joe-Laidler, G. Hunt, *Violence and Social Organization in Female Gangs*, [w:] *Losing a Generation: Probing the Myths and Reality of Youth and Violence*, red. N. Stein, S. Katz, E. Madriz, S. Shick, Social Justice, 1997, 24, 4(70), s. 150.

[12] M. Silvestri, C. Crowther-Dowey, *Gender and Crime: A Human Rights Approach*, 2nd Edition, 2016, s. 102.

[13] J. Miller, *The Girls in the Gang. What We've Learned From Two Decades of Research*, [w:] *Girls, Women, and Crime: Selected Readings*, red. M. Chesney-Lind, L. Pasko, California 2004, s. 107.

[14] Szerzej na ten temat: P. Bracchi, *The Feral Sex: The Terrifying Rise of Violent Girl Gangs*, "The Daily Mail", 16.05.2008, http://www.dailymail.co.uk/news/article-566919/The-Feral-Sex-The-terrifying-rise-violent-girl-gangs.html, [dostęp: 06.08.2017].

[15] M. Burman, J. Brown, S. Batchelor, *„Taking it to Heart": Girls and the Meaning of Violence*, [w:] *The Meanings of Violence*, red. E. Stamko, London – New York 2003, s. 13-14.

[16] Mechanizmy te, choć w innym kontekście, opisywane są przez A. Gromkowską-Melosik w książce *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 161.

scenariuszami płci[17]. Interesująca jest także – w pewnym stopniu opozycyjna do powyższej – teza o solidarności kobiet wewnątrz gangów oraz urzeczywistnianej w nich idei „siostrzeństwa", które to zjawiska są niedostępne mężczyznom w zorganizowanych grupach przestępczych[18].

Najwcześniejsze badania dotyczące zaangażowania dziewcząt w działalność gangów pochodzą z lat siedemdziesiątych tegoż XX wieku i udział dziewcząt określają na 10%. Amerykańskie statystyki pokazują generalny wzrost przestępczości dziewcząt o 157% w stosunku do wzrostu o 71% przestępczości mężczyzn. Tylko między 1983 a 2002 rokiem aresztowanie wskutek napaści kwalifikowanej obniżyło się o 29% w przypadku mężczyzn i wzrosło o 7% w przypadku dziewcząt[19]. Jak podaje Jeff Slowikowski, od roku 1980 do 2004 liczba przestępstw agresywnych popełnianych przez dziewczęta wzrosła o 19%. Przy czym, statystyki w tym zakresie dotyczące chłopców pokazują spadek w tym zakresie[20].

W Stanach Zjednoczonych w latach 1983-1993 nastąpiło dwukrotne zwiększenie liczby napaści z bronią lub napaści ze zranieniem ciała popełnianych przez dziewczęta. Pojawia się nawet teza o zamknięciu przepaści płciowej (*gender gap*) dotyczącej przestępczości dziewcząt i chłopców[21].

Według najnowszego raportu „Gang Violence"[22], w USA nastoletnie dziewczęta stanowią około 32 000 członkiń gangów, z kolei kobiety 48 000. Blisko 40% gangów ma w swoim składzie dziewczęta lub kobiety (jeden na dziesięć członków jest płci żeńskiej). Szacuje się, że około 2% gangów złożone jest z samych dziewcząt lub kobiet. Działaniami korekcyjnymi objęto 12 000 dziewcząt (w stosunku do 90 000 chłopców), przy czym większość tych dziewcząt należy do gangów[23].

Autorzy zwracają uwagę na fakt, iż oficjalne statystyki nie prezentują całości obrazu udziału dziewcząt w gangach. Podają oni przykład częstego wykluczania danych dotyczących dziewcząt z raportów, również ze względu na to, że nawet jako członkinie gangów nie popełniają one poważnych przestępstw. Na przykład, podaje się, że dziewczęta stanowią jedynie 5,7%

---

[17] S. Batchelor, *Girls, gangs and violence: Assessing the evidence*, Probation Journal 2009, 56(4), s. 407.

[18] D. Nurge, *Gangs Female*, s. 65.

[19] M. Moretti, R. Catchpole, C. Odgers, *The Darks Side of Girlhood: Recent Trends, Risk Factors and Trajectories to Aggression and Violence*, The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review, 2005, s. 21.

[20] J. Slowikowski, *In Focus*, 2010, s. 1, https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/228414.pdf, [dostęp: 08.08.2017].

[21] S. Penny, M. Moretti, *The Relation of Psychopathy to Concurrent Aggression and Antisocial Behavior in High-Risk Adolescent Girls and Boys*, Behavioral Sciences and the Law, 2007, 25, s. 22.

[22] Gang Violence, *Gang statistics,* https://sites.google.com/site/gangviolence97352/gang-statistics, [dostęp: 04.08.2017].

[23] Tamże.

procent członków gangów znanych organom ścigania. Istotną zmienną może być też wiek dziewcząt – adolescencja[24].

W moich dotychczasowych rozważaniach w mniejszym stopniu zajmowałem się gangami kobiet, a większym – udziałem kobiet w gangach u podstaw męskich. I ma to swoje uzasadnienie. Bezwzględnie należy dodać, że chociaż kobiece gangi występują rzadziej niż męskie, to jednak istnieją i są analizowane przez badających to zjawisko naukowców[25]. Ponadto, współczesne charakterystyki kobiecych grup przestępczych (pomimo początkowego niezauważania, a nawet negowania ich istnienia) ukazują wzrost niezależności od ich męskich odpowiedników, a niekiedy wręcz konkurowanie z nimi[26]. Dana Nurge, ze względu na kryterium udziału kobiet w zorganizowanych grupach przestępczych, wyróżnia trzy rodzaje gangów:

> pomocnicze/afiliowane grupy przestępcze kobiet, (…) w pewnym stopniu zawsze jednak połączone z gangami męskimi, które sprawują nad nimi kontrolę, gangi złożone z przedstawicieli obu płci, w których kobiety i mężczyźni dzielą przywileje takie, jak np. przywództwo oraz niezależne/autonomiczne gangi kobiece[27].

James Messerschmidt twierdzi, że udział dziewcząt w gangach można podzielić zasadniczo na dwie podstawowe formy organizacyjne. Pierwszą, najczęściej występującą, jest ta oparta na powiązaniach żeńskiej grupy z grupą bazową, męską. Część kobieca opisywana jest jako „pomocnicza", co w pewien sposób odzwierciedla płciowe relacje i potwierdza ich asymetryczny charakter w społeczeństwie[28]. Dziewczęta zasadniczo będąc częścią grupy, są jednak odseparowane od mężczyzn, do których należy ostateczne słowo przy podejmowaniu decyzji kluczowych dla gangu[29]. Drugim, rzadziej występującym rodzajem kobiecych gangów, są grupy zupełnie niezależne od mężczyzn. Kreują one własne reguły i zasady, nie pozwalając się podporządkować mężczyznom[30]. Przykładem takiej grupy jest afroamerykański gang kobiet PHP[31], na dużą skalę uwikłany w dystrybucję narkotyków na terenie San Francisco. Jego powstanie miało być odpowiedzią młodych kobiet

---

[24] U.S. Department of Justice, *Girls Study Group, Understanding and Responding to Girl's Delinquency,* 2008, s. 13, https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/218905.pdf [dostęp: 05.08.2017].

[25] M. Lauderdale, M. Burman, *Contemporary Patterns of Female Gangs in Correctional Settings*, Journal of Human Behavior in the Social Environment, 2009, s. 263.

[26] Tamże.

[27] D. Nurge, *Gangs Female*, s. 63.

[28] J. Messerschmidt, *From Patriarchy to Gender: Feminist Theory, Criminology, and the Challenge of Diversity*, [w:] *International Feminist Perspectives in Criminology: Engendering a Discipline*, red. N. Rafter, F. Heidensohn, Buckingham 1995, s. 167-188.

[29] K. Joe-Laidler, G. Hunt, *Violence and Social Organization*, s. 150.

[30] Tamże.

[31] Potrero Hill Posse [przyp. aut.].

na „mniej niż godziwe rozdzielanie obowiązków i przychodów", które poprzednio sprzedawały narkotyki w grupach mieszanych, damsko-męskich[32]. W Stanach Zjednoczonych gangi najczęściej złożone są z kobiet pochodzących z mniejszości: latynoskiej i afroamerykańskiej, choć zdarzają się też gangi Azjatek i kobiet białych.

Można w tym miejscu stwierdzić, że wiele danych kwestionuje stwierdzenie Irvinga Spergela o „słabym naśladownictwie" męskich gangów przez gangi złożone z kobiet bądź o „kobiecych gangach – satelitach" wokół prawdziwych męskich grup przestępczych. Zajmujący się problematyką gangów Frederic Trasher pisał nawet, że kobiety są pozbawione „instynktu gangowego" (*ganging instinct*), a poprzez swoje działania przyczyniają się do destrukcji grup przestępczych. Opisywał kobiety w gangach z innej perspektywy – jako osoby rozbijające męskie grupy przestępcze, a to poprzez uwodzenie mężczyzn czy przez odciąganie ich od działalności w gangach (np. zachęcanie do małżeństwa lub podjęcia pracy)[33].

Wyróżnia się następujące role kobiet w gangach mieszanych płciowo: tak zwane *gangster girls* (gangsterki), młode kobiety adaptujące na swoje potrzeby wizerunek męskiego gangstera, który daje im przyjemność, poczucie bezpieczeństwa i niezależność finansową; kobiety będące częścią rodziny w strukturze gangu złożonego z mężczyzn, którzy mogą być ich braćmi, ojcami, narzeczonymi; kobiety pozostające w relacjach intymnych z męskimi członkami gangu; matki dzieci członków gangu oraz tak zwane *Links* – młode kobiety mające przypadkowe relacje seksualne z członkami gangów[34].

Należy w tym miejscu zadać logiczne pytanie: jakie są przyczyny akcesu kobiet do gangów? Można tutaj wyjść od badań jakościowych Anne Campbell, których celem było zrekonstruowanie „społecznego uwikłania" kobiet w gangach. Na ich podstawie autorka ta postawiła tezę, że to mężczyźni odgrywają kluczową rolę w wikłaniu kobiet w struktury przestępcze i powiązane z nimi przestępstwa. Oto bowiem wiele dziewcząt angażuje się w działania gangu poprzez będących w jego strukturach partnerów lub braci. Również popełniane przez nie przestępstwa są łączone z ich powiązaniami z męskimi członkami grup przestępczych[35].

Warto też przedstawić poglądy Jody Miller na temat uczestnictwa w gangach kobiet. Twierdzi ona, iż zaangażowanie w działalność gangu samo w sobie naraża młode kobiety na ryzyko wiktymizacji[36]. Przy czym,

---

[32] J. Miller, *The Girls in the Gang*, s. 106.

[33] J.L. St. Cyr, S.H. Decker, *Girls, guys, and gangs: Convergence or divergence in the gendered construction of gangs and groups*, Journal of Criminal Justice, 2003, 31, s. 424.

[34] The Center of Social Justice, *Girls and Gangs*, 2014, s. 5.

[35] J.L. St. Cyr, S.H. Decker, *Girls, guys, and gangs*, s. 424.

[36] J. Miller, *The Girls in the Gang*, s. 108.

> wiktymizacja rozumiana jako wykorzystywanie seksualne, psychiczne, i bycie świadkiem przemocy, jest skorelowana z zachowaniami przestępczymi i innymi zachowaniami wysokiego ryzyka. Samo wykorzystywanie seksualne jest skojarzone z sześć razy większym prawdopodobieństwem, zaangażowania (…) [kobiet – uzup. W.A.] w przestępczość niż z unikaniem jej[37].

Często do gangów trafiają dziewczęta/kobiety uciekające przed przemocą domową, w tym wykorzystywaniem seksualnym. Zgodnie z raportem „Gang Violence", 70% dziewcząt odbywających karę pozbawienia wolności zgłosiło wykorzystywanie seksualne w dzieciństwie[38], 65% odczuwało depresję lub zgeneralizowany lęk (w stosunku do 30% chłopców), a 26% dziewcząt było objęte kształceniem specjalnym. Ten sam raport podaje następujące przyczyny zaangażowania dziewcząt w działalność gangów: „kłopoty szkolne, dysfunkcje rodziny, niskie dochody, wczesną inicjację seksualną i zażywanie we wczesnym wieku narkotyków, zaburzenia emocjonalne i bycie przedmiotem przemocy"[39].

Trzeba przy tym dodać, za Lilą Kazamian i Julienem Morizotem, że u źródeł przestępczości dużej części dziewcząt znajduje się chęć uwolnienia od opresji związanej z wykorzystywaniem przez osoby z ich środowiska społecznego. W związku z tym, przestępstwa dokonywane przez dziewczęta są określane niekiedy mianem *survival crimes*, bowiem u ich podstaw leży dążenie do przetrwania. Należą do nich: dealowanie narkotykami, małe kradzieże, a także paradoksalnie prostytuowanie się[40]. Jednocześnie, należy przytoczyć tutaj pogląd Debry Pepler, która badając trajektorię wykolejenia oraz antyspołecznych zachowań wysokiego ryzyka dziewcząt i chłopców zauważyła, że dziewczęta zagrożone zachowaniami antyspołecznymi rozwijają je w szybszym tempie niż chłopcy[41].

Warto przywołać w tym miejscu poglądy Stacy L. Mallicoat i Connie Estrada Ireland, które twierdzą, iż u podłoża zachowań przestępczych dziewcząt i chłopców leżą te same przyczyny. Jednakże, są i tacy badacze, którzy skłaniają się do tezy o istnieniu czynników specyficznych dla obu płci. Generalnie, można je podzielić na trzy grupy. Po pierwsze, to przyczyny związane z emancypacją kobiet, które rywalizują w coraz większym zakresie z męż-

---

[37] L. Kazemian, J. Morizot, *The Development of Criminal and Antisocial Behavior: Theory, Research and Practical Applications*, New York 2015, s. 192.

[38] Więcej na temat wpływu wykorzystywania seksualnego na rozwój dziewcząt, patrz: P. Trickett, J. Noll, F. Putnam, *The impact of sexual abuse on female development: Lessons from a multigenerational, longitudinal research study*, Development and Psychopathology, 2011, 23, 2.

[39] Gang Violence, *Gang statistics,* https://sites.google.com/site/gangviolence97352/gang-statistics, [dostęp: 10.08.2017].

[40] L. Kazemian, J. Morizot, *The Development of Criminal and Antisocial Behavior*, s. 192.

[41] D. Pepler, *Developmental Trajectories of Girls' and Boys' Delinquency and Associated Problems*, Journal of Abnormal Child Psychology, 2010, 38, 7, s. 1033-1044.

czyznami w różnych obszarach życia społecznego, a w konsekwencji także w sferze przestępczości; po drugie – przyczyny związane z doświadczeniem wiktymizacji w rodzinie; po trzecie w końcu – te łączone z doświadczaniem osobistej autonomii czy upodmiotowienia (*empowerment*)[42]. Z kolei, Anne Campbell twierdzi, iż udział w gangu stanowi dla dziewcząt okazję do samospełnienia i jedyną drogę do uzyskania równości z mężczyznami. Innymi słowy, uczestnictwo w gangu jest tu postrzegane jako swoisty sposób wyzwolenia dla kobiet[43].

Powyższe przyczyny łączą się z dwiema hipotezami. Pierwszą z nich jest hipoteza wyzwolenia, która stanowi redefinicję teorii wyjaśniających przestępczość dziewcząt i kobiet z lat siedemdziesiątych (ukazanych w książkach Fredy Adler *Sisters in Crime: The Rise of the New Female Criminal*, 1975 oraz Rity Simon *Women and Crime*, 1975)[44]. Stawia się w nich tezę, że to poprzez działalność przestępczą dziewczęta uzyskują poczucie wolności i upodmiotowienia. Druga z kolei hipoteza zakłada, że działalność w gangu wyrządza większe szkody kobietom niż mężczyznom z powodu: eksploatacji (przez mężczyzn), wiktymizacji, stygmatyzacji (poprzez łamanie tradycyjnego wizerunku kobiecości)[45]. Jak jednak zauważa Dana Nurge, hipotezy wyzwolenia i „społecznego zranienia" są błędnie postrzegane jako wzajemnie wykluczające się. Istnieć bowiem może jednocześnie szereg przyczyn zaangażowania dziewcząt/kobiet w zorganizowaną działalność przestępczą[46].

Szczególnie interesująca jest motywacja związana z oporem wobec „normatywnych form kobiecości" odwołujących się do tradycyjnego w kulturze Zachodu ideału kobiety kruchej, niewinnej i podporządkowanej mężczyznom oraz „konstruowania alternatywnych form kobiecości"[47], ale także motywacja skłaniająca kobiety do wstąpienia do gangu, związana z pragnieniem uzyskania szacunku poprzez stosowanie przemocy[48].

Inni autorzy wskazują także jako przyczynę relację seksualną z dewiacyjnym partnerem. Niektórzy badacze są przekonani, że zarówno czynniki ryzyka, jak i motywacja wstąpienia do gangu są odrębne dla kobiet i mężczyzn,

---

[42] S. Mallicoat, C.E. Ireland, *Woman and crime*, London 2014, s. 224.

[43] J.L. St. Cyr, S.H. Decker, *Girls, guys, and gangs*, s. 424.

[44] Pokazały one, że wskaźniki agresywności i przestępczości kobiet rosną w szybszym tempie niż u mężczyzn. Najbardziej nośną tezą tych książek stała się konstatacja, iż przyczyną wzrostu są działania nurtu feministycznego.

[45] D. Nurge, *Liberating Yet Limiting: The Paradox of Female Gang Membership*, [w:] *Gangs and Society, Alternative perspectives*, red. L. Kontos, D. Brotherton, L. Barrios, New York 2003, s. 162.

[46] D. Nurge, *Gangs Female*, s. 64.

[47] K. Joe-Laidler, G. Hunt, *Accomplishing Femininity, Among the Girls in Gang*, The British Journal of Criminology, 2001, 41, 4, s. 660.

[48] E.N. O'Neal i in., *Girls, Gangs, and Getting Out: Gender Differences and Similarities in Leaving the Gang*, Youth Violence and Juvenile Justice, 2016, 14(1), s. 43-60.

i w dużej mierze ukształtowane przez płeć[49]. Kobiety częściej przyznają, że do takiego kroku skłoniły je wpływy grupy rówieśniczej czy środowiska rodzinnego, rzadko pojawia się motyw dążenia do skoku adrenaliny, zabawy czy protekcji. Motywacją bywa także chęć zdobycia niezależności od rodziców i znalezienia substytutu rodziny[50].

Niektórzy badacze wskazują na zależność między zachowaniami antyspołecznymi i o charakterze przestępczym u kobiet a występowaniem u niektórych z nich wyższego poziomu cech tak zwanej osobowości psychopatycznej. To właśnie cechy określane jako psychopatyczne, takie jak egocentryzm, bezlitosność, manipulacyjne style relacji międzyludzkich mogą sprzyjać łamaniu istotnych elementów schematów płci tradycyjnej kobiecości. Przykładem wyników badań pokazujących związek między przestępczością dziewcząt z cechami o charakterze psychopatycznym są teksty autorstwa Stephanie Penney i Marlene Moretti. Wykorzystano w nich trójczynnikowy model zaburzeń psychopatycznych, włączający takie cechy, jak arogancki i kłamliwy styl relacji interpersonalnych, deficytowe doświadczenia afektywne oraz impulsywny i nieodpowiedzialny styl zachowania. W badaniach tych okazało się, iż dziewczęta wykazujące te cechy angażowały się w zachowania o charakterze przemocowym i agresywnym, nie odczuwając przy tym wyrzutów sumienia i wysokiego poziomu strachu[51].

Wspomniano już, że jeden z motywów udziału kobiet w gangach wiązał się z dążeniem do zerwania z tradycyjnym ideałem kobiecości. Warto rozwinąć nieco tę kwestię. Oto, kobiece uczestnictwo w gangach i szerzej wizerunek kobiety agresywnej lub stosującej przemoc całkowicie zrywał z esencjalistycznym wizerunkiem kobiecości, którego istotą było przekonanie o kobiecie jako osobie delikatnej, empatycznej, zorientowanej na kultywowanie ogniska domowego oraz wychowywanie dzieci. Wizerunek przestępczyni i członka gangu zaprzeczał całkowicie dychotomicznemu podziałowi płci i przekreślał całkowicie tę narrację kobiecości, która w kulturze Zachodu egzemplifikowana jest przez ideał kobiety wiktoriańskiej – a jej istotą było przekonanie, iż role społeczne wyznaczane były przez jej uwarunkowania biologiczne, a więc

[49] Por. m.in. V. Carrasco, *Female Gang Participation: Causes and Solutions*, Poverty and Prejudice. Gang Intervention and Rehabilitation, 2 June 1999, https://web.stanford.edu/class/e297c/poverty_prejudice/ganginterv/hfemalegang.htm, [dostęp: 30.07.2017]; J. Moore, J. Hagedorn, *Female Gangs: A Focus on Research*, Juvenile Justice Bulletin, March 2001, https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/186159.pdf, [dostęp: 3.08.2017].

[50] Szerzej na ten temat: T. Thornberry i in., *Gangs and Delinquency in Developmental Perspective*, Cambridge 2003.

[51] S.R. Penny, M.M. Moretti, *The Relation of Psyhopathy to Concurrent Agression and Antisocial Behavior in High Risk Adolescent Girls and Boys*, Behavioral Sciences and the Law, 2007, 25, s. 24, 28, 29.

menstruację, ciążę i macierzyństwo[52]. Kobieta tej epoki była całkowicie ubezwłasnowolniona przez jej socjalizację, a przede wszystkim internalizowanie w nią przekonania o jej całkowitej zależności od mężczyzn – do dzisiaj ten komponent tożsamości kobiet występuje zarówno w niektórych ideologiach, jak i na poziomie zdrowego rozsądku. Kobieta przynależąca do gangu z jej orientacją na przemoc fizyczną i *de facto* zmaskulinizowaną tożsamością całkowicie kwestionuje dawne ideały. Oczywiście, moje powyższe rozważania nie mają charakteru wartościującego w tym sensie, że uważam, iż model kobiety przestępcy stanowi postęp w stosunku do kobiety delikatnej i opiekującej się rodziną. Jest oczywiste, że kobiety członkinie gangu w swojej wersji odrzucenia tradycyjnej kobiecości poszły – moim zdaniem – zdecydowanie za daleko. Już nie tylko przejęły część wartości typowych dla mężczyzn, typu agresja czy pewność siebie, lecz stały się przestępcami – osobami zdecydowanie antyspołecznymi. Dodam, że najnowsze statystyki dotyczące przestępczości osób nieletnich wskazują na wyraźny wzrost zachowań dewiacyjnych u dziewcząt i pogłębiające się zjawisko demoralizacji. Mamy więc do czynienia z zachowaniami agresywnymi, często o charakterze brutalnym, nie wpisującymi się w przypisaną kobietom tradycyjną socjalizacyjną rolę[53].

Warto dodać, że w dyskursie medialnym, jak i akademickim dominują (w kontekście seksualnym) dwa wizerunki gangsterek, które określa się mianem: „seksualnie wyzwolonych postfeministycznych[54] kryminalistek" i „seksualnie eksploatowanych ofiar" (nawiązywano do tego drugiego dyskursu już wyżej). W tym pierwszym, dominującym motywem jest maskulinizacja dziewcząt określana jako ciemna strona *girl power* (dosłownie: władza dziewcząt)[55]. Oczywiście trudno założyć, iż medialne wizerunki agresywnych kobiet i dziewcząt stanowią bezpośrednią przyczynę wzrostu przestępczości kobiet czy tym bardziej tworzenia gangów kobiecych. Tym niemniej, ujawniły one jednak publicznie fakt, iż kobieta może być nie tylko pewna siebie, ale i agresywna, a nawet zdolna do przełamywania norm ogólnospołecznych. To, co było przez wieki tematem tabu, lub jak w przypadku kobiety wiktoriańskiej było stygmatyzowane jako choroba, stało się widzialne publicznie. Warto w tym kontekście przywołać rozważania Isaaca Raya, dotyczące popełniania zbrodni dokonanych w afekcie przez kobiety.

---

[52] A. Gromkowska, *Kobiecość w kulturze globalnej. (Re)konstrukcje i (re)prezentacje*, Poznań 2002, s. 42.

[53] *Juvenile Offenders and Victims: 2014 National Report*, https://www.ojjdp.gov/ojstatbb/nr2014, [dostęp: 04.08.2017].

[54] Postfeminizm zakłada, że kobieta nie jest ograniczona niczym w samorealizacji swoich dążeń życiowych i może realizować się w każdej dziedzinie i na każdy sposób; szerzej na ten temat: A. Gromkowska-Melosik, *Kobiecość w kulturze globalnej*, s. 72-73.

[55] E. Prentice, *'Dark Side of Girl Power'*, „The Times", 22.11.2000.

> Odwołują się one głównie do tezy o braku kontroli kobiet nad sobą, bowiem są one z natury, jak uważał, podatne na niepoczytalność; w konsekwencji postulował on nałożenie kontroli zewnętrznej na kobiety[56].

Power girl tworzyło więc klimat nie tyle bezpośredniej akceptacji dla kobiecej agresji (i poprzez różnego typu agresywne prowokacje), ale zrywając całkowicie z ideałem kobiety jako istoty kruchej i bezwolnej, jak również kobiety „spokojnie" wyemancypowanej (np. model rodzina plus kariera), tworzyły klimat społeczny, w którym granica między tym, co dozwolone (pewność siebie) a tym, co agresywne i zmierzające do przemocy stawała się coraz bardziej zamazana[57]. Dziewczęta oglądające medialne wizerunki *power girl* mogły zadać sobie pytanie: dlaczego nie pójść krok dalej?

Ciekawe zagadnienie stanowi proces opuszczania gangów przez kobiety. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że przebiega on inaczej niż w przypadku mężczyzn, jak również powody i motywacje opuszczenia grupy przestępczej są odmienne dla obu płci. Jak pisze Helen Rose Ebaugh, proces stawania się „ex-członkinią" gangu jest stopniowym przechodzeniem z jednej do drugiej roli. Proces ten określa jako czterostopniowy, wyszczególniając etapy: pierwszych wątpliwości, poszukiwania alternatyw, punktów zwrotnych, oraz tworzenia roli po opuszczeniu gangu[58]. Pierwsze wątpliwości

> odczuwane są przez jednostkę, kiedy zaczyna zadawać sobie pytanie dotyczące własnego zaangażowania w rolę członkini gangu. Etap ten jest sprzężony z rozważaniem alternatyw i kalkulowaniem zysków i strat związanych z wymaganiami stawianymi przez podejmowane role życiowe. Drugi etap to aktywne szukanie innych możliwości, obejmujące ocenę podjęcia alternatywnych ról życiowych. Trzeci etap to punkt zwrotny, który ułatwia opuszczenie struktur grupy przestępczej. Etap ostatni, to tworzenie roli „ex-członkini" gangu, który zawiera w sobie zaakceptowanie oczekiwań i tożsamości związanej z byciem „ex" i pogodzenie się z napięciem pomiędzy przeszłością, teraźniejszością i przyszłością[59].

Badania ukazują, iż proces opuszczania grup przestępczych przez kobiety zasadniczo opiera się na trzech głównych motywacjach: macierzyństwie, kontakcie z wymiarem sprawiedliwości i powodach specyficznych dla płci[60]. Szczególnie macierzyństwo może być dla kobiety znaczącym impulsem do zmiany

---

[56] I. Ray, *The Insanity of Women Produced by Desertion and Seduction*, American Journal of Insanity, 1866-1867, 23, 2, s. 267, podaję za: A. Gromkowska-Melosik, *Kobieta epoki wiktoriańskiej: tożsamość, ciało i medykalizacja*, Kraków 2013, s. 159.

[57] A. Gromkowska-Melosik, *„Power Girl" i kontrowersje wokół emancypacji kobiet w pop-kulturze*, [w:] *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, red. A. Gromkowska-Melosik, Poznań – Leszno 2007, s. 151.

[58] E. O'Neal, S. Decker, R. Moule Jr., D. Pyrooz, *Girls, Gangs, and Getting Out*, s. 4.

[59] Tamże.

[60] Tamże.

dotychczasowego stylu życia. W Stanach Zjednoczonych[61] prowadzono badania dotyczące wpływu macierzyństwa na zaniechanie aktywności związanych z działalnością gangów[62]. Uzyskano zróżnicowane wyniki, wskazujące jednak, iż dla wielu kobiet macierzyństwo stanowiło drogę do opuszczenia grupy przestępczej. Również przeprowadzone analizy dotyczące samotnych matek o niskich dochodach wskazują, iż wiele kobiet zauważyło, że macierzyństwo było ważnym katalizatorem dla zmiany ich aktywności życiowych oraz dało im nowy cel w życiu[63]. Ponadto, Mark Fleisher i Jessie Krienert w swoich badaniach skonstatowali, iż 63% byłych członkiń gangów uznało macierzyństwo za główny powód porzucenia dotychczasowego środowiska[64].

W konkluzji odwołam się do przedstawionych przez National Crime Prevention Council[65] dziesięciu mitów dotyczących gangów kobiecych[66]. Pierwszy odnosi się do przekonania, że członkinie gangu są spokrewnione z ich męskimi członkami lub są ich dziewczynami/kobietami. W praktyce kobiety są współcześnie samodzielnymi, „uprawomocnionymi" członkami gangów. Istotą drugiego mitu jest przekonanie, iż członkinie gangu są chłopczycami, które ubierają się po męsku, podczas gdy w praktyce jest to stereotyp, bowiem wiele członkiń gangu ubiera się w sukienki i spódnice oraz ma wyrazisty makijaż. Mit trzeci dowodzi, iż kobiety członkinie gangów nie stosują przemocy w takim zakresie jak mężczyźni. Dostępne dane zaprzeczają tej tezie. Kobiety potrafią stosować przemoc na taką skalę jak mężczyźni. Czwarty mit głosi, iż kobiety w gangach nie są zagrożeniem dla społeczeństwa, ponieważ stanowią margines. Jest to jednak nieprawda. Popełniają one takie same przestępstwa jak mężczyźni. U podstaw piątego mitu leży założenie, że kobiety nie stosują fizycznej przemocy. Do pewnego stopnia można zgodzić się z tą tezą, jednak kobiety w większym stopniu niż mężczyźni stosują formy przemocy, które są równie okrutne jak przemoc fizyczna, na przykład upokorzenie, werbalna i emocjonalna przemoc. Dla niektórych ofiar przemocy, te formy mogą być nawet bardziej dotkliwe, aniżeli przemoc fizyczna. Szósty mit dotyczy teorii, iż kobiety włącza się do grup przestępczych z użyciem przemocy. W rzeczywistości, jak podają autorzy tekstu, kobiety wstępują do gangów, podobnie jak mężczyźni, z bardzo różnych powodów, głównie

[61] Los Angeles, California.

[62] E. O'Neal, S. Decker, R. Moule Jr., D. Pyrooz, *Girls, Gangs, and Getting Out*, s. 4.

[63] Tamże.

[64] Tamże.

[65] Jest to działająca w Stanach Zjednoczonych organizacja non-profit, której główny cel statutowy polega na ochronie obywateli, ich rodzin oraz społeczności przed przestępczością, m.in. poprzez współpracę z agencjami rządowymi, organami ścigania oraz promocję prewencji kryminalnej [przyp. aut.].

[66] Wszystkie mity podaję za: National Crime Prevention Council, *Girls and Gangs*, 2011, s. 3, http://www.ncpc.org/resources/files/pdf/gangs/GirlsGangs-eng.pdf, [dostęp: 15.08.2017].

potrzeby przynależności lub ochrony. Najczęściej kobiety wstępują do gangu z powodu wcześniejszych, łączących ich relacji z ich męskimi członkami (jako członkinie rodziny lub partnerki gangsterów). Siódmy mit odnosi się do przeświadczenia o krótszej trwałości kobiecych gangów względem męskich. Ma to związek z esencjalistycznym postrzeganiem kobiet jako osób empatycznych, wrażliwych i delikatnych, które stoją w sprzeczności z cechami wymaganymi przez środowisko gangsterskie. Autorzy zwracają uwagę, że elementem brutalnej inicjacji w gangu jest pozbawianie kobiet cech tradycyjnie uważanych za kobiece, takich jak emocjonalność, lękliwość czy niestabilność – co ma pozwolić kobietom wytrwać w grupie przestępczej. Ósmy mit głosi, iż kobieta aby dołączyć do gangu, musi wejść w seksualne relacje ze wszystkimi mężczyznami działającymi w jego strukturach. Mit ten odnosi się do dawnych rytuałów inicjacyjnych, kiedy to kobiety chcące dołączyć do organizacji przestępczych były takich pozbawione cech, jak siła i pewność siebie. Autorzy zwracają uwagę, iż w obecnych czasach kobiety tworzą własne gangi i formy inicjacji. Dziewiąty mit dotyczący kobiecych gangów zakłada, że kobieta przystępująca do grupy przestępczej nie ma innego życia poza jej strukturami. Okazuje się jednak, zdaniem autorów, że kobiety będąc w gangu często równolegle prowadzą drugie – tradycyjne życie: matek i żon. Ostatni mit dotyczy przekonania, że kobietom łatwiej opuścić gang. Autorzy konstatują, że nawet jeśli kobiety są traktowane inaczej w grupie przestępczej (odnośnie zadań i hierarchii wewnątrz gangu), opuszczając ją, muszą zmierzyć się z tymi samymi problemami co mężczyźni rezygnujący z działalności o charakterze przestępczym[67].

W powyższym artykule podjąłem próbę przedstawienia wybranych kontekstów funkcjonowania kobiet w gangach. Pozornie temat ten może wydawać się marginalny, w zestawieniu zarówno z danymi statystycznymi, jak i społecznym zdrowym rozsądkiem. Gangi kojarzą się przecież ze zdecydowanie męską tożsamością i wyrażają męską agresję, inaczej mówiąc – gangi to przestępczość typu męskiego, a jednak nawet jeśli statystycznie udział kobiet w gangach stanowi margines, to uważam ten temat za bardzo interesujący i wart dalszej eksploracji.

BIBLIOGRAFIA

Batchelor S., *Girls, gangs and violence: Assessing the evidence*, Probation Journal 2009, 56(4).

Bracchi P., *The Feral Sex: The Terrifying Rise of Violent Girl Gangs*, "The Daily Mail", 16.05.2008, http://www.dailymail.co.uk/news/article-566919/The-Feral-Sex-The-terrifying-rise-violent-girl-gangs.html, [dostęp: 06.08.2017].

[67] Tamże.

Burman M., Brown J., Batchelor S., *„Taking it to Heart": Girls and the Meaning of Violence*, [w:] *The Meanings of Violence*, red. E. Stamko, London – New York 2003.
Carrasco V., *Female Gang Participation: Causes and Solutions*, Poverty and Prejudice. Gang Intervention and Rehabilitation, 2 June 1999, https://web.stanford.edu/class/e297c/poverty_prejudice/ganginterv/hfemalegang.htm, [dostęp: 30.07.2017].
Covey H.C., *Street Gangs Throughout the World*, Springfield 2010.
Cyr J.L. St., Decker S.H., *Girls, guys, and gangs: Convergence or divergence in the gendered construction of gangs and groups*, Journal of Criminal Justice, 2003, 31.
Esbensen F., *Preventing adolescent gang involvement*, Juvenile Justice Bulletin, 2000, s. 2-3, https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/182210.pdf, [dostęp: 01.08.2017].
Gang Violence, *Gang statistics,* https://sites.google.com/site/gangviolence97352/gang-statistics, [dostęp: 04.08.2017].
Gromkowska A., *Kobiecość w kulturze globalnej. (Re)konstrukcje i (re)prezentacje*, Poznań 2002.
Gromkowska-Melosik A., *„Power Girl" i kontrowersje wokół emancypacji kobiet w pop-kulturze*, [w:] *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, red. A. Gromkowska-Melosik, Poznań – Leszno 2007.
Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011.
Gromkowska-Melosik A., *Kobieta epoki wiktoriańskiej: tożsamość, ciało i medykalizacja*, Kraków 2013.
Gromkowska-Melosik A., *Mniejszość muzułmańska w Szwecji: między ekstremistycznym izolacjonizmem a procesami reprodukcji ekonomicznej*, Studia Edukacyjne, 2013, 26.
Joe-Laidler K., Hunt G., *Violence and Social Organization in Female Gangs*, [w:] *Losing a Generation: Probing the Myths and Reality of Youth and Violence*, red. N. Stein, S. Katz, E. Madriz, S. Shick, Social Justice, 1997, 24, 4(70).
Joe-Laidler K., Hunt G., *Accomplishing Femininity, Among the Girls in Gang*, The British Journal of Criminology, 2001, 41, 4.
Juvenile Offenders and Victims: 2014 National Report, https://www.ojjdp.gov/ojstatbb/nr2014, [dostęp: 04.08.2017].
Kazemian L., Morizot J., *The Development of Criminal and Antisocial Behavior: Theory, Research and Practical Applications*, New York 2015.
Lauderdale M., Burman M., *Contemporary Patterns of Female Gangs in Correctional Settings*, Journal of Human Behavior in the Social Environment, 2009.
Mallicoat S., *Woman and Crime: A Text/Reader*, London 2012.
Mallicoat S., Ireland C.E., *Woman and crime*, London 2014.
Messerschmidt J., *From Patriarchy to Gender: Feminist Theory, Criminology, and the Challenge of Diversity*, [w:] *International Feminist Perspectives in Criminology: Engendering a Discipline*, red. N. Rafter, F. Heidensohn, Buckingham 1995.
Miller J., *The Girls in the Gang. What We've Learned From Two Decades of Research*, [w:] *Girls, Women, and Crime: Selected Readings*, red. M. Chesney-Lind, L. Pasko, California 2004.
Moore J., Hagedorn J., *Female Gangs: A Focus on Research*, Juvenile Justice Bulletin, March 2001, https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/186159.pdf, [dostęp: 3.08.2017].
Moretti M., Catchpole R., Odgers C., *The Darks Side of Girlhood: Recent Trends, Risk Factors and Trajectories to Aggression and Violence*, The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review, 2005.
National Crime Prevention Council, *Girls and Gangs*, 2011, s. 3, http://www.ncpc.org/resources/files/pdf/gangs/GirlsGangs-eng.pdf, [dostęp: 15.08.2017].
National Gang Report, 2015, s. 14, https://www.fbi.gov/file-repository/national-gang-report-2015.pdf/view, [dostęp: 04.08.2017].

Neroth Taylor P., *Sweden's Immigration Crisis*, London, https://www.brugesgroup.com/images/pdfs/swedensimmigrationcrisis.pdf, s. 19 [dostęp 30.07 2017].
Nurge D., *Liberating Yet Limiting: The Paradox of Female Gang Membership*, [w:] *Gangs and Society, Alternative perspectives*, red. L. Kontos, D. Brotherton, L. Barrios, New York 2003.
Nurge D., *Gangs Female*, [w:] *Encyclopedia of Gangs*, red. L. Kontos, D. Brotherton, Chicago 2008.
O'Neal E.N., Decker S.H., Moule Jr R.K., Pyrooz D.C., *Girls, Gangs, and Getting Out: Gender Differences and Similarities in Leaving the Gang*, Youth Violence and Juvenile Justice, 2016, 14(1).
Penny S.R., Moretti M.M., *The Relation of Psyhopathy to Concurrent Agression and Antisocial Behavior in High Risk Adolescent Girls and Boys*, Behavioral Sciences and the Law, 2007, 25.
Pepler D., *Developmental Trajectories of Girls' and Boys' Delinquency and Associated Problems*, Journal of Abnormal Child Psychology, 2010, 38, 7.
Prentice E., *'Dark Side of Girl Power'*, „The Times", 22.11.2000.
Ray I., *The Insanity of Women Produced by Desertion and Seduction*, American Journal of Insanity, 1866-1867, 23, 2.
Silvestri M., Crowther-Dowey C., *Gender and Crime: A Human Rights Approach*, 2nd Edition, 2016.
Slowikowski J., *In Focus*, 2010, s. 1, https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/228414.pdf, [dostęp: 08.08.2017].
The Center of Social Justice, *Girls and Gangs*, 2014.
The United States Department of Justice, *About Violent Gangs*, 2015, https://www.justice.gov/criminal-ocgs/about-violent-gangs, [dostęp: 01.08.2017].
Thornberry T., Krohn M., Lizotte A., Smith C., Tobin K., *Gangs and Delinquency in Developmental Perspective*, Cambridge 2003.
Totten M., The Native Woman's Association of Canada, *Investigating the Linkages between FASD, Gangs, Sexual Exploitation and Woman Abuse in the Canadian Aboriginal Population: A Preliminary Study*, First People's Child and Family Review, 2010, s. 16, http://journals.sfu.ca/fpcfr/index.php/FPCFR/article/viewFile/89/154, [dostęp: 04.08.2017].
Trickett P., Noll J., Putnam F., *The impact of sexual abuse on female development: Lessons from a multigenerational, longitudinal research study*, Development and Psychopathology, 2011, 23, 2.
U.S. Department of Justice, *Girls Study Group, Understanding and Responding to Girl's Delinquency,* 2008, s. 13, https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/218905.pdf [dostęp: 05.08.2017].
Young T., Fitzgerald M., Hallsworth S., Joseph I., *Groups, gangs and weapons: A Report for the Youth Justice Board of England and Wales*, Youth Justice Board of England and Wales, 2007

Anna Dąbrowska

Uniwersytet Jagielloński

Joanna Marek-Banach

Pracownia Usług Edukacyjnych Cogito w Warszawie

OGRANICZONE PRZESTRZENIE I PRÓBY ICH POSZERZANIA U UCZNIÓW O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH. WŁĄCZANIE W AKTYWNOŚĆ SPOŁECZNĄ NIELETNICH PRZEJAWIAJĄCYCH PROBLEMY ADAPTACYJNE

Abstract. Dąbrowska Anna, Marek-Banach Joanna, *Ograniczone przestrzenie i próby ich poszerzania u uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Włączanie w aktywność społeczną nieletnich przejawiających problemy adaptacyjne* [Limited Spaces and Attempts of Their Extension Among Children with Special Educational Needs. Social Participation of Young People Educationally Neglected and Criminally Demoralized]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 247-264. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.15

The problem of the educational needs of students in educational and rehabilitation institutions and the relationship between social maladjustment and school failures is an important theoretical and practical issue. For a long time, the Polish system of education of children and youth has been subjected to criticism. It has been claimed that the curriculum is intended for talented individuals, who usually receive additional support, for example in the form of participation in extracurricular activities or support offered directly from their parents. The maladjusted students in educational and rehabilitation institutions are far worse off. Their school failures, learning difficulties, as well as behavior at variance with acceptable social norms, lack of parents' interest, upbringing in pathological or dysfunctional family or even conflict with the law are the accumulation of specific factors and needs to be met. The professional way of working with this type of youth therefore requires comprehensive studies, which on the one hand offset educational deficits and on the other hand focus on rehabilitation interactions. The anticipated effect of this kind of holistic approach is the active social participation of a juvenile following a change in behavior (refraining from deviant behavior) and an explicit willingness to develop a specific competence aiming at life stabilization.

Key words: social participation, special educational needs, innovative impact of social integration, stabilization of life

Wprowadzenie

W artykule prezentujemy problem uczniów nieprzystosowanych społecznie przebywających w placówkach wychowawczych i resocjalizacyjnych, a także podejmujemy próbę jego rozwiązania przez wskazanie propozycji związanych z kategorią specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) oraz innowacyjnych rozwiązań resocjalizacyjnych wspierających zarówno proces edukacyjny, jak i wychowawczy. Na tle wytycznych dotyczących podstaw programowych kształcenia ogólnego, stosowanych we wszystkich typach szkół, także w procesie edukacji uczniów objętych opieką instytucjonalną, przybliżamy stosowane tam tradycyjne formy wychowania resocjalizacyjnego. Kierujemy uwagę na niezadowalającą efektywność tego typu działań, a następnie odnosimy się do prawnej i pedagogicznej perspektywy indywidualnego podejścia w kształceniu i wychowaniu uczniów, w tym społecznie niedostosowanych. Prezentujemy założenia strategii ujętej w kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych, która stanowi szansę dla dzieci i młodzieży wykazujących cechy „odmienności". Obejmuje ona zarówno tych prawidłowo funkcjonujących, lecz nieradzących sobie z przyswajaniem wiedzy, jak i nieprzystosowanych społecznie, u których oprócz deficytów edukacyjnych występują zaburzone zachowania. Kolejnym krokiem jest prezentacja działań opracowanych w ramach realizacji projektów innowacyjnych testujących współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej, a ukierunkowanych na jednostki nieprzystosowane społecznie przebywające w ośrodkach wychowawczych i resocjalizacyjnych. Przykłady te, w formie alternatywnych metod pracy edukacyjno-wychowawczej z nieletnimi, są skutecznymi oddziaływaniami służącymi zmianie postaw w komponencie wiedzy, emocji i zachowań. Rezultaty ich stosowania przyczyniają się zatem do poszerzania przestrzeni życiowej młodzieży w kontekście ich funkcjonowania szkolnego, rodzinnego i rówieśniczego oraz otwierają drogę do aktywnego uczestnictwa społecznego.

Założenia polityki oświatowej w kreowaniu rozwoju ucznia. Próba krytycznej analizy

Dokonujące się co pewien czas zmiany oświatowe w postaci reform programowych mają na celu wspomaganie ucznia w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym i fizycznym. Przeobrażenia te koncentrują się między innymi na przygotowaniach do aktywnego udziału młodych ludzi w życiu społeczeństwa. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 roku zawiera podstawy programowe kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Zadania, jakie mają do wykonania nauczy-

ciele i wychowawcy na poszczególnych poziomach edukacji, skupiają się na kilku podstawowych kwestiach, z których najważniejsze dotyczą: realizowania programu kształcenia uwzględniającego indywidualne tempo rozwoju oraz możliwości ucznia; uwzględniania w oddziaływaniach edukacyjnych triady: uczeń – środowisko szkolne – środowisko rodzinne; wzbogacania i pogłębiania treści nauczania stosownie do uzdolnień uczniów; realizowania przez nauczycieli działań, których celem jest: przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk, zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów; kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie; realizowania programowo spójnej całości, która stanowi fundament wykształcenia umożliwiający zdobycie zróżnicowanych kwalifikacji zawodowych, a następnie ich systematyczne i konsekwentne doskonalenie lub modyfikowanie, które początkują proces kształcenia się przez całe życie.

Praktycy i teoretycy zastanawiają się, na ile istniejące ramy programowe oraz dokonujące się w ich obrębie zmiany stwarzają uczniom możliwości do wytężonej pracy, mobilizowania sił i rozwijania potencjałów umożliwiających odnoszenie sukcesów. Na kanwie tych rozważań dyrektorzy, nauczyciele i pedagodzy szkolni podejmują starania o stymulowanie uczniów do aktywnego uczestnictwa w kreowaniu najbardziej efektywnych sposobów funkcjonowania w systemie szkolnym – jednym z podstawowych obszarów przestrzeni życiowej[1] dziecka i dorastającej osoby. Działania te uwzględniają następujące zasady: zważania na specyfikę, a więc możliwości oraz potrzeby wieku rozwojowego uczniów danego poziomu nauczania; tworzenia stosownego klimatu do uczenia się, rozwijania zainteresowań, wyznaczania celów oraz dążenia do osiągania sukcesów; wspierania uczniów w planowaniu własnych zamierzeń i przyjmowaniu odpowiedzialności za wyznaczanie drogi dochodzenia do celu oraz ich rezultaty; kreowania atmosfery równych szans przez zapewnianie o możliwościach odniesienia sukcesu w szerszej perspektywie (nie ograniczonej jedynie do szkoły); promowania sprawczej roli ucznia w procesie własnego rozwoju przez kreowanie możliwości pełnego uczestnictwa dorastającego człowieka zarówno w konstruowaniu wiedzy, jak i ocenie nakładu pracy poniesionej w tym procesie; dostępu do wszelkich źródeł wspomagających zdobywanie wiedzy.

[1] Na przestrzeń życiową składa się wiele obszarów-środowisk, których liczba sukcesywnie wzrasta w procesie rozwoju człowieka (rozpoczynając od przyjścia na świat). Dla dziecka i osoby dorastającej (ucznia) najważniejszymi środowiskami, obszarami przestrzeni życiowej są rodzina, szkoła i grupa rówieśnicza. Zob. M. John-Borys (red.), *Pomoc dzieciom zagrożonym patologią środowiska rodzinnego*, Katowice 1997, s. 15-26.

Dorota Klus-Stańska[2] podejmując dyskurs na temat kształcenia zintegrowanego w polskim systemie oświaty, zwraca uwagę, że współczesna codzienność szkolna nie otwiera uczniom drogi do aktywnego uczestnictwa, a powodem tego jest sama strategia przekazywania i egzekwowania wiedzy. Analogiczna uwaga formułowana jest odnośnie do pozostałych poziomów edukacji, tj. gimnazjum, szkoły ogólnokształcącej i technikum, a potwierdzeniem nie najlepszych efektów takiego sposobu postępowania są niektóre zestawienia osiągnięć edukacyjnych uczniów w postaci raportów z badań[3]. Wyniki oraz ich analizy są prezentowane na konferencjach naukowych, seminariach i spotkaniach organizowanych w gronie zarówno teoretyków, jak i praktyków, którzy starają się wypracować lepsze od obecnie stosowanych metody nauczania w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Wszyscy zgodnie twierdzą, że w nauczaniu dominuje behawiorystyczny kontekst zamiast zalecanego, głównie przez cytowaną autorkę, konstruktywizmu poznawczego, którego cechą charakterystyczną jako teorii uczenia się jest prezentacja osobistych doświadczeń wkomponowanych we własny kontekst biograficzny jednostki oraz jej doświadczeń społecznych związanych z wymianą znaczeń w interpretowaniu kultury jako determinantów wywołujących proces poznawczy.

Analizując ten punkt odniesienia, uczeń jest konstruktorem wiedzy o świecie, a proces uczenia się nie polega na przyjmowaniu, rejestrowaniu i odtwarzaniu informacji, lecz na aktywnym tworzeniu wiedzy. Zaleca się, aby uczniowie dokonywali indywidualnej interpretacji świata, wykorzystując do tego własne doświadczenia, obserwacje, ale też oczekiwania i potrzeby. Szkoła bowiem w niewielkim stopniu lub w ogóle nie stwarza warunków do rozwijania sfery poznawczej ucznia w młodszych klasach szkoły podstawowej, co w konsekwencji staje się również deficytem w późniejszych etapach kształcenia dzieci i młodzieży. Dużym brakiem jest zatem nieposiadanie przez uczniów ciekawości poznawczej, umiejętności formułowania problemów, stawiania hipotez, udowadniania i/lub obalania ich oraz podejmowania refleksji nad własnymi procesami zdobywania

[2] D. Klus-Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009.

[3] Por.: Raport PISA 2015 rok. Badanie PISA (*Programme for International Student Assessment* – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) realizowane jest przez międzynarodowe konsorcjum nadzorowane przez OECD (Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) i przedstawicieli krajów członkowskich. Jest to największe międzynarodowe badanie umiejętności uczniów na świecie. Realizowane jest co trzy lata, od 2000 roku, we wszystkich krajach OECD, a także w kilkudziesięciu krajach partnerskich. Polska od początku uczestniczy w badaniu. Uzyskane wyniki są w pełni porównywalne z wcześniejszymi edycjami badania PISA w naszym kraju.

wiedzy. Dość istotny problem leży też po stronie nauczycieli, którzy obligowani do realizacji ramowych programów koncentrują się jedynie na zadaniach dydaktycznych wdrażanych według schematów i służących priorytetowej kwestii, jaką są wyniki na testach kompetencyjnych. Prawdopodobnie z tych powodów większość z nich nie angażuje się w realizację bardziej szczegółowych celów edukacyjnych czy też w organizowanie szeroko rozumianego wsparcia rozwoju dzieci z rodzin dysfunkcyjnych i/lub patologicznych, współpracę z rodzicami i środowiskiem lokalnym lub opracowanie, testowanie i wdrażanie innowacyjnych sposobów nauczania opartych na przykład na założeniach opisanego konstruktywizmu poznawczego[4].

Podsumowując ten wątek, można stwierdzić, że w niezwykle wąskim zakresie realizowany jest jeden z podstawowych celów edukacji, który zakłada przygotowanie młodych ludzi do szybkich zmian zachodzących właściwie w każdej sferze życia człowieka. Oznacza to, że dzieci i młodzież nie nabywają w szkole kompetencji do podejmowania wyzwań współczesnego świata oraz do elastycznego i kreatywnego działania, jakie wymusza zmieniająca się rzeczywistość. Przyswajane przez nich treści wynikające ze sztywnej struktury programu nauczania wykluczają okoliczności pozwalające uczniowi na indywidualne doświadczanie, zdobywanie lub pogłębianie kompetencji i rozwijanie zainteresowań. Zaprezentowane zadania, jakie mają do wykonania nauczyciele i wychowawcy na poszczególnych poziomach edukacji, zasady stymulujące aktywność uczniów do kreatywnego zdobywania wiedzy oraz czynniki zagrażające tym działaniom odnoszą się do dzieci i młodzieży prawidłowo funkcjonujących w przypisanych im rolach społecznych, zgodnych z fazą ich rozwoju. Teoretycznie można przyjąć, że wymienione braki będą kompensowane w trakcie zajęć pozalekcyjnych, w wolnym czasie ucznia, podczas wspólnego przebywania z rodzicami itd. A co dzieje się w sytuacji, kiedy uczeń pozbawiony jest takich możliwości? Czy w ogóle ma motywację do zdobywania wiedzy? Czy kilkunastoletni człowiek zaniedbany wychowawczo, wykolejony społecznie, z deficytami edukacyjnymi, który wszedł w konflikt z prawem ma szanse na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym? W dalszej części opracowania podejmujemy próbę wyjaśnienia wątpliwości i pokazania praktycznych dróg wsparcia w postaci innowacyjnych metod edukacyjno-wychowawczych. Zanim jednak to nastąpi, pragnę skierować uwagę na jeszcze jedną kwestię, która świadczy o złożoności sytuacji nieletnich.

[4] E. Misiorna (red.), *Aktywne uczestnictwo dziecka w kreowaniu rzeczywistości szkolnej*, [w:] *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*, red. H. Krauze-Sikorska, Poznań 2011, s. 145-153.

Tradycyjne formy pracy wychowawczej i resocjalizacyjnej z nieletnimi. Próba krytycznej analizy

Brak postępów w nauce u uczniów poddanych wychowaniu instytucjonalnemu nakłada się na niezadowalające rezultaty wychowawcze. Przyczyn tych ostatnich można doszukiwać się w różnych obszarach, jednak najważniejsze koncentrują się na kilku aspektach. Pierwszy dotyczy zbytniego „zawierzenia" konwencjonalnym metodom. Klasyczna pedagogika resocjalizacyjna polega na korektywnej zmianie nieakceptowanych społecznie zachowań nieletniego i ma na celu doprowadzenie go do poprawnego przystosowania społecznego, a następnie ukształtowania w nim takich cech zachowania i osobowości, które zagwarantują uspołecznienie w najwyższym stopniu. Proces ten polega więc na próbie wywierania kontrolowanego wpływu wychowawcy na wychowanka, a w placówkach socjalizacyjnych, czy resocjalizacyjnych, oddziaływanie to ma charakter przekazu informacji w formie werbalnej lub niewerbalnej. Oczekiwany efekt koncentruje się zatem na „korektywnym modyfikowaniu zachowań i postaw młodzieży nieprzystosowanej społecznie"[5], co jest zabiegiem tyle samo trudnym do zrealizowania, ile nieskutecznym.

Kolejny aspekt odnosi się do błędnych przekonań dotyczących praktyki resocjalizacyjnej nieletnich. Na przestrzeni XX i początku XXI wieku wokół współczesnej rzeczywistości resocjalizacyjnej, a przede wszystkim praktyki wychowawczej, ujawniły się pewne nieporozumienia, które Marek Konopczyński, autor koncepcji twórczej resocjalizacji, nazwał mitami resocjalizacyjnymi[6]. Pierwszy z nich polega na wierze w omnipotencję prawa i jego wychowawczą skuteczność; panuje dość powszechne przekonanie, że zwiększenie surowości przepisów prawnych dostarcza rezultatów w postaci zmniejszającej się liczby przestępców, a tym samym powoduje ich resocjalizację. Badania naukowe prowadzone w wielu krajach świata nie potwierdzają jednak takiego związku. Drugi mit polega na uznaniu nieprzystosowania społecznego i przestępczości za „chorobę społeczną", która wymaga leczenia. Problem polega jednak na tym, że praktyka resocjalizacyjna nie dysponuje takimi narzędziami czy środkami, jak nauki medyczne. Uznano zatem, że właściwe postępowanie resocjalizacyjne, jakie odbywa się w placówkach, powinno mieć formę różnorodnych oddziaływań psychoterapeutycznych i socjoterapeutycznych, które dostarczają coraz to nowszych sposobów „leczenia" jednostek nieprzystosowanych społecznie. Należy jednak dość refleksyjnie odnieść się do tych propozycji, gdyż wymienione metody terapii powsta-

[5] L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2005, s. 10 i 148.

[6] M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Kraków 2014.

ły raczej dla grupy osób z problemami psychicznymi, nie zaś dla wadliwie zsocjalizowanych. Trzeci mit zakłada, że instytucje izolacyjne są skutecznym rozwiązaniem i mogą trwale zmienić przestępcę w lepszego człowieka, co już z samej definicji resocjalizacji jest absurdalne. Nie może bowiem ponowne uspołecznienie odbywać się w izolacji od społeczeństwa, ponieważ wcześniej czy później jednostka wróci do środowiska otwartego, do którego nie będzie przystosowana po kilku latach nieuczestniczenia w nim. Jest więc fikcją założenie, że izolacja zakładowa doprowadza do resocjalizacji; szczególnie dotyczy to młodzieży, a łączy się nierozerwalnie ze specyfiką fazy ich rozwoju.

Brak zadowalających efektów wychowawczych i resocjalizacyjnych może wynikać także z obaw przed wprowadzeniem innowacyjnych rozwiązań. Powód ten wydaje się dość zrozumiały, ponieważ wymaga spełnienia istotnych warunków. Podstawową kwestią jest kreatywność kadry, a w następnej kolejności: duży nakład czasu pracy i środków finansowych, zaangażowania środowiska naukowego do konsultacji, a także co najważniejsze – testowania i ewaluacji nowatorskich produktów w celu potwierdzenia ich skuteczności. Zważywszy na fakt, że programy finansowane ze środków Unii Europejskiej stwarzają możliwość pozyskania funduszy na opracowanie innowacji, podstawowym warunkiem ich przygotowania i zastosowania pozostają zatem kreatywność, profesjonalizm i zaangażowanie kadry pedagogicznej.

W kolejnych częściach pracy prezentujemy możliwości wsparcia uczniów oraz uczniów-wychowanków charakteryzujących się „odmiennością", która uprawnia do zakwalifikowania ich do grupy jednostek o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz do takiej, która wymaga innowacyjnych metod pracy wychowawczej.

Specjalne potrzeby edukacyjne w aspekcie prawnym i pedagogicznym

Uregulowania prawne, które Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadziło w 2010 roku, pozwalają na ujęcie deficytów uczniów, również nieprzystosowanych społecznie, w kategoriach systemowych i traktowanie ich z perspektywy specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE). Termin ten został sformułowany w 1978 roku przez Mary Warnock i użyty do określenia kategorii uczniów, u których diagnozowano deficyty rozwojowe. Dzięki autorce odstąpiono od akcentowania braków/utrudnień rozwojowych dzieci i młodzieży na rzecz ich odmienności. Specjalne potrzeby edukacyjne rozpoznaje się u dzieci od trzeciego roku życia i u młodzieży do ukończenia nauki szkolnej. Zgodnie z tymi założeniami młodzież nieprzystosowana społecznie oraz zagrożona nieprzystosowaniem społecznym, czyli również należący

do tej grupy wychowankowie ośrodków socjalizacyjnych, wychowawczych i resocjalizacyjnych, wymaga rozpoznania potrzeb oraz wsparcia w ich zaspokojeniu.

Warto dodać, że pomimo organizacji w tych placówkach nauczania, realizacji zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej i ustawowo zagwarantowanych indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, to jednak rzadko problematyka specjalnych potrzeb edukacyjnych jest odnoszona do grupy młodzieży nieprzystosowanej społecznie[7]. Uzasadnienie takiego stanowiska może wynikać z kilku powodów, jednak najbardziej prawdopodobny ma związek ze stereotypowym przekonaniem, że najważniejsze są efekty resocjalizacyjne, a niepowodzenia szkolne i niskie wyniki nauczania bywają „wpisane" w biografie nieletnich i stanowią konsekwencję braku uzdolnień bądź negatywnych cech osobowościowych (np. lenistwo, czy brak motywacji). W pracy resocjalizacyjnej natomiast placówki wykorzystują metody uzależnione od możliwości kadrowych i finansowych, bez uwzględniania potrzeb i potencjałów tkwiących w młodzieży[8].

Podobnie przedstawia się sytuacja nieletnich jeśli chodzi o ich sukcesy odnoszące się do dowolnej dziedziny. Trudno nam sobie wyobrazić, że mogą one być udziałem osób nieprzystosowanych społecznie, a więc przestępców i dewiantów. Jest to wynikiem dość uproszczonego sposobu myślenia opartego na przekonaniu, że talenty i uzdolnienia są „zarezerwowane" jedynie dla jednostek niewchodzących w konflikt z prawem, niełamiących norm porządku prawnego, niewykazujących zachowań dewiacyjnych itp. Nasza charakterystyka analizowanej grupy ludzi nie przewiduje po prostu cech tożsamych z tymi, którzy funkcjonują zgodnie z normami społecznymi. Prawdą jest, że nieletni przestępcy rzadko osiągają wymierne sukcesy artystyczne czy sportowe, ale jak twierdzi Marek Konopczyński, autor metod twórczej resocjalizacji, nie wynika to z braku ich osobistych talentów, lecz z wielu innych przyczyn, gdzie za najważniejsze uznaje dwie: nieprzywiązywanie rangi w procesie resocjalizacji do potencjałów tkwiących w wychowankach oraz brak szerokiego upowszechniania rezultatów ich aktywności.

Czynniki te (rozwijanie potencjałów tkwiących w jednostce i upowszechnianie efektów aktywności) są podstawą założeń twórczej resocjalizacji –

[7] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 26 lipca 2004 roku w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w młodzieżowym ośrodku wychowawczym i młodzieżowym ośrodku socjoterapii (DzU 2011, nr 296, poz. 1755); na podst.: T. Giza, A. Dąbrowska, *Potrzeby edukacyjne młodzieży niedostosowanej społecznie oraz ich zaspokajanie – na podstawie edukacyjno-wychowawczego modelu pracy z nieletnimi*, Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa, 2016, 2(31), s. 213-232.

[8] Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Najwyższa Izba Kontroli Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa, sierpień 2009.

współczesnego nurtu teoretycznego, który coraz wyraźniej zaznacza swoje miejsce w pedagogice resocjalizacyjnej, a wyrasta z humanistycznej troski o młodego człowieka będącego u progu dorosłości. Stanowi ona alternatywę dla klasycznych metod postępowania z nieletnimi i zakłada, że wychowawcze sposoby działania, określane jako metody stosowane w twórczym postępowaniu resocjalizacyjnym, powinny uaktywniać oraz rozwijać struktury i mechanizmy procesów twórczych u resocjalizowanych jednostek. Stymulacji i rozwojowi mają podlegać te składniki wymienionych procesów, które decydują o kulturowych potencjałach rozwojowych i readaptacyjnych osób funkcjonujących niezgodnie z obowiązującymi normami społecznymi. Efektem twórczego postępowania resocjalizacyjnego jest rozwój ich wewnętrznych zasobów, kompetencji i umiejętności społecznych, a w konsekwencji ukształtowanie się odmiennych od dotychczasowych parametrów tożsamości społecznej i indywidualnej (*ja* indywidualne, *ja* społeczne). Jednocześnie, analizowane działania wychowawcze powinny mobilizować do prawidłowego funkcjonowania, uaktywniać talenty, rozbudzać ambicje i aspiracje; muszą zawierać elementy „atrakcyjności" dla wieku i płci wychowanków, do których są kierowane. Dzięki spełnieniu tych warunków, metoda oddziaływania na jednostki przejawiające dewiacyjne zachowania powoduje, że czują się oni bardziej atrakcyjni społecznie, zaczynają postrzegać się w inny (lepszy) sposób.

Tego typu aktywność wychowawcza opiera się na zasobach resocjalizacyjnych różnych dziedzin sportu i sztuki. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że metody twórczej resocjalizacji mają uniwersalny charakter, to znaczy – mogą być stosowane zarówno w warunkach instytucjonalnych, jak i w środowisku otwartym[9]. Wydaje się, że skoro dotychczas stosowane sposoby ograniczenia i eliminowania zachowań dewiacyjnych młodzieży nie okazały się wystarczająco satysfakcjonujące, to należy z uwagą śledzić wszelkie inne, nowatorskie rozwiązania. Należą do nich między innymi produkty finalne projektów innowacyjnych, testujących realizowanie dotychczas w naszym kraju, które ukierunkowane są na wsparcie młodzieży zagrożonej marginalizacją i wykluczeniem społecznym. Zarówno efekty ich testowania, jak też ocena ekspertów wewnętrznych i zewnętrznych są atutem sprzyjającym uczestnictwu społecznemu nieletnich[10] oraz zwiększeniu szans na ich stabilizację życiową. Rozwój zaś prowadzi do wykreowania nowych parametrów tożsamości nieletnich, a w konsekwencji do nowego, odmiennego sposobu autoprezentacji społecznej, której celem jest wywieranie innego, niż dotychczas, wrażenia na uczestnikach życia społecznego, a nade wszystko nabycia nowego statusu społecznego – osoby

[9] M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2007, s. 137.

[10] A. Dąbrowska, *Innowacyjne oddziaływania resocjalizacyjne. Autorski model pracy edukacyjno-wychowawczej z nieletnimi*, Warszawa 2014.

aktywnie uczestniczącej w życiu społecznym. Wyjaśnienia zatem w tym miejscu wymaga jeden z podstawowych terminów zawartych w tytule tej publikacji.

Uczestnictwo społeczne dorastającej jednostki jako proces sytuowania się w strukturze społecznej

Konwencja o Prawach Dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w 1989 roku, wzywa do uznania praw dzieci i młodzieży do uczestnictwa społecznego i zobowiązuje władze państw do wspierania jego rozwoju[11]. Uczestnictwo społeczne dzieci i młodzieży jest definiowane wielorako – w zależności od kontekstu czy aspektów rzeczywistości, do których się odnosi. Zazwyczaj rozumie się je jako rozwijanie partnerstwa między ludźmi młodymi i dorosłymi na wybranych płaszczyznach życia społecznego, w celu umożliwienia osobom dorastającym objęcia określonych, znaczących pozycji i ról w społeczeństwie tak, aby w efekcie wszyscy mogli korzystać z ich zaangażowania i kreatywności. Uczestnictwo polega także na procesie wspólnego podejmowania decyzji w kwestiach odnoszących się zarówno do jednostki, jak i szerszej społeczności, w której funkcjonuje, oraz na budowaniu klimatu do aktywności wynikającej z osobistego wyboru. Koncepcja uczestnictwa młodzieży jest rozpatrywana przeważnie na trzech poziomach: ogólnym – dotyczy prawa uczestniczenia młodzieży jako obywateli kraju w życiu społecznym, kulturowym, politycznym i ekonomicznym; odnosi się głównie do uczestniczenia w obszarach związanych z edukacją, szkoleniami, zatrudnieniem; na poziomie organizacji – wiąże się ze wzmocnieniem prawa dorastających do podejmowania decyzji w polityce, projektach i programach dających możliwość uczestnictwa w funkcjonowaniu kraju; łączy się z zaangażowaniem w pełnienie wiodących ról w projektach młodzieżowych; na poziomie osobistym – dotyczy prawa młodzieży do decydowania o ważnych kwestiach życiowych, np. w życiu rodzinnym[12].

Interesujące ujęcie zagadnienia uczestnictwa społecznego w rodzimym piśmiennictwie naukowym prezentuje Jerzy Modrzewski. Terminem tym określa istotę społecznej rzeczywistości, przyjmując, że istnieje ona oraz wyraża się w społecznym uczestnictwie i współdziałaniu jednostek, osób społecznych, mających byt realny (jako osoby fizyczne), a także ideacyjny (w kultu-

[11] Konwencja o Prawach Dziecka z 20 listopada 1989 roku weszła w życie 2 września 1990 roku, a w Polsce obowiązuje od 7 lipca 1991 roku (DzU nr 120 z 23 grudnia 1991, poz. 527), za: E. Kasperek-Golimowska, *Rola szkolnej edukacji zdrowotnej w kształtowaniu postaw aktywnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w życiu społecznym*, [w:] *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu*, s. 167.

[12] Tamże, s. 168-169.

rze symbolicznej i świadomości społecznej), lecz wyrażających swoją fizyczną obecność społeczną w świadomości i zachowaniach osób uczestniczących realnie w życiu układu społecznego, ze względu na który owo uczestnictwo jest analizowane[13]. Według niego, typ społecznego uczestnictwa jednostki w danym układzie społecznym wyznacza proces socjalizacji, który umożliwia jednostce społeczne zaistnienie. Przejawem indywidualnej aktualizacji tego procesu będzie „wzbudzanie, kształtowanie, utrwalanie i dekompozycja podmiotowej kompetencji jednostki wskutek jej społeczno-kulturowego uczestnictwa"[14]. Ponadto, dominujący w danej fazie cyklu życiowego jednostki typ socjalizacji uruchamia odpowiadający mu typ społecznego uczestnictwa jednostki, stymulując ją do: ujawnienia (bądź nie) gotowości do rozwijania określonych kompetencji czy też zachowania ich w niezmienionej postaci, spełniającej oczekiwania jej społecznej aktywności bądź minimalizowania ich znaczenia w procesie społecznego uczestnictwa.

Przejawem uczestnictwa społecznego jednostki jest:

– zajmowane miejsce lub zamierzenie polegające na zajęciu określonego miejsca w strukturze społecznej; zjawisko i proces społecznego uczestnictwa najczęściej charakteryzuje się za pomocą następujących terminów: usytuowanie jednostki w przestrzeni społeczno-ekologicznej, zajmowanie przez nią pozycji społecznej, posiadanie lub zmierzanie do nabycia określonego statusu społecznego, członkostwo w grupie, społeczności, klasie, środowisku, warstwie, układzie społecznym;

– aktywność społeczna charakterystyczna dla danego układu społecznego, ze względu na który rozpatrywane jest uczestnictwo; ustala się je najczęściej poprzez funkcjonowanie jednostki, odgrywanie przez nią ról społecznych, zachowania się społecznego, interakcje z innymi, stosunki, więzi, a także dialog; Rudolph Schaffer[15] dokonał kategoryzacji relacji na: wertykalne (związki pionowe) i horyzontalne (związki poziome). Do *związków pionowych* autor zalicza relacje zachodzące pomiędzy młodym człowiekiem a osobą dorosłą (np. rodzicem, nauczycielem). W relacjach tych dominuje dorosły człowiek, natomiast dorastający jest jednostką podporządkowaną. Jest to interakcja komplementarna, opierająca się na zależności młodzież – człowiek dorosły. Efektem tych relacji jest postępujący proces socjalizacji, który dokonuje się poprzez przyswajanie przez jednostkę dorastającą wiedzy i umiejętności. *Związki poziome* odnoszą się do interakcji z rówieśnikami, a więc jednostkami o podobnym poziomie wiedzy i umiejętności, które są zdobywane, udoskonalane i pogłębiane dzięki współpracy, współdziałaniu, a także rywalizacji

[13] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, s. 51.

[14] Tamże, s. 29.

[15] H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, s. 350-351.

między sobą. Ten sam autor zwraca uwagę na fakt posiadania przez młodego człowieka ukrytego potencjału w postaci dróg prowadzących do jego rozwoju. Zaznacza jednak, że kontakt z otoczeniem może ten rozwój wzmacniać lub hamować. Bez względu jednak na socjalizacyjny czy kontrsocjalizacyjny wpływ środowiska, młodzież należy postrzegać jako uczestników „sieci związków społecznych";

– eksponowanie posiadanych lub kształtowanie pewnych cech psychospołecznych, które są identyfikowane z określoną osobą; do cech definiujących zjawisko i proces uczestnictwa społecznego zalicza się zazwyczaj następujące pojęcia, jak: świadomość społeczna, wiedza społeczna, wyobraźnia społeczna, oczekiwania społeczne, schematy poznawcze, tożsamość, osobowość (społeczna)[16].

Z uwagi na zróżnicowany charakter uczestnictwa społecznego osób dokonano jego kategoryzacji w obrębie danego układu. Wyodrębniono sześć typów:

– identyfikacyjne – charakteryzuje go specyficzny układ cech określających miejsce jednostki w danej strukturze oraz internalizowanie i ujawnianie przez nią orientacji aksjonormatywnej związanej z jej statusem i przynależnością do określonej grupy;

– specjalizujące – przejawiane jest przez osoby partycypujące w życiu społecznym, które przygotowują się lub są przygotowywane do podjęcia określonych ról prowadzących do stabilizacji życiowej w adekwatnych dla nich miejscach w społecznej strukturze;

– adaptacyjne – dotyczy osób, wobec których podejmowane są określone działania wspierające, ukierunkowane na ukonstytuowanie się w nich cech umożliwiających zmianę typu uczestnictwa, np. specjalizującego lub identyfikacyjnego;

– retrogresywne – ten typ uczestnictwa przejmują osoby, które wcześniej uczestniczyły już w społeczeństwie inaczej; polega na wycofaniu się jednostki z aktywnego udziału w danym układzie i zajęcie pozycji o niższym statusie;

– projekcyjne – przejawia się wyłącznie jako partycypacja podmiotowa;

– ideacyjne – w przeciwieństwie do pozostałych typów nie dotyczy osób realnych; ma wyłącznie charakter podmiotowy[17].

Zaprezentowana charakterystyka koncepcji uczestnictwa społecznego oraz kategorii jego typów stanowią teoretyczne wskazanie możliwości zajmowania przez młodych ludzi własnego miejsca w strukturze społecznej. Odnosi się to zarówno do uczniów niewykazujących, jak i wykazujących przejawy

[16] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*; R. Hinde, J. Stevenson-Hinde, *Związki interpersonalne a rozwój dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994, s. 45; H.R. Schaffer, *Społeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego,* [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994.

[17] J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*, s. 62-72.

zaburzonych zachowań. Natomiast, drogą do tak wyznaczonego celu może być realizacja zadań określonych w ramach zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz stosowania alternatywnych metod edukacyjno-wychowawczych. Obydwie formy służą poszerzaniu przestrzeni rodzinnej, szkolnej i rówieśniczej.

Z uwagi na podjęty problem niniejszej publikacji kolejnym krokiem w rozważaniach są propozycje innowacyjnych rozwiązań o charakterze edukacyjno-wychowawczym.

Innowacyjne rozwiązania jako modele poszerzania przestrzeni życiowej nieletnich

Prezentacja założeń oraz nowatorskich rozwiązań w dwóch projektach innowacyjnych testujących ma na celu wypełnienie luki spowodowanej brakiem skutecznych metod edukacyjno-wychowawczych dla uczniów przebywających w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i zakładach poprawczych (*Drogowskaz życiowy*) oraz wypracowanie skutecznych form aktywizacji zawodowej dla wychowanków młodzieżowych ośrodków socjoterapii (*MOS-t w przyszłość*)[18]. Zasadnicza kwestia dotycząca obydwu przedsięwzięć związana jest z istotą innowacji. Jej cel stanowi poszukiwanie nowych, lepszych, efektywniejszych sposobów rozwiązywania problemów społecznych mieszczących się w obszarach Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS). Analizowane rodzaje projektów są nastawione na badanie i rozwój oraz/lub upowszechnianie i włączanie do praktyki konkretnych produktów (metod, strategii postępowania, narzędzi itp.) służących rozwiązywaniu problemów różnych grup ludzi, a nie wprost na bezpośrednie rozwiązanie tych problemów. Inaczej rzecz ujmując: projekty innowacyjne nie tyle służą rozwiązaniu problemów grup osób potrzebujących pomocy, ile rozwiązaniu problemów wynikających z braku właściwych narzędzi (instrumentów), które mogłyby zostać wykorzystane w procesie wsparcia.

Projekt *Drogowskaz życiowy*

Założenia i produkt finalny realizacji pierwszego z wymienionych przedsięwzięć były już kilkakrotnie opisywane przez jedną z niniejszych

[18] Realizacja tego typu projektów była współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, ze środków poszczególnych Urzędów Marszałkowskich oraz z udziałem podmiotów, które wygrały konkurs i realizowały prezentowane przedsięwzięcia.

autorek (A. Dąbrowską), stąd ograniczę się jedynie do najważniejszych ustaleń z nim związanych[19]. Celem głównym stało się opracowanie innowacyjnych oddziaływań resocjalizacyjnych służących zmianie postaw w komponencie wiedzy, emocji i zachowań u jednostek nieprzystosowanych społecznie. Badania przeprowadzone na początku realizacji projektu ujawniły, że przyczyny wykolejenia społecznego są uwarunkowane środowiskowo i dotyczą wychowania w rodzinach patologicznych, a także dewiacyjnego oddziaływania grup rówieśniczych oraz stanowią konsekwencję dotychczasowych trudności w nauce i niepowodzeń szkolnych. Uczestnikami projektu byli wychowankowie MOS, MOW i ZP, a więc młodzież zagrożona marginalizacją oraz wykluczeniem społecznym. Uznałam, że opracowując alternatywną metodę pracy z nieletnimi w postaci cyklu szkoleń, powinnam uwzględnić fakt, aby zajęcia były atrakcyjne dla płci i wieku uczestników oraz kształtowały ich „deficytowe" cechy, do których należą: motywacja do podejmowania jakiejkolwiek aktywności, cierpliwość, empatia, chęć niesienia pomocy innym, umiejętność współpracy, motywacja do planowania przyszłości i wytyczania celów. Dysponując wynikami empirii (badanie wychowanków oraz przedstawicieli kadry pedagogicznej), a także uwzględniając wiedzę zawartą w literaturze przedmiotu, opracowałam spójny cykl szkoleń, które trwają jeden rok szkolny i składają się z warsztatów kompetencji specjalistycznych. Ich charakter oraz kolejność nie jest kwestią przypadku, lecz konsekwencją szczegółowej strategii, zmierzającej do osiągnięcia celu głównego. Ukończenie każdego etapu nagradzane jest stosownym dokumentem stwierdzającym nabyte kwalifikacje. Innowacyjne oddziaływania resocjalizacyjne obejmują zatem sześć takich szkoleń, jak: a) nauka pływania; b) doskonalenie nauki pływania i przygotowanie do egzaminu na młodszego ratownika WOPR; c) nabywanie umiejętności udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej – uczestnicy zdobywają uprawnienia w trakcie zajęć prowadzonych z ratownikami medycznymi i strażakami OSP, a do szkoleń wykorzystany jest wrak samochodu, który w trakcie zajęć ulega rozcięciu przez strażaków, a uczniowie-wychowankowie uczą się wyciągania z niego ofiary wypadków, bezpiecznego transportowania oraz udzielania im pierwszej pomocy przedmedycznej; d) nabywanie uprawnień sternika motorowodnego – uczestnicy zdobywają kartę sternika motorowodnego, która jest dokumentem o międzynarodowym znaczeniu; e) nabywanie umiejętności niesienia pomocy na łodzi w trakcie klęsk żywiołowych – uprawnienia tego rodzaju mogą być przydatne w reagowaniu kryzyso-

[19] A. Dąbrowska, *Innowacyjne oddziaływania resocjalizacyjne. Autorski model pracy*; T. Giza, A. Dąbrowska, *Potrzeby edukacyjne młodzieży niedostosowanej społecznie*, s. 213-232; A. Dąbrowska, *Innowacyjne oddziaływania resocjalizacyjne (IOR) – autorski model wsparcia dla nieletnich*, Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa, 2015, 3(28), s. 251-262.

wym lub w codziennym życiu podczas pomocy ludziom, którzy znaleźli się w niebezpieczeństwie utraty życia; nabywanie umiejętności służących pracy z osobami niepełnosprawnymi w charakterze wolontariusza lub opiekuna – uczestnicy w czasie zajęć prowadzonych przez specjalistów ds. niepełnosprawności (jak fizjoterapeuta, masażysta, psycholog oraz niepełnosprawni trenerzy poruszający się na wózkach inwalidzkich) zdobywają podstawową wiedzę teoretyczną i praktyczną niezbędną w codziennej opiece nad osobą niepełnosprawną. Innowacyjne oddziaływania resocjalizacyjne poddano ocenie pod kątem zrealizowania założonego celu głównego. Pomiaru rezultatu dokonano na podstawie badań postaw w komponencie wiedzy, emocji i zachowań; wykorzystano Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIŚ) autorstwa Ewy Wysockiej. Uściślenia wymaga fakt, że jedynie uczestnictwo w całym, rocznym cyklu przynosi efekty w postaci zmiany postaw u nieletnich, co pozwala na uznanie tej edukacyjno-wychowawczej metody za skuteczną formę resocjalizacji młodzieży nieprzystosowanej społecznie.

Projekt *MOS-t w przyszłość*

Założenia i produkt finalny tego przedsięwzięcia jest współautorski, opracowany przez grupę pedagogów, w tym dyrektora Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii w Ustce, w partnerstwie z Izbą Rzemiosła i Przedsiębiorczości Pomorza Środkowego w Słupsku. Celem badań było poznanie losów byłych wychowanków młodzieżowych ośrodków socjoterapii. Akcent został położony na rozpoznanie kontekstu funkcjonowania na rynku pracy oraz kontynuowania przez nich edukacji, zdobywania nowych kwalifikacji, zwiększania kompetencji itp. Zakładano, że zebrane dane pozwolą na określenie kategorii najczęściej podejmowanych przez młodzież ścieżek zawodowych, zarówno typowych, jak i alternatywnych. Podjęto także trud zidentyfikowania czynników determinujących aktywność zawodową byłych wychowanków. Szczególną uwagę skierowano na aspekt socjalizacyjny odpowiedzialny za kształtowanie cech osobowościowych istotnych z punktu widzenia rynku pracy. Ważną kwestią stało się też rozpoznanie wpływu środowiska rodzinnego i rówieśniczego na badanych. Dodatkowo pozyskano wiedzę dotyczącą roli instytucji działających na rynku pracy w organizowaniu wsparcia dla byłych wychowanków placówek instytucjonalnych.

Wyjaśnienia wymaga fakt, że cel projektu został opracowany na podstawie niepokojących wyników indywidualnych obserwacji pedagogów, efektów diagnozy losów usamodzielnionych wychowanków MOS oraz danych GUS. Wynika z nich, że po ukończeniu nauki w ośrodku większość uczniów

nie podejmuje dalszej nauki lub podejmuje, lecz jej nie kończy. Niskie wykształcenie i brak stosownych kwalifikacji jest więc istotną barierą w zatrudnieniu. Zwrócono także uwagę na ważną sprawę w kontekście rynku pracy analizowanej grupy młodzieży, a mianowicie: wśród poszukiwanych pracowników fizycznych są ci, którzy mają kwalifikacje w zawodach: elektryk, cieśla, stolarz, murarz, hydraulik, spawacz. Rezultaty zgromadzonych danych na podstawie empirii pozwoliły na opracowanie skali i charakteru problemów, z jakimi spotykają się wychowankowie młodzieżowych ośrodków socjoterapii po opuszczeniu placówki. Dzięki temu zostały wypracowane skuteczne formy aktywizacji zawodowej dla młodzieży, która przebywa w placówkach i w ciągu kilkuletniego pobytu może zostać przygotowana do aktywnego uczestnictwa społecznego również w kontekście ułatwienia wejścia na rynek pracy. Wsparciem w tym zakresie jest produkt finalny projektu *MOS-t w przyszłość* – Trening Alternatyw Życiowych. Ważne jest też, aby w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii powstawały szkoły zawodowe przygotowujące wychowanków do deficytowych na rynku pracy zawodów. Inwestowanie w przyszłość młodzieży zagrożonej marginalizacją i wykluczeniem jest perspektywą, która posiada walory nie tylko indywidualne, lecz także globalne.

Zaprezentowane przykłady innowacyjnych rozwiązań stwarzają szanse uczniom-wychowankom ośrodków wychowawczych i resocjalizacyjnych na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym. Wybrane przykłady metod o charakterze edukacyjno-wychowawczym oraz aktywizującym zawodowo powodują u uczestników wzrost samooceny, motywację do podejmowania działań, rozbudzają potrzebę planowania przyszłości.

Podsumowanie

Na zakończenie niniejszego studium sugerujemy, aby w pracy z uczniami – wychowankami młodzieżowych ośrodków socjoterapii, młodzieżowych ośrodków wychowawczych i zakładów poprawczych – zwrócić większą uwagę na fakt, że są to jednostki mieszczące się w kategorii osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Mając na uwadze związek między niepowodzeniami szkolnymi a społecznym nieprzystosowaniem zaleca się, aby tę drugą zależność potraktować jako zjawisko wadliwie ukształtowanej tożsamości. W tego typu okolicznościach proces resocjalizacji należy traktować jako kreatywne kształtowanie nowych parametrów tożsamości. Rezultaty takiej strategii postępowania, zgodnie z zaprezentowanymi tezami, wymagają stosowania w praktyce resocjalizacyjnej uczniów-wychowanków nieprzystosowanych

społecznie metod opartych na założeniach twórczej resocjalizacji. Jedynie ten rodzaj pracy z jednostkami o ograniczonej przestrzeni życiowej[20] daje szansę na ich aktywne uczestnictwo społeczne.

BIBLIOGRAFIA

Dąbrowska A., *Innowacyjne oddziaływania resocjalizacyjne. Autorski model pracy edukacyjno-wychowawczej z nieletnimi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

Dąbrowska A, *Innowacyjne oddziaływania resocjalizacyjne (IOR) – autorski model wsparcia dla nieletnich*, Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa, 2015, 3(28).

Giza T., Dąbrowska A., *Potrzeby edukacyjne młodzieży niedostosowanej społecznie oraz ich zaspokajanie – na podstawie edukacyjno-wychowawczego modelu pracy z nieletnimi*, Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa, 2016, 2(31).

Goffman E., *Instytucje totalne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2011.

Hinde R., Stevenson-Hinde J., *Związki interpersonalne a rozwój dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1994.

John-Borys M. (red.), *Pomoc dzieciom zagrożonym patologią środowiska rodzinnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1997.

Kasperek-Golimowska E., *Rola szkolnej edukacji zdrowotnej w kształtowaniu postaw aktywnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w życiu społecznym*, [w:] *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a* dorosłością, red. H. Krauze-Sikorska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

Klus-Stańska D., Kruk J., *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

[20] E. Goffman, *Instytucje totalne*, Sopot 2011. Młodzieżowe ośrodki socjoterapii, młodzieżowe ośrodki wychowawcze i zakłady poprawcze zalicza się do instytucji totalnych. Wynika to z ich charakteru organizacyjnego oraz specyfiki funkcjonowania: podział na wychowawców i wychowanków, system karania i nagradzania, standaryzacji i depersonalizacji (jednakowe traktowanie wychowanków) oraz w samej architekturze budynku. Według Ervinga Goffmana, istota instytucji totalnych wynika z jedności trzech parametrów: miejsca, czasu, akcji. Cała aktywność jednostki odbywa się w ograniczonej przestrzeni życiowej na podstawie odgórnie narzuconego regulaminu, w toku bezpośredniej komunikacji z udziałem tych samych (w sensie liczebności) członków, którzy w sposób rytualny i zaplanowany wykonują te same lub podobne czynności, podlegające ścisłej kontroli i mające charakter przymusowy. Instytucja totalna cechuje się w szczególności: ograniczeniem przestrzeni, intymności i swobody, nadmierną zewnętrzną kontrolą, jednorodnością celu, dualistyczną strukturą społeczną, przejęciem odpowiedzialności za podopiecznych, standaryzacją i depersonalizacją podopiecznych, wymogiem adaptacji do istniejących warunków i reguł placówki, przymusowym przekształceniem osobowości, odchodzeniem przez podopiecznych od dotychczas pełnionych ról społecznych, absolutyzmem władzy, systemem przywilejów, rytuałami instytucjonalnymi, wtórnym przystosowaniem (na podst.: M. Staniaszek, D. Kubiak, *Instytucjonalny system resocjalizacji nieletnich w Polsce*, [w:] *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna*, red. J.E. Kowalska, Łódź 2014, s. 117-139).

Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M., *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Konopczyński M., *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Misiorna E. (red.), *Aktywne uczestnictwo dziecka w kreowaniu rzeczywistości szkolnej*, [w:] *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*, red. H. Krauze-Sikorska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.

Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2005.

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

Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

Staniaszek M., Kubiak D., *Instytucjonalny system resocjalizacji nieletnich w Polsce*, [w:] *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna*, red. J.E. Kowalska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.

Bożena Skibińska

Stowarzyszenie Rodzin Katolickich
w Gorzowie Wielkopolskim

„SKAZANI NA SAMOTNOŚĆ?" O KONSEKWENCJACH IZOLACJI SPOŁECZNEJ W WYBRANYCH JEJ KONTEKSTACH

Abstract. Skibińska Bożena, *„Skazani na samotność?" O konsekwencjach izolacji społecznej w wybranych jej kontekstach* ["Doomed to Loneliness?" On the Consequences of Social Isolation in Selected Contexts]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 265-284. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.16

Today, disturbingly often, it is possible to witnesses the effects of stigma and exclusion not only of the individual, but of whole groups of people, the result of reinforced, persistent stereotypes and prejudices about the subjects mentioned. They cause wrong social attitudes, expressed by the deprivation of the isolated persons of their rights to create and nurture relationships based on closeness and love, and often doom these people to a life of total seclusion. This article is an attempt to show the far-reaching consequences of depriving persons with intellectual disabilities and denying the right of self-expression. It is also a critical reflection on the irregularities experienced by people, towards whom it is introduced, in terms of institutional isolation. At the same time, by presenting the results of personal research and conclusions, attention is being drawn to the fact that in our society there is an emerging hope for positive changes in the daily treatment of the socially isolated individuals. Yet, there is a constant need for a continuous reinforcement of the public awareness of the fact that the reintegration of these excluded individuals in the community benefits both the parties involved.
Taking up the theme of stigma and social exclusion of persons with intellectual disabilities and convicts is considered important and relevant, as this is an issue which remains topical and gives rise to multiple moral dilemmas.

Key words: loneliness, social isolation, stigma, deprivation, intellectual disability, incarcerated

Wprowadzenie

Każdy człowiek w ciągu całego życia i we wciąż poszerzającym się środowisku społecznym nieustannie nawiązuje wiele różnorakich więzi. Pomiędzy nim a innymi jednostkami ludzkimi zawiązują się wszechstronne, bardziej lub mniej trwałe relacje i powiązania decydujące o jego miejscu w tym śro-

dowisku i uświadomionej lub nieuświadomionej roli, jaką dobrowolnie bądź pod przymusem przychodzi mu w nim pełnić. Poprzez stosunek do otaczających jednostkę ludzi i świata oraz wszelkie zachodzące między nimi interakcje określa się osobowość człowieka, której nie można całkowicie oddzielić od pełnionych przez niego ról. Zatem, ludzka osobowość nie jest w stanie prawidłowo funkcjonować bez świata ludzi i rzeczy, będącego dla każdego punktem odniesienia i miejscem, którego immanentną częścią staje się już w chwili narodzin. Pozostawanie w określonej relacji ze światem zewnętrznym jest warunkiem koniecznym i regulującym sprawne funkcjonowanie osobowości ludzkiej. Dobre samopoczucie, możliwość samorealizacji i nawiązywania głębokich więzi emocjonalnych, wewnętrzna akceptacja oraz autonomiczne i czynne uczestnictwo w świecie ludzi i rzeczy, tworzą każdemu człowiekowi optymalne warunki funkcjonowania społecznego i osobistego, umożliwiając tym samym osiągnięcie zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej harmonii. Niekiedy jednak układ otaczających człowieka warunków może powodować zachwianie równowagi psychicznej jednostki i zaburzenia całokształtu relacji pomiędzy nią a otoczeniem. Do takich sytuacji należy zaliczyć przede wszystkim warunki, w których wzajemne oddziaływanie człowieka oraz świata rzeczy i ludzi stają się w znacznym stopniu utrudnione bądź ograniczone. Zerwanie, czy choćby zawieszenie istniejącej relacji człowiek – świat, nazywane jest izolacją[1].

Prawidłowe funkcjonowanie i względnie dobre samopoczucie człowieka zależy w przeważającej mierze od stopnia zaspokojenia podstawowych potrzeb. Niektóre z nich, jak potrzeba jedzenia czy oddychania, stanowiąc warunek konieczny do rozwoju biologicznego oraz zachowania życia, nazywane są potrzebami gatunkowymi lub pierwotnymi, a ich zaspokojenie odbywa się poprzez dostarczenie organizmowi pewnych „wartości" z zewnątrz, co niewątpliwie świadczy o zależności ludzkiego organizmu od świata. Inne wykształcają się w ciągu życia i są efektem indywidualnego uczenia się poprzez fizyczne, a także psychologiczne interakcje człowieka ze środowiskiem. Te noszą miano potrzeb psychicznych. Do najważniejszych należy zaliczyć potrzeby: akceptacji, bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego i miłości. Wszystkie ludzkie potrzeby, bez względu na to, czy wchodzą w skład struktury biologicznej czy osobowościowej, mają tę swoistą cechę, że „lubią być zaspokojone". Każda sytuacja, w której na drodze do zaspokojenia jakiejkolwiek potrzeby pojawiają się komplikacje lub w żaden sposób nie dające się pokonać przeszkody, nazywana jest deprywacją[2]. Sytuację, w której występ-

[1] B. Waligóra, *Funkcjonowanie człowieka w warunkach izolacji więziennej*, Poznań 1974.

[2] B. Waligóra, *Deprywacja potrzeb u osób pozbawionych wolności*, [w:] *Problemy współczesnej penitencjarystyki w Polsce*, red. B. Hołyst, Warszawa 1984.

powanie jakichś czynników może stanowić źródło zagrożenia dla zdrowia lub życia człowieka, bądź uniemożliwiać czy zakłócać zaspokojenie potrzeb lub powodować pozbawienie kogoś najwyżej cenionych przez niego wartości, nazywa się także sytuacją trudną[3]. Bez względu na to, co jest powodem „odseparowania" człowieka od świata ludzi i rzeczy, zwłaszcza zaś dokonanego w sposób nagły i radykalny, nie ma wątpliwości, że wiele zaspokojonych dotąd przez niego potrzeb zaczyna ulegać natychmiastowej deprywacji i frustracji. Co więcej, należy stanowczo zaznaczyć, iż każda forma izolacji pozbawia człowieka czegoś lub redukuje możliwość korzystania z dostępnych w warunkach „wolnościowych" przywilejów. Biorąc pod uwagę, że równocześnie osoba izolowana doświadcza szeregu często niczym nieuzasadnionych „ataków", nacisków i kontroli, nie powinno dziwić, że odczuwa ona wyjątkowo bolesną utratę osobistej i społecznej godności. Owa strata jest dotkliwie odczuwana nawet przez najsilniejsze i najodporniejsze psychicznie jednostki, których funkcjonowanie w sytuacji izolacji, nierzadko wywołane lękiem, przerażeniem i dezorganizacją, przepełnione jest irracjonalizmem i impulsywnością[4].

O deprywacji potrzeb i ujemnych konsekwencjach izolacji

Opisanie skutków izolacji i dokonującej się „w niej" nieustannie deprywacji najważniejszych ludzkich potrzeb sprawia wciąż niemałą trudność, gdyż nie do końca zostały one poznane. Wiadomo jednak, że każdy człowiek doświadczający odosobnienia, osamotnienia, czy braku głębokich relacji z ludźmi pozbawiony jest możliwości „bycia sobą", co prowadzi do utraty energii i radości życia. Osoby te stale za czymś tęsknią, wciąż czegoś im brakuje, każda z nich ma subiektywne i ukryte pragnienia, a świadomość braku możliwości pełnej ich realizacji powoduje ich stopniową „śmierć" emocjonalną[5].

W zależności od rodzaju izolacji, czasu jej trwania i cech osobowości osoby jej poddanej, prowadzi ona do szeregu konsekwencji związanych z frustracją i deprywacją najistotniejszych ludzkich potrzeb. Do najpoważniejszych należy zaliczyć zaburzenia w sferze przeżyć psychicznych, doznań zmysłowych i postaw wobec otaczającego świata.

---

[3] M. Adamczyk, *Choroba i jej indywidualna koncepcja*, [w:] *Elementy psychologii klinicznej*, red. B Waligóra, Poznań 1985.

[4] B. Waligóra, *Funkcjonowanie człowieka*.

[5] T. Zbyrad, *Instytucje opieki totalnej jako forma zniewolenia i kontroli nad człowiekiem potrzebującym pomocy – na przykładzie domów pomocy społecznej*, Roczniki Nauk Społecznych, 2012, IV(40), 2.

Utrzymujący się stan deprywacji jest przyczyną pojawiania się negatywnych emocji powodujących brak możliwości normalnego funkcjonowania i rozwoju osobowości. Co więcej, jeśli stan ten ulega przedłużeniu, może dojść nawet do całkowitego jej rozpadu. Ograniczenie szans na zaspokojenie potrzeb własnymi siłami jest także powodem zupełnego wygaśnięcia motywacji osób izolowanych, ich bierności i zniechęcenia, a także zachowań agresywnych i autoagresywnych, buntu wobec norm, czy stałego przygnębienia. Deprywacja potrzeb często powoduje także znaczne nasilenie się odczuwania tych pragnień, których zaspokojenie jest w najwyższym stopniu utrudnione bądź paradoksalnie unikanie przedmiotu umożliwiającego zaspokojenie potrzeby w sytuacji, kiedy oczekiwanie na zaspokojenie trwa zbyt długo[6]. Osoby poddawane długotrwałej izolacji charakteryzują się dużymi zmianami w sferze emocjonalnej, przejawiającymi się licznymi i poważnymi zaburzeniami o charakterze nerwicowym, takimi jak: unikanie kontaktów z innymi ludźmi, niepewność i nieufność oraz przesadna ostrożność w relacjach z nimi, brak poczucia sensu oraz umiejętności panowania nad nastrojami i labilność emocjonalna spowodowana niską samooceną, złe samopoczucie, depresja, apatia, skrajny introwertyzm, zachowania psychotyczne i neurotyczne prowadzące do pojawiania się patologicznego lęku, nieumiejętność właściwej oceny rzeczywistości, zaburzenia instynktu samozachowawczego będące przyczyną podejmowania prób samobójczych oraz zaburzenia życia uczuciowego przejawiające się lękiem seksualnym i wiele innych zaburzeń wynikających z nieustannej deprywacji, a prowadzących do trwałego poczucia zagrożenia oraz upośledzenia i zubożenia przebiegu wszelkich procesów intelektualnych[7]. Nie pozostaje to bez znaczenia dla jakości życia osób izolowanych społecznie.

Mówiąc o jakości życia, czyli określonym sposobie życia i towarzyszących mu odczuciach, należy wziąć pod uwagę rodzaje przeżyć człowieka, zaangażowanie, uczuciowe nastroje oraz charakter relacji zarówno z samym sobą, jak i z innymi ludźmi. Ważne są także wszelkie realizowane przez człowieka działania i ich efekty oraz dynamika i kierunek osobistego rozwoju. Wyróżniamy cztery podstawowe formy życia psychicznego: przeżywanie, z którym ściśle wiąże się wartościowanie zdarzeń, ocena własnego życia, wizja samego siebie i świata oraz umiejętność dokonywania życiowych wyborów; pozostawanie w egzystencjalnej symbiozie z innymi ludźmi i światem, łączące się z potrzebą przynależności do jakiejś wspólnoty, potrzebą tworzenia więzi, samoakceptacji i samopoznania; działanie, które jest głównym narzędziem mającym służyć człowiekowi w celu adaptacji do świata oraz rozwój twórczy,

[6] D. Sarzała, *Patologiczne zachowania więźniów w kontekście izolacji i resocjalizacji penitencjarnej*, Warszawa 2013.

[7] Tamże.

który winien być ukierunkowany na przeżywanie, a także refleksję dotyczącą osobistych doświadczeń. Wszystkie formy życia psychicznego odnoszą się do wymiarów życia psychicznego, przekładających się na sfery jakości życia[8].

W sferze psychofizycznej zawiera się ludzka seksualność – nieodłączny element ludzkiej osobowości. Seksualność najsilniej związana jest z potrzebą bliskości i miłości. Możliwość realizowania się w nich nadaje ludzkiemu życiu sens i znaczenie. Sfera psychofizyczna to popędowość i cielesność, które mogą być w istotny sposób zaburzone, na przykład w wyniku choroby. Samoakceptacja i poczucie własnej wartości oraz przynależności i bezpieczeństwa, a także społecznej tożsamości mogą być silnie „zniekształcone" w wyniku poczucia samotności. Ma to ogromny wpływ na psychospołeczną sferę życia. Umiejętność życia w zgodzie z samym sobą, poczucie autentyczności oraz odpowiedzialności za siebie i swoje życie wiąże się natomiast ze sferą podmiotową, której zaburzenie może powodować głęboki brak poczucia indywidualności. Zdolność do ponoszenia odpowiedzialności za własne postępowanie, a także życie w zgodzie z własnym sumieniem wiąże się ze sferą metafizyczną. Brak poczucia sensu z pewnością nie sprzyja zachowaniu równowagi w metafizycznej sferze jakości życia[9]. Należy stanowczo zaznaczyć, że u osób poddanych społecznej izolacji, zwłaszcza zaś u jednostek, które dotyka wyraźne napiętnowanie, wszystkie wymienione sfery ulegają silnemu „zdeformowaniu".

Społeczne piętno: czyli o „drodze do zniewolenia"

Skoro mowa o napiętnowaniu, warto przez chwilę „pochylić się" nad samym pojęciem „piętna", czy zamiennie stosowanym, lecz posiadającym równie pejoratywny wydźwięk pojęciem „stygmatu", ich pochodzeniu, mniej lub bardziej świadomym „stosunkiem" „ogółu" do osób „dotkniętych" „naznaczeniem" oraz „relacji" pomiędzy nimi.

Psychologia społeczna definiuje „piętno" jako „sytuację jednostki pozbawionej pełnej społecznej akceptacji"[10]. Termin został utworzony już przez starożytnych Greków, jako określenie wypalanych bądź wycinanych na ludzkim ciele znaków świadczących o moralnym statusie ich „nosiciela", któremu przypisywano nadzwyczajne i jednocześnie złe cechy. „Nosiciel" stygmatu utożsamiany był ze wszystkim, co w ludzkiej percepcji jawi się jako odmienne,

[8] A. Nomejko, G. Dolińska-Zygmunt, Z. Zdrojewicz, *Poczucie jakości życia a satysfakcja z życia seksualnego – badania własne*, Seksuologia Polska, 2012, 10(2).

[9] D. Sarzała, *Patologiczne zachowania więźniów*.

[10] E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk 2005, s. 27.

ułomne, nieczyste, bezproduktywne, zdradzieckie, skażone, kryminogenne, a zatem szczególnie niepożądane, zwłaszcza w publicznej przestrzeni. Przez wieki dotknięci społecznym piętnem poddawani byli segregacji, wykluczeniu i izolacji. Ich zasadność potwierdzały również głoszone przez przedstawicieli Kościoła nauki, jakoby fizyczna skaza czy inność były immanentnie powiązane z grzechem, winą, karą i przekleństwem, a tym samym byciem niegodnym uwagi i łaski Pana. Niezależnie, jakiego rodzaju piętno „nosi" osoba nim „obdarowana" (brzydota cielesna, wady charakteru, które przypisujemy słabej woli, niepohamowanym popędom, niebezpiecznym przekonaniom, o których wnioskujemy na podstawie zaistniałych w czyimś życiu faktów, jak: niepełnosprawność, zaburzenia psychiczne, kryminalna przeszłość, czy grupowe piętno wyznania, rasy czy narodowości), we wszystkich ich odmianach znajdujemy te same socjologiczne właściwości. Kiedy osoba, która w normalnych społecznych interakcjach mogłaby być z łatwością zaakceptowana, zostaje „naznaczona" łatwo zauważalnym, odpychającym nas od niej atrybutem, to fakt „naznaczenia" powoduje jednocześnie deprecjonowanie innych jej cech i właściwości, zdolności (wartości), które mogłyby wywołać w nas pozytywne odczucia, a nawet podziw. Z założenia nie traktujemy osoby napiętnowanej jako pełnowartościowego człowieka i opierając się na takim założeniu, stosujemy wobec niej najróżniejsze formy ograniczeń, dyskryminacji i ucisku, odbieramy prawo do należytego uznania i szacunku, przyczyniając się (mniej lub bardziej świadomie) do znacznego zmniejszenia jej szans na samorealizację i normalne funkcjonowanie. W rezultacie doprowadzamy do sytuacji, w której osoba napiętnowana szuka i zazwyczaj odnajduje w sobie wszystkie cechy, które niesłusznie przypisało jej społeczeństwo i kwestionuje te spośród swoich atrybutów, które dotąd uznawała za niewątpliwe. Innymi słowy, stawiając pewnego rodzaju bariery, „niewidzialne" mury, niemożliwe do pokonania przez napiętnowanych granice, powodujemy, że społeczeństwo „staje się" swoistą goffmanowską instytucją totalną, z której „naznaczeni" w żaden sposób nie mogą się wydostać. Mogą jedynie tkwić jako „pensjonariusze" i „strażnicy" w jednej osobie i niezależnie od tego, czy w zgodzie z obowiązującym „regulaminem" czy wbrew niemu – zawsze w poczuciu zniewolenia i (mimo tłumu) ogromnego osamotnienia[11].

Socjologiczna „wizja" samotności

Nie bez powodu użyto w tym miejscu pojęcia „osamotnienie". Istnieje bowiem zasadnicza różnica pomiędzy nim a pojęciem „samotności". Przede

[11] Tamże.

wszystkim, terminu „samotność" nie stosuje się w socjologii[12], co nie pozostaje tu bez znaczenia, zważywszy, że przedmiotem niniejszych rozważań są konsekwencje izolacji społecznej osób „napiętnowanych", a zatem konsekwencje procesów zachodzących pomiędzy grupami ludzi powiązanych siecią wzajemnych zależności. Nie oznacza to jednak, że w socjologii problem samotności nie istnieje – jest bowiem szeroko dyskutowany i krytykowany jako rezultat przemian nowoczesnego i ponowoczesnego (współczesnego) społeczeństwa, generującego samotność przybierającą postać problemów wykluczenia, dehumanizacji, dyskryminacji, czy niesprawiedliwości[13].

Literatura przedmiotu podaje, iż przyczyn samotności (w ujęciu socjologicznym) należy upatrywać szczególnie w: będącym wynikiem rozwoju techniki i specjalizacji osłabieniu komunikacji, procesach urbanizacji, wzroście społecznej mobilności, negatywnym wpływie mediów, czy chociażby zmianach modelu rodziny; człowiek zaś najczęściej odczuwa osamotnienie w sytuacjach, gdy: umierają lub odchodzą od niego ludzie zapewniający mu dotąd poczucie społecznej, duchowej i towarzyskiej wspólnoty; pomimo obecności innych doświadcza wyizolowania, wynikającego z braku zrozumienia i odrzucenia z powodu „odmienności" jego wewnętrznego świata; pomimo dążenia do kochania i bycia kochanym, jego miłość, z różnych przyczyn, zostaje odrzucona; odczuwa osamotnienie w poczuciu odpowiedzialności za poczynione zło, a także kiedy staje wobec konieczności własnej śmierci[14]. Nie ma tu żadnej wzmianki o człowieku, ludziach, całych grupach osób izolowanych społecznie, które doświadczają niemalże permanentnego osamotnienia wcale nie w wyniku postępu cywilizacyjnego, szeroko rozumianych przemian społecznych, czy utraty bliskich, lecz będącego konsekwencją głębokiego sprzeciwu rzeszy ludzi wobec ich prawa do tworzenia i pielęgnowania najbardziej pożądanych przez człowieka relacji, wobec ich prawa do życia w miłości, pełnego jej przeżywania i wyrażania. W wielu przypadkach otwarte manifestowanie niczym nieuzasadnionego sprzeciwu, wynikającego głównie z niewiedzy, a także wciąż istniejących i stale powielanych na temat osób „napiętnowanych" stereotypów, jest niczym wyrok dożywotniego pozbawienia człowieka radości i szczęścia, jakie mogłaby dać mu możliwość kochania i bycia kochanym.

Owymi „napiętnowanymi skazańcami", którym (w moim odczuciu) w największym stopniu prawa do realizowania się w tej sferze życia systematycznie się odmawia, są osoby z niepełnosprawnością intelektualną i osa-

[12] D. Ślęczek-Czakon, *Samotność, osamotnienie, odosobnienie. W poszukiwaniu wartości samotności*, [w:] *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, red. P. Domaracki, W. Tyburski, Toruń 2006.

[13] Tamże.

[14] Tamże.

dzeni, spędzający wiele lat w całkowitym osamotnieniu i poczuciu bezsensowności własnego istnienia, często w warunkach najbardziej „namacalnej" instytucjonalnej izolacji.

O potrzebie kontaktu emocjonalnego i stygmatyzacji osadzonych oraz znaczeniu wsparcia społecznego w procesie readaptacji byłych skazanych

Więzi uczuciowe mogą być wyrażane na wiele sposobów, niekoniecznie w najbardziej intymny sposób, to jest za pomocą stosunku płciowego. Czuły dotyk, dobre słowo, przytulenie, wcale nie kończące się spółkowaniem, może nadawać i często nadaje naszemu życiu zupełnie inny wymiar – eliminuje uczucie osamotnienia i społecznej izolacji. Już sama świadomość posiadania bliskiej, życzliwej i niosącej emocjonalne wsparcie osoby wydaje się nie do przecenienia[15]. Takiej świadomości, w sposób szczególny, potrzebują osoby odbywające karę pozbawienia wolności oraz opuszczające zakłady karne.

Pierwszą i „naturalną" wskutek pozbawienia wolności dolegliwością jest prawie całkowite ograniczenie swobody działania, kontaktów z rodziną, przyjaciółmi i znajomymi oraz naruszenie więzi z dotychczasowym środowiskiem[16]. Jednak sam fakt osiągnięcia przez kogoś statusu osadzonego nie powinien pozbawiać go możliwości korzystania z przysługującego każdemu prawa do realizowania potrzeby bliskości poprzez kontaktowanie się z rodziną, nawet w najbardziej restrykcyjnych warunkach więziennej izolacji.

Pozbawienie wolności zdecydowanie utrudnia i ogranicza utrzymywanie relacji więźnia z najbliższymi, a niejednokrotnie, w efekcie, jest powodem trwałego zerwania rodzinnych więzi, co nie pozostaje bez znaczenia dla powodzenia pełnego powrotu osadzonego na łono społeczeństwa. Waga bezwzględnej konieczności utrzymywania więzi rodzinnych osób pozostających w warunkach izolacji penitencjarnej została zauważona przez Komitet Ministrów Rady Europy i zaowocowała przyjęciem Europejskich Reguł Więziennych, które regulują kontakty osadzonych ze światem zewnętrznym. Jedne z najważniejszych dotyczących tej kwestii przepisów ERW wskazują, że[17]: „Więźniowie mają prawo porozumiewania się, tak często jak jest to możliwe, poprzez pocztę, telefon lub inne formy komunikacji z ich rodzinami oraz z innymi osobami oraz przedstawicielami organizacji zewnętrznych oraz

[15] K. Imieliński, *Człowiek i seks*, Warszawa 1985.

[16] M. Ciosek, *Izolacja więzienna: wybrane aspekty izolacji więziennej w percepcji więźniów i personelu*, Gdańsk 1993.

[17] P. Tarwacki, *Kontakty skazanego z rodziną – polskie regulacje a Europejskie Reguły Więzienne z 2006 r.*, Warszawa 2013, 80.

bycie odwiedzanymi przez te osoby"[18]. Co więcej, „Sposób wizyt pozwala więźniom na utrzymanie i rozwijanie więzi rodzinnych w normalny sposób, tak jak tylko jest to możliwe"[19]. Należy tu zaznaczyć, że prawo do kontaktu z rodziną opiera się na prawach człowieka i zgodnie z ERW nikt, nawet osoba uznana za niebezpieczną, nie może być prawa tego pozbawiona. W szczególności zaś zwraca się uwagę na fakt, iż „posiadanie przez skazanego rodziny lub innej osoby bliskiej lub godnej zaufania oraz istnienie pomiędzy skazanym a tymi osobami więzi emocjonalnej udokumentowanej i potwierdzonej przez stałe i serdeczne kontakty wzajemne, ma nieoceniony wpływ na efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych"[20]. Administracje wszystkich typów i rodzajów zakładów penitencjarnych powinny zatem inspirować osadzonych do jak najczęstszych kontaktów z najbliższymi i zapewnić im godne, i w miarę możliwości normalne ku temu warunki[21]. Już w latach 70. ubiegłego wieku zauważono, że w zakładach karnych, będących najostrzejszą i najbardziej skrajną postacią izolacji pejoratywnej, potrzeby miłości i aktywności seksualnej zbyt często ulegały stałej deprywacji[22]. W dalszej części moich rozważań podejmę próbę wykazania, że i współcześnie, w najwyższym stopniu, w sposób absolutnie bezwzględny i bolesny więzienie „uderza" w potrzebę kontaktu emocjonalnego skazanych.

Liczba i sposób odbywania widzeń skazanych z osobami bliskimi są uzależnione od dyrekcji miejsca osadzenia i typu instytucji. Zakłady typu półotwartego uprawniają skazanych do trzech godzinnych widzeń w miesiącu, podczas których rozmowy osadzonych podlegają stałej kontroli. Osoby odbywające karę pozbawienia wolności w zakładach typu zamkniętego mają prawo do dwóch widzeń w miesiącu, przy czym skazanym „niebezpiecznym" odmawia się prawa do bezpośredniego kontaktu z najbliższymi, a ich widzenia odbywają się pod wzmożonym dozorem w miejscach specjalnie do tego typu widzeń wyznaczonych. Zatem, prawa dotyczące możliwości kontaktowania się osadzonych z bliskimi, które *de facto* gwarantują im Europejskie Reguły Więzienne, są mocno ograniczone, a niejednokrotnie zupełnie nieuzasadnione, czego przykładem może być autentyczna historia więźnia osadzonego w zakładzie typu zamkniętego, któremu bez powodu systematycznie odmawiano możliwości przytulenia kilkuletniej córki[23].

---

[18] Rekomendacja Rec (2006) 2 Komitetu Ministrów do państw członkowskich Rady Europy w sprawie Europejskich Reguł Więziennych, przyjęta przez Komitet Ministrów 11 stycznia 2006 r. na 952 posiedzeniu delegatów, prawo nr 24.1, s. 6.

[19] Tamże, prawo nr 24.4, s. 6.

[20] P. Tarwacki, *Kontakty skazanego z rodziną*, s. 79-80.

[21] Tamże.

[22] B. Waligóra, *Funkcjonowanie człowieka*.

[23] P. Tarwacki, *Kontakty skazanego z rodziną*.

Ważną kwestią jest także brak udzielania pozwoleń na widzenia intymne wynikający z indywidualnych przekonań dyrektorów placówek penitencjarnych i społecznych postaw wobec seksualności osób pozbawionych wolności, zwłaszcza w mniejszych miejscowościach. Zdarza się, że mimo iż zakład karny ma możliwość wygospodarowania miejsca na pomieszczenie do wizyt bezdozorowych, to nie zezwala się na nie dla zasady. Polskie społeczeństwo wciąż jest przeświadczone o tym, że więzienie nie jest miejscem, w którym za pieniądze podatników należy umożliwiać „wykolejeńcom" rozładowywanie seksualnego napięcia. Według większości więzienie jest po prostu więzieniem, a kara za złamanie prawa ma być surowa i bolesna. Stąd powszechna opinia, że jakakolwiek dyskusja na temat udzielania osadzonym zezwoleń na widzenia intymne jest bezzasadna, a prawo do tych widzeń nierzadko pozostaje jedynie martwym i niestosowanym przepisem. Tymczasem, możliwość zaspokojenia przez więźniów potrzeby seksualnej i kontaktu emocjonalnego nie tylko minimalizuje ich poczucie osamotnienia, powoduje, że stają się oni znacznie bardziej wyciszeni i chętni do współpracy (co potwierdzają funkcjonariusze Służby Więziennej), ale zmniejsza również stopień ich agresywności, co ma dość duże znaczenie w relacjach ze współosadzonymi. Poza tym, możliwość „normalnego" rozładowania napięcia seksualnego[24], zarówno samych osadzonych, jak i ich partnerów, ma znamienny wpływ na jakość ich związków, a niejednokrotnie zwiększa szanse na ich przetrwanie.

Bez wątpienia, osoby odbywające karę pozbawienia wolności stanowią grupę najsilniej narażoną na społeczne odrzucenie i stygmatyzację. Już w trakcie samego odbywania kary wielokrotnie doświadczają napiętnowania mianem przestępcy, kryminalisty, czy bandyty. Często „naznaczona" zostaje również rodzina osadzonego. Nie powinno zatem dziwić, że znaczna część rodzin więźniów zrywa z nimi wszelkie kontakty, zanim ci zdążą odbyć karę do końca. Trudno sobie wyobrazić, z jaką ilością problemów musi zmierzyć się były skazany chcąc ponownie, w zgodzie z obowiązującymi normami, funkcjonować w często nowej dla niego, pozawięziennej rzeczywistości. Wyuczona bezradność, uzależnienia, brak pracy, perspektyw i wsparcia rodziny to tylko część przeszkód, którym nierzadko zupełnie sam musi stawić czoła. Bez otrzymania odpowiedniego wsparcia ze strony społeczeństwa, jego szanse są raczej nikłe. Znaczna część recydywistów przyznaje, że sama chęć zmiany byłego osadzonego nie doprowadzi go do pozytywnej readaptacji społecznej[25]. Najważniejsze są bowiem ludzkie postawy, umiejętność poda-

[24] A. Pilarska-Jakubczak, *W więzieniu całkiem bez miłości?* Forum Penitencjarne, 2012, 4(167).

[25] Ł. Mrózek, *Zjawisko wykluczenia społecznego więźniów i osób opuszczających ośrodki penitencjarne. Analiza problemu i możliwości przeciwdziałania zjawisku*, Studia Socialia Cracoviensia, 2014, 6, 2(11).

rowania człowiekowi drugiej szansy, a także świadomość, że stygmatyzacja byłych osadzonych jest jednym z najistotniejszych czynników obniżających efektywność społecznej reintegracji[26]. Warto o tym pamiętać, zanim (przekonani o własnej nieomylności) zupełnie bezrefleksyjnie i zbyt pochopnie „wytatuujemy" komuś na ciele „piętno", skazując go tym samym na piekło osamotnienia.

Od stereotypów do wykluczenia społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną

„Niepełnosprawność intelektualna" jest pojęciem, które w pedagogice specjalnej pojawiło się stosunkowo niedawno, zastępując stygmatyzujące i pejoratywnie brzmiące pojęcia „upośledzenia" czy „niedorozwoju umysłowego", powodujące szerzenie się niezliczonej ilości mitów. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną przez lata postrzegane były niemal wyłącznie przez pryzmat swoich „braków" i „ograniczeń", co w świadomości „normalnej" części społeczeństwa czyniło je jednostkami pozbawionymi potencjału rozwojowego, indywidualnych cech osobowości, a nade wszystko istotami odznaczającymi się brakiem typowych dla osób pełnosprawnych intelektualnie przeżyć, odczuć i fundamentalnych potrzeb[27]. To właśnie postawy społeczne, negatywne oddziaływania środowiskowe i błędne przekonania na temat niepełnosprawności intelektualnej są uznawane za główne przyczyny trudności i niepowodzeń w funkcjonowaniu seksualnym osób nią dotkniętych oraz budowaniu przez nie bliskich relacji i intymnych związków[28]. Absolutne przekonanie wielu osób pełnosprawnych o słuszności identyfikowania niepełnosprawności intelektualnej z seksualną przestępczością, nadpobudliwością, nienaturalnymi i nieprawidłowymi potrzebami oraz zachowaniami, dewiacjami i całkowitą aseksualnością, a także niezdolnością do przeżywania i wyrażania miłości[29], powoduje, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają wciąż znacznie mniejsze szanse na wolne od samotności, pełnowartościowe, szczęśliwe i aktywne, choć wymagające pomocy i wsparcia, życie.

---

[26] A. Kieszkowska, *Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*, Kraków 2012.

[27] Zarząd Główny Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, *Niepełnosprawność intelektualna, nowe podejście*, Społeczeństwo dla Wszystkich, 1998, 1.

[28] Z. Lew-Starowicz, A. Długołęcka, *Edukacja seksualna*, Warszawa 2006.

[29] R.J. Kijak, *Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań*, red. B. Cytowska, Toruń 2011.

Tymczasem, mimo że osobom z niepełnosprawnością intelektualną stale ogranicza się możliwość doświadczania miłości w związkach partnerskich i często izoluje, to ich niezwykłe pragnienie obdarowywania i bycia obdarowywanym uczuciem jest bezsprzeczne. Wiele przypadków potwierdza, że osoby te są całkowicie zdolne do nawiązywania poprawnych relacji i tworzenia szczęśliwych oraz trwałych, opartych na partnerstwie, związków. Należy także podkreślić, że pozostawanie przez osoby niepełnosprawne intelektualnie w bliskim związku nie tylko eliminuje uczucie osamotnienia oraz izolacji, ale często ma dla nich także znaczenie i charakter terapeutyczny. Realizowana w intymnym związku miłość jest również czynnikiem powodującym, że czują się one pełnowartościowe i potrzebne, co niestety zbyt często jeszcze jest negowane przez osoby pełnosprawne[30].

Wbrew temu co pełnosprawni myślą na temat rozumienia przez niepełnosprawnych seksualności i związanej z nią miłości, przeprowadzone przez Remigiusza Kijaka badania potwierdzają, że w wielu przypadkach osoby z niepełnosprawnością intelektualną potrafią doskonale wyjaśnić, czym jest miłość i jaką rolę odgrywa w ich życiu. W grupie osób niepełnosprawnych intelektualnie, przebadanych przez Kijaka w 2010 roku, jako najwyższą wartość wskazuje się właśnie miłość, co niewątpliwie świadczy o tym, że poszukują one partnerstwa i możliwości realizowania się w bliskich związkach[31]. Okazuje się także, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną dokładnie tak samo, jak osoby w pełni sprawne umysłowo, bardzo poważnie myślą o wstąpieniu w związek małżeński, mają też wiele planów związanych z własnym rodzicielstwem. Przebadane przez Aleksandrę Maciarz niepełnosprawne intelektualnie w stopniu lekkim dziewczęta w wieku od 15. do 20. roku życia twierdzą, że realizowanie miłości w małżeństwie jest jednym z ich najistotniejszych życiowych pragnień. Część z nich twierdzi, że była już zakochana, część wciąż pozostaje pod wpływem tego stanu. Zazwyczaj swą miłość chcą realizować z mężczyzną niepełnosprawnym intelektualnie. Uznają, że małżeństwo jest dla nich czymś naturalnym i oczywistym, i marzą, by się w nim spełniać, zarówno jako żona, jak i matka[32]. Badania potwierdzają także chęć posiadania partnerki przez niepełnosprawnych intelektualnie mężczyzn. Wielu z nich chciałoby mieć również swój udział w poczęciu dziecka. Z badań wynika także, że osoby niepełnosprawne inte-

[30] M. Parchomiuk, *Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną w personalistycznym ujęciu Jeana Vaniera i Antoniego Bartoszka*, Społeczeństwo i Rodzina, 2013, 1, 34.

[31] R.J. Kijak, *Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną*.

[32] Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Respektowanie i egzekwowanie praw seksualnych osób z niepełnosprawnością – palący, nierozwiązany problem*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, red. Z. Gajdzica, Kraków 2013.

lektualnie, jak ich pełnosprawni rówieśnicy, przy odpowiednim wsparciu ze strony rodziny i instytucji, są w stanie podjąć i wypełniać role rodzicielskie[33].

O (nie)ludzkich postawach wobec ludzkich potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną

Niestety, okazuje się, że w ciągu ostatnich kilkunastu lat jesteśmy świadkami nieustannie zwiększającej się liczby osób dotkniętych niepełnosprawnością intelektualną, które z różnych względów pozbawione są wsparcia i możliwości życia wśród najbliższych, w rodzinie. Zazwyczaj osoby te, najczęściej wbrew własnej woli, oddawane są pod opiekę instytucji, których zadaniem jest pomoc w przezwyciężaniu trudnych życiowych sytuacji uniemożliwiających ich rodzinom zapewnienie im właściwej uwagi i troski. Jednakże część rodzin, mimo iż posiada odpowiednie środki oraz możliwość zorganizowania opieki osobie z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku rodzinnym, kierując się wyłącznie własnym egoizmem, decyduje się na umieszczenie osoby niepełnosprawnej w instytucji o charakterze izolacyjnym, skazując ją tym samym na długotrwałe, a niekiedy nawet dożywotnie osamotnienie[34]. Niepokojący jest również fakt (potwierdzony wynikami kontroli w różnych instytucjach pomocy społecznej), że jakość i sposób sprawowania opieki nad mieszkańcami instytucji, które z założenia powinny zajmować się niesieniem pomocy oraz godnym i profesjonalnym zaopiekowaniem się osobami z niepełnosprawnością intelektualną, pozostawiają wiele do życzenia[35].

Z przeprowadzonych przez Elżbietę Tarkowską i współpracowników badań wynika, że większość finansów wszystkich instytucji pomocy społecznej, ich energia i wysiłek skupiają się na zaspokojeniu biologicznych i fizjologicznych potrzeb, natomiast potrzeby podmiotowości, godności i emocjonalne traktuje się jako mniej ważne i systematycznie pomija. Najbardziej ignorowaną i niemal całkowicie stabuizowaną potrzebą mieszkańców jest potrzeba wyrażania przez nich własnej seksualności oraz tworzenia bliskich, intymnych związków[36].

Dość powszechną praktyką w domach pomocy społecznej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną jest uniemożliwianie mieszkańcom dokonywania swobodnych wyborów w zakresie nawiązywania więzi opartych na

---

[33] R. Kijak, *Seksualność człowieka z niepełnosprawnością intelektualną a rodzina*, Warszawa 2014.

[34] B. Witkowska, *Osobowościowe uwarunkowania postaw pracowników domów pomocy społecznej wobec osób z zaburzeniami psychicznymi*, Lublin 2005.

[35] Ł. Jurek, *Wizerunek domów pomocy społecznej w Polsce*, Nauki o Zarządzaniu, 2012, 2(11).

[36] J. Niedbalski, *Między kontrolą a autonomią – instytucjonalne uwarunkowania życia niepełnosprawnych intelektualnie mieszkańców domów pomocy społecznej*, Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania, 2013, 4.

uczuciach oraz nieograniczonego kontaktowania się z innymi mieszkańcami. Oznacza to w praktyce brak możliwości zaspokojenia przez nich potrzeby kontaktów emocjonalnych i bliskości. Kontrolowanie wzajemnych relacji pomiędzy mieszkańcami już na poziomie przyjaźni poprzez systematyczne ich ograniczanie, rozdzielanie i umieszczanie na różnych piętrach domu, tłumaczone jest przez sam personel, jako działanie dla ich „dobra". W rzeczywistości jednak działania takie służą utrudnianiu mieszkańcom tworzenia intymnych, a z punktu widzenia pracowników DPS-ów niewygodnych, niepożądanych i niebezpiecznych związków[37].

Agnieszka Kumaniecka-Wiśniewska badająca rzeczywistość i funkcjonowanie mieszkańców placówek opieki instytucjonalnej, wielokrotnie podkreślała, że w większości placówek personel nie kryjąc negatywnych postaw wobec seksualności swoich podopiecznych, systematycznie pozbawia ich wszelkich jej atrybutów. Przeważnie każda próba podjęcia jakiejkolwiek aktywności seksualnej przez mieszkańców wiązała się z natychmiastową eliminacją niepożądanych przez personel zachowań, poprzez ostrą krytykę, kary fizyczne bądź wyciszanie medykamentami. Mimo iż większość domów pomocy społecznej jest placówkami świeckimi, to najczęściej opiekunowie i dyrekcja tłumaczą eliminację zachowań seksualnych rozterkami natury religijnej i otwarcie przyznają, że nigdy nie pozwolą na pozamałżeńskie kontakty seksualne, co jest jednoznaczne z deprywacją podstawowej potrzeby każdego człowieka, jaką jest potrzeba kontaktu emocjonalnego i bliskości[38]. W tej sytuacji nie powinny dziwić znajdowane w literaturze przedmiotu cytowane niechlubne opinie na temat domów opieki i pełne żalu wypowiedzi pensjonariuszy, którzy otwarcie sprzeciwiają się systematycznej deprywacji ich najważniejszych potrzeb, twierdząc, że: *Przeklinamy nasze życie i naszych najbliższych, którzy oddając nas do przytułku – żywcem nas pogrzebali*[39].

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że nowy nurt życia seksualnego jednoznacznie precyzuje zadania dotyczące sfery seksualnej, wskazując na konieczność przeciwdziałania izolacji, segregacji i dyskryminacji w zakresie seksualności bez względu na płeć, niepełnosprawność, czy stan zdrowia. Praktycy i teoretycy nieustannie analizujący życie seksualne, partnerstwo oraz rodzicielstwo osób z niepełnosprawnością intelektualną przebywających w domach pomocy społecznej postulują o uznanie potrzeb seksualnych tych osób i ich prawa do miłości, tworzenia związków oraz czerpania z nich radości i satysfakcji[40].

---

[37] Tamże.

[38] A. Załustowicz, *Osoby z zaburzeniami psychicznymi mieszkające w domu pomocy społecznej – niektóre właściwości rozwoju i funkcjonowania seksualnego*, Nowiny Lekarskie, 2011, 80, 5.

[39] T. Zbyrad, *Instytucje opieki totalnej*, s. 61.

[40] A. Załustowicz, *Osoby z zaburzeniami*.

W stronę zmian: czyli o tolerancji i rozumieniu potrzeb osób izolowanych

Jeszcze do niedawna problemy seksualności oraz zaspokajania potrzeb bliskości i miłości osób z niepełnosprawnością intelektualną były w literaturze mocno ignorowane[41], natomiast pragnienia oraz tęsknoty osób odbywających karę pozbawienia wolności mało kogo przejmowały. Współcześnie jednak w wielu publikacjach temat ten jest coraz częściej dyskutowany i analizowany, a zmowa milczenia została przez wiele autorytetów przełamana. I choć w oczach zwykłych ludzi wszelkie przejawy seksualności i zachowania służące zaspokojeniu potrzeby bliskości osadzonych i osób z niepełnosprawnością intelektualną są systematycznie potępiane, nierzadko traktowane jako graniczące z patologią, a już na pewno postrzegane jako niewłaściwe, to cieszy fakt, że w świecie nauki seksualna sfera życia osób izolowanych społecznie została „dostrzeżona" i uznana za wartą poświęcenia jej uwagi.

Optymizmem napawają również wyniki poczynionych przeze mnie badań[42] nad seksualnością osób izolowanych (zwłaszcza zaś części poświęconej zbadaniu postaw personelu instytucji wobec seksualności osób izolowanych), których celem było ukazanie subiektywnego sposobu rozumienia i przeżywania własnej seksualności oraz funkcjonowania i potrzeb seksualnych osób poddanych instytucjonalnej izolacji, a także zbadanie i opisanie zależności pomiędzy możliwością wyrażania seksualności przez osoby poddane izolacji a wspomnianymi już postawami personelu. W badaniach podjęto próbę odpowiedzenia na pytanie: jak badane osoby ukazują realną możliwość wyrażania przez nie własnej seksualności w warunkach instytucjonalnej izolacji? W celu dokładnego poznania przedmiotu badań zastosowano jakościową orientację badawczą i metodę studium przypadku. Do gromadzenia materiału empirycznego wykorzystano technikę wywiadu narracyjnego i posłużono się narzędziem badawczym w postaci dyspozycji do wywiadu. W skład próby badawczej weszło 8 osób wytypowanych przez przydzielonych mi przez dyrektorów instytucji opiekunów. Wśród nich znajdowały się: 3 osoby osadzone odbywające karę pozbawienia wolności w wymiarze: 32 miesięcy, 7 lat i 25 lat oraz 5 osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Ponadto, każdy z wyznaczonych opiekunów wyraził zgodę na udzielenie wywiadu jako przedstawiciel personelu instytucji, na terenie których przeprowadzono badania. Byli to: wychowawca badanych osadzonych oraz terapeutka i opiekunka respondentów z niepełnosprawnością intelektualną. Treść wywiadów (po wcześniejszym uzyskaniu zgody zarów-

[41] R.J. Kijak, *Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną*.

[42] Badania przeprowadzono w maju 2016 roku, w ramach pracy magisterskiej: *Seksualność osób izolowanych – pomiędzy teorią a realną szansą wyrażania*.

no dyrekcji, jak również respondentów) została zarejestrowana na dyktafonie. Efektem końcowym badań było ukazanie sposobu funkcjonowania w sferze seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną i osadzonych, ze szczególnym uwzględnieniem możliwości i trudności w wyrażaniu przez nie własnej seksualności w instytucjach o charakterze izolacyjnym (tj. koedukacyjnym domu pomocy społecznej i zakładzie karnym typu półotwartego), znajdujących się na terenie województwa lubuskiego (dyrektorzy instytucji nie wyrazili zgody na podanie dokładnej lokalizacji zarządzanych przez nich placówek), a także opisanie postaw personelu instytucji wobec seksualności osób poddawanych instytucjonalnej izolacji.

Okazuje się, że prezentowane postawy zbadanego przeze mnie personelu instytucji wobec seksualności oraz potrzeb bliskości i miłości ich podopiecznych zasadniczo odbiegają od tych, które tak często jeszcze opisywane są w literaturze przedmiotu.

Postawy personelu odwiedzonego przeze mnie domu pomocy społecznej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się bardzo dużą tolerancją i zrozumieniem. Można było odnieść wrażenie, że pracownicy są ludźmi o ogromnych pokładach empatii, darzącymi swoich podopiecznych sympatią i szacunkiem. Opiekunowie wiedzą, jak duże znaczenie ma dla mieszkańców domu możliwość posiadania bliskiej osoby, doskonale znają swoich podopiecznych i ich potrzeby, a co ważne – do każdego podchodzą indywidualnie. Szanują ich seksualną naturę i przykładają wszelkich starań, aby zapewnić im godne warunki oraz intymność w sytuacjach, które tego wymagają (także w sytuacji, kiedy przypadkiem staną się świadkami współżycia seksualnego mieszkańców). Wiedzą, z czym wiąże się udaremnianie potrzeby seksualnej. Dbają także o uświadamianie mieszkańców i odpowiedni dobór środków antykoncepcyjnych. Służą im wsparciem, są otwarci i zawsze chętnie pomagają w rozwiązywaniu ich problemów. Można powiedzieć, że są pracownikami niezwykle kompetentnymi – doskonale orientują się w temacie seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną. Znają niedomagania systemu opieki i wiedzą, na jakie trudności mogą napotkać ich podopieczni w przypadku pojawienia się niepożądanej ciąży – niepożądanej w sensie takim, że będzie ona wynikiem współżycia osób, które ich zdaniem samodzielnie nie potrafiłyby podołać rodzicielstwu. Co najistotniejsze, mimo pewnych wątpliwości, nie odbierają im całkowicie prawa do bycia rodzicami i popierają zawiązywanie przez nich związków partnerskich. Wiedzą także, jak niezwykle ważna jest kwestia seksualnego edukowania rodziców i dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Starają się zapewnić mieszkańcom wszystko, czego ci potrzebują – oczywiście zgodnie z tym, jakimi środkami dysponują. I wreszcie, mając świadomość, że w ich domu pomocy społecznej nie jest możliwe zaopiekowanie się rodzinami, czy matkami samotnie wy-

chowującymi swoje dzieci, skłaniają się ku tworzeniu mieszkań chronionych, które umożliwiłyby im w miarę autonomiczne życie w społeczeństwie. Personel podejmuje zatem wszelkie możliwe kroki w celu przeciwdziałania poczuciu osamotnienia ich podopiecznych i traktuje ich z prawdziwą godnością. Co więcej, potwierdzają to sami mieszkańcy domu pomocy społecznej.

Jeśli chodzi o takie potrzeby osadzonych, jak: potrzeba akceptacji, intymności, godnego traktowania, samodecydowania, bliskości i miłości, można powiedzieć, że narracje biorących udział w badaniu skazanych jednoznacznie wskazują, iż w warunkach izolacji penitencjarnej, faktycznie, w większym lub mniejszym stopniu, deprywacji ulegają wszystkie wymienione powyżej potrzeby. W szczególności zaś wskazali na potrzebę intymności, godnego traktowania, wolnej woli, bliskości i miłości. Według więźniów ich potrzeby nie interesują nikogo, włącznie z wychowawcami.

W ocenie osób odbywających karę pozbawienia wolności, szansa na pełne wyrażanie przez nie własnej seksualności w warunkach izolacji penitencjarnej została określona jako: żadna, znikoma i bardzo mała. Jednak, po przeprowadzeniu analizy wypowiedzi zarówno osadzonych, jak i przedstawiciela Służby Więziennej (w tym przypadku wychowawcy badanych osadzonych), chcąc zająć obiektywne stanowisko, zupełnie nie można zgodzić się z pierwszą opinią. Mimo iż bez cienia wątpliwości wszystkie związane z ludzką seksualnością potrzeby w warunkach więziennej izolacji ulegają znacznej deprywacji, to jednak osadzeni mają pewne nikłe szanse na zaspokojenie potrzeby bliskości i miłości, chociażby w listach, podczas rozmów telefonicznych, czy w trakcie widzeń. Gdyby funkcjonariuszom faktycznie zależało, aby utrudnić skazanym seksualną ekspresję i zaspokojenie ich fundamentalnych potrzeb, wówczas bez wątpienia osoby odbywające karę pozbawienia wolności odczułyby to boleśnie.

Tymczasem, mimo iż wypowiedź wychowawcy wskazuje, że postawy przedstawicieli Służby Więziennej tego konkretnego zakładu karnego charakteryzują się dużą nieufnością i podejrzliwością wobec osadzonych, to jednak zainteresowanie potrzebami skazanych i świadomość istnienia tych potrzeb jest tu niewątpliwa. Wychowawca doskonale zdaje sobie sprawę z korzyści, jakie niesie za sobą ciągły i bliski kontakt osadzonych z rodzinami, świetnie orientuje się także, jakie mogą być konsekwencje zerwania tych relacji. Dlatego, tak często, jak to możliwe, nagradza swoich podopiecznych dodatkowymi widzeniami. Mimo iż nie jest do końca przekonany o słuszności umożliwiania osadzonym korzystania z widzeń intymnych, można było odnieść wrażenie, że gdyby decyzja o udzielaniu skazanym nagród w tej formie należała do niego, przychyliłby się do niej. Nagrody w tejże postaci jednak nie są tu udzielane. Podczas widzeń wychowawca często obserwuje przejawy potrzeby bliskości i miłości osadzonych i choć musi dostosowywać się do obowią-

zujących regulaminów, zdarza się, że on i część pozostałych funkcjonariuszy Służby Więziennej „przymyka oczy" na pewne, „zbyt wylewne" zachowania zarówno skazanych, jak i odwiedzających ich bliskich. Niektórzy pracownicy SW powstrzymują się także od konfiskowania osadzonym zabronionych regulaminem czasopism o charakterze erotycznym. Można zatem przypuszczać, że poniekąd rozumieją konieczność zaspokajania przez skazanych potrzeby utrzymywania więzi z najbliższymi i seksualnej ekspresji.

Znając także sytuację osadzonych po opuszczeniu przez nich zakładu karnego, mój rozmówca sugeruje konieczność większego otwarcia się społeczeństwa na byłych skazanych oraz umożliwienie im podejmowania godnie płatnej pracy, bo jak twierdzi, póki co: *osadzeni są traktowani przez społeczeństwo, jak trędowaci*. I choć nierzadko, wykonując pracę w ramach wolontariatu, postrzegani są jako doskonali pracownicy, są pożądani i lubiani, to w sytuacji, kiedy tę samą pracę wykonują odpłatnie, *traktowani są, jak robole, jak maszyny do zarabiania pieniędzy i do ciężkiej pracy*.

Zaprezentowany tu jedynie wycinek wyników badań przeprowadzonych w skrajnie różnych warunkach instytucjonalnej izolacji pozwala przypuszczać, że potrzeby bliskości i tworzenia głębokich relacji osób izolowanych społecznie zostały zauważone nie tylko przez naukowe autorytety, ale również profesjonalny personel instytucji o charakterze izolacyjnym. W głównej mierze od jego postaw wobec seksualności i potrzeb osób izolowanych społecznie uzależnione jest, na ile osoby poddawane izolacji będą mogły spełniać się w tej najbardziej z intymnych i fundamentalnych sfer swojego życia. Natomiast od samych osób izolowanych zależy, w jakim stopniu wykorzystają dane im przez personel szanse.

Podsumowanie i wnioski

Nie ma wątpliwości, że każdy człowiek, niezależnie czy jest sprawny, czy niepełnosprawny, czy żyje w zgodzie z prawem, czy wbrew niemu, jest istotą ludzką silnie odczuwającą potrzebę bliskości i miłości. Ma zatem niezbywalne prawo do wyrażania siebie, życia w poczuciu bycia potrzebnym, akceptowanym i traktowanym z należną mu godnością. Niestety, w literaturze przedmiotu wciąż jeszcze można odnaleźć liczne przykłady, że nasze społeczeństwo nie jest gotowe, aby w pełni fakt ten zaakceptować. Dlatego, poza bezsprzeczną koniecznością udzielania osobom izolowanym społecznie odpowiedniej pomocy i szeroko rozumianego wsparcia oraz dawania im możliwości większego decydowania o sobie, co niewątpliwie wiąże się z absolutną potrzebą wprowadzania zmian w systemie opieki i resocjalizacji, tak istotne wydaje się objęcie wszystkich ludzi właściwą edukacją, pozwalającą

wyrwać ich ze stereotypowego myślenia i uprzedzeń, a także uświadomić im konsekwencje uniemożliwiania człowiekowi pełnego doświadczania bliskości drugiej osoby. Mówiąc o konieczności edukowania, należy wziąć pod uwagę nie tylko osoby, które problem ten w bezpośredni sposób dotyka, to jest same osoby izolowane, ich rodziny i personel, ale całe społeczeństwa, których otwarcie się na osoby niepełnosprawne, osadzonych i osoby opuszczające zakłady karne, w dużym stopniu może zwiększyć ich szanse na pełniejsze realizowanie się i wyzwolić ich z poczucia osamotnienia.

Niniejszy artykuł miał na celu nie tylko ukazać konsekwencje społecznej izolacji, ale również uświadomić czytelnikowi, że sposób w jaki postrzegamy innych oraz jak my jesteśmy przez nich postrzegani ma doniosłe znaczenie w tworzeniu poprawnych więzi międzyludzkich. W czasach, kiedy nasze życie ulega coraz szerszej instytucjonalizacji, a człowiek zamyka się na drugiego człowieka i jego potrzeby, powodując, że pochłania go coraz większa samotność – miłość, ta zwykła miłość do drugiego człowieka, odgrywa doniosłe znaczenie[43] – jest jedynym sposobem na wydostanie się z „klatki osamotnienia". Człowiek bowiem jest istotą, która do pełni szczęścia potrzebuje drugiego człowieka, ludzi, którzy wzbogacą i upiększą jego osobowość, obdarzą go uczuciem, spowodują, że będzie czuł się potrzebny, ceniony i akceptowany jako w istocie niepowtarzalna i z całą pewnością nie stworzona do życia poza marginesem społecznym psychofizyczna jedność.

BIBLIOGRAFIA

Adamczyk M., *Choroba i jej indywidualna koncepcja*, [w:] *Elementy psychologii klinicznej*, red. B Waligóra, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1985.

Ciosek M., *Izolacja więzienna: wybrane aspekty izolacji więziennej w percepcji więźniów i personelu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1993.

Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Gołaszewska M., *Imiona miłości. Nowożytna myśl o życiu erotycznym*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 1992.

Imieliński K., *Człowiek i seks*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1985.

Janiszewska-Nieścioruk Z., *Respektowanie i egzekwowanie praw seksualnych osób z niepełnosprawnością – palący, nierozwiązany problem*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, red. Gajdzica Z., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Jurek Ł., *Wizerunek domów pomocy społecznej w Polsce*, Nauki o Zarządzaniu, 2012, 2(11).

Kieszkowska A., *Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

[43] M. Gołaszewska, *Imiona miłości. Nowożytna myśl o życiu erotycznym*, Kraków 1992.

Kijak R.J., *Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań*, red. B. Cytowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

Kijak R., *Seksualność człowieka z niepełnosprawnością intelektualną a rodzina*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2014.

Lew-Starowicz Z., Długołęcka A., *Edukacja seksualna*, Świat Książki, Warszawa 2006.

Mrózek Ł., *Zjawisko wykluczenia społecznego więźniów i osób opuszczających ośrodki penitencjarne. Analiza problemu i możliwości przeciwdziałania zjawisku*, Studia Socialia Cracoviensia, 2014, 6, 2(11).

Niedbalski J., *Między kontrolą a autonomią – instytucjonalne uwarunkowania życia niepełnosprawnych intelektualnie mieszkańców domów pomocy społecznej*, Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania, 2013, 4.

Nomejko A., Dolińska-Zygmunt G., Zdrojewicz Z., *Poczucie jakości życia a satysfakcja z życia seksualnego – badania własne*, Seksuologia Polska, 2012, 10(2).

Parchomiuk M., *Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną w personalistycznym ujęciu Jeana Vaniera i Antoniego Bartoszka*, Społeczeństwo i Rodzina, 2013, 1, 34.

Pilarska-Jakubczak A., *W więzieniu całkiem bez miłości?* Forum Penitencjarne, 2012, 4(167).

Sarzała D., *Patologiczne zachowania więźniów w kontekście izolacji i resocjalizacji penitencjarnej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2013.

Ślęczek-Czakon D., *Samotność, osamotnienie, odosobnienie. W poszukiwaniu wartości samotności*, [w:] *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, red. P. Domaracki, W. Tyburski, Wydawnictwo UMK, Toruń 2006.

Tarwacki P., *Kontakty skazanego z rodziną – polskie regulacje a Europejskie Reguły Więzienne z 2006 r.*, Przegląd Więziennictwa Polskiego, Wydawnictwo Centralnego Zarządu Służby Więziennej Ministerstwa Sprawiedliwości, Warszawa 2013.

Waligóra B., *Deprywacja potrzeb u osób pozbawionych wolności*, [w:] *Problemy współczesnej penitencjarystyki w Polsce*, red. Hołyst B., Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1984.

Waligóra B., *Funkcjonowanie człowieka w warunkach izolacji więziennej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1974.

Witkowska B., *Osobowościowe uwarunkowania postaw pracowników domów pomocy społecznej wobec osób z zaburzeniami psychicznymi*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2005.

Załustowicz A., *Osoby z zaburzeniami psychicznymi mieszkające w domu pomocy społecznej – niektóre właściwości rozwoju i funkcjonowania seksualnego*, Nowiny Lekarskie, 2011, 80, 5.

Zarząd Główny Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, *Niepełnosprawność intelektualna, nowe podejście*, Społeczeństwo dla Wszystkich, 1998, 1.

Zbyrad T., *Instytucje opieki totalnej jako forma zniewolenia i kontroli nad człowiekiem potrzebującym pomocy – na przykładzie domów pomocy społecznej*, Roczniki Nauk Społecznych, 2012, IV(40), 2.

Spis aktów prawnych

Rekomendacja Rec (2006) 2 Komitetu Ministrów do państw członkowskich Rady Europy w sprawie Europejskich Reguł Więziennych, przyjęta przez Komitet Ministrów 11 stycznia 2006 r. na 952 posiedzeniu delegatów, prawo nr 24.1.

Rekomendacja Rec (2006) 2 Komitetu Ministrów do państw członkowskich Rady Europy w sprawie Europejskich Reguł Więziennych, przyjęta przez Komitet Ministrów 11 stycznia 2006 r. na 952 posiedzeniu delegatów, prawo nr 24.4.

Amelia Krawczyk-Bocian

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

ROZUMIENIE NARRACYJNE W PERSPEKTYWIE INTERAKCJONIZMU INTERPRETATYWNEGO, POZNANIA HERMENEUTYCZNEGO I REFLEKSJI FENOMENOLOGICZNEJ

Abstract. Krawczyk-Bocian Amelia, *Rozumienie narracyjne w perspektywie interakcjonizmu interpretatywnego, poznania hermeneutycznego i refleksji fenomenologicznej* [The Narrative Understanding in the Aspect of Interpretative Interactionism, Hermeneutic Knowledge and Phenomenological Reflection]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 285-300. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.17

The conceptual category of the reasoning narrative is the starting point for the considerations presented. Looking at the concept through the prism of interpretative interactionism and the phenomenological and hermeneutic approach helps to discover the meaning and significance of each of the perspectives for the discovery of wealth of understanding of everything that the human person is involved in and of the world he resides in, creates and converts to his own needs. The considerations in the text stress the importance of human reflection, ability to retrace feelings in the individual biography and of being able to interpret one's own experiences. Presenting these considerations in the biographic-narrative orientation reveals the essence of understanding of the issues discussed in the article from the perspective of the experiencing subject.

Key words: understanding, interactionism, hermeneutics, phenomenology, biographical-narrative research

Wprowadzenie

Niniejszy tekst stanowi próbę odczytania kategorii pojęciowej rozumienie narracyjne w perspektywie hermeneutyczno-fenomenologicznej oraz interakcjonizmu interpretatywnego. Odwołując się do własnych doświadczeń badawczych, polegających na stosowaniu powyższych perspektyw,

w warsztacie metodologicznym ukazuje ważność pojęcia „rozumienia" na wszystkich etapach pracy badawczej. Zastosowanie analizowanych perspektyw w procesie badawczym może stać się punktem wyjścia odkrycia płaszczyzny rozumienia jako osobliwego spotkania badacza z badanym. Owe spotkanie przybiera postać dyskursu, współbycia, współodczuwania w świecie znaczeń nadawanych własnemu doświadczeniu przez pryzmat orientacji czasu.

Podkreślam, iż zawarte w tekście rozważania stanowią moje indywidualne odczytanie istoty kategorii narracyjnego rozumienia w procesie badawczym. Jako badacz jakościowy, poszukujący i nieustanie zgłębiający warsztat badawczy, stawiam sobie nurtujące pytania. Nie na wszystkie udzielam odpowiedzi. Podchodzę do nich jak do „otwieraczy" nowych drzwi, z możliwością spojrzenia na nie z punktu widzenia nowych perspektyw rozumienia tego, w czym uczestniczymy.

Rozumienie narracyjne

Co to znaczy rozumieć narracyjnie? Próba odpowiedzi na to pytanie wcale nie będzie łatwa. Stąd, w moim przekonaniu, rozpocznę swoje rozważania od postawienia tezy: Świat człowieka jest światem jego osobistej narracji, która polega na ustawicznym wczytywaniu się w przeżycia i doświadczenia stające się jego udziałem oraz losu, z którym się zmierza.

Takie spojrzenie na proces rozumienia własnego życia z perspektywy biograficznej – narracyjnej odsłania trzy niezwykle istotne elementy. Pierwszy ukazuje obraz siebie, to jest podmiotu, który w perspektywie czasu dokonuje oglądu ważnych z jego punktu widzenia zmian (przemian) we własnej biografii. Ta próba odpowiedzi na fundamentalne pytania stawia człowieka przed koniecznością zatrzymania się choć na chwilę w biegu własnego życia. Pytam zatem: kim jestem? co tworzę swoim działaniem? jaki mam potencjał wewnętrzny, który różni mnie od innych ludzi? jak mogę go wykorzystać, aby życie które tworzę przepełnione było satysfakcją, zostało pozytywnie ukierunkowane? Jak zrozumieć obszar swoich działań, w którą stronę go pokierować? Te i inne pytania kierują człowieka do drugiego obszaru jego istnienia, mianowicie obszaru zdarzeń, w których jako podmiot uczestniczy – zdarzeń, które na stałe wpisują się w jego narracyjną biografię. To obszar niezwykle istotny z punktu widzenia uczestnictwa w życiu społecznym, rodzinnym, zawodowym.

Proces rozumienia tego wszystkiego, co staje się udziałem człowieka wpisanego w zdarzenia (często krytyczne, dramatyczne) w jego biografii prowa-

dzi do porządkowania historii życia, nadawania mu sensu i znaczenia z perspektywy czasu. Rozważania te wiążą się niewątpliwie z ostatnim obszarem – wpisującym się, w moim przekonaniu, w proces rozumienia narracyjnego życia. Jest nim obszar zmian/przemian biograficznych. Ta niezwykła faza refleksji polega na chwili wyciszenia, zadumy nad tym wszystkim, co biograficznie się przydarzyło.

Powyższe elementy wpisują się w propozycję Jerzego Trzebińskiego[1] rozumienia struktury narracji, do której autor zalicza głównego bohatera (narratora), trudności, z którymi się styka, z którymi w biografii się zmaga oraz proces przezwyciężania owych trudności w procesie biograficznego czasu.

Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzenia, możemy zatem przyjąć, iż rozumienie narracyjne zakłada posiadanie tzw. kompetencji biograficznej. Zdaniem Zbigniewa Pietrasińskiego[2], chodzi o umiejętność jednostki konstruowania własnej historii życia, porządkowania jej znaczących obszarów, określania siebie, swojego miejsca w świecie na drodze indywidualnego rozwoju. W takiej sytuacji dochodzi do głosu wewnętrzne przekonanie o ważności biograficznych procesów nastawionych na rozwój – integrację wewnętrzną, rozwój wewnętrznego potencjału tkwiącego w każdym człowieku pozytywnie nastawionego do życia, do zmian, przekształcania (również na swoje potrzeby) najbliższego środowiska.

Zdaniem Paula Ricoeura[3], w rozumieniu narracyjnym chodzi przede wszystkim o spojrzenie na siebie i własny świat z pewnego dystansu. Daje to gwarancję wyciszenia emocji, zdystansowania się od problemów, zawiłości zewnętrznego świata, w którym jako podmioty uczestniczymy. Poza tym, jednostka uzyskuje zdolność ponownego poznania (rozpoznania) siebie. To bogactwo nowej wiedzy o sobie samym pozwala odkrywać nowe obszary działalności człowieka, prowadzi do nadania życiu nowego sensu i znaczenia w biograficznej przestrzeni.

Powyższe rozważania kierują zatem do sformułowania kilku pytań: W jaki sposób narracyjne (z)rozumienie pozwala:

1) nazywać, odkrywać siebie w perspektywie czasu?
2) porządkować ważne biograficzne zdarzenia?
3) odkrywać nowe, nieznane dotąd jednostce obszary działalności?

---

[1] J. Trzebiński, *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002, s. 22.

[2] Z. Pietrasiński, *Syntezy wiedzy autobiograficznej podporządkowane „roli" autokreacyjnej jednostki*, [w:] *O biografii i metodzie biograficznej*, red. T. Rzepa, J. Leoński, Poznań 1993, s. 63; por. K. Stemplewska-Żakowicz, B. Zalewski, *Czym jest dobra narracja? Struktura narracji z perspektywy badacza i klinicystów*, [w:] *Badania narracyjne w psychologii*, red. M. Śtraś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko, Warszawa 2010, s. 17-51.

[3] P. Ricoeur, *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, Warszawa 1989, s. 244.

Te i inne pytania kierują moją uwagę ku procesowi urzeczywistniania siebie w roli aktywnego podmiotu, któremu jest dane doświadczać siebie w warunkach zmian osobistych, społecznych, zawodowych, czy rodzinnych. Jakkolwiek by nie spojrzeć na proces rozumienia, widoczna jest zmiana, która nabiera znaczenia dopiero w perspektywie czasu. Jak rzekłaby Charles Taylor: „narracyjne rozumienie życia, świadomość tego, kim się stałem może być uzyskane tylko w narracji" [4].

Rozumiemy zatem siebie rozmawiając ze sobą w codzienności. Próbujemy rozumieć innego człowieka wówczas, kiedy godząc się na osobliwe spotykanie śledzimy uważnie to, co chce nam przekazać. Te oczywiste często spotkania ukazują wolę bycia z innym w przestrzeni dialogu, bycia razem w procesie komunikacji ujawniającym się w naszej ludzkiej zdolności do snucia opowieści. Może, ale wcale nie musi być to spotkanie badawcze. Ujawniamy wolę rozumienia swojego wewnętrznego świata przy każdej nadarzającej się okazji, która prowadzi do procesu nadawania sensów i znaczeń przeżyciom i doświadczeniom w biegu życia. Stąd, rozumienie siebie wyrażone w narracji traktuje jako punkt wyjścia tworzenia, przekształcania, czy też dookreślania tożsamości człowieka. Jest to niewątpliwie długi proces poznawania siebie w warunkach zmian, przemian biograficznych.

Powracając do postawionej na wstępie tezy, dochodzę do wniosku, iż rozumienie narracyjne sprzyja rekonstrukcji życia, wyzwala zdolność nazywania, porządkowania wydarzeń w biografii osobistej, pozwala dookreślać stale dojrzewającą tożsamość człowieka. Na koniec prowadzi do samowiedzy, samoświadomości, autorefleksji, elementów, które stają się niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania człowieka. (Z)rozumienie tego, co mówi mi mój wewnętrzny świat staje się punktem wyjścia do zmian w postrzeganiu siebie, swojego działania, kontaktów interpersonalnych z innymi ludźmi.

Powyższą próbę odczytania procesu narracyjnego (z)rozumienia pragnę odnieść do trzech perspektyw, w których istota doświadczania, przeżywania, a w zasadzie rozumienia jest szczególnie widoczna i zarazem znacząca. Mowa o interakcjonizmie interpretatywnym, hermeneutyce i fenomenologii. Stosując zarówno interakcjonizm interpretatywny[5], jak i heremeneutykę[6] w procesie badawczym określam ich znaczenie i sens dla odkrywania oraz wydobywania ważnych z punktu widzenia badań danych.

Rozczytanie owych perspektyw staje się przedmiotem opisu w dalszej części artykułu.

---

[4] Ch. Taylor, *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*, Cambridge 1989, s. 34.

[5] A. Krawczyk-Bocian, *Doświadczanie zdarzeń krytycznych. Narracje biograficzne dorosłych dzieci alkoholików*, Bydgoszcz 2013.

[6] A. Krawczyk-Bocian, *Biograficzne doświadczanie (nie)pełnosprawności. W świetle teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego"* (w przygotowaniu).

Interakcjonizm interpretatywny jako centralna struktura znaczeniowa w biografii człowieka

Powstanie interakcjonizmu sytuuje się na ostatnie dziesięciolecie XIX wieku oraz pierwszą dekadę XX wieku. Szczególne miejsce zajmuje tutaj obecność podmiotu, który za pomocą języka wyraża osobiste doświadczenia, biograficzne przeżycia. Język przekazu traktowany jest zatem tutaj jako „okno umożliwiające wgląd w wewnętrzne życie jednostki"[7].

Mówiąc o interakcjonizmie interpretatywnym warto odwołać się do jego przedstawiciela, którym niewątpliwie jest Norman Denzin. Twierdzi on, iż przedmiotem interakcjonizmu jest doświadczenie człowieka, przeżyte doświadczenie w biografii indywidualnej pojedynczego człowieka oraz sens nadawany temu doświadczeniu w perspektywie czasu. Czy oznacza to zatem, że w trakcie biegu swojego życia jednostka dokonuje próby oglądu, oceny tego, co jej się biograficznie przydarzyło? Czy nadaje sensy i znaczenia biografii indywidualnej poprzez pryzmat trudnych, determinujących doświadczeń życiowych, które wymuszają na niej niejako zmianę swojego dotychczasowego funkcjonowania w różnych obszarach życia? Otóż, zdaniem Normana K. Denzina[8], „przeżyte doświadczenie ogarnia podmiot sytuując go w polu interakcyjnym, które wiąże jednostkę z innymi". Przyglądając się powyższemu stwierdzeniu możemy dojść do wniosku, iż na terenie pola interakcyjnego, o którym wspomina autor, dochodzi do wymiany kontaktów interpersonalnych. To one decydują zapewne o tym, w jaki sposób jednostka jest w stanie ogarnąć przeżyte doświadczenie, nadać mu sens i rozumienie z perspektywy czasu. Jak dalej stwierdza Denzin[9], „przeżyte doświadczenie, wspólne dwóm lub więcej uczestnikom, jest procesem czasowym, emocjonalnym i poznawczym, polegającym na jednoczesnej penetracji przeszłości, teraźniejszości i przyszłości w pojedynczym fragmencie interakcji". Pojawiająca się w tym miejscu kategoria pojęciowa czasu nabiera szczególnego znaczenia. Skoro przeszłość teraźniejszość i antycypowana przyszłość odgrywają tak znaczącą rolę w procesie narracyjnego rozumienia tego co się wydarzyło, to muszą odbywać się na polu interakcji z innymi ludźmi. Możemy zadać sobie zatem pytanie: w jaki sposób udział innych ludzi w naszym życiu sprawia, iż stają się oni osobami znaczącymi biograficznie? W jaki sposób obecność innych ludzi przyczynia się do procesu rozumienia tego, co się w życiu wydarzyło? Są to pytania niezwykle istotne. Odpowiedzi na nie szukamy in-

[7] I. Kawecki, *Wiedza praktyczna nauczyciela*, Kraków 2004, s. 91.

[8] N.K. Denzin, *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa 1990, s. 56.

[9] Tamże, s. 56.

dywidualnie. Rozglądamy się wokół, spoglądamy na ludzi, z którymi przebywamy w codzienności. Samodzielnie stawiamy nowe pytania, samodzielnie szukamy na nie odpowiedzi.

Patrząc na powyższe rozważania z punktu widzenia interakcjonizmu interpretatywnego, możemy w tym miejscu przywołać słowa Normana Denzina, który twierdzi, iż

> organizm ludzki nie jest biernym odbiorcą oddziałujących nań bodźców, lecz aktywnie reaguje na sytuacje, w obliczu których staje. Z tego względu zachowanie jednostki musi być postrzegane jako stała adaptacja do środowiska, dokonująca się w sposób ciągły, i w toku której permanentnie zmienny organizm podejmuje uporządkowane działania o charakterze sekwencyjnym, gdzie wyraźnie jest zaznaczony początek, środek i koniec[10].

To aktywne reagowanie na sytuację, w obliczu której staje człowiek w swojej codzienności, to zapewne wyzwania, ukierunkowanie zadania, które powodują, iż podejmuje on w najbliższym swoim otoczeniu działania, aby zmienić aktualną sytuację życiową. Oczywiście, dokonuje się to w polu interakcyjnym, przy współudziale, współpracy innych ludzi, ale i samej aktywnej jednostki, która przeżyte doświadczenia próbuje ogarnąć, uporządkować, nadać im sens i znaczenie w perspektywie czasu.

Norman Denzin[11] mówiąc o interakcjonizmie interpretatywnym, podkreśla fakt, iż przeżytym doświadczeniom człowiek przypisuje znaczenia. Pierwsze z nich jest znaczeniem powierzchownym. Człowiek porządkuje je za pomocą czynności dnia codziennego. Zatem, wszystko co człowiekowi wydarza się w przestrzeni codziennej, próbuje dostępnymi mu strategiami zaradczymi wyjaśnić, zrozumieć, wykorzystując w tym celu dostępną mu wiedzę. Drugie znaczenie Denzin nazywa znaczeniem głębszym. Według niego jest to wyzwanie do

> przyjęcia interpretatywnego punktu widzenia, który rozpatruje bogaty, rozbudowany wewnętrznie świat jaźni, uczuć i głębokich znaczeń. Interakcjonizm interpretatywny dostarcza opisów doświadczenia takiego, jakie jest przeżywane na owym wewnętrznym, głębokim poziomie znaczeniowym[12].

W taki oto sposób, zdaniem autora, interakcjonizm interpretatywny dostarcza opisu doświadczenia takiego, jaki w danej chwili jest odczuwany, językowo nazywany, emocjonalnie wyrażony. Możemy zatem dojść do wniosku, iż punktem wyjścia interakcjonizmu interpretatywnego staje się odkrycie centralnej struktury znaczeniowej w biografii osoby badanej. Oznacza to, że

[10] I. Kawecki, *Wiedza praktyczna nauczyciela*, s. 93.
[11] N.K. Denzin, *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii*, s. 57.
[12] Tamże, s. 57.

odkrycie owej struktury znaczeniowej nie jest możliwe bez odwołania się do refleksji, do procesu rozumienia swojego środowiska wewnętrznego oraz do empatii. Zatem, by pojąć zarówno swoją historię życia, jak i historię życia drugiej osoby, z którą jak twierdzi Denzin spotykamy się ustawicznie w polu interakcyjnym, trzeba spojrzeć na jej doświadczenia jej oczami, przeżyciami, procesem rozumienia.

Zdaniem Ireneusza Kaweckiego[13], emocje i uczucia są podstawowymi elementami przekonań, które pozwalają nam opisywać doświadczenia w realnym życiu. Skoro zatem punktem wyjścia interakcjonizmu interpretatywnego uczyniono przeżyte doświadczenie, rozumienie tego doświadczenia, nadawanie mu sensu i znaczenia w perspektywie czasu, trzeba odwołać się do penetracji przeszłości, teraźniejszości i antycypowanej przyszłości w myśleniu indywidualnym. Ułatwi to zarówno badaczowi, jak i narratorowi, z którym spotykamy się w trakcie badań biograficzno-narracyjnych rozumienia tego wszystkiego, co staje się naszym udziałem. Oczywiście z towarzyszącym repertuarem emocji w tle.

Rozumieć narracyjnie w perspektywie interakcjonizmu interpretatywnego oznacza zatem spojrzeć na istotę narracji przez pryzmat komunikacji. Jak powiedziałby Walter Fisher[14] – komunikacji zakorzenionej w czasie i przestrzeni. Obejmowałaby ona swym zasięgiem każdy aspekt ludzkiego życia, uwzględniałaby nasz charakter, motywy i działania. Autor kontynuując powyższy wątek dodaje, iż komunikat staje się narracją, gdyż zakorzeniony jest aktualnej historii rozmówcy. Ma zatem swój początek, rozwinięcie i zakończenie. Zaprasza odbiorców do własnej interpretacji, wysuwania wniosków, snucia refleksji, oceny, nadawania znaczenia i wartości zarówno dla narratora, jak i innych ludzi.

Reasumując, interakcjonizm interpretatywny mocno akcentuje odkrycie struktury znaczeniowej w biografii osoby badanej. Ta struktura znaczeniowa obejmuje zatem te obszary, które pozostawały poza zasięgiem interpretującego badacza. Tym interpretującym badaczem jest zarówno narrator, który sam pod wpływem snucia opowieści rekonstruuje to co mu się biograficznie przydarzyło, ale i sam badacz, który w istocie narracyjnego spotkania ma możliwość dotarcia do zakamarków wewnętrznego świata człowieka, ukazującego niezwykle bogatą historię swojego życia.

Okazuje się zatem, iż centralna struktura znaczeniowa w biografii osoby badanej obejmuje nie tylko doświadczenia, sensy i znaczenia, jakie jednostka nadaje temu co przeżyła, ale również emocje i uczucia, które powstały pod jej wpływem. Odkrycie ich zasięgu, mocy sprawczej pozwala dotrzeć do tych obszarów ludzkiej działalności, które do tej pory okryte były zmową milczenia.

[13] I. Kawecki, *Wiedza praktyczna nauczyciela*, s. 92.

[14] E. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2002, s. 327.

Rozumienie narracyjne w perspektywie hermeneutycznej

Hermeneutyka jako „sztuka" interpretacji tekstów[15] zwraca uwagę na proces rozumienia, objaśniania tekstów. Zdaniem Martina Heideggera, hermeneutyka opiera się na założeniu, iż cały ludzki byt jest niekończącym się procesem rozumienia, a język staje się narzędziem opisującym ludzkie doświadczenia[16]. Podobnie ujmuje tę perspektywę Dilthey. Sądzi on, iż rozumienie staje się bogatym w wiedzę procesem, w którym rozpoznajemy to co wewnątrz po znakach danych zewnętrznie i zmysłowo[17].

To słowo wstępu dostarcza wiedzy o celach heremeneutyki, którym staje się rozumienie doświadczenia człowieka, próba jego opisu, wyjaśnienia, czy interpretacji. Jest to możliwe za pomocą tekstu, który udziela wiedzy o społecznym kontekście życia osoby, z którą wchodzimy w komunikację badawczą. Odkrywanie krok po kroku subiektywnej interpretacji doświadczenia człowieka prowadzi konsekwentnie do odkrywania znaczeń, jakie nadaje narrator w toku komunikacji. Stąd, zdaniem Teresy Bauman, punktem wyjścia poznania hermeneutycznego trzeba uczynić doświadczenie życia pojedynczego człowieka.

> Rozumienie życia każdej osoby przebiega po kole (kole hermeneutycznym), żyjąc człowiek rejestruje określone przeżycia, które decydują o tym, jak interpretuje on swoje następne doświadczenia. Każdy fragment życia uzyskuje więc swoje znaczenie dopiero w kontekście całości, ale sam także wpływa na tę całość[18].

Badacz decydując się na interpretację hermeneutyczną, bierze zatem pod uwagę znaczenie kategorii pojęciowej rozumienia. Tym samym, kategoria ta stanowi przedmiot badań hermeneutyki. Kluczową sprawą w perspektywie hermeneutycznej staje się zatem interpretacja. Badacz, aby dokonać interpretacji powinien stać się aktywnym słuchaczem. Wsłuchuje się zatem w tekst opowiadany mu przez człowieka. Śledzi wraz z nim momenty przełomowe, znaczące, krytyczne w jego biografii[19]. Swoiste wejście w przestrzeń mówio-

---

[15] H. Krűger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2005, s. 142.

[16] M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Kraków 2012, s. 31.

[17] K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994, s. 29.

[18] T. Bauman, *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, K. Szmidta, Kraków 2011, s. 273.

[19] Por. M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, s. 32.

nego tekstu poprzez interpretację hermeneutyczną stwarza okazję dotarcia do świata przeżyć i doświadczeń narratora. Ów tekst staje się punktem wyjścia do rozumienia człowieka, jego życia, momentów krytycznych w jego jednostkowej biografii. Jak mówi Paul Ricouer,

> sens albo znaczenie narracji powstaje na przecięciu świata tekstu ze światem czytelnika. To akt czytania dopełnia pracę, przekształcając ją w przewodnik po czytaniu, wraz z jego sferami nieokreśloności, ukrytym bogactwem interpretacji i reinterpretacji[20].

Dla badacza – hermeneuty istotne staje się zatem uchwycenie istoty opowiadanej historii. Świat opowiadany zostaje ukazany w formie tekstu, który dostarcza wiedzy o narratorze, jego historii życia, znaczeń i wartości jakie przypisuje ważnym biograficznie zdarzeniom. Celem staje się opisanie „osobliwego obszaru rzeczywistości, to jest indywidualnych, subiektywnych interpretacji świata"[21].

Cóż zatem znaczy odczytać biografie człowieka jako tekst? Anna Walczak twierdzi, że

> rozumienie tekstu jest pochodną doświadczenia osobistego – relacji „Ja-ty". „Ty" nie jest tu osobą, która bezpośrednio zadaje pytania i udziela odpowiedzi, ale właśnie tekstem. Tekst, jako właśnie jakieś „ty", zwraca się do czytającego, stawia jakieś pytania i w ten sposób zaprasza do dialogu. Wysiłek rozumienia tego, co tekst mówi, polega przede wszystkim na wstępnym założeniu sensowności tekstu[22].

Przyjmując powyższe stwierdzenie, należy podkreślić istotę rozumienia tego co badamy. Trudno zrozumieć zatem tekst, który nic nam nie mówi, trudno zrozumieć biografie człowieka, o którym nic nie wiemy. Spotkanie z biografią ujętą w formie tekstu zaprasza zatem do dialogu dwóch stron – badacza i narratora.

Zrozumienie tego, co chce nam przekazać narrator nie jest zatem możliwe bez przyjęcia jego subiektywnej interpretacji świata przeżyć i doświadczeń. Zakładam zatem, iż ludzie uznają własne rozumienie świata, opisują go za pomocą swojego języka, własnych spostrzeżeń i refleksji. W związku z powyższym istotne staje się wsłuchanie w głos narratora, jak również w głos badacza. Refleksja interpretacyjna, w moim odczuciu niezbędna podczas prowadzenia badań, sprzyja stawianiu pytań dotyczących zarówno tego, co się dzieje z narratorem, ale i z badaczem – współtowarzyszem podróży po świe-

[20] P. Ricoeur, *Interpretacja a refleksja: Konflikt hermeneutyczny*, Studia Filozoficzne, 1986, 9, s. 26.

[21] M. Straś-Romanowska, *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Warszawa – Wrocław 1995, s. 28.

[22] A. Walczak, *Czego można się nauczyć z biografii innych? Przykład Edith Piaf – istoty dramatycznej porwanej namiętnością*, [w:] *Biografie i uczenie się*, red. E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Łódź 2015, s. 102.

cie przeżyć i doświadczeń. W taki oto sposób stajemy się aktorami na scenie własnego życia. Jak twierdzi Monika Grochalska, „(re)konstruując swoją przeszłość, (re)konstruujemy także obraz siebie. To kim jesteśmy jest w dużej mierze kreowane przez autobiograficzne narracje" [23].

Przystępując do interpretacji tekstu narracyjnego[24], który staje się opisem obszaru życia człowieka, pytamy również, co dzieje się z nami. Jak zatem wewnętrznie radzimy sobie z emocjami, subiektywnymi odczuciami, w jaki sposób odnosimy to co słyszymy do własnej historii życia, własnych przeżyć i doświadczeń. Odpowiedzi na te pytania udziela nam Wilhelm Dilthey, twierdząc, iż jednostki są skazane na kontakt ze sobą. Muszą być zrozumiałe dla siebie nawzajem. „Jedna musi wiedzieć czego chce druga"[25]. Z tego też względu relacja pomiędzy osobami powinna być czytelna, jasna, niezafałszo-

[23] M. Grochalska, *Transgresyjne trajektorie. Zmiany statusu społecznego w perspektywie biograficznej*, Kraków 2011, s. 120.

[24] Problematykę interpretacji tekstu narracyjnego prezentuję szczegółowo w Przeglądzie Pedagogicznym nr 1/2008. W artykule omawiam następujące fazy. Faza pierwsza to przedrozumienie problemu, która dotyczy dotychczasowej wiedzy badacza o przedmiocie swojego poznania. Przedrozumienie wpisuje się zatem w koło hermeneutyczne i jest związane ze stawianiem pytań pobudzających badacza do refleksji, przełamywania stereotypów i schematów potocznego myślenia o badanym obiekcie/zjawisku. Faza druga nawiązuje do analizy dwubiegunowej relacji: obiekt badań – badacz, w której badacz odpowiada sobie na pytania: Kogo ja właściwie badam? Co wiem o jego życiu? Co szczególnie mnie interesuje? Te i inne pytania kierują uwagę badacza na zdolność do refleksji, przemyśleń zarówno nad życiem swoim, jak i narratora. Stąd też niezwykle istotny w tej fazie staje się stosunek badacza do prowadzonych badań. Poszukiwanie odpowiedzi na pytania badawcze za wszelką cenę, nawet kosztem samopoczucia narratora, jego stanu emocjonalnego, może doprowadzić do zafałszowania wyników badań oraz niskiego poziomu wiarygodności badań. Ricouer (1989) jest zdania, iż narzucanie tekstowi narracyjnemu jednoznacznego brzmienia, skończonego rozumienia jest zabiegiem błędnym. Stąd też, jak twierdzi autor na wszystkich etapach interpretacji niezbędny jest dystans i odległość. Kolejna faza dotyczy analizy strukturalnej tekstu narracyjnego, w której podkreślam istotę łączenia różnych elementów tekstu w jedną zwartą całość. Ricouer nazywa ten moment paradygmatem akcji, podkreślając ważność zarówno głównych wątków tekstu z jego pobocznymi elementami wpisującymi się w całość opowiadanej historii życia. Miejsce teorii naukowych w rozumieniu tekstu narracyjnego to kolejny ważny etap. Odwołujemy się zatem do teorii naukowych pomocnych w rozumieniu poruszanych problemów. Wybór teorii do interpretacji podyktowany jest tematyką badawczą. W fazie rozumienia relacji: wiedza potoczna – wiedza naukowa, bierzemy pod uwagę obydwa typy wiedzy. W związku z tym, iż wiedza potoczna odzwierciedla sposób życia, poglądy narratorów, traktujemy oba obszary wiedzy jako równoprawnych partnerów na drodze poszukiwań badawczych. Potwierdzam zatem pogląd A. Schűtza (1984, s. 177), który twierdzi, iż możemy dokonać interpretacji ludzkiej aktywności, jeśli w „ramach naturalnej postawy codziennego życia, potocznie, możemy zrozumieć w ogóle innych ludzi". Ostatnia faza zamyka rozumienie narracji. W tym miejscu, opierając się na kryteriach trafności badań jakościowych autorstwa J. Maxwella (Szkudlarek, 1997), dokonujemy podsumowania prowadzonych badań, jego analizy i interpretacji. Odwołujemy się zatem do kryterium trafności teoretycznej, kryterium trafności relacji wyjaśniania, kryterium trafności uogólnień i kryterium trafności relacji badawczej.

[25] H. Krűger, *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, s. 140.

wana. W taki oto sposób możemy być pewni, iż wydobycie na światło dzienne kontekstu procesów życiowych, wyrażonych w formie emocji, subiektywnych odczuć, odzwierciedli istotę spotkania.

Bogactwo tekstu zostaje ujawnione.

Rozumienie narracyjne a refleksja fenomenologiczna

Podstawową kategorią pojęciową w tej części rozważań staje się refleksja. Refleksja fenomenologiczna ujawnia bagaż przeżyć i doświadczeń, które stają się udziałem człowieka. Patrzymy zatem na historię życia z punktu widzenia doświadczenia osobistego, odzwierciedlonego przez uczucia, emocje, opis przeżyć. Co zatem czyni biografię wyjątkową? Co świadczy o jej szczególnym wyróżnieniu. W moim przekonaniu jest to refleksja, która wydobywa na światło dzienne znaczenie, jakie człowiek przypisuje temu co przeżył.

Aby w jakiś sposób zadośćuczynić powyższemu stwierdzeniu, odwołam się do dwóch znaczących myślicieli perspektywy fenomenologicznej. Są nimi Jean Lyotard i Edmund Husserl.

Jean Lyotard twierdzi,

> dla fenomenologa to, co społeczne, nie jest w żaden sposób przedmiotem; jest czymś ujmowanym jako sfera przeżycia i chodzi tu (…) o adekwatny opis tego przeżycia, w celu odtworzenia jego sensu[26].

Przyglądając się uważnie powyższemu stwierdzeniu, dla autora kategorią znaczącą jest odtwarzanie przeżycia w biografii człowieka oraz próba nadania mu sensu i znaczenia. Zdaniem autora, nie od razu rozumiemy jakie jest to znaczenie. Wymaga to czasu, refleksji, osobistego wglądu w świat przeżywany, integracji swojego wnętrza. Kontynuując dalej powyższy wątek, autor dodaje:

> Nie przystępujemy nigdy do zjawiska związanego z człowiekiem, to znaczy do zachowania, nie kierując pod jego adresem pytania: co ono znaczy? (…) w naukach humanistycznych wyjaśnić naprawdę to umożliwić zrozumienie[27].

Zrozumieć zatem człowieka, motywy jego działania, sposoby zachowania w różnych sytuacjach dnia codziennego, to próba zrozumienia siebie przez pryzmat różnych sytuacji, relacji z ludźmi. Takie podejście do kategorii rozumienia jest możliwe tylko wówczas, kiedy jak twierdzi autor, sam dla siebie nie jestem czystą przejrzystością. Proponuje zatem Lyotard, aby rozpoznając

[26] J-F. Lyotard, *Fenomenologia*, Warszawa 2000, s. 130.
[27] Tamże, s. 118.

życie innego człowieka, zejść poniżej jego myślenia, odnaleźć płaszczyznę porozumienia, odkryć współistnienie mojego Ja i innego człowieka w świecie intersubiektywnym.

Czy można zatem nauczyć się rozumieć drugiego człowieka? Czy niezbędna jest do tego refleksja? A może potrzeba ustawicznego wglądu w siebie samego, rozpoznania swojego życie, a dopiero później spojrzenie na innego człowieka? Autor w swoich rozważaniach podkreśla znaczenie współistnienia w świecie społecznym. Być może wtedy moje spostrzeżenia, refleksje staną się punktem wyjścia poszukania odpowiedzi na powyższe pytania. Nakładamy zatem kategorię pojęciową rozumienia na zachowania, działania innego człowieka. Jest to możliwe dzięki przebywaniu w jednej sieci ludzkich zachowań. Wiem wtedy, że

> rozumiem zachowania innego bądź mam rozumieć zachowania, na które nieuchronnie nakładam znaczenia. Dzieje się tak dlatego, że ten inny i ja sam byliśmy i pozostaniemy rozumiani w jednej sieci zachowań we wspólnym strumieniu wielu intencjalności[28].

Refleksja fenomenologiczna otwiera nam zatem drogę do rozumienia istoty ludzkiego doświadczenia, w tym przede wszystkim rozumienia siebie. Aby nadać znaczenie temu co rozpoznajemy, co czynimy podstawą naszego społecznego funkcjonowania, trzeba wydobywać z siebie ustawiczną refleksyjność, przeświadczenie, że stajemy się częścią świata społecznego przy współudziale innych ludzi, uczestnicząc zarówno w świecie swoich indywidualnych przeżyć i doświadczeń, ale i innych ludzi, zapraszających nas do współbycia w świecie znaczeń.

Husserl mówi natomiast o działającym i doznającym Ja. Działający i doznający to osoba, która przybiera postać podmiotu odkrywającego swój wewnętrzny świat. To niewątpliwie podmiot wyznaczający sobie zadania, rozumiejący to, co wokół niego się dzieje, nadający sens i znaczenie temu wszystkiemu, co w biografii indywidualnej doświadcza. Dla Husserla Ja i świat otaczający są ze sobą nierozdzielnie związani. Wchodzimy zatem w relacje, wzajemne oddziaływanie „jako podmioty w świecie podmiotów"[29]. Jesteśmy świadomi uczestnictwa w tym świecie. Należymy do tego świata, wyrażamy własnym głosem swoje myśli, spostrzeżenia, obiekcje. Cóż zatem przez Husserla znaczy rozumienie? Zdaniem autora, aby zrozumieć doświadczenia zarówno swoje, jak i drugiego człowieka musimy do niego podejść jako do osobowego podmiotu. Mówimy zatem o przebywaniu we

[28] Tamże, s. 126.

[29] E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, Księga II, Warszawa, 1974, s. 262.

wspólnym świecie doświadczeń, wspólnych związkach osobowych, o integracji wewnętrznego Ja. Husserl twierdzi, iż

> każde Ja może dla siebie samego i dla innych dopiero wtedy stać się osobą w normalnym sensie, osobą w związku osobowym, gdy zrozumienie wytworzy odniesienie do wspólnego świata otaczającego. Wspólny świat otaczający zyskuje wspólne momenty w nowym i wyższego stopnia sensie dzięki aktom wzajemnego określania, rozwijającym się na podłożu wzajemnego zrozumienia[30].

Kategoria pojęciowa rozumienia zostaje rozszerzona o współbycie, współpracę, współprzebywanie dwóch podmiotów w świecie społecznym. Zdaniem Husserla, ludzie wywierają na siebie bezpośrednie osobowe oddziaływania, stają się one dla nich siłą motywującą do podejmowania wspólnych działań, ale i snucia refleksji o tym, co staje się ich udziałem. Stąd, szczególnego znaczenia nabiera w tym miejscu kategoria pojęciowa komunikacji. Zespala się ona z pojęciem rozumienia. Jeśli zatem rozumiem siebie, rozumiem drugiego człowieka, to wchodzimy razem ze sobą w proces komunikacji. Stajemy się dla siebie równoprawnymi podmiotami, które nie stoją naprzeciw sobie, lecz obok siebie. Podmioty te

> żyją ze sobą, obcują, odnoszą się do siebie nawzajem aktualnie lub potencjalnie w aktach miłości, odwzajemnionej miłości, nienawiści i jej odwzajemniania, zaufania i wzajemnej ufności[31].

Ta szczególna relacja pomiędzy moim Ja a innym człowiekiem nabiera dla Husserla szczególnego znaczenia. Dzieje się tak dlatego, iż w swoim świecie człowiek spotyka drugiego człowieka. Zaczyna go dostrzegać, rozumieć przez pryzmat własnego życia i doświadczeń osobistych. Zaczyna zatem rozumieć innych ludzi z tego powodu, iż dzięki przebywaniu w świecie komunikacji doświadcza zarówno siebie, jak i doświadcza drugiego człowieka, tworząc i kreując swój własny świat – świat tworzący się poprzez nić porozumienia.

Refleksja fenomenologiczna w ujęciu Husserla podkreśla znaczenia relacji z drugim człowiekiem, interpretacji zarówno swoich doświadczeń, jak i doświadczeń innych ludzi. Stajemy się zatem, w myśl Husserla, osobami czynnymi w swoim otaczającym świecie. Osobami, które wciąż na nowo podlegają determinowaniu.

W myśl powyższych założeń podkreślam istotę ludzkiej refleksji, prowadzącej, zdaniem Lyotarda[32], do „możliwości rozumienia człowieka przez człowieka", a zdaniem Husserla[33] – do „osobowego, wzajemnego określania".

[30] Tamże, s. 271.
[31] Tamże, s. 275.
[32] J-F. Lyotard, *Fenomenologia*, s. 121.
[33] E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii*, s. 271.

Uwagi końcowe

Zrozumieć narracyjnie siebie, ludzi i otaczający świat, to w moim odczuciu spojrzeć na wszystko co przeżywamy, odczuwamy z perspektywy doświadczających podmiotów. Nauka rozumienia dla wielu z nas może okazać się procesem długotrwałym, wpisanym w bieg życia. Dla innych może stać się okazją poznawania siebie, odkrywania wewnętrznego bogactwa istnienia, współbycia z innymi w świecie sensów i znaczeń. Dla jeszcze innych okazją przyjrzenia się temu co tworzymy, co nieustannie przekształcamy w toku naszej ludzkiej działalności. Rozmowa ze samym sobą, podjęcie dialogu z innymi w procesie ludzkiej komunikacji otwiera horyzont spotkania człowieka z człowiekiem w przestrzeni ludzkich doświadczeń. Wypowiedź wyrażona czy to ustnie, czy to w formie tekstu daje świadectwo ludzkiej umiejętności snucia opowieści o historii własnego życia. We własnym języku, z własnymi przekonaniami, wyobrażeniami i towarzyszącą temu spotkaniu refleksją bierzemy udział w teatrze ludzkiego życia.

Zaprezentowane w tekście przemyślenia dotyczące wpisania kategorii pojęciowej rozumienia narracyjnego w perspektywę hermeneutyczno-fenomenologiczną oraz perspektywę interakcjonizmu interpretatywnego może stać się okazją do szerszego oglądu omawianych zjawisk również z punktu widzenia badacza, któremu dane jest doświadczać osobliwego spotkania z narratorem w trakcie procesu badawczego. Nabycie umiejętności badawczych jest zadaniem niezwykle trudnym. Niekoniecznie udaje się to z literaturą przedmiotu w ręku. Niezbędne stają się własne kompetencje badawcze, które uzyskujemy doświadczając zarówno spotkania z narratorem w trakcie badań, jak również podczas zgłębienia tajników interpretacji materiału empirycznego. Nastawienie na cierpliwe poszukiwanie danych, zgłębianie warsztatu badacza staje się punktem wyjścia do rozumienia istoty procesu badawczego, w którym uczestniczymy. Nastawienie na żmudne, czasochłonne badania, zdolność do refleksji, wydobywania cennych danych staje się niejako podróżą w (nie)znane.

(Z)rozumieć narracyjnie to spojrzeć na opowieść o życiu nie tylko z perspektywy badanej osoby. To próba uchwycenia również istoty rozumienia swojej historii życia. W myśl zasady: uczymy się siebie spoglądając na życie innych ludzi. Ta postawa staje się inspiracją zarówno dla badacza, jak i badanego, którzy otwierają przed sobą drzwi do rozumienia historii swojego życia. Przyjęta podczas badań forma narracyjna sprzyja rozumieniu tych obszarów życia, które do tej pory były poza zasięgiem interpretacyjnym obydwu podmiotów procesu badania.

W kontekście tych rozważań niezwykle interesująca wydaje mi się myśl Urszuli Tokarskiej na temat snucia opowieści o własnym życiu, którą przytaczam w obszerniejszym cytacie:

> Konstruując opowieść o własnym życiu, opowiadający wybiera zawsze określone wydarzenia (doświadczenia), które uznaje za istotne, znaczące, a które pozwalają lepiej zrozumieć – nie tylko odbiorcy, ale przede wszystkim jemu samemu – kim jest główny bohater opowieści, jakie są jego dążenia, obawy, możliwości działania oraz co go łączy z innymi postaciami tej historii, a co stanowi o jego odrębności. Ten, kto opowiada o własnym życiu jako o historii, której głównym bohaterem jest on sam, zostaje niejako „zmuszony" – zgodnie z regułami rozwijającej się narracji – do określenia takich aspektów funkcjonowania bohatera – a więc siebie samego – jak jego intencjonalność, świadomość celu, ku któremu zmierza oraz ewentualnych przeszkód na drodze jego realizacji, subiektywnie doświadczany stopień wpływu na przebieg własnej historii oraz przewidywane warianty zakończeń [34].

Sądzę, iż powyższa wypowiedź wpisuje się w rozważanie na temat rozumienia tego, w czym jako podmioty uczestniczymy.

Te kilka uwag końcowych swoim zamiarem czyni zachętę młodych badaczy do swobodnego poruszania się po bogactwie perspektyw badawczych. Odkrycie istoty każdej z nich staje się okazją do chwili zadumy, refleksji, ale i ciekawości badawczej nastawionej na spotkanie z tym, co ciekawi, co interesuje, intryguje, co nieustannie zaprasza do rozumienia świata, w którym zarówno jako badacze, ale i zwykli ludzie funkcjonujemy.

BIBLIOGRAFIA

Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994.

Bauman T., *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zając, K. Szmidta, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Denzin N.K., *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.

Husserl E., *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, Księga II, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.

Grochalska M., *Transgresyjne trajektorie. Zmiany statusu społecznego w perspektywie biograficznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Griffin E., *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

Lyotard J-F., *Fenomenologia*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.

Kawecki I., *Wiedza praktyczna nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

Krawczyk-Bocian A., *Epistemologiczny poziom rozumienia tekstu narracyjnego*, Przegląd Pedagogiczny, 2008, 1.

Krawczyk-Bocian A., *Doświadczanie zdarzeń krytycznych. Narracje biograficzne dorosłych dzieci alkoholików,* Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2013.

[34] U. Tokarska, *Narracja autobiograficzna w terapii i promocji zdrowia*, [w:] *Narracja jako rozumienie świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 238-239.

Krawczyk-Bocian A., *Biograficzne doświadczanie (nie)pełnosprawności. W świetle teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego"* (w przygotowaniu).
Krüger H., *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
Nowak-Dziemianowicz M., *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
Stemplewska-Żakowicz K., Zalewski B., *Czym jest dobra narracja? Struktura narracji z perspektywy badaczy i klinicystów*, [w:] *Badania narracyjne w psychologii*, red. M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2010.
Pietrasiński Z., *Syntezy wiedzy autobiograficznej podporządkowane „roli" autokreacyjnej jednostki*, [w:] *O biografii i metodzie biograficznej*, red. T. Rzepa, J. Leoński, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1993.
Ricoeur P., *Interpretacja a refleksja: Konflikt hermeneutyczny*, Studia Filozoficzne, 1986, 9.
Ricoeur P., *Język, tekst, interpretacja. Wybór pism*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989.
Schutz A., *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, [w:] *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, red. E. Mokrzycki, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984.
Straś-Romanowska M., *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 1995.
Szkudlarek T., *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, Socjologia Wychowania, 1997, 12.
Taylor Ch., *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1989.
Trzebiński J., *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
Tokarska U., *Narracja autobiograficzna w terapii i promocji zdrowia*, [w:] *Narracja jako rozumienie świata*, red. J. Trzebiński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
Walczak A., *Czego można się nauczyć z biografii innych? Przykład Edith Piaf – istoty dramatycznej porwanej namiętnością*, [w:] *Biografie i uczenie się*, red. E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.

Norbert G. Pikuła

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ZNACZENIE PRACY ZAWODOWEJ DLA OSÓB PO 60. ROKU ŻYCIA

Abstract. Pikuła Norbert G., *Znaczenie pracy zawodowej dla osób po 60. roku życia* [The Importance of Professional Work for People Over 60 Years of Age]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 301-315. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.18

The paper presents the results of research related to the importance of occupational work for retired people. Secondary data analysis was used. The results of the study were presented in two perspectives: the importance of work during the working life and after retirement age and retirement.

Key words: job, retirement, professional activity, value of work

Wstęp

Ludzkie życie warunkowane jest licznymi czynnikami, wśród których istotnego znaczenia nabiera praca zawodowa. Zygmunt Wiatrowski wskazuje, iż praca, obok zabawy i nauki, stanowi podstawową formę działalności ludzkiej[1]. Poprzez zaangażowanie w pracę człowiek kształtuje swój światopogląd, ma szanse kreowania otoczenia oraz pobudzania zmian społecznych. Współcześnie praca zawodowa determinuje przynależność jednostki do grupy aktywnych zawodowo, co w XXI wieku mylnie traktowane jest w kategoriach „użyteczności społecznej".

W prezentowanym artykule skoncentrowano się na określeniu, jakie znaczenie ma praca zawodowa dla osób będących na emeryturze. W podjętych w tym celu badaniach posłużono się metodą wtórnej analizy danych. Określenie znaczenia pracy przedstawiono w dwóch wyłaniających się perspekty-

[1] Zob. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wydanie czwarte – zmienione, Bydgoszcz 2005, s. 75-80.

wach: znaczenie pracy w okresie aktywności zawodowej oraz po uzyskaniu wieku emerytalnego i przejściu na emeryturę.

Praca ludzka[2]

Praca ludzka stanowi nierozerwalny komponent ludzkiej egzystencji. Poprzez pracę człowiek może kształtować w sposób holistyczny przestrzeń życiową, dążyć do samorealizacji, wewnętrznie się wzbogacać oraz formować swój światopogląd. Praca nie jest pojęciem jednorodnym, dającym się zamknąć w sztywne ramy definicji. Jak zauważa Waldemar Furmanek, „pracę" należy rozpatrywać w sposób wielowymiarowy, bowiem stanowi ona przedmiot badań różnych dyscyplin naukowych, takich jak: fizjologia pracy, medycyna pracy, psychologia, psychopatologia pracy, antropologia pracy, ergonomia, filozofia pracy, socjologia pracy, ekonomia, etyka, aksjologia, prakseologia, prawo pracy, statystyka, pedagogika pracy[3]. Obok wielowymiarowości pracy możemy mówić o jej wielokontekstowości i ujmować ją w różnych kontekstach, między innymi: uniwersalistycznym, pragmatycznym, materialistycznym, chrześcijańskim, personalistycznym – humanistycznym[4]. Wszystkie podejścia do ludzkiej pracy wskazują, iż poprzez wykonywanie tej aktywności możliwe staje się zdefiniowanie miejsca człowieka w społeczeństwie, które zmienia się i przeobraża właśnie pod wpływem działalności zawodowej jego członków.

Praca w ludzkim życiu stanowi zdecydowaną wartość. Stefan M. Kwiatkowski zauważa, iż jest to wartość uniwersalna, która staje się punktem odniesień do innych podrzędnych wartości „praca przejawia się w aktywności człowieka i jego zdolności do przekształcania świata przy jednoczesnej umiejętności samodoskonalenia"[5]. O uniwersalności pracy pisze również Zygmunt Wiatrowski, który wskazuje że:

> praca jest wartością uniwersalną, tą wartością, dzięki której powstają i funkcjonują inne wartości; praca stanowi (a przynajmniej stanowić powinna) podstawowy miernik wartości człowieka[6].

---

[2] Celem niniejszego artykułu nie jest definiowanie pracy, czy dokonywanie dogłębnych analiz dotyczących wartości pracy w ludzkim życiu. Więcej m.in.: Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*; S.M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy jako subdyscyplina pedagogiczna*, [w:] *Pedagogika pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Warszawa 2007; F. Szlosek, *Interpretacyjne osobliwości pracy ludzkiej*, Labor et Educatio, 2014, 2; Jan Paweł II, Encyklika Ojca Świętego Jana Pawła II o pracy ludzkiej *„Laborem exercens"*, Watykan 1981.

[3] Zob. W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Rzeszów 2013, s. 21-23.

[4] Zob. tamże, s. 26-29.

[5] S.M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy jako subdyscyplina pedagogiczna*, s. 13.

[6] Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, s. 81.

Zatem, poprzez pracę, która zaliczana jest do podstawowych form działalności ludzkiej, człowiek dąży do rozwoju zawodowego i społecznego. Poprzez aktywność na płaszczyźnie zawodowej zaspokajane są potrzeby niższego i wyższego rzędu, nabywane nowe kompetencje społeczne, utrwalane prawidłowe normy funkcjonowania, przyswajana wiedza oraz umiejętności praktyczne.

Pracę ludzką należy utożsamiać zarówno z aspektem finansowym, jak i aspektem osobotwórczym; godne wynagrodzenie, stałość zatrudnienia daje pracownikowi poczucie „komfortu i bezpieczeństwa", co implikuje dążenie do podnoszenia kwalifikacji oraz zdobywania nowych umiejętności. Poprzez podejmowanie kroków w celu doskonalenia, człowiek czasem nieświadomie nabywa poczucia sensu i przydatności. Rozwój jednostki, który dokonuje się poprzez pracę wpływa na całościowość życia człowieka. Poczucie przydatności implikuje wzrost motywacji do dalszych działań, wzrasta samoocena, a tym samym i postrzeganie siebie w sieci społecznych powiązań.

> Stąd jakość pracy wpływa na jakość świata i jakość życia człowieka. Styl życia i poczucie jakości życia człowieka zależy od jakości świata. (…) Dobra praca – czyli praca jakościowo oceniana wysoko – ma siłę nadawania sensu ludzkiemu życiu[7].

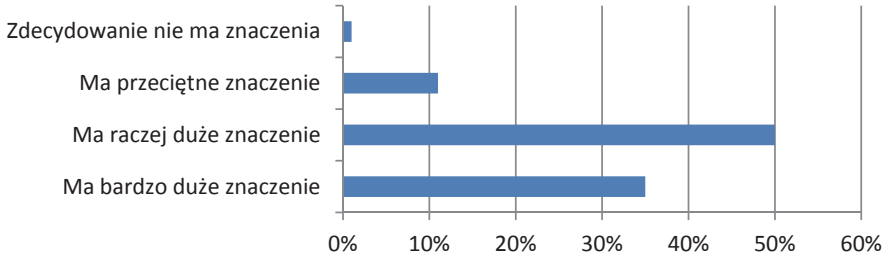
Praca w życiu osób starszych

Praca, niezależnie od wieku, stanowi cel dążeń ludzkich. Oczywiście, postrzeganie pracy przez jednostki uwarunkowane jest różnymi indywidualnymi czynnikami, może ona być analizowana na płaszczyźnie instrumentalnej, badawczej oraz holistycznej. Pierwsza traktuje pracę jako źródło dochodu. Druga koncentruje się na jej społecznym wymiarze, traktując ją jako podstawę kontaktów i relacji interpersonalnych. Trzecia zaś łączy w sobie obydwa wyżej wymienione podejścia[8]. Holistyczne ujęcie pracy wskazuje, iż stanowi ona nie tylko element zaspokajania potrzeb niższego rzędu, szczególnie utrzymania stałego dochodu, ale także zauważa, że praca stanowi pewnego rodzaju płynne przejście z poziomu edukacji (poprzez którą również człowiek zaspokaja potrzeby wyższego rzędu) do poziomu działalności zawodowej, która staje się szansą dalszego rozwoju i samodoskonalenia. Zatem, można stwierdzić, iż praca jest taką działalnością człowieka, która stanowi podstawę jego prawidłowego funkcjonowania, warunkującą jego życie w sferze ekonomicznej, emocjonalnej, psychologicznej, społecznej, kulturowej, duchowej

[7] W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Współczesność obiektem badań*, Rzeszów 2014, s. 186.

[8] Zob. Ł. Kozioł, *Motywacja w pracy. Determinanty ekonomiczno-organizacyjne*, Warszawa-Kraków 2002.

oraz fizycznej. Ponadwymiarowość i wszechstronność pracy stanowi o tym, iż w wielu sondażach, badaniach, diagnozach traktowana jest jako wartość centralna, znajdująca się wysoko w ogólnej hierarchii wartości Polaków[9]. Ponadto, co z nich wynika, że wraz z wiekiem praca w hierarchii wartości lokowana jest coraz wyżej oraz ma dla nich coraz większe znaczenie[10] (por. ryc. 1).



Ryc. 1. Znaczenie pracy dla pracowników 50+ [w %]

Źródło: Badanie ALK i SMG/KRC, *Przekonania i postawy pracowników powyżej 50 roku życia wobec własnej sytuacji zawodowej*, 2011.

Z danych przedstawionych na rycinie 1 wynika, że praca dla badanej grupy wiekowej ma bardzo duże (35,00%) oraz raczej duże (50,00%) znacznie. Jest ona ważna dla 85,00% badanych.

Kryzys związany ze zmianą roli społecznej – z osoby aktywnej zawodowo na rolę emeryta – implikuje u jednostki wiele zmian. Jak pisał Alfred Sauvy,

> to przejście od pełnej aktywności do zupełnej bezczynności, ten system emerytury – gilotyny jest wręcz okrutny, mimo swoich humanitarnych pozorów. Takie brutalne cięcie powoduje – zwłaszcza w pierwszym roku – zaburzenia w psychice o fatalnych często następstwach[11].

Emerytura utożsamiana jest z okresem starości – fazą, której współcześni ludzie boją się, często traktując ją jako temat tabu. Dlatego, praca dla osób w wieku średnim, późnej dorosłości, czy starości stanowi pewnego rodzaju wyznacznik „przynależności" do społeczeństwa, świadomości bycia potrzebnym i przydatnym. Pozwala zaspokajać potrzeby dnia codziennego oraz

[9] Zob. Komunikat Centralnego Biura Opinii Społecznej (CBOS), Wartości i Normy, BS/111/2013/, Warszawa 2013, s. 1-3. Zob. też: Komunikat Centralnego Biura Opinii Społecznej (CBOS), *Stosunek Polaków do pracy i pracowitości,* BS/38/2011/, Warszawa 2011; Komunikat Centralnego Biura Opinii Społecznej (CBOS), *Znaczenie pracy w życiu Polaków,* BS/187/2006/, Warszawa 2006.

[10] Badanie ALK i SMG/KRC, *Przekonania i postawy pracowników powyżej 50 roku życia wobec własnej sytuacji zawodowej*, 2011.

[11] A. Sauvy, *Granice ludzkiego życia*, Warszawa 1963, s. 111.

te wyższego rzędu, jak potrzeba przynależności, uznania, szacunku, czy też prestiżu. Waldemar Furmanek zauważa, iż panujący model cywilizacji industrialnej wskazywał, że człowiek w swojej pracy (przeważnie jednej, stałej przez całe życie) spędzał około 40 lat, co stanowiło podstawę do kształtowania więzi społecznych oraz odczuwania dumy zawodowej i prestiżu[12]. Obecnie model pracy zmienia się, mówimy o mobilności pracowniczej; następuje rotacja kadry, pracownicy ukierunkowywani są na wszechobecną zmianę społeczno-kulturowo-informacyjną.

> Na rynku pracy zaczynają funkcjonować „pracownicy z portfolio", czyli posiadający szereg umiejętności zawodowych i rekomendacji z poprzednich miejsc zatrudnienia. (...) To często powoduje, że osoby o niskich kwalifikacjach zawodowych, niezaradne życiowo, trwale bezrobotne, niepełnosprawne czy starsze nie mają szans na odnalezienie się na rynku pracy, nie są w stanie sprostać wymaganiom[13].

Elżbieta Trafiałek zajmując się osobami starszymi na rynku pracy, stwierdza: „Aspiracje prestiżowe związane z wcześniejszą aktywnością zawodową, sukcesywnie tracą na znaczeniu na rzecz zwiększonego zapotrzebowania na akceptację otoczenia"[14]. Praca daje osobom starszym poczucie bezpieczeństwa (83%), umożliwia utrzymanie kontaktów społecznych (81%), daje poczucie przydatności (80%), dochód (78%), staje się szansą wykonywania konkretnego zadania (78%), stanowi podstawę przynależności do grupy (75%) oraz dalszego rozwoju (74%)[15]. Potwierdza to, że praca dla osób o pewnym stażu zawodowym jest istotnym elementem życia umożliwiającym zaspokojenie potrzeb życiowych.

Niewątpliwie, praca w życiu osób starszych ma znaczenie dla ich funkcjonowania, poczucia użyteczności, przynależności itp. Bez względu na to, czy człowiek jest aktywny zawodowo czy przebywa na emeryturze, praca stanowi jego podstawową aktywność. Jej podejmowanie umożliwia zaspokajanie potrzeb zarówno niższego, jak i wyższego rzędu oraz przyczynia się do rozwoju człowieka w różnych sferach.

Założenia metodologiczne badań

W związku z tym, iż znaczenie pracy z perspektywy osób starszych stało się inspiracją do podjęcia naukowych badań, należy najpierw określić przedmiot, cele oraz problemy badawcze, na które poszukuje się odpowiedzi w ich

[12] Zob. W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy*, s. 187-188.

[13] N.G. Pikuła, *Wprowadzenie*, [w:] *Marginalizacja na rynku pracy. Teorie a implikacje praktyczne*, red. NG. Pikuła, Kraków 2015, s. 7.

[14] E. Trafiałek, *Polska starość w dobie przemian*, Katowice 2008, s. 106.

[15] Badanie ALK i SMG/KRC.

toku. Wobec powyższego, przedmiotem badań uczyniono pracę ludzką, celem zaś eksplorację oraz opis znaczenia pracy ludzkiej dla emerytów z perspektywy aktywności zawodowej oraz jej zaprzestania w wyniku osiągnięcia wieku emerytalnego i przejścia na emeryturę.

Następnym krokiem jest sformułowanie problemów badawczych, zwanych również pytaniami badawczymi. Problem główny przyjął postać pytania:

Jakie znaczenie nadają pracy osoby emerytowane?

Problemy szczegółowe są uściśleniem problemu głównego. Wobec tego przyjęły one postać pytań:

Jakie znaczenie nadają pracy osoby starsze odnosząc się do czasu aktywności zawodowej?

Jakie znaczenie nadają pracy osoby starsze z perspektywy obecnego statusu emeryta?

Przeprowadzone badania miały charakter jakościowy, zaś wnioski i znaczące kategorie wyłonione w toku analizy oraz interpretacji mogą jedynie odnosić się do populacji badanych osób, a w perspektywie dalszych badań o charakterze ilościowym – stać się dla nich podstawą dzięki wyłonionym typowym i nietypowym zjawiskom oraz kategoriom. W badaniach zastosowano metodę *wtórnej analizy danych* z wykorzystaniem dokumentów archiwalnych, jakimi są opowiadania (dokumenty osobiste)[16]. Opowiadanie, podobnie jak autobiografia, pamiętnik, czy list stanowią wartościowe źródło danych „dla tych wszystkich badaczy, których interesuje indywidualny punkt widzenia na określone sytuacje czy wydarzenia”[17], gdyż „koncentrują się na osobistych doświadczeniach autorów i są wyrazem ich osobistych refleksji”[18]. Badani seniorzy pisali opowiadanie na temat: „Jakie znaczenie i jaką wartość miała dla Pani/Pana praca, w czasie aktywności zawodowej, a jakie obecnie?” Badani mieli możliwość kreowania własnych „rzeczywistości”, bez interwencji badacza[19]. Rozpatrując materiał badawczy, odwołano się do analizy treści umożliwiającej ich włączanie i wyłączanie zgodnie z określonymi kryteriami selekcji. Eliminuje to takie analizy, w których uwzględnia się materiały potwierdzające jedynie hipotezę badacza. Aby spełnić metodologiczne kryteria analizy

[16] D. Nachmias, C. Frankfort-Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001, s. 321-328.

[17] Tamże, s. 328.

[18] Tamże.

[19] D. Silverman, *Interpretacje danych jakościowych*, Warszawa 2007, s. 145-146.

danych wynikające z zastosowanej metody, wypowiedzi z opowiadań badanych osób zostały zakodowane według następujących kategorii: K – Kobieta, M – Mężczyzna, numery porządkowe nadano uwzględniając płeć i kolejność złożonych opowiadań (dla kobiet numery 1-45, dla mężczyzn 1-15). Zatem, zapis wypowiedzi może przyjąć na przykład postać: (K3) lub (M10).

Badania przeprowadzono w marcu 2016 roku wśród 60 słuchaczy UTW w Świętochłowicach. W badaniach wzięło udział 45 kobiet oraz 15 mężczyzn. Zastosowano dobór nieprobabilistyczny (nielosowy)[20]. Dokonując doboru grupy, kierowano się klasyfikacją wiekową proponowaną przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) i do badań zaproszono seniorów w wieku od 60 roku życia.

Znaczenie pracy dla osób starszych w czasie aktywności zawodowej

Praca, bez względu jaką wartość znaczeniową jej przypisujemy, dotyka niezwykle ważnej dla człowieka dziedziny jego aktywności. Zarówno aktywności fizycznej, jak i poznawczej, emocjonalnej, społecznej itp., co w efekcie nadaje życiu człowieka określony sens, wyznacza jego cele w tym obszarze przez kilkadziesiąt lat (sama aktywność zawodowa trwa ok. 40 lat).

W niniejszych badaniach podjęto próbę określenia, jakie znaczenie nadają pracy osoby starsze. Z badań wynika, że praca stanowi dla nich wartość, wzbudzając pozytywne emocje (szczególnie w okresie aktywności zawodowej) oraz ukierunkowując pragnienia i dążenia[21].

Znaczna większość badanych osób pracę, którą podejmowały w czasie pełnej aktywności zawodowej, traktowało jako źródło satysfakcji, spełnienia, co sprzyjało ich zaangażowaniu w pracę i możliwość postrzegania jej jako pasji. Oczywiście, takie postrzeganie pracy warunkował jej charakter. Jedna z badanych pisze: *Jako że jestem wiolonczelistką z zawodu – mój zawód był i jest moim życiem, miłością. Nie wyobrażam sobie życia bez muzyki, bowiem ona daje ludziom radość, uszlachetnia* (K12). Poza tym, że praca jest dla niej miłością życia, jest również swego rodzaju misją, bowiem ma dawać ludziom radość i uszlachetniać ich. Wobec tego praca niejednokrotnie staje się wyzwaniem, żywiołem, który pozwala osiągać sukces i spełnienie. Ujmuje to jedna z kobiet pisząc: *Kiedy byłam aktywna zawodowo, to praca była dla mnie wyzwaniem. Umiałam się w niej odnaleźć, była dla mnie żywiołem i spełnieniem* (K9). Postrzeganie pracy jako pasji, osiąganie w niej satysfakcji motywuje do zaangażowania w pracę. Podkreślają to słowa: *Swoją pracę zawodową wykonywałam z pasją i za-*

[20] E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003, s. 625.
[21] Por. R. Ingarden, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków1966, s. 64.

angażowaniem. Byłam nauczycielem przedszkola, potem jego dyrektorem. Zarówno bezpośrednia praca z dziećmi, jak i ta na stanowisku dyrektora dostarczała mi wiele radości, satysfakcji. Od wczesnej młodości marzyłam o pracy z dziećmi i swoje marzenia realizowałam w pracy zawodowej (K3). Inna badana, ekonomistka, dodaje: *pracowałam 35 lat w swoim zawodzie. Zajmowałam się sprzedażą węgla i fakturowaniem, i rozliczaniem tej sprzedaży. Spełniałam się zawodowo, choć nie zawsze byłam usatysfakcjonowana wysokością wynagrodzenia, a czasami brakiem docenienia mojego wkładu w pracy. Patrząc w przeszłość jestem zadowolona z tego, co robiłam zawodowo i czuję się spełniona* (K16). Oprócz satysfakcji, praca dawała poczucie bezpieczeństwa (ekonomicznego) nie tylko badanym, ale również ich rodzinom. Zwraca na to uwagę inna kobieta: *Praca dla mnie miała wielką wartość, gdyż bez pracy nie ma kołaczy – aby żyć trzeba pracować, a praca dała mi dużo satysfakcji i była bezpieczeństwem dla całej rodziny* (K1).

Dla badanych osób praca w okresie aktywności poza tym że stanowiła pasję i była wykonywana z zaangażowaniem, niekiedy identyfikowano ją z misją do spełnienia. Ponadto, w pracy szczególnego znaczenia nabierały relacje interpersonalne, kontakty. Jeden z badanych mężczyzn pisze o tym w następujący sposób: *okres aktywności zawodowej to dla mnie czas, który dał mi zadowolenie, poczucie spełnienia, rozwoju, szerokiego kontaktu z ludźmi, aktywności umysłowej* (M6). Ciekawe uzupełnienie stanowi wypowiedź kobiety, która zwraca uwagę na dwa istotne aspekty swojej pracy, mianowicie rozwój własny oraz nawiązywanie ciekawych relacji, poznawanie nowych osób. Pisze ona: *Praca zawodowa pozwoliła mi się rozwijać, poznałam mnóstwo wspaniałych ludzi, kontakty z niektórymi utrzymuję do dnia dzisiejszego* (K21). Jeden z mężczyzn zauważa, że: *Charakter pracy powodował możliwość poznawania nowych ludzi, realizowania pomysłów* (M10). Praca jako źródło społecznych kontaktów pozwalała badanym nie tylko na konstruktywne budowanie relacji, podtrzymywanie więzi towarzyskich, ale równocześnie poprzez to umożliwiała zaspokajanie potrzeby akceptacji i użyteczności. Jedna z badanych napisała: *dzięki pracy byłam potrzebna, służyłam innym* (K38). Wraz z aspektem społecznym pracy często badani wskazywali – w pierwszej kolejności – aspekt finansowy. *Praca w latach mojego dobrego zdrowia była dla mnie podstawą egzystencji nie tylko z powodów czysto finansowych, ale też z powodu integracji społecznej* (K7). Praca jako źródło dochodów szczególnie mocno była akcentowana przez badanych mężczyzn, jednakże i kobiety wskazywały na finanse, jako czynnik motywujący, pozwalający osiągnąć bezpieczeństwo ekonomiczne, a także gwarancję uzyskania po okresie aktywności zawodowej świadczeń emerytalnych: *Podjęłam pracę ze względów finansowych* (K10). *Praca dla mnie była źródłem utrzymania mnie i mojej rodziny* (K30). *Pracowałam, aby dziś mieć emeryturę* (K17).

Mężczyźni z racji poczucia odpowiedzialności za bezpieczeństwo finansowe rodziny podkreślali szczególną wartość pracy. *Pracowałem za psie pienią-*

dze, jako technik chemik – laborant w Przedsiębiorstwie Geologicznym, a po studiach magisterskich, jako nauczyciel przedmiotów elektrotechnicznych. Po zawarciu małżeństwa szybko urodziło się dwoje dzieci, a małżonka też nauczyciel zarabiała tyle, że nie starczało pieniędzy na życie. Chcąc nie chcąc podjąłem pracę w milicji i na dzień dobry zarabiałem dwa razy więcej niż nauczyciel (M3). Jednakże, dostrzegali też inne jej walory wraz z satysfakcją zawodową, samorealizacją, czy spełnieniem w roli mężczyzny – głowy rodziny. Na te aspekty pracy zwraca uwagę kilku mężczyzn. *Praca była ważnym elementem mojego życia i całej rodziny. Powodowała ona przede wszystkim tzw. bezpieczeństwo finansowe, pozwoliła się realizować na polu zawodowym, społecznym, ponadto dawała dużo satysfakcji tak bardzo potrzebnej do normalnego funkcjonowania. Mogłem spełniać potrzeby dla rodziny takie jak: kolonie dla córki, wczasy pod gruszą i różne inne formy wypoczynku* (M1). *Praca była przede wszystkim źródłem utrzymania, podchodziłem do niej ambicjonalnie, chciałem być najlepszy i aby nikt nie mógł mi nic zarzucić, zresztą z różnym skutkiem* (M4). *Miałem to szczęście, że praca, jaką wykonywałem była nie tylko źródłem utrzymania dla rodziny, ale również pozwalała realizować siebie, to jest rozwijać swoją wiedzę, osobowość, zainteresowania* (M2). Zatem praca, poza finansami, była dla badanych źródłem satysfakcji i spełnienia, a także źródłem inspiracji do rozwoju. Aspekt rozwoju oraz edukacyjnego waloru pracy podkreślali zarówno badani mężczyźni, jak i kobiety. Piszą oni: *Praca, którą wykonywałam była ciekawa, czułam się spełniona poprzez udział w różnych szkoleniach, pozwoliła mi się wznosić na wyższe poziomy, np. współpracując z osobami z różnych krajów poznawałam ich kulturę i zwyczaje* (K19). *Dbałam o to, aby uzyskać z pracy coraz więcej wiadomości. Przez cały okres czasu doskonaliłam się zawodowo* (K28). *Mogłem uczyć się nowych rzeczy* (K 28). Poza walorem edukacyjnym kobiety zwracały uwagę na spełnienie ambicji zawodowych: *Praca była dla mnie zawsze bardzo ważna i miała dużą wartość. Dzięki pracy mogłam się realizować zawodowo, osiągać awans i spełniać swoje ambicje zawodowe* (K13) oraz zmianę statusu społecznego: *Praca była ważną sprawą w życiu. Człowiek uczył się życia, pracy i aktywnego życia, zmienił status społeczny i poprawił materialny* (K4).

Praca dla osób starszych w okresie ich zawodowej aktywności była zarówno źródłem zdobywania środków do życia, gwarantem bezpieczeństwa finansowego, a także pozwalała zaspokajać potrzebę akceptacji, przynależności społecznej, samorozwoju. Badani seniorzy zwracali również uwagę na to, że praca umożliwiała im także kształtować określone cechy, jak i postawy. Wśród cech pojawiła się pewność siebie (*Praca dawała mi pewność siebie, często radość z dobrze wykonywanych obowiązków – pracowałam w administracji państwowej* (K7)), a także cierpliwość czy skrupulatność, dokładność (*Z wykształcenia jestem ekonomistą, a pracowałam w zawodzie księgowej. Bardzo lubiłam swoją pracę. Nauczyłam się dokładności i skupienia (…) lubiłam księgować* (K15)). Ponadto stawały się osobami, które pracę zawodową traktowały jako służbę innym: *Za-*

wsze starałam się ją wykonywać solidnie i najlepiej jak umiem. Aspekt finansowy też był ważny, ale nigdy nie najważniejszy. Praca w służbie zdrowia jest podobno służbą. Może jestem naiwna mimo mojego wieku (64 l.), ale cały czas ją tak traktowałam i traktuję w ten sposób (K18). Poza wymienionymi cechami i postawami osoby badane dzięki pracy i poprzez pracę nabywały szacunku do samego siebie.

Badane osoby pracę zawodową określały zarówno przez pryzmat pozytywnych aspektów, jak i negatywnych. Dla kilku badanych kobiet praca była koniecznością i obowiązkiem: *W okresie aktywności zawodowej praca była dla mnie koniecznością i obowiązkiem związanym z uzyskaniem środków na życie i zapewnienie odpowiednich warunków życiowych* (K6). *W czasie aktywności zawodowej praca była dla mnie przede wszystkim obowiązkiem. Wiązało się to przede wszystkim z utrzymaniem siebie, a także mojej rodziny* (K11). *W okresie pracy zawodowej praca była codzienną koniecznością, bez względu na inne nawet niesprzyjające okoliczności, a tym samym niejednokrotnie ciężarem* (K20). Taki stosunek do pracy powodował, że nie była ona dla nich źródłem satysfakcji, a jedynie przymusem, ciężarem, bądź źródłem utraty zdrowia i zaniedbania rodziny. *Kiedyś – zbyt dużą. Stanowiła prawie cel życia. Nawet zbytnio nie patrzyłam na to ile za nią płacą. Tam się spełniałam kosztem swojego życia, zdrowia i rodziny. Bez sensu* (K21). Zatem, praca nie była źródłem satysfakcji, a raczej czynnikiem utrudniającym życie osobiste, rodzinne, dodatkowo stając się czynnikiem utraty zdrowia.

Badani seniorzy w większości swoją pracę zawodową określają pozytywnie. Mimo tego, dla niektórych – głównie kobiet – była ona koniecznością i źródłem negatywnych doświadczeń, do których nie chcieliby nigdy wrócić.

Znaczenie pracy dla osób starszych w czasie ich emerytury

Z perspektywy czasu praca dla osób starszych jest źródłem przyjemnych skojarzeń, odczuć, doznań. Przede wszystkim, aktywność zawodowa przyczyniła się do tego, że czas emerytury nie jest postrzegany negatywnie. Dzięki pracy na emeryturze badane kobiety mogą czuć się wolne i szczęśliwe, a czas wolny, który dzięki niej uzyskały, umożliwia im podejmowanie różnych form aktywności, pasji i zainteresowań, na które nie miały czasu w okresie aktywności zawodowej. Jedna z badanych kobiet napisała: *Teraz jestem wolna – nie chodzę do pracy, zajmuję się tym, co kocham i poświęcam czas dla siebie (czytam i chodzę na UTW, co sprawia mi wielką radość) oraz poznaję dużo ciekawych rzeczy* (K1). Kobieta zwraca również uwagę, że ma czas dla siebie, może się o siebie zatroszczyć i doświadcza wiele radości życia. Aktywność zawodowa przyczyniła się również do tego, że dzięki czynnościom nie związanym z pracą, osoby na emeryturze czują się zarówno potrzebne (i to nie tylko w charakte-

rze opiekunek wnuków), jak i wartościowe: *etap pracy zawodowej skończył się i staram się być aktywna inaczej, więc też się czuję potrzebna i wartościowa. Sama dla siebie i innych* (K2).

Praca zawodowa – badanym mężczyznom – pozwala na dostatnie życie na emeryturze oraz wpływa na satysfakcję życiową i zadowolenie z życia. *Dzięki pracy dziś na emeryturze żyję dosyć dostatnio. Jestem zadowolony z życia* (M5). Aspekt zadowolenia przejawia się również w wypowiedziach kobiet. One to, z perspektywy obecnego statusu emeryta, wszelkie podejmowane przez siebie działania noszące miano pracy, aktywności określają jako przyjemność, która daje zadowolenie. *W obecnej chwili praca jest dla mnie przyjemnością, zapełnieniem czasu wolnego oraz relaksem* (K11). *Ciągle realizuję się zawodowo. Jestem bardzo zadowolona z życia* (K14). *Zawodowo nie zajmuję się żadną pracą. Moimi zajęciami są prace związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego, doraźnie zajęcia z wnukami. Jestem słuchaczką UTW, co wiąże się z różnymi zajęciami. Te zajęcia traktuję jako „pracę zawodową" człowieka 3-go wieku, z której jestem zadowolona i ma dla mnie wielką wartość* (K16). Osoby będące na emeryturze nie podejmują dodatkowej pracy, dostrzegają jej walory z minionych lat, co przejawia się w stałej mobilizacji do działania i aktywności w życiu codziennym oraz do dbałości i troski o siebie. Jedna z badanych ujęła to w następujący sposób: *Obecnie okres pracy wspominam z sentymentem i uważam, że jest dodatnią wartością, dzięki której można się realizować, czuć się spełnionym. Działa mobilizująco na codzienne życie, sprzyja również dbałości o wygląd, jak również o komfort psychiczny* (K20). Jeden z badanych mężczyzn zwrócił uwagę, że aktywność na emeryturze byłaby niemożliwością, gdyby nie doświadczenia z pracy zawodowej. Pisze on: *Teraz uważam pracę za wartość i wierzę, że bez pracy człowiek nie jest w stanie prawidłowo egzystować. I choć teraz nie jestem aktywny zawodowo, staram się znaleźć zajęcie, aby mieć choć namiastkę dawnej aktywności* (M4). Inny dodaje: *Na emeryturze również jestem bardzo aktywny. Zmieniły się jedynie formy rozwoju i poszerzania wiedzy* (M6).

Wśród badanych osób były takie, które mimo osiągnięcia wieku emerytalnego nadal pracują zawodowo, jednakże w mniejszym wymiarze czasu pracy. Podjęcie pracy nie wiąże się z kwestiami materialnymi, ekonomicznymi. Raczej decydują się na nią ze względów społecznych (możliwość kontaktu z innymi) oraz przyjemnościowych, jak np. zadowolenie, dystans do codzienności: *Obecnie będąc na emeryturze pracuję na ¼ etatu. Praca ta sprawia mi przyjemność i odskocznię od codziennych spraw domowych. Pozwala na kontakt z innymi ludźmi, spotkania i oderwanie się od codzienności* (K6). Praca zawodowa w wieku emerytalnym jest dla niektórych badanych podstawą utrzymania zdrowia, fizycznej formy oraz dobrego samopoczucia: *praca przedtem i teraz ma dla mnie kluczową pozycję w moim życiu, gdyż pozwala mi utrzymać moją formę fizyczną, co ma duży wpływ na zdrowie, samopoczucie oraz inne pozytywne skutki* (M1).

Wśród badanych osób były również takie, które pracują wolontaryjnie (*Skrzywienie zawodowe pozostało mi do dziś, bowiem w domu prowadzę własną księgowość – budżet domowy (rozliczam się sama z sobą). Mało tego, prowadzę jako wolontariusz księgowość w moim UTW* (K40)) bądź działają społecznie na rzecz innych (*Obecnie praca przestała być dla mnie źródłem utrzymania, a z perspektywy czasu przestała być dla mnie czymś atrakcyjnym. Swoje pasje oraz chęć bycia aktywnym w życiu realizuję poprzez prace społeczne w różnych organizacjach i stowarzyszeniach (Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Uniwersytet Trzeciego Wieku, Rodzinne Ogrody Działkowe, Stowarzyszenie Emerytów i Rencistów Pol. itp.* (M2)). Kobiety będące na emeryturze w ramach aktywności (pewnego rodzaju zastępcza forma pracy zawodowej) zajmują się opieką i wychowaniem własnych wnuków: *Obecnie zajmuję się wnukami, prowadzę aktywny tryb życia, to jest moją obecnie pracą* (K15).

Badani pracujący zawodowo, pobierając świadczenia emerytalne, oprócz pozytywnych aspektów pracy i znaczenia jej w wieku emerytalnym, dzielili się swoimi obawami dotyczącymi przyszłości. *Emeryturę mam bardzo marną i liczę tylko na męża. Teraz, kiedy zakończenie mojej aktywności zawodowej zależy od mojego zdrowia i mojej decyzji zaczynam inaczej odbierać swoją pracę i zaczynam ją bardziej cenić. Trudno mi sobie wyobrazić moje dalsze życie bez pracy. Ale muszę zacząć o tym myśleć i oswajać się z tą myślą* (K18). Lęk przed zakończeniem pracy łączy się głównie ze stanem zdrowia. Najczęściej jego utrata wyznacza granicę całkowitej rezygnacji z aktywności zawodowej.

Samodzielna decyzja dotycząca przejścia na emeryturę przekłada się na aktywność życiową badanych, na dostrzeganie pozytywnych walorów życia na emeryturze oraz znaczenia doświadczeń zawodowych w codziennym życiu emeryta. W przypadku badanych, którzy zostali skłonieni bądź zmuszeni do odejścia na emeryturę pojawia się więcej nieprzyjemnych emocji oraz nieumiejętność zmodyfikowania własnego życia, dostosowania go do obecnej sytuacji: *Największym ciosem (wręcz w serce) było dla mnie to, że zostałam zmuszona do zwolnienia się. Przeżyłam to i do dziś przeżywam, na szczęście, że nie wpadłam w depresję (nie spałam do 3 w nocy), nie mogłam się z tym faktem pogodzić. Do dziś minęło już 4 lata, od kiedy nie pracuję – jestem chętna wrócić do pracy i być aktywna zawodowo. Niestety, są takie czasy jakie są, ale nie życzę nikomu moich przeżyć* (K9). Wiele badanych osób opisuje tęsknotę za pracą i wyraża chęć powrotu do niej (*Po przejściu na emeryturę przez długi czas bardzo brakowało mi kontaktu z dziećmi i pracownikami. Brakowało mi atmosfery, jaka panowała w naszym zespole. Moja praca zawodowa była dla mnie bardzo ważna. Dzisiaj chętnie wróciłabym do tamtych czasów* (K3)), bądź wspomina ją z sentymentem (*Dzisiaj będąc seniorką emerytką spełniam się w inny sposób. Są jednak dni, kiedy wracam pamięcią do lat, kiedy byłam aktywna zawodowo. Łezka w oku się niekiedy kręci* (K19)). Wśród motywów powrotu do pracy zawodowej uaktywniają się u badanych osób niezaspo-

kojone potrzeby. Najczęściej deklarowały one chęć powrotu do pracy by być użytecznym i mieć kontakt z innymi osobami: *obecnie nie pracuję, ale gdybym była zdrowa szukałabym zajęcia, aby być użytecznym i przebywać wśród ludzi* (K7). Kobieta ta wyraziła także chęć powrotu do pracy w przypadku dobrego stanu zdrowia. Wśród czynników, które badanym uniemożliwiają podjęcie pracy aspekt zdrowotny oraz wiek wymieniane są najczęściej: *Ze względu na wiek obecnie nie pracuję* (K10); *Nawet na emeryturze byłam do pewnego czasu czynna zawodowo, jednak zdrowie nie pozwala dalej kontynuować* (K12). Osoby badane, które wróciłyby do pracy ze względów ekonomicznych zawsze wskazywały jeszcze inne względy, jak np. potrzeby afiliacji, akceptacji i inne. Wśród nich, w jednej z wypowiedzi pojawił się aspekt poczucia długu wdzięczności wobec państwa: *Dziś gdybym miała jakąkolwiek pracę to pracowałabym tylko dlatego, gdyż z emerytury nie jestem w stanie się utrzymać. Kiedy byłam aktywna zawodowo to pragnęłam oddać społeczeństwu to, czego wyuczył mnie zawód* (K17).

Jedna z wypowiedzi na temat pracy w czasie aktywności zawodowej oraz jej rozumienie z perspektywy czasu była zupełnie przeciwstawna do tych prezentowanych powyżej. Kobieta mając złe doświadczenia z pracy zawodowej, negatywnie o niej pisze oraz negatywnie nastawia do pracy swoje dzieci. *Dzisiaj – synowi mówię, że ma się nie wysilać, nie dać wykorzystywać, nie przejmować i nie przywiązywać do pracy. Służy ona tylko do zarabiania pieniędzy i gdybym dzisiaj wróciła do pracy, chciałabym robić tylko połowę tego, co kiedyś i po wyjściu z pracy zapomnieć o niej* (K21). Najprawdopodobniej brak satysfakcji z pracy zawodowej lub wypalenie zawodowe oraz niska w jej ocenie wartość wykonywanej pracy przyczyniła się do ukształtowania negatywnej postawy do pracy zawodowej.

Osoby starsze przebywające na emeryturze generalnie nadają pracy pozytywne znaczenie oraz wskazują na wiele wartości, które otrzymali i uzyskali dzięki niej, a to umożliwia im radość przeżywania starości. Są jednak również i takie, które były i są niezadowolone z pracy bądź z przymusowego odejścia na emeryturę.

Wnioski końcowe

Praca jako wartość zajmuje naczelne miejsce w życiu osób starszych. Dzięki niej badani zaspokajali i zaspokajają nie tylko podstawowe potrzeby (podstawą względy materialne), ale również dzięki niej mogli i mogą zaspokajać potrzeby edukacyjne, samorealizacyjne, allocentryczne, prospołeczne i inne.

Praca w czasie aktywności zawodowej dawała gwarancję zatrudnienia, stałości, pieniędzy. Określana jest przez badanych jako pasja, misja, miłość życia, możliwość osiągnięcia satysfakcji, bezpieczeństwa. Wykonywana z za-

angażowaniem, dawała możliwości edukacji, rozwoju oraz nawiązywania i utrzymywania relacji koleżeńskich, aż do obecnej chwili. Pozwalała kształtować osobowość, cechy, postawy, a wśród nich: pewność siebie, cierpliwość, skrupulatność, niezależność, czy szacunek do siebie. Jeśli praca wywoływała negatywne wspomnienia, to wynikały one z tego, że była ona koniecznością, ciężarem, obowiązkiem, przyczyną utraty zdrowia czy zaniedbania rodziny.

Pobierając świadczenia emerytalne, praca dla badanych ma inny wymiar, nieco inaczej określają jej wartość i sens. Pracą są wszelkie działania – społecznie i rodzinnie użyteczne, podejmowane również na rzecz dobrego funkcjonowania domu, rodziny oraz siebie. Pracują by życie miało sens, by czuć się przydatnym, znaczącym i wartościowym. Praca jest dla nich przyjemnością, daje zadowolenie, umożliwia bycie aktywnym, dzięki zaangażowaniu mają motywację do życia, a życie nabiera sensu. Praca pozwala troszczyć się o siebie, służyć innym i działać na ich rzecz (wolontariat, działalność społeczna) oraz rozwijać się. Dzięki pracy przed osiągnięciem wieku emerytalnego badani mają zagwarantowane świadczenia emerytalne, stały dochód, dlatego często podejmują działania/pracę nieodpłatnie. Niektórzy aktywność zawodową wspominają z sentymentem i chętnie powróciliby do niej, gdyby nie utrata zdrowia i wiek życia. Osoby badane w pracy z perspektywy emeryta nie koncentrują się na jej aspekcie edukacyjnym oraz towarzyskim.

Praca uszlachetnia życie człowieka, nadaje mu sens i pozwala zaspokajać podstawowe potrzeby własne oraz najbliższych. Dlatego tak ważne jest uczenie młodzieży, ale i osób dorosłych dostrzegania sensu w aktywności zawodowej, w koncentrowaniu się na wielu jej wymiarach i rozwijaniu siebie poprzez tę aktywność, jak i dzięki niej.

BIBLIOGRAFIA

Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Współczesność obiektem badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014.

Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.

Holnes T.H., Rahe R.H., *The social readjustment rating scale*, Journal of Psychosomatic Research, 1967, 11.

Ingarden R., *Przeżycie, dzieło, wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1966.

Jan Paweł II, Encyklika Ojca Świętego Jana Pawła II o pracy ludzkiej *„Laborem exercens"*, Watykan 14.09.1981.

Kaczor S., *Praca człowieka w ujęciu Sørena Kierkegaarda a także badaczy polskich*, Labor et Educatio, 2013, 1.

Komunikat Centralnego Biura Opinii Społecznej (CBOS), *Znaczenie pracy w życiu Polaków,* BS/187/2006/, Warszawa 2006.

Komunikat Centralnego Biura Opinii Społecznej (CBOS), *Stosunek Polaków do pracy i pracowitości,* BS/38/2011/, Warszawa 2011.
Komunikat Centralnego Biura Opinii Społecznej (CBOS), *Wartości i Normy*, BS/111/2013/, Warszawa 2013.
Kozioł Ł., *Motywacja w pracy. Determinanty ekonomiczno-organizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Kraków 2002.
Kwiatkowski S.M., *Pedagogika pracy jako subdyscyplina pedagogiczna*, [w:] *Pedagogika pracy*, red. Stefan M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
Nachmias D., Frankfort-Nachmias C., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2001.
Pikuła N.G., *Niewykorzystany potencjał zawodowy osób 50+ na rynku pracy*, Horyzonty Wychowania, 2015, 14, 30.
Pikuła N.G., *Senior na rynku pracy*, [w:] *Marginalizacja na rynku pracy. Teoria a implikacje praktyczne*, wyd. II, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
Sauvy A., *Granice ludzkiego życia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1963.
Silverman D., *Interpretacje danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
Szlosek F., *Interpretacyjne osobliwości pracy ludzkiej*, Labor et Educatio, 2014, 2.
Trafiałek E., *Polska starość w dobie przemian*, Katowice 2008.
Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, wydanie czwarte – zmienione, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005.

Wojciech Welskop

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

MAKDONALDYZACJA POLSKIEGO SYSTEMU EDUKACYJNEGO

Abstract. Welskop Wojciech, *Makdonaldyzacja polskiego systemu edukacyjnego* [McDonaldization of the Polish Educational System]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 317-328. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.19

McDonaldization is present in many areas of social life and its various attributes like efficiency, calculability, predictability, and control determine the rhythm of human activity in society. The purpose of this paper is to analyze the educational system in Poland from the perspective of the McDonaldization phenomenon, thereby drawing attention to the role of the consumer culture in the field of education and to show the progress of the globalization process and its side effects in this field.

Key words: McDonaldization, education, education system, "irrationality rationality"

Wprowadzenie

Makdonaldyzacja to termin wprowadzony przez George'a Ritzera w 1993 roku, opisujący socjologiczny fenomen postrzegania współczesnego społeczeństwa przez pryzmat aspektów charakterystycznych dla sieci *fast-food*. Ritzer zauważył, że wiele elementów występujących w barach szybkiej obsługi jest również widocznych w innych sferach życia społecznego. Swoją tezę udowodnił charakteryzując społeczeństwo za pomocą czterech wyznaczników: sprawności, wymierności, przewidywalności i możliwości sterowania.

W niniejszym artykule chciałbym zastanowić się, czy proces makdonaldyzacji zdołał opanować również obszar edukacji w Polsce. Jakie aspekty charakterystyczne dla konsumpcjonizmu można odnaleźć w polskim systemie edukacyjnym? Swoją uwagę chciałbym także zwrócić na skutki makdonaldyzacji systemu edukacyjnego, by dać powód do zastanowienia się nad rozpoczęciem działań zmierzających ku „odmakdonaldyzowaniu" edukacji,

zahamowaniu lub chociażby zminimalizowaniu tego procesu, aby docelowo przełamać „nieracjonalność racjonalności" i zacząć funkcjonować poza ustalonymi odgórnie sztywnymi ramami i szablonami. Uzasadnieniem wyznaczenia przeze mnie powyższego problemu badawczego jest fakt, iż dotychczas w polskiej literaturze przedmiotu nie pojawiło się opracowanie ujmujące powyższe zagadnienia. Ritzer przy omawianiu poszczególnych wyznaczników makdonaldyzacji nawiązywał jedynie fragmentarycznie do obszaru edukacji, jednak nie dokonał szczegółowej analizy tej sfery życia społecznego z perspektywy wszystkich aspektów makdonaldyzacji, tym bardziej na gruncie polskim.

Makdonaldyzacja społeczeństwa

Pojęcie makdonaldyzacji jest metaforą pewnych ogólnych tendencji charakteryzujących współczesne społeczeństwo. Nowe podejście do rzeczywistości społecznej można określić jako kulturowy i komunikacyjny aspekt procesu globalizacji[1]. Makdonaldyzacja wpływa niemal na wszystkie obszary życia współczesnego społeczeństwa, gwarantując sprawność, wymierność, przewidywalność i możliwość sterowania. Zdaniem Ritzera, makdonaldyzacja zastąpiła biurokrację i stała się synonimem procesu racjonalizacji.

Ritzer swoją teorię oparł przede wszystkim na pracy niemieckiego socjologa Maxa Webera, który pod koniec XIX wieku przedstawił tezę o biurokratyzacji i „żelaznej klatce" jako konsekwencji tej praktyki. Autor ten zmodernizował podejście Webera i powiązał wszystkie jego aspekty ze współczesnym światem. Odniósł się do neoweberowskich stanowisk analizowania procesów społecznych, utożsamiając je z makdonaldyzacją, czyli sprawnością, wymiernością, przewidywalnością i zwiększoną kontrolą poprzez zastąpienie ludzkiej pracy przez technologię.

Pierwszym aspektem makdonaldyzacji jest sprawność, która polega na wyborze najbardziej optymalnego środka do osiągnięcia wyznaczonego celu. Narastające tempo życia sprawiło, że efektywność działań w zmakdonaldyzowanych systemach stała się nieodzownym elementem życia społecznego[2].

Wymierność to natomiast przykładanie szczególnej wagi do cech ilościowych produktów lub usług, które można obliczyć, skwantyfikować. W zmakdonaldyzowanych systemach ilość stała się wyznacznikiem jakości – „W naszej kulturze jest głęboko zakorzeniona skłonność do myślenia, że większe

[1] G. Ritzer, *Enchanting McUniversity: towards a spectacularly irrational university quotidian*, [w:] *The McDonaldization of Society*, red. D. Hayes, R. Wynyard, Thousand Oaks 2002, s. 31.

[2] G. Ritzer, L. Stawowy, *Makdonaldyzacja społeczeństwa. Wydanie na nowy wiek*, Warszawa 2005, s. 30.

jest lepsze”[3]. Kalkulacje stały się nieodzownym elementem konsumpcji – im więcej oszczędzamy, tym bardziej czujemy się szczęśliwi. Tendencja ta jest obserwowalna zarówno z perspektywy osób czy instytucji świadczących usługi, jak i klientów, którzy z nich korzystają.

W zmakdonaldyzowanych systemach, oprócz sprawności i wymierności, obecna jest również przewidywalność, czyli stan, w którym nic nas nie zaskakuje. Gdziekolwiek byśmy się nie znajdowali, z jakichkolwiek produktów czy usług dostępnych w zmakdonaldyzowanym systemie byśmy nie korzystali, zawsze mamy pewność, że będą one podobne do siebie, jeśli nawet nie identyczne. Przewidywalny system zapewnia poczucie bezpieczeństwa, którego pożąda każdy człowiek.

Czwartym wyznacznikiem makdonaldyzacji jest możliwość sterowania, zarówno ludźmi pracującymi w systemie, jak i korzystającymi z jego dóbr. Celem, do którego zmierza sterowanie, jest całkowite zastąpienie „czynnika ludzkiego” technologią. Człowiek, który jest największym źródłem niepewności, by nie stał się przyczyną niesprawności, niewymierności i nieprzewidywalności, powinien zostać całkowicie wyeliminowany z systemu.

Te cztery cechy makdonaldyzacji przenikają do społeczeństwa i jest to zazwyczaj niewidoczny proces, który wpływa i infiltruje sektory życia wielu ludzi, nie związanych oczywiście bezpośrednio z McDonaldem i produkcją żywności.

Nieracjonalność racjonalności

Jakkolwiek proces makdonaldyzacji charakteryzuje się wieloma zaletami, o których wspominał Ritzer, nie jest również pozbawiony wad. Systemy racjonalne, a tym samym sprawność, wymierność, przewidywalność i sterowalność, nieuchronnie rodzą nieracjonalność – paradoksalnie piąty aspekt makdonaldyzacji[4].

Według Webera, istnieją cztery typy racjonalności, które przybierają różne formy w zależności od środowiska społecznego. Pierwszym wyróżnionym przez niego typem jest racjonalność praktyczna, określana przez autora jako „forma przyziemna”, w ramach której społeczność wykonując codzienne czynności, poszukuje najlepszego sposobu do osiągania wyznaczonych przez siebie celów. Racjonalność teoretyczna natomiast polega na dążeniu do poznawania rzeczywistości z użyciem abstrakcyjnych pojęć. Kolejnym wyróżnionym przez Webera typem jest racjonalność rzeczowa, celem której jest wybór „moralnego” środka do osiągnięcia celu. Racjonalność formalna również

[3] Za: tamże, s. 31.

[4] Tamże, s. 37.

polega na wyborze środka do osiągnięcia celu, jednak wybór ten determinowany jest przez powszechnie obowiązujące normy, prawa i przepisy[5]. Kluczowa dla moich rozważań będzie wyróżniona przez Webera racjonalność formalna, dominację której można zauważyć we współczesnym świecie we wszystkich sferach życia społecznego – na co zwrócił uwagę George Ritzer – racjonalność jako „żelazna klatka".

Ucieleśnieniem pojęcia „żelaznej klatki" jest „biurokracja", stanowiąca typowy przykład racjonalności formalnej. Według Webera, to właśnie biurokracja może osiągnąć najwyższy stopień sprawności i stać się „najracjonalniejszą ze znanych środków sprawowania władzy nad istotami ludzkimi"[6]. Biurokracja to również struktura organizacyjna wiążąca się z władzą racjonalno-legalną, która w swej charakterystycznej, zbiurokratyzowanej formie ma przewagę nad pozostałymi organizacjami opartymi na władzy formalnej bądź charyzmatycznej. Biurokracja natomiast, z perspektywy ludzi w niej funkcjonujących, to „żelazna klatka", przed którą nie da się uciec. Zdaniem Webera, jeśli ktoś znajdzie się w jej objęciach, to już nie może się z niej wymknąć[7].

George Ritzer, podobnie jak Weber, dostrzegł, że racjonalizacja rozprzestrzenia się we wszystkich dziedzinach życia społecznego i jest nieunikniona. Nieracjonalność racjonalności otaczającego świata prowadzi jednak do „żelaznej klatki" biurokratyzacji i standaryzacji.

Makdonaldyzacja edukacji – „makedukacja"

W ciągu ostatnich dziesięcioleci globalizacja gospodarki, społeczeństwa i kultury odcisnęła również swoje piętno na szkolnictwie i edukacji. Niektórzy badacze używają terminu „urynkowienia szkolnictwa i edukacji"[8], aby opisać postrzeganie uczniów czy studentów jako konsumentów szkoły. Konsekwencje urynkowienia i utowarowienia są znaczne. Komercyjny etos obecny jest we wszystkich szczeblach edukacji w Polsce. Istnieje nacisk na zaspokojenie oczekiwań grupy docelowej, jaką są uczniowie i studenci. Można zauważyć przesunięcie tradycyjnych relacji uczeń/student – nauczyciel/wykładowca na obecne relacje typu klient – dostawca. Paradoks ten przyczynia się do dostarczania tzw. *happy meal*[9], w celu zaspokojenia klientów – uczniów

[5] G. Ritzer, L. Stawowy, *Magiczny świat konsumpcji*, Warszawa 2001, s. 115-116.

[6] M. Weber, *Economy and society*, New York 1968, s. 223.

[7] G. Ritzer, L. Stawowy, *Magiczny świat konsumpcji*, s. 118-119.

[8] D. Hayes, R. Wynyard, *The McDonaldization of higher education*, Westport, Conn 2002, s. 130.

[9] B. Quinn, *The McDonaldization of academic libraries?* College & Research Libraries, 2000, 61(3), s. 248-314.

i studentów. Podejście, że „klient jest królem" lub „klient ma zawsze rację" jest skutecznym wyznacznikiem oczekiwań studentów, dając im to, czego oczekują, a nie to, czego potrzebują[10].

Współczesne szkoły coraz częściej przypominają centra handlowe, w których można wybrać to, co wydaje nam się w danej chwili, że potrzebujemy najbardziej, a które stosują różnego rodzaju „promocje", by przyciągnąć uwagę nowych, potencjalnych uczniów czy studentów. Obecnie, pomimo postępującego niżu demograficznego, żyjemy jeszcze w epoce masowego szkolnictwa wyższego, w której wielu studentów uczęszcza do szkół wyższych, ponieważ wykształcenie jest dla nich środkiem do zdobycia kariery, nie celem samym w sobie. Zwiększona konkurencja w środowisku akademickim doprowadziła do tego, że istotnymi elementami rynku edukacyjnego stały się działania marketingowe oraz traktowanie studentów jako konsumentów, „klientów"[11]. Fakt, że uczelnie wyższe stały się środkiem konsumpcji spowodował występowanie konkurencji między nimi i traktowanie wykształcenia jako przestrzeni rynkowej.

Efektywność

Współczesna edukacja skoncentrowana jest na „uniwersalnych umiejętnościach" akademickich, które stają się coraz bardziej funkcjonalne w XXI wieku, a napędzane są przez kryteria efektywności i sprawności, a nie przez ideę sprawiedliwego społeczeństwa[12].

Środowisko edukacyjne szuka optymalnych, szybkich i łatwych sposobów (zarówno dla nauczycieli czy wykładowców, jak i uczniów i studentów), by otrzymać pozytywne noty i osiągnąć poszczególne stopnie zawodowe czy naukowe. Program nauczania musi być oparty na wynikach. Efektywność w edukacji odnosi się bezpośrednio do produktywności gospodarczej[13].

Szkolnictwo dostarcza wielu przykładów dążenia do większej sprawności. Istotny, według Ritzera, jest między innymi sposób przeprowadzania egzaminów testowych, który obecnie wygląda zupełnie inaczej aniżeli kilkanaście czy kilkadziesiąt lat temu. Dawniej egzamin na uczelni wyższej polegał na bezpośredniej rozmowie studenta z profesorem. Później, w związku z tym, że egzamin ustny był zbyt czasochłonny, wprowadzono egzaminy pisemne, by usprawnić system edukacyjny. Jednak sprawdzanie prac pisemnych, po-

[10] Tamże.

[11] B. Quinn, *The McDonaldization of academic libraries?* s. 248-14.

[12] R.K.S. Taylor, J. Barr, T. Steele, *For the radical of higher education after postmodernism*, Buckingham [England], Philadelphia, PA 2002, s. 10.

[13] G. Wilkinson, *McSchools for McWorld? Mediating global pressures with a McDonaldizing education policy response*, Cambridge Journal of Education, 2006, 36(1), s. 81-98.

mimo że zajmowało mniej czasu niż indywidualna rozmowa ze studentem, było mozolną pracą. Stąd pomysł wprowadzenia egzaminów testowych, których czas sprawdzania ograniczony jest do minimum[14].

Przyglądając się sposobom i technikom przeprowadzania egzaminów na uczelniach wyższych, podobną tendencję usprawniania procesu szkolnictwa można również zauważyć na niższych szczeblach edukacji. Ustne odpowiedzi uczniów począwszy od szkoły podstawowej, poprzez gimnazjalną, skończywszy na szkołach ponadgimnazjalnych, należą dziś do rzadkości, gdyż zdecydowanie szybszą i wygodniejszą formą sprawdzania wiedzy uczniów przez nauczycieli są chociażby tzw. „kartkówki", gdzie podczas dziesięciu czy piętnastu minut nauczyciel jest w stanie „odpytać" całą klasę. Sprawdziany zazwyczaj opierają się dziś głównie na pytaniach testowych, co z kolei jest także wymuszone scentralizowanym odgórnie sposobem przeprowadzania egzaminów po ukończeniu danego szczebla kształcenia (egzaminy po szkole podstawowej, gimnazjalnej, czy egzamin maturalny). Obecnie nie zawsze oceniane są umiejętności i wiedza ucznia, tylko adekwatne „wpasowanie" się w szablon odpowiedzi. Cennym przykładem, moim zdaniem, jest forma egzaminu maturalnego z języka polskiego, która kilkanaście lat temu polegała na przekrojowej wypowiedzi pisemnej na wybrany temat, dziś ogranicza się do udzielania odpowiedzi na konkretne pytania, a wypowiedź pisemna została ograniczona do minimum. Patrząc jednak na tę formę egzaminacyjną z perspektywy sprawności, to jest ona zdecydowanie bardziej efektywna, ponieważ nauczyciele nie muszą poświęcać zbyt wiele czasu na sprawdzanie poszczególnych prac uczniów.

Kolejnym przykładem usprawniania szkolnictwa jest także wydawanie podręczników na zamówienie. Różni autorzy zatrudnieni przez wydawcę piszą rozdziały na określony temat. Wykładowca otrzymuje spis poszczególnych rozdziałów i indywidualnie wybiera zawartość podręcznika oraz kolejność umieszczenia w nim rozdziałów tak, by były one dopasowane do prowadzonych na uczelni zajęć. Wydawca na zlecenie wykładowcy drukuje określoną liczbę podręczników w formie zaproponowanej przez nauczyciela. Podręczniki na zamówienie są, zdaniem autorów pomysłu, efektywniejsze od tradycyjnych, ponieważ równoległe pisanie pojedynczych rozdziałów przez wielu autorów znacznie usprawnia proces wydawniczy; jeden autor pisałby całą książkę nawet kilka lat. Podręcznik na zamówienie charakteryzuje się również tym, że zawiera tylko te rozdziały, które zostaną wskazane i wykorzystane na zajęciach przez wykładowcę, zatem będzie miał ich zdecydowanie mniej, niż w tradycyjnym. Kolejną zaletą, zdaniem autorów pomy-

[14] G. Ritzer, L. Stawowy, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, s. 91-92.

słu, jest także fakt, iż dany podręcznik można dostosować do wielu różnych cyklów wykładów – z góry można ustalić kolejność i liczbę rozdziałów[15].

Usprawnieniem działalności szkolnictwa wyższego jest przekazywanie studentom treści prowadzonych wykładów w postaci gotowych skryptów, notatek, czy prezentacji multimedialnych. Student nie musi wówczas uczestniczyć w zajęciach, sporządzać notatek, może natomiast „(…) oddawać się wartościowszym zajęciom, na przykład studiować czasopisma naukowe w bibliotece albo oglądać seriale telewizyjne"[16].

Efektywność można także zauważyć jako restrukturyzację szkół i uczelni, zmierzającą w kierunku tworzenia efektywnych „linii produkcyjnych", z których schodzący absolwenci muszą sprostać stale zmieniającym się potrzebom w zakresie kapitału ludzkiego oraz coraz to nowym wyzwaniom globalizacji. Taki proces racjonalności instrumentalnej zmniejsza znaczenie wykształcenia oraz prowadzenia badań i sprowadza je do „obliczalnej" formuły, do „produkcji" wiedzy.

Wymierność

Makdonaldyzacja nie tylko jest kwestią sprawności, łączy się z nią także kolejny aspekt – wymierność, czyli przede wszystkim możliwość uzyskania dużych ilości danych rzeczy czy usług. Takich elementów nie brakuje w omawianym przeze mnie obszarze szkolnictwa, które wydaje się obecnie skupiać bardziej na „produkcji" absolwentów, niż na faktycznym celu edukacji, jakim jest zdobywanie wiedzy. Kariera ucznia/studenta w szkole sprowadza się przede wszystkim do cyfr (ocen, średnich itp.), które towarzyszą jemu w trakcie kolejnych etapów edukacji i będących wyznacznikiem możliwości ich zdobywania. Kryterium przyjęcia do szkoły na każdym szczeblu edukacyjnym stanowią dziś cyfry (procenty) i to one decydują, czy dany uczeń podejmie naukę w konkretnej szkole średniej czy wyższej.

Istotne dla osiągnięcia określonej pozycji przez uczniów czy studentów są otrzymane przez nich oceny, które wpływają na status zarówno w ramach szkoły czy uczelni, jak i status na rynku pracy (pracodawcy również mogą brać pod uwagę wymierne pomiary wiedzy szkolnej przy podejmowaniu decyzji o zatrudnieniu konkretnej osoby)[17]. Wielu maturzystów wybierając szkołę wyższą również kieruje się jego notowaniami w skali kraju. Kalkulacyjność jest zatem obecna zarówno z perspektywy instytucji edukacyjnych, jak i osób z niej korzystających.

---

[15] Tamże, s. 92-93.

[16] Tamże, s. 93-94.

[17] R.K.S. Taylor, J. Barr, T. Steele, *For the radical of higher education*, s. 10.

W programie nauczania można także zauważyć kalkulacyjność. Większość przedmiotów ma określoną liczbę godzin, zgodnie z określonym na każdym szczeblu edukacji minimum programowym. Zazwyczaj nikt nie zastanawia się, czy zakres materiału jest dopasowany do czasu przeznaczonego na jego opanowanie. Istotne są odgórne ustalenia i końcowe sprawozdania z realizacji określonych podstaw programowych[18]. Zajęcia trwają określoną liczbę godzin w tygodniu, miesiącu i roku. Zazwyczaj, niewiele uwagi przywiązuje się do zweryfikowania ich efektywności z perspektywy czasu ich trwania. Najważniejsze jest, ilu uczniów system może „wyprodukować" i jaka jest średnia ich ocen na zakończenie poszczególnych semestrów, zaś mniej istotna wydaje się jakość nauczania[19]. Poszczególne lata nauki w szkole można podsumować za pomocą jednej liczby: średniej ocen, która staje się wyznacznikiem kolejnych sukcesów edukacyjnych.

Akcentowanie czynników kwantytatywnych zostało upowszechnione również wśród wykładowców uczelni wyższych. Uczelnie zachęcają studentów, lub jest to wręcz obligatoryjne, do wypełniania ankiet oceniających pracę wykładowców. Zazwyczaj nie mają one nic wspólnego z oceną jakości nauczania, bo nie ma na to miejsca – liczą się jedynie konkretne noty wystawione przez studentów, które często nie wynikają z przesłanek merytorycznych, a tylko subiektywnej oceny danego studenta. Wymagający i poważny wykładowca, w porównaniu z uśmiechniętym i dowcipnym, może nie zająć wysokiego miejsca w takiej kwalifikacji, nawet jeśli jakość wykładów tego drugiego jest znacznie niższa[20].

Kwantytatywność poza nauczaniem jest także zauważalna w badaniach i publikacjach naukowych. Presja wywierana przez przełożonych na pracownikach uczelni wyższych, by publikować jak najwięcej prowadzi do tego, że naukowcy bardziej skupiają się na liczbie wydanych artykułów naukowych, niż na ich jakości. Zdecydowanie lepiej „wygląda" przecież życiorys z licznymi publikacjami, niż z ich krótkim spisem[21]. Kolejną miarą oceny jakości pracy naukowca jest również częstotliwość, z jaką cytowane są jego publikacje. Jednak próbując ocenić to metodami ilościowymi, możemy zauważyć, że nie zawsze będzie to ocena miarodajna, ponieważ nie da się sprowadzić wpływu jakiegoś dzieła do jednej liczby. Zastosowanie pomysłów czy idei przez kilku naukowców może mieć większą wagę dla rozwoju nauki w określonej dziedzinie, niż wielokrotne i bezcelowe cytowanie innego autora.

---

[18] G. Ritzer, L. Stawowy, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, s. 122.

[19] Tamże, s. 120-121.

[20] Tamże, s. 124.

[21] Tamże.

Przewidywalność

Współczesne szkoły są bardzo przewidywalne. W przypadku systemu edukacji wszystko jest znormalizowane, w rzeczywistości szkoły są podobne do siebie w swojej strukturze organizacyjnej[22]. Przyglądając się szkołom nie sposób nie zauważyć, że na ogół nauczyciele czy wykładowcy prowadzą zajęcia stojąc, za plecami mają tablicę, a przed sobą siedzących twarzami do nich uczniów czy studentów. We wszystkich szkołach podstawowych, gimnazjalnych, czy średnich przedmioty są takie same, uczelnie również proponują swoim studentom podobne przedmioty, zwłaszcza kształcenia ogólnego. Treść przedstawiana na zajęciach jest także podobna, ponieważ oparta na tych samych podręcznikach, które automatycznie narzucają strukturę i treści merytoryczne prowadzonych lekcji czy wykładów. Przewidywalność obecna jest także w strukturze poszczególnych podręczników, które charakteryzują się podobnymi rozmiarami, słowniczkami, skorowidzami itp.

Sterowalność

W systemie edukacji nie bez znaczenia jest również czwarty aspekt makdonaldyzacji – możliwość sterowania. System szkolnictwa manipuluje zarówno uczniami, jak i nauczycielami; wszystko jest zorganizowane zgodnie z określonym planem. Uczniowie czy studenci mają niewielkie (lub w ogóle nie mają) możliwości projektowania procesu ich nauczania, nie mają wpływu na wybór przedmiotów w szkole, wszystkie zajęcia są do siebie bardzo podobne, wręcz szablonowe. Szkoły manipulują swoimi uczniami poprzez stosowanie regulaminów i przepisów, do których należy się ustosunkować i którym należy się podporządkować. Uczniowie przestrzegający owe przepisy uważani są za „dobrych", natomiast łamiący je otrzymują etykietę „złych" i niedostosowanych społecznie. Powszechną zasadą jest natomiast, że do szkół wyższych trafiają tylko uczniowie, którzy podporządkowali się systemowi[23]. Nauka we współczesnych szkołach polega na uległości, a spontaniczność czy kreatywność nie tylko nie są nagradzane, ale wręcz zazwyczaj ganione przez nauczycieli. Najważniejsza jest zracjonalizowana procedura nauki pamięciowej, bez zbędnego zadawania pytań. Osoby twórcze w procesie edukacji są niewygodne, ponieważ zabierają zbyt wiele czasu nauczycielom, są zatem z punktu widzenia systemu szkolnego zbyt kosztowne i czasochłonne.

---

[22] F. Furedi, *The bureaucratisation of the British university*, [w:] *The Mcdonaldization of Higher Education*, red. D. Hayes, R. Wynyard, Westport, Conn 2002, s. 40.

[23] G. Ritzer, L. Stawowy, *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, s. 185.

Zdaniem Ritzera, w systemie edukacji można zauważyć tzw. „tyranię" zegara i planu lekcji, które sterują uczniami – dana lekcja musi trwać do dzwonka i nieistotne jest zainteresowanie czy zaangażowanie uczniów danym tematem – należy zajmować się tym, co zostało w danej chwili zaplanowane przez szkołę czy nauczyciela, w związku z systemowo założonymi celami edukacyjnymi[24].

Przyglądając się ustrukturalizowanemu procesowi edukacji, nietrudno oprzeć się wrażeniu, że osoby nauczające również zmuszane są do przestrzegania określonych regulaminów czy przepisów. Każda lekcja czy zajęcia mają określoną porę i czas trwania. Aby „zaliczyć" dany przedmiot niezbędna jest ocena, którą uczeń musi zdobyć, a tym samym nauczyciel/wykładowca jest zobligowany przeprowadzić egzamin. Na każdym etapie zdobywania wiedzy obecna jest manipulacja zarówno wykładowców czy nauczycieli, jak i uczniów czy studentów.

Klasyczny przykład dehumanizacji stanowi również tzw. „edukacja e-learningowa", w ramach której rola wykładowcy została ograniczona do minimum i możemy spodziewać się, że niedługo zostanie całkowicie wyeliminowana, żeby proces nauczania był bardziej efektywny, aby zredukować koszty i zminimalizować działalność człowieka, który jest jedynym źródłem niepewności, a tym samym nieprzewidywalności.

„Nieracjonalność racjonalności" edukacji

Makdonaldyzacja edukacji może przynieść wiele korzyści, jednak zmakdonaldyzowany system szkolnictwa może być nieludzki lub nieracjonalny. Szkolnictwo skupia się między innymi na zwiększeniu efektywności swojej działalności w każdym wymiarze. Strategie stosowane w szkołach, jak na przykład proces pracy grupowej, postrzegane są przez uczniów jako sposób wyzwolenia się ze sztywnego szablonu edukacyjnego, a w rezultacie ma jedynie na celu zwiększenie efektywności studiów[25]. Nacisk na standaryzację pozbawia uczniów unikalnych doświadczeń edukacyjnych, sprowadzając wyniki nauczania do tabel, wykresów i statystyk.

Weber twierdził, że z powodu „wyższości technicznej" biurokratyczne formy zdominowały wszystkie formy ludzkiej organizacji, co doprowadziło do funkcjonowania w wiecznej pułapce, tzw. „żelaznej klatce". Biurokracja była dla Webera kwintesencją nowoczesnej organizacji społecznej. Według Ritzera, uczniowie także są ofiarami racjonalnych systemów, a atmosfera panująca w szkole na charakter „fabryczny". Kontakt osobisty i indywidualne

[24] Tamże, s. 186.

[25] D. Hayes, R. Wynyard, *The McDonaldization of higher education*, s. 131.

podejście do ucznia coraz bardziej zanika, co prowadzi do deindywidualizacji studentów, którzy przyrównywani są do „bydła prowadzonego przez zakład przetwórstwa mięsnego”[26].

Współcześnie edukacja stała się procesem porównywanym ze swoistą linią montażową, w którym istotne są różnego rodzaju wskaźniki, ważna jest liczba uczniów czy studentów, jednak odpowiedni wzrost poziomu nauki bywa znikomy lub w ogóle go nie ma[27]. Ze względu na wprowadzanie norm, wiedza staje się zracjonalizowanym produktem.

Podsumowanie

Pomimo dynamiki procesów zachodzących we współczesnym świecie, edukacja pozostaje fundamentem społeczeństwa. Postępy technologiczne oraz zmiany gospodarcze czy polityczne są niezwykle ważne, jednak elementem niezbędnym dla rozwoju osobistego i społecznego jest wykształcenie. W wysoce zorganizowanym świecie system oświaty postrzegany jest przez pryzmat „fabryki” zaprojektowanej po to, by masowo „produkować” przyszłych pracowników. Wiedza i wykształcenie są środkiem do osiągnięcia celu jakim jest zatrudnienie, edukacja zaspokaja wiele aspektów gospodarki, stanowi potrzebę rynku pracy. W wyniku postępującej makdonaldyzacji procesu edukacji wzrost wiedzy został pominięty, priorytetem stało się zadowolenie ucznia czy studenta.

Podobnie jak w przypadku przemysłu *fast-food*, edukacja została ukonstytuowana w taki sposób, by zapewnić systemową efektywność, kalkulacyjność, przewidywalność i kontrolę. Makdonaldyzacja edukacji stała się jednak źródłem niewydolności systemu oświaty, którego instytucjonalny charakter sprowadza proces uczenia do biernego przyswajania informacji przez odbiorców. Racjonalność instrumentalna zmniejsza znaczenie wykształcenia w społeczeństwie, a cele edukacji sprowadza do pewnej „produkcji wiedzy” – z punktu widzenia makdonaldyzacji istotna jest bowiem standaryzacja funkcjonowania, której celem jest między innymi wyeliminowanie ewentualnych „błędów” poprzez wykluczenie możliwości jakichkolwiek odstępstw od szablonowych działań. Różnorodność opinii, myśli, czy technik nauczania oraz niezależność wyrażania poglądów zastępuje obecnie edukacja przekształcona w produkt w postaci gotowych koncepcji czy projektów.

---

[26] G. Ritzer, *Explorations in the sociology of consumption Fast food, credit cards and casinos*, California 2001, s. 41.

[27] B. Smart, *Accounting for anxiety: Economic and cultural imperatives transforming university life*, [w:] *The Mcdonaldization*, s. 50.

Wyjście z „żelaznej klatki" współczesnej edukacji, by standardy nie stały się kluczowym wskaźnikiem efektów kształcenia, jest zatem fundamentalnym elementem, aby zatrzymać proces urzeczywistniania nieracjonalnej racjonalności i sprawić, by wzorce kształcenia były jedynie „przewodnikiem", a nie „drogą" w procesie rozwoju szkolnictwa. Istotne jest przede wszystkim odejście od wiary w miarodajność testów, egzaminów oraz innych mierników jako głównych i jedynych wskaźników potencjału, jak też wiedzy uczestników procesu edukacji. Głównym celem działalności oświatowej powinno stać się uwolnienie kreatywności, będącej pierwszym ogniwem w przełamaniu standardów i wprowadzaniu innowacyjnych rozwiązań w edukacji XXI wieku.

BIBLIOGRAFIA

Furedi F., *The bureaucratisation of the British university*, [w:] *The Mcdonaldization of Higher Education*, red. D. Hayes, R. Wynyard, Bergin & Garvey, Westport, Conn 2002.

Hayes D., Wynyard R., *The McDonaldization of higher education*, Bergin & Garvey, Westport, Conn 2002.

Quinn B., *The McDonaldization of academic libraries?* College & Research Libraries, 2000, 61(3).

Ritzer G., *Explorations in the sociology of consumption Fast food, credit cards and casinos*, SAGE, London, Thousand Oaks, California 2001.

Ritzer G., *Enchanting McUniversity: towards a spectacularly irrational university quotidian* [w:] *The McDonaldization of Society*, red. D. Hayes, R. Wynyard, Pine Forge Press, Thousand Oaks 2002.

Ritzer G., Stawowy L., *Magiczny świat konsumpcji*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2001.

Ritzer G., Stawowy L., *Makdonaldyzacja społeczeństwa. Wydanie na nowy wiek*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 2005.

Smart B., *Accounting for anxiety: Economic and cultural imperatives transforming university life*, [w:] *The Mcdonaldization of Higher Education*, red. D. Hayes, R. Wynyard, Bergin & Garvey, Westport 2002.

Taylor R.K.S., Barr J., Steele T., *For the radical of higher education after postmodernism*, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham [England], Philadelphia, PA 2002.

Weber M., *Economy and society*, Bedminster Press, New York 1968.

Wilkinson G., *McSchools for McWorld? Mediating global pressures with a McDonaldizing education policy response*, Cambridge Journal of Education, 2006, 36(1).

JOLANTA SUCHODOLSKA

Uniwersytet Śląski
w Katowicach

DEFICYTY GOTOWOŚCI SZKOLNEJ PRZEDSZKOLAKA – MOŻNA IM ŁATWO ZAPOBIEC. OD ZINTEGROWANEJ DIAGNOZY DO SKUTECZNEGO WSPIERANIA ROZWOJU DZIECKA

ABSTRACT. Suchodolska Jolanta, *Deficyty gotowości szkolnej przedszkolaka – można im łatwo zapobiec. Od zintegrowanej diagnozy do skutecznego wspierania rozwoju dziecka* [The Easily Preventable Deficiencies in Kindergarten Pupils' Readiness for School. From Integrated Diagnosis to Effective Support for the Child's Development]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 329-346. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.20

The levels of skills, abilities and adaptability achieved by a child within a kindergarten community becomes a natural entry pass to participate in a wider peer community which is formed by children taking up the challenge of school education. The differences between children starting school education are visible in the field of broadly construed self-reliance (spatial, manual, self-service, task-based) and in numerous abilities to react, communicate and learn, gained and improved within the first 6 years of life. They can result from the multiple factors connected with the child's diversified potential, the degree to which the child's social and educational needs are taken care of. Furthermore, there are exogenous factors involved which affect the pace and character of the development process in an unusually individualized way, which in turn heavily depends on the specific situation and the upbringing methods applied. All of the above result in a situation where the differences in an individual's readiness for school become a crucial parametric indicator which, when disregarded, can expose the child to failures during his attempts to adapt to a new environment until optimal conditions are created to enable the child to achieve success.
This study provides the proposals to be used while trying to provide support for the child's individual development and aims at protecting the child from failures at the beginning of school education or eliminating the risk of exclusion connected with the existing failures.

Key words: deficiencies of readiness for school, diagnose, support for the child's development

Wszystko, co najważniejsze dla życia,
zdarza się w pierwszych sześciu latach

G. Vico

Diagnoza – potrzeba zintegrowanego myślenia o deficytach rozwojowych

Kategorią poznawczo-diagnostyczną, która różnicuje poziom możliwości i zdolności dziecka jest norma rozwojowa, rozumiana wieloznacznie w perspektywie teoretycznej i badawczej[1], jednak w tym opracowaniu – jako indywidualny etap rozwoju, wynikający z poziomu zaspokojenia potrzeb dziecka. To potrzeby i ich dominanty, ujawniające się na określonym etapie rozwoju, a także sposoby i zakres ich zaspokajania stanowią silne determinanty zmian zachodzących na poziomie indywidualnych procesów biologiczno-organicznych, emocjonalno-psychicznych oraz społecznych, wyznaczając ramy rozwoju osobowości społecznej dziecka. To możliwość realizacji priorytetowych potrzeb decyduje o równowadze procesów psychicznych, przyczyniając się do prawidłowości adaptacyjnych i szeroko pojętego uczenia się. Dlatego, dzieci w tym samym wieku rozwojowym różnią się pod względem zdolności i umiejętności reagowania na określone bodźce, pod względem reakcji emocjonalnych – będących odpowiedzią na określone potrzeby indywidualne. Jeśli najważniejsze dla dziecka potrzeby są zaspokojone przez środowisko rodzinne, rozwija się ono w warunkach bezpieczeństwa i emocjonalnego komfortu. W przypadku deficytu poczucia bezpieczeństwa, kiedy dziecko bezskutecznie dąży do zaspokojenia swoich potrzeb, przeżywane emocje manifestują niepokój i sygnalizują dysonans poznawczy czy też przybierają postać daleką od oczekiwanej. Niezrealizowane potrzeby generują niepokojące stany zagrożenia, niczym nieuzasadniony lęk, stanowiąc tym samym istotną barierę w rozwoju indywidualnym, a czasem prowadząc do deprywacji[2] czy nawet regresu. Pierwszoplanową rolę w procesie rozwoju indywidualnego odgrywają rodzice dziecka, w dalszej kolejności środowisko innych osób znaczących, które są z nim w bliskich emocjonalnie relacjach. Od najbliższych osób dziecko uczy się emocji i czerpie wzory do naśladowania, budując relacje z otoczeniem, ucząc się ufności, kształtując umiejętność odpowiedzi na zadane bodźce. Odbieranie emocji odczuwanych przez najbliższych opiekunów

[1] A. Januszewski: *Procesualne aspekty normy psychologicznej*, [w:] *Norma psychologiczna. Perspektywy spojrzeń*, red. Z. Uchnast, Lublin 1997, s. 41-58. Autor wskazuje genezę pojęcia normy, zwracając szczególną uwagę na powiązanie wpływów filozoficznych ze sposobem pojmowania normy w psychologii i naukach o człowieku.

[2] Deprywacja to stan braku zaspokojenia podstawowych potrzeb lub utraty stabilizatorów niezbędnych do normalnego funkcjonowania.

dziecka – już od pierwszych miesięcy życia na podstawie informacji zwrotnych – wyznacza jego aktywność w poznawaniu otoczenia i motywację do działania. To rodzice i pierwsi opiekunowie dostarczają dziecku okazji do zadowolenia, poczucia bezpieczeństwa stanowiącego podstawę formowania się obrazu własnego JA[3]. Diady matka-dziecko, rodzice-dziecko to najważniejsze relacje na starcie rozwoju pierwszych kompetencji społecznych, stanowiące podstawę i wzorzec relacji z innymi ludźmi w przyszłości, także w dorosłym życiu. Jakość tych kontaktów, będąca podstawą kształtowania się właściwego modelu przywiązania w dzieciństwie[4], stanowi istotny element w procesie kształtowania się aktywności dziecka i jego gotowości społecznej[5] w przyszłości.

Kochający, zrównoważeni rodzice w sposób naturalny uruchamiają w dziecku chęć odkrywania i poznawania świata, pokonywania niepowodzeń, co sprawia, że prawidłowo wykształci się u niego poczucie sprawstwa. Negatywne emocjonalnie relacje między rodzicem a dzieckiem generują u niego poczucie niepewności i zdominowania, odczuwania zagrożenia. Stany te sprzyjają unikaniu interakcji, rezygnacji z aktywności, wreszcie – budowaniu negatywnego obrazu swojej osoby. Wspomniane cechy – zwłaszcza te ukształtowane we wczesnym dzieciństwie – pozostają integralną częścią osobowości człowieka na resztę życia. Permanentnie utrwalane – z udziałem błędów opieki, nagannych praktyk wychowawczych, czy nieświadomych strategii zachowań rodzica – stanowią fundament rozwoju społecznego dziecka, determinując niską jakość jego życia emocjonalnego obecnie i w przyszłości.

Wszystko co zdarzy się w okresie wczesnego dzieciństwa ma priorytetowe znaczenie dla prawidłowości rozwojowych w kolejnych etapach życia. Zdobyte umiejętności doskonalą w średnim dzieciństwie, przyczyniając się do wzrostu gotowości emocjonalno-społecznej w kolejnych ważnych życiowo momentach, w których aktywność dziecka zorientowana jest na doskonalenie relacji ze środowiskiem społecznym, zwłaszcza rówieśniczym, i po-

---

[3] Kwestie rozwoju indywidualnego i społecznego Ja zajmują wiele uwagi w koncepcjach psychologicznych. Doświadczenia zdobywane przez dziecko w toku własnej aktywności i działań podmiotowych inspirowanych przez środowisko stają się podstawowym źródłem wiedzy, a także podstawą kształtowania się przekonań o rzeczywistości i samym sobie. Niosą poczucie autentyczności przeżyć emocjonalnych, sprzyjając kształtowaniu się obrazu własnego Ja. A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, t. 3, Warszawa 2000.

[4] Model przywiązania w dzieciństwie w znacznym stopniu wyznacza zdolności adaptacyjne i poziom radzenia sobie przez dziecko w nowym otoczeniem społecznym. Szerzej H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005.

[5] Gotowość społeczną rozumiem jako stan emocjonalny i behawioralny do zachowań społecznych, decydujący o podejmowaniu działania; przyswajany drogą przekazu i uznania społecznego, sprzyjający kształtowaniu koncepcji siebie i rozwojowi kondycji w zakresie doświadczania siebie na co dzień.

dejmowanie zadań rozwojowych[6] w zakresie uczenia się. Ważnym etapem tego procesu jest piąty i szósty rok życia, w którym ostatecznie utrwalają się nabywane dotychczas kompetencje społeczne, umożliwiające rozpoczęcie nauki szkolnej.

Wspomniane powyżej uwarunkowania rozwoju pozwalają zauważyć, że w każdej grupie rówieśniczej mamy do czynienia z dziećmi różniącymi się znacznie pod względem ruchowym, emocjonalnym i umysłowym, pomimo że wszystkie mieszczą się w szeroko pojętej normie. Takie różnice widoczne mogą być szczególnie na etapie wczesnego i średniego dzieciństwa. Nie oznacza to jednak, że różnice indywidualne zanikają wraz z czasem czy stają się bardziej subtelne. Wręcz przeciwnie, będący swoistą bazą rozwoju indywidualnego (osobowego) okres wczesnego dzieciństwa przygotowuje podłoże możliwości dziecka w kolejnych okresach życia. Predyspozycje i preferencje rozwojowe ukształtowane na poziomie wczesnych doświadczeń dziecka wyznaczają jego poziom zaradności w przyszłości. Dlatego, tak ważne są wspomniane emocjonalne i behawioralne wzorce ze strony rodziców, których reakcje i zachowania są ważnym narzędziem komunikacji. To oni stają się pierwszymi nauczycielami dziecka. To oni wysyłają pierwsze komunikaty, oni uczą je emocji, stanowiąc silny wzór do naśladowania. Brak dobrego wzorca, błędy w opiece i wychowaniu, mogą prowadzić do nieadekwatnych reakcji emocjonalnych, rozwoju niepokoju, niedojrzałości bądź lęku, wreszcie – do ukształtowania się wymuszonego wzorca negatywnych zachowań na skutek krytyki, dezaprobaty, warunkowanej miłości, czy odrzucenia.

Kryteria ustalania gotowości dzieci do podjęcia nauki szkolnej

Podstawą organizacji systemu edukacji szkolnej jest założenie, że dzieci urodzone w danym roku mają podobne możliwości umysłowe. Przeglądając programy edukacyjne i sposoby kształcenia, a także zadania zawarte w dziecięcych podręcznikach, zauważamy, że dostosowane są do możliwości umysłowych typowego siedmiolatka, ośmiolatka, dziewięciolatka. Tymczasem, z analizy rozwoju umysłowego wynika, że w każdej grupie rówieśniczej obserwujemy dzieci różniące się znacznie pod względem umysłowym, pomimo że wszystkie mieszczą się w szeroko pojętej normie. Konieczność

[6] Zadania rozwojowe związane są z wiekiem, na każdym etapie rozwoju różnicują je nowe elementy konstytutywne związane z – będącymi odpowiedzią na potrzeby jednostki, jak i oczekiwania otoczenia społecznego – złożonymi formami funkcjonowania w środowisku. Na każdym etapie zadania rozwojowe pojawiają się jako odpowiedź na potrzeby indywidualne człowieka oraz oczekiwania i wymogi wychowującego/socjalizującego otoczenia. Szerzej na temat zadań rozwojowych w teorii rozwoju psychospołecznego E.H. Eriksona, R.J. Havighursta oraz D.J. Levinsona.

dostosowania treści i formy przekazu do – nie tylko potencjalnych, ale przede wszystkim realnych – możliwości dziecka jest zatem priorytetowym zadaniem pierwszych nauczycieli formalnej edukacji. Nie jest to zadanie łatwe i – jak pokazuje praktyka – nie zawsze możliwe do urzeczywistnienia. Wysoki iloraz inteligencji, sprawność intelektualna, uzdolnienia dziecka są ważnymi – ale nie jedynymi, wystarczającymi – wskaźnikami gotowości szkolnej. Przyczyniają się do dobrych wyników, jednak nie zastąpią samodzielności emocjonalno-społecznej, która jest potrzebna na etapie początkowym edukacji wczesnoszkolnej.

Poziom sprawności, umiejętności, a także osiągany przez dziecko stopień adaptacji na poziomie przedszkola staje się przepustką do uczestnictwa w szerszej społeczności rówieśniczej – grupie dzieci, które podejmują wyzwanie, jakim jest nauka szkolna. Różnice między dziećmi podejmującymi naukę szkolną widoczne są w obszarze samodzielności ogólnej (przestrzennej, manualnej, samoobsługowej, zadaniowej), a także licznych umiejętności reagowania, komunikowania i uczenia się, które kształcą się i doskonalą przez pierwszych sześć lat życia. Mogą one być wynikiem zróżnicowanego potencjału rozwojowego dziecka, różnych praktyk środowiska wychowującego, jak również innych czynników egzogennych, których wpływ na proces rozwoju, jego tempo i charakter przebiegu rysuje się w sposób niezwykle zindywidualizowany, zależny od specyfiki sytuacji wychowawczych i potrzeb. Sprawia to, że różnice w ocenie gotowości dziecka do podjęcia obowiązku szkolnego są parametrycznie ważnym wskaźnikiem, którego lekceważenie prowadzi do przeżywania przez dziecko niepowodzeń i porażek, poczynając od prób zaadaptowania się do nowego środowiska po stworzenie warunków optymalnych do osiągania w nim sukcesów. Zdarza się, że – z wyżej wymienionych powodów – obiektywne różnice w realizowaniu szeroko rozumianych zadań szkolnych w grupie siedmiolatków, a nawet sześciolatków rozpoczynających naukę szkolną wynoszą od 1 do 3 lat[7], biorąc pod uwagę dzieci rozumujące i reagujące na poziomie przeciętnych pięciolatków i dzieci dorównujących pod tym względem nawet ośmio- i dziewięciolatkom.

Oczywiste wydaje się też, że z uwagi na zróżnicowany poziom dojrzałości emocjonalno-społecznej od pierwszego dnia pobytu w szkole źle się wiedzie dzieciom psychicznie zależnym, młodszym i tym, które nieco wolniej dojrzewają do zadań rozwojowych swojego biologicznego wieku. Mam na myśli szczególnie te zadania, które wiążą się z realizacją społecznych oczekiwań

[7] Jak wynika z badań E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, różnice te są u dzieci widoczne. Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, postawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć w domu, przedszkolu i w szkole*, Warszawa 2009.

w warunkach presji i rówieśniczej rywalizacji. Dla dzieci społecznie niedojrzałych zadania wynikające z roli ucznia bywają zbyt trudne i często wszystko dzieje się dla nich zbyt szybko, sprzyjając braku osiągnięć, a nawet szkolnej dezorientacji. Ponieważ jednak muszą próbować podołać wyznaczanym zadaniom, wielokrotnie odwzorowują od innych dzieci to, czego nie pojmują; słuchają tego, co mówią chwaleni rówieśnicy, powtarzając bez rozumienia. Nie odnosząc sukcesów, permanentnie zaniżają samoocenę, czują się gorsze i zamiast nabywać nowe wiadomości i zdolności, całą swoją energię życiową zużywają na ukrywaniu swojej bezradności, braku rozumienia i umiejętnego wykorzystania na zajęciach. Brak poczucia sprawstwa i kompetencji przez dziecko na etapie edukacji wczesnoszkolnej sprzyja nasilaniu kłopotów wychowawczych, ponieważ traci ono motywację do nauki i nie lubi już szkoły. Obciążona w ten sposób pozycja ucznia w szkole – zdaniem E. Gruszczyk-Kolczyńskiej[8] – charakteryzuje co czwarte dziecko rozpoczynające naukę w szkole. Ponadto, sytuacja ta wielokrotnie generuje powstawanie zespołu fobii szkolnej i innych zaburzeń aktywności dziecka.

Należy wspomnieć, że dzieciom o przyspieszonym rozwoju umysłowym także bywa trudno. Częstokroć wraz z resztą zespołu klasowego obligatoryjnie podejmują naukę tego, co już potrafią. Sytuacja ta generuje brak zainteresowania, znudzenie i staje się przeszkodą w rozwijaniu uzdolnień dziecka.

Wprowadzona reforma systemu edukacji podjęła szereg działań zapobiegających takim procesom. Po pierwsze, zrezygnowano z ustalenia, że metryka dziecka jest najważniejszym wyznacznikiem czasu rozpoczynania nauki szkolnej i uznano, że równie ważna jest odpowiednia gotowość dziecka do podjęcia szkolnej aktywności. Po drugie, wprowadzono zalecenie, że w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki szkolnej każde dziecko jest objęte diagnozą, której celem ma być ustalenie dojrzałości przedszkolnej, a więc gotowości do podjęcia nauki szkolnej. Rozróżnienie tych terminów – dojrzałość i gotowość – skutkuje ważną decyzją na poziomie diagnostyczno-prognostycznym. Dojrzałość trudniej bowiem ocenić ze względu na bardziej złożone korelaty, zarówno osobowościowe, jak i sytuacyjno-zadaniowe. Termin gotowość oznacza stan emocjonalny i behawioralny do podjęcia określonej aktywności i działania. Wiąże się – w moim przekonaniu – z bardziej adekwatnym określeniem możliwości dziecka, ocenianych przez pryzmat ważnych potrzeb rozwojowych, których realizacja uruchamia pojawienie się własnej aktywności i różne formy jej ekspresji.

Kolejną zmianą we wspomnianym zakresie jest zobowiązanie przedszkola, do którego uczęszcza dziecko, by na rok przed rozpoczęciem przez

[8] E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*, Warszawa 2005.

nie nauki szkolnej prowadzono zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla grupy dzieci, które w takiej diagnozie wypadły mniej korzystnie. Wymienione działania wspierające start do edukacji wczesnoszkolnej zostały uregulowane postanowieniami i rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej. Ważną decyzją jest obniżenie wieku rozpoczęcia przez dzieci nauki w szkole i wprowadzenia dokumentów regulujących działalność pedagogiczną placówek edukacyjnych – nowych *Podstaw programowych dla wychowania przedszkolnego*[9].

Oczywistą konsekwencją powyższych zmian jest przeniesienie diagnozy i decyzji o gotowości dzieci do nauki szkolnej do placówek przedszkolnych. Zmiana miejsca diagnozowania gotowości do podjęcia przez dziecko nauki szkolnej z poradni psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci i młodzieży na przedszkole wydaje się, że będzie korzystna z punktu widzenia obiektywizacji oceny. Odstąpienie od procedury kierowania dziecka do poradni, przeprowadzania wywiadu z rodzicem lub innym dorosłym towarzyszącym dziecku, wykonywania przez dziecko odpowiednich zadań testowych, sprzyja głębszej diagnozie możliwości rozwojowych dziecka i ich analizie pod kątem zaspokajania i kompensacji potrzeb, pracy nad ukształtowaniem niezbędnych nawyków i umiejętności w celu podniesienia realnych kompetencji. Obecnie to wychowawca w przedszkolu jest osobą kompetentną w codziennej (także długoterminowej) ocenie sprawności i umiejętności dziecka, to on wraz z nauczycielem wspomagającym, psychologiem i logopedą podejmuje współpracę z rodzicami w zakresie niwelowania ewentualnych deficytów i pomaga im podjąć właściwą, korzystną dla dziecka decyzję dotyczącą proponowanego okresu startu szkolnego ich dziecka. Decyzja ta wydaje się korzystna, ponieważ chroni dziecko przed oceną z ust obcej osoby w obcym miejscu. Diagnozowanie w poradni psychologiczno-pedagogicznej dla wielu przedszkolaków, a także ich rodziców wiązało się ze stresem, onieśmielało, deprymowało, a nawet wywoływało lęk, uniemożliwiając dziecku poprawne wykonanie zadanych poleceń i zadań na odpowiednim poziomie. Dodatkowym mankamentem oceny poziomu dojrzałości szkolnej był fakt, iż podstawą wnioskowania diagnostycznego były – w dużej mierze – wyniki badań testowych[10]; specjaliści z poradni zasięgali u nauczyciela przedszkola opinii o dziecku i obserwowali je epizodycznie w zabawie oraz podczas za-

[9] Podstawa programowa dla wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach oraz innych form wychowania przedszkolnego jest udostępniona w załączniku nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. (DzU z 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17).

[10] Nie wszystkie wyznaczniki gotowości dziecka do nauki szkolnej można ocenić na podstawie obserwacji. Dlatego dzieciom organizuje się specjalne sytuacje i zadania testowe. Są one dla wszystkich dzieci takie same i realizują je w tych samych warunkach. Pomimo że nie jest to egzamin, to jednak jest to rodzaj sprawdzianu sposobu rozumowania i stopnia tych umiejętności, które warunkują opanowanie umiejętności szkolnych.

jęć wspólnych z rówieśnikami, nie mając wglądu w codzienne umiejętności komunikacji i radzenia sobie przez dziecko. Diagnoza przeprowadzana była w maju lub czerwcu i dlatego służyła głównie podjęciu decyzji, czy dziecko pójdzie do szkoły, czy ten obowiązek się odroczy. Odroczenie podjęcia obowiązku szkolnego przez dziecko stwarzało też – w opinii rodziców – ryzyko etykietyzacji w tak ważnym momencie rozwoju. Jeśli takie niebezpieczeństwo dostrzegali rodzice, wbrew opiniom i sugestiom specjalistów posyłali dziecko do szkoły, chcąc zapewnić jemu jednakowy wobec innych dzieci start edukacyjny. Stwarzało to efekt błędnego kola, ponieważ – w rezultacie takich pochopnych decyzji – zdecydowana większość dzieci wolniej rozwijających się rozpoczynała naukę w klasie pierwszej bez odpowiedniej gotowości do nauki szkolnej. Dzieci te już od początku nauki w klasie pierwszej były narażone na ścieżkę niepowodzeń szkolnych, ze wszystkimi konsekwencjami tego procesu.

Z tego względu i z uwagi na mało przyjazny dzieciom sposób prowadzenia diagnozy w poradni ustalono, że będzie ona prowadzona w placówce przedszkolnej, czyli miejscu do którego dziecko uczęszcza, na rok przed rozpoczęciem nauki w klasie pierwszej. Poprowadzą ją nauczyciele pracujący z dzieckiem, a więc osoby znające dziecko i z którymi rodzice często się kontaktują. Natomiast, specjaliści z poradni – logopeda, psycholog i pedagog – proces ten będą wspomagać.

Diagnoza gotowości szkolnej źródłem kompensacji deficytów i dobrego startu edukacyjnego ucznia

Diagnozowanie kompetencji przedszkolaka u progu edukacji szkolnej przeprowadzane jest w dwóch etapach. Pierwszy obejmuje kilka tygodni (jesień i początek zimy) i polega na wielopłaszczyznowych obserwacjach dzieci przez nauczyciela – podczas zabaw, zajęć indywidualnych i zespołowych. Porównuje on i ocenia, jak funkcjonują one społecznie i jak uczestniczą w procesie uczenia się, a także jak radzą sobie w sytuacjach trudnych i wymagających wysiłku. W pierwszych miesiącach zimy ustala się stopień gotowości do nauki szkolnej każdego dziecka osobno, w trakcie wykonywania zadań testowych, a następnie – na podstawie obserwacji i testowego sprawdzania kompetencji dziecka – ustala się, które są na tyle przygotowane do szkoły, że wystarczy im udział w zajęciach przedszkolnych realizowanych do czerwca, a które potrzebują wsparcia ze strony dorosłych, aby móc korzystać z nauki szkolnej w najbliższym czasie. Dla dzieci, które uzyskały słabszą ocenę w ustalaniu dojrzałości przedszkolnej, organizowane są w przedszkolach

zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, stosownie do ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Efekty pracy indywidualnej z dzieckiem podlegają ocenie pod koniec roku szkolnego; wówczas weryfikuje się gotowość do nauki szkolnej. Jeśli dziecko przejawia problemy i wykazuje słabsze predyspozycje, wówczas rodzicom proponuje się odroczenie obowiązku szkolnego.

Profesjonalna diagnoza pozwala zauważyć, że dziecko dojrzałe do podjęcia nauki w szkole prezentuje taki poziom rozwoju, który umożliwi naukę czytania i pisania, liczenia, a w przypadku tych dzieci, które wspomniane umiejętności już mają – bardziej ją rozwinie. Ponadto, kandydat na ucznia powinien dobrze funkcjonować w grupie rówieśniczej, być otwartym na współpracę z innymi dziećmi, ponieważ w szkole jest ona niezwykle potrzebna. Dziecko u progu edukacji szkolnej powinno mieć wystarczająco silną, pozytywną samoocenę, by w sytuacjach nowych i trudnych czuć się bezpiecznie. Sześciolatek powinien osiągnąć taki poziom dojrzałości emocjonalno-społecznej, która umożliwia podjęcie odpowiedzialności za siebie i przyjęcie obowiązków ucznia, a także sprzyja kształtowaniu odporności na brak natychmiastowego sukcesu. Najważniejsze jednak elementy dojrzałości szkolnej dziecka dotyczą poszczególnych sfer rozwoju, w zakresie których rozwijają się u uczniów kompetencje szkolne. Podstawowym obszarem sprawności sześciolatka powinien być rozwój fizyczny. Dzieci zbyt niskie i drobne miewają problemy w realnych kontaktach z bardziej rozbudowanymi fizycznie rówieśnikami. Dlatego tak ważne jest zaspokajanie potrzeby aktywności ruchowej, tworzenie sprzyjających jej warunków; dbałość, aby ruch był atrakcyjny i wszechstronnie rozwijający, ponieważ potrzeba ruchu utrwala znajomość ciała i przestrzeni, sprzyja prawidłowej lateralizacji i ułatwia identyfikowanie kierunków, zarówno otaczającej przestrzeni, jak i aktywności. Kształtowanie wszechstronnej aktywności dziecka, dbałość o jego rozwój fizyczny jest ważnym zadaniem do spełnienia przez jego rodziców. Warto pamiętać, że dziecku aktywnemu (i sprawnemu) ruchowo jest łatwiej na co dzień w życiu, a więc i w szkole. Ponadto, warto wiedzieć i uświadamiać rodzicom, że dbałość o prawidłowy rozwój ruchowy dziecka to kwestia wnikliwej obserwacji rozwoju funkcji motorycznych we wczesnym dzieciństwie, kiedy dziecko podejmuję aktywność. Korekta tej aktywności poprzez wyhamowanie odruchów pierwotnych i stymulowanie rozwoju bardziej dojrzałych reakcji posturalnych małego dziecka przyczynia się do wzrostu sprawności percepcyjnej. Odruchy mogą być poddane korekcji za pomocą specjalnych programów ćwiczeń fizycznych, które zostały włączone w obszar profilaktyki i diagnozy w Wielkiej Brytanii i Niemczech[11]. Służą one

[11] Takie programy sprawdzające oraz rozwijające sprawności ruchowe i percepcyjne u małych dzieci, służące poprawie ich koordynacji. Jednym z programów jest program kliniczny INPP do indywidualnej pracy z dziećmi. Taki program został przystosowany do szkół w 1996 roku, a jego wyniki uzyskane w badaniach nad tym programem dają wymierne i zadowalające

znacznej poprawie równowagi i koordynacji ruchowej, a także uzyskiwaniu potencjalnie lepszych wyników na etapie nauki w szkole w przyszłości[12]. Warto zainteresować tą sprawą nie tylko rodziców małych dzieci, ale – w szczególności – podjąć współpracę ze środowiskiem medycznym, obejmującym opieką dziecko. Uruchomienie w świadomości rodziców, opiekunów, także lekarza rodzinnego potrzeby weryfikacji funkcji odruchowych i poprawy umiejętności neuroruchowych u dziecka pod kątem pełnej aktywizacji jego procesów percepcyjnych jest pierwszym krokiem na drodze poprawienia jego warunków uczenia się obecnie i w przyszłości.

Kolejnym kryterium gotowości do podjęcia przez dziecko nauki szkolnej jest dojrzałość w zakresie zdolności poznawczych, manifestująca się bystrością, doskonaląca za sprawą umiejętnego wykorzystania wiodących narządów zmysłów wzroku i słuchu oraz posługiwania się nimi podczas uczenia (w procesie analizy i syntezy). W procesie uczenia niezbędna jest umiejętność selekcji, by wydobyć istotne elementy z całości. Procesy te stanowią zatem podstawę pisania i czytania. Dzieci z zaburzoną percepcją wzrokową i słuchową nie tylko doświadczają problemów komunikacyjnych, ale przede wszystkim są zagrożone zaburzeniami integracji sensoryczno-motorycznej[13], jak i dysleksją obejmującą trudności uczenia się, spowodowane między innymi zaburzeniami funkcji percepcyjno-motorycznych[14]. By jej skutecznie zapobiec, warto zatem stosować systematyczne ćwiczenia stymulujące rozwój tych sfer zanim dziecko podejmie naukę w szkole.

Następny ważny obszar rozwoju dziecka stanowi percepcja słuchowa. Dziecko rozpoczynające naukę szkolną powinno odróżniać słuchowo wszystkie głoski (rozwijać słuch fonematyczny), dzielić wyrazy na głoski[15], łączyć głoski w wyrazy, a także słuchowo rozróżniać rymy i rytm mowy. Jest to niezwykle ważna umiejętność, wymagająca systematycznego kształtowania od wczesnego dzieciństwa. Poziom myślenia dziecka ma umożliwić rozróżnianie

efekty. Szerzej por. S. Goddard Blythe, *Jak ocenić dojrzałość dziecka do nauki? Rozwojowe Testy Przesiewowe INPP oraz Program Ćwiczeń Integrujących INPP dla szkół,* Warszawa 2013, s. 30-31.

[12] Istnieje wiele empirycznych dowodów na to, że po wprowadzeniu programu INPP nie tylko poprawiła się koordynacja, ale też umiejętność czytania i rysowania u dzieci, które miały nieprawidłowe odruchy i osiągały wyniki poniżej wieku metrykalnego przed przystąpieniem do programu. Szerzej: S. Goddard Blythe, *Jak ocenić dojrzałość dziecka do nauki?*

[13] M. Borkowska, K. Wasgh, *Integracja sensoryczno-motoryczna na co dzień*, Warszawa 2010; V.F. Mass, *Uczenie się przez zmysły. Prowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa 1998.

[14] Dysleksja rozwojowa występuje u dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu, najczęściej na skutek zaburzeń niektórych funkcji poznawczych, motorycznych i zdolności ich integracji, uwarunkowanych nieprawidłowym rozwojem układu nerwowego.

[15] A. Bochniarz, *Gdy masz dziecko z wadą wymowy*, Żory 1998; L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1988; J. Jastrząb, *Analiza i synteza mowy*, [w:] *Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu. Poradnik metodyczny do terapii dzieci dyslektycznych*, red. K. Grabalowska, J. Jastrząb, J. Mickiewicz, M. Wojak, Toruń 1994.

oraz klasyfikowanie pojęć i rzeczy, a także myślenie przyczynowo-skutkowe. Warunkiem koniecznym efektywnego uczenia się, nie tylko na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, ale i znacznie wcześniej – na etapie wczesnego i średniego dzieciństwa – jest komunikatywność sześcio- i siedmiolatka. Zatem, mowa dziecka na tym etapie rozwoju powinna być komunikatywna, służyć rozwojowi relacji społecznych oraz uczeniu się. Jeśli zatem u dziecka występują problemy w zakresie komunikacji językowej, ważne by uwzględnić prawdopodobieństwo oddziaływania zróżnicowanych czynników, które mogły – w sposób bezpośredni lub pośredni – przyczynić się do tych problemów. Obok ważnych do uwzględnienia endogennych czynników etiologicznych, odpowiadających za odbiór dźwięków, głosek i słów, czynnikami generującymi trudności w różnicowaniu głosek i uczeniu się mowy mogą być zaburzenia percepcji słuchowej[16] – słuchu fonematycznego lub fonologicznego, analizy i pamięci słuchowej, powstałe na skutek różnych przyczyn. Wśród nich – prócz obiektywnych przyczyn biologicznych – wymienić warto przyczyny psychologiczne i społeczne. W istotny sposób różnicują one możliwości percepcji słuchowej, szczególnie w sytuacjach, kiedy występujące u dziecka problemy mają podłoże funkcjonalne i spowodowane są brakiem stymulacji do mówienia, stresem, przeżyciami traumatycznymi w relacjach, a także innymi sytuacjami, w których dziecku brakuje poczucia bezpieczeństwa.

Kolejnym, niezwykle ważnym kryterium dojrzałości szkolnej dziecka jest poziom dojrzałości w zakresie emocjonalno-motywacyjnym. Przeżywane emocje decydują bowiem o funkcjonowaniu dziecka i jego możliwościach koncentracji uwagi. Zależą od środowiska, w którym dziecko dojrzewa, kształtują jego osobowość, decydują o relacjach z innymi osobami i zachowaniach w stosunku do nich. Emocje i uczucia pozytywne są najpotężniejszym stymulatorem prawidłowego rozwoju dziecka, pozwalają osiągać więcej, pokonując obecne w umyśle dziecka bariery i ograniczenia – zarówno te obiektywne, jak i powstające na skutek dziecięcych nadinterpretacji[17]. Pozytywne wzmocnienia i emocje uskrzydlają je, dając okazję doświadczania własnej skuteczności osoby. Nadmiar emocji negatywnych z kolei (często także

[16] M. Jagodzińska, *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdańsk 2003; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*, Warszawa 2005.

[17] Dziecięce nadinterpretacje towarzyszą najczęściej dzieciom w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Dotyczą bycia postrzeganym przez inne osoby, co ma decydujące znaczenie w kształtowaniu się obrazu „Ja". Łatwość budowania nadinterpretacji w ocenie własnej osoby charakteryzuje w szczególności dzieci nieśmiałe, o niskiej samoocenie, o niezaspokojonym poczuciu przynależności do grupy społecznej. Mają miejsce wówczas, gdy dziecko, któremu brak pozytywnych doświadczeń, często będąc uległym względem innych, wyobraża sobie, że jest nielubiane i jego pozycja w grupie jest o wiele słabsza niż ma to miejsce w rzeczywistości. Budowanie koncepcji siebie, której mocną stroną jest zawsze samoocena, narażone jest na niepowodzenie, ponieważ dziecko postrzega siebie jako gorsze od innych.

traumatycznych) zaburzają prawidłowe funkcjonowanie społeczne dziecka, stwarzając realne ryzyko problemów w nauce.

Progresywne zmiany w zakresie rozwoju społecznego są kolejnym wskaźnikiem gotowości szkolnej dziecka rozpoczynającego naukę w klasie pierwszej. Trudno jednoznacznie odróżnić poziom dojrzałości emocjonalno-motywacyjnej od dojrzałości społecznej, ponieważ umiejętności reprezentujące obydwa stany są wzajemnie powiązane. Bogaty zasób pozytywnych emocji, przeżywanych w kontaktach z innymi dziećmi, także innymi osobami (szczególnie znaczącymi społecznie) sprzyja wchodzeniu w relacje rówieśnicze i tym samym ułatwia rozwijanie tak ważnej w tym okresie potrzeby przynależności do grupy i środowiska. Aby wesprzeć rozwój owej przynależności, warto zadbać, aby dziecko na etapie średniego dzieciństwa poznawało i doskonaliło w praktyce znajomość podstawowych zasad i norm obowiązujących w grupie, ucząc się prawidłowości dobrego funkcjonowania wśród rówieśników. Komfort przynależności do swojego środowiska stwarza korzystne warunki do kształtowania samooceny, swojego wyobrażenia o mocnych i słabszych stronach osobowości[18]. Niezwykle istotne jest, by w sposób umiejętny uczyło się porównywania siebie z innymi i z tych porównań czerpało motywację do pracy nad sobą. Jest to możliwe wyłącznie w takich warunkach, kiedy rodzic i nauczyciel w przedszkolu są trenerami tych umiejętności na co dzień. Dziecięca, niezwykle dynamicznie rozwijająca się wyobraźnia bardzo często powołuje do życia obrazy, w których dziecko nie dostrzega swoich atutów, mocnych stron, umiejętności, narzucając realne ryzyko niekorzystnych nadinterpretacji w samoocenie.

Warto wspomnieć o jeszcze jednym kryterium wyznaczającym start szkolny. Jest nim gotowość do podjęcia nauki matematyki. Procesy umysłowe, od których zależą sukcesy w uczeniu się matematyki mają o wiele szersze zastosowanie. Służą dzieciom do tworzenia wszelkich pojęć, wnioskowania o wprowadzanych zmianach i przewidywania ich skutków oraz sprawnego mierzenia, liczenia i rachowania. Choć matematyki nie wprowadza się w edukacji przedszkolnej, kreatywni nauczyciele w doskonały sposób dbają, by pojawiły się pierwsze umiejętności w tym zakresie. Realizują cele wspierania rozwoju umysłowego dziecka korzystając z koncepcji E. Gruszczyk-Kolczyńskiej „Dziecięca matematyka”[19]. Na koncepcję tę składają się programy edukacyjne[20], podręczniki przeznaczone dla rodziców i nauczycie-

[18] Świadomość mocnych i słabych stron osobowości jest dla dziecka niezwykle ważna. Dodaje odwagi i wiary w powodzenie w trudnych sytuacjach i zadaniach. Jest istotnym składnikiem samooceny.

[19] E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych*, Warszawa 1999.

[20] Jest to program obejmujący wspomaganie rozwoju i edukację matematyczną dzieci od trzeciego do szóstego (włącznie) roku życia. Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dzie-*

li przedszkoli[21], a także pakiety zabawek edukacyjnych dla dzieci[22]. W ten sposób przygotowują podłoże dla zdolności i gotowości do liczenia (wykrywania i korygowania pomyłek własnych oraz innych osób), rozumowania na poziomie konkretnym, zdolności do posługiwania się symbolami (cyframi i znakami). Umiejętności te dostrzega się u dziecka na poziomie ujawnionych preferencji, a ich poziom w grupie pięcio- i sześciolatków jest zróżnicowany. Warto jednak ocenić go wstępnie, by nie fundować dziecku zbędnego stresu zbyt wygórowanymi wymaganiami. Z pewnością mądre zabawy z dzieckiem w wieku przedszkolnym temu służą. Zabawy matematyczne muszą być dostosowane do możliwości rozwojowych dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem tych, których potencjał rozwojowy jest słabszy, u których występują deficyty lub opóźnienia, także do dzieci o nieharmonijnym rozwoju, które – ze względu na realne bariery własnej aktywności – nie będą potrafiły sprostać szkolnym wymaganiom.

Edukacja powinna być odpowiedzią na potrzeby dziecka, odbywać się w zróżnicowanych przestrzeniach, instytucjach, kręgach społecznych – w domu z rodzicami, na placu zabaw podczas spotkań z rówieśnikami, w trakcie różnych imprez organizowanych w środowisku społecznym, w których dziecko ma okazję doświadczyć nowych bodźców, wrażeń; także spotkań z nowym, ciekawym człowiekiem – gościem – autorytetem. Takie spotkania mają miejsce także w przedszkolu, kiedy dzieci odwiedzają aktorzy, artyści, muzycy – w ramach imprez artystycznych lub spotkań cyklicznych z teatrem czy muzyką[23]. Edukacja powinna mieć wiele różnorodnych

---

cięca matematyka. Program dla przedszkoli; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, G. Grabowska, *Program wychowania i kształcenia oraz wspomagania rozwoju sześciolatków w przedszkolach, klasach zerowych i placówkach integracyjnych z komentarzami psychologicznymi i metodycznymi*, Warszawa 2003; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Program wspomagania rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków (czterolatków i pięciolatków). Cele i treści kształcenia oraz komentarze psychologiczne i pedagogiczne (dla przedszkoli różnego typu, do których uczęszczają czterolatki i pięciolatki)*, Warszawa 2007.

[21] E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków, i dzieci starszych wolniej rozwijających się. Książka dla rodziców, terapeutów i nauczycielek przedszkola*, Warszawa 2004; tychże, *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placowej integracyjnych*, Warszawa 1999; tychże, *Dziecięca matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć z sześciolatkami w przedszkolu, szkole i w placówkach integracyjnych*, Warszawa 2000; tychże, *Zestaw zabawek edukacyjnych. Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, Warszawa 2000; tychże, *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 1997.

[22] Są to pakiety opracowane również przez E. Gruszczyk-Kolczyńską i E. Zielińską. Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Zestaw zabawek edukacyjnych*; tychże, *Pakiet Pomocy „Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków"*, Warszawa 2004; tychże, *Skarbiec matematyczny. Zestaw pomocy przydatnych w edukacji matematycznej dzieci (klasa 0 i klasy I-III)*, Warszawa 2005; E. Gruszczyk-Kolczyńska, M. Skura, *Skarbiec matematyczny. Poradnik metodyczny. Klasa 0 i klasy I-III,* Warszawa 2005.

[23] Takie spotkania organizowane są w wielu przedszkolach, obejmują ważne płaszczyzny uczenia się przez zmysły. Podejmowane są zajęcia uwrażliwiające i rozwijające funkcjonowanie

form i obejmować – poczynając od wczesnego dzieciństwa – dzieci w każdym wieku, o różnym statusie materialnym, różnych zdolnościach, różnym pochodzeniu społecznym oraz poziomie rozwoju i sprawności. Podstawową ideą wyznaczającą myślenie o dziecku powinno być stwierdzenie, że dzieci można wspomagać właściwie zawsze i wszędzie. Aby ten rozwój był jednak możliwy, najważniejszym zadaniem jest podjęcie działań służących zaspokajaniu najważniejszych dziecięcych potrzeb.

Edukacja powinna obejmować kompleksowe formy oddziaływań na dziecko i jego potrzeby, nie tylko wybrane jego aspekty. Podczas zajęć dzieci uczą się nie tylko określonych umiejętności, ale poznają również klimat i specyfikę relacji między dorosłymi a nimi; doświadczając określonych zachowań ze strony dorosłych uczą się różnych form reagowania na nowe sytuacje i trudności. Ta gimnastyka ciała i umysłu stwarza okazję do zdobywania nowego typu doświadczeń indywidualnych i społecznych, kształtujących zdolności adaptacyjne i gotowość uczenia się. Im więcej zróżnicowanych doświadczeń emocjonalno-społecznych, tym wyższy poziom zaradności sytuacyjnej i zadaniowej, tym większa umiejętność uczenia się autonomicznego wychodzenia naprzeciw konfrontacjom (nawet przebiegającym w warunkach rywalizacji). Rozwój dziecka zachodzi zatem we wszystkich możliwych wymiarach jednocześnie – intelektualnym, fizycznym, społecznym, psychologicznym – pod wpływem czynników pochodzących z różnych, stworzonych świadomie, jak i naturalnie organizujących się sytuacji i zadań. Odnalezienie się dziecka w tym porządku jego małego świata w szczególności zależy od rodziców oraz innych osób znaczących. Są one podstawowym naturalnym środowiskiem życia, w którym bazą skutecznego wspierania rozwoju dziecka jest nie tylko dostrzegana przez nie potrzeba stymulacji, ale – w głównej mierze – zmiany w realizacji i sposobach spędzania czasu wolnego z dzieckiem.

O skutecznym wspieraniu gotowości dziecka do podjęcia nauki szkolnej, czyli kinezjologia edukacyjna w praktyce

Istnieje wiele metod sprzyjających rozwojowi dziecka, wśród których znajdują się metody stymulujące, aktywizujące, uspołeczniające, sprzyjające rozwojowi koncentracji uwagi i pamięci. Wśród metod wspomagających procesy szeroko rozumianego uczenia się sporo uwagi zajmuje w ostatnich latach w Polsce metoda opracowana przez Paula E. Dennisona, znana nie tyl-

układów zmysłów tzw. wyższego rzędu, poprawiające plastyczność nerwową. Szerzej na ten temat m.in. V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły. Prowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa 1998.

ko w teorii, ale i stosowana w praktyce. Metoda ta – choć często negowana przez niektóre środowiska psychologiczne – jest propozycją alternatywną, sprzyjającą wspomaganiu rozwoju dziecka. Stosuje się ją w obszarze Kinezjologii Edukacyjnej jako metodę wspomagającą równoważenie funkcjonowania całego mózgu poprzez tworzenie się połączeń obocznych. Te połączenia najkorzystniej i obficie generują się w warunkach połączenia zabaw ruchowych z intelektualnymi, ponieważ taka aktywność wyzwala wiele pozytywnych emocji i stanów przeżyciowych. To one są współtwórcą wzrostu potencjału emocjonalno-społecznego dziecka. Warto jednak pamiętać, że nie jest to metoda terapeutyczna i nie powinna być za taką uważana, jednak efekty jej pozytywnego oddziaływania potwierdzają zarówno stosujący ją nauczyciele i wychowawcy, jak również sami rodzice, których dziecko uczęszcza na zajęcia. W szczególności stosowanie ćwiczeń proponowanych do wykorzystania w metodzie kompensuje nierzadko dziś występujące deficyty aktywności dzieci i młodzieży, wynikające z nowego stylu poznawania i uczenia się, w którym aktywność ruchowa miewa niewielki udział. Słabszą aktywność psychoruchową dziecka wspomagają media, Internet, często także nowy, mało aktywny fizycznie styl życia rodziny.

Kinezjologia korzysta w pracy z przekonania, że myślenie i ruch to procesy, które przebiegają w trójwymiarowej przestrzeni[24]. Jeśli zatem aktywność mózgu wpływa na ciało, to i ciało musi oddziaływać na mózg. Kiedy mózg jest uszkodzony, pracuje wolniej lub wysyła do ciała nieprawidłowe sygnały. Gdy natomiast ciało przesyła do mózgu sygnał, mózg nauczy się wysyłać do ciała sygnały prawidłowe. Podstawą procesów życiowych bądź umysłowych, jak na przykład uczenia się jest bowiem ruch wykonywany przez ciało. Decyduje on na przykład o przepływie płynu mózgowo-rdzeniowego. Napięcie mięśni sprawia człowiekowi nie tylko ból, ale też upośledza jego myślenie, ponieważ spowalnia przepływ płynu mózgowo-rdzeniowego tamując obieg odżywczej krwi. Wiele ćwiczeń w metodzie Dennisona uczy właśnie rozluźnienia napięcia mięśniowego.

Półkule mózgowe człowieka tylko na pozór są jednakowe. Prawa odpowiada za myślenie syntetyczne, artystyczne, wyobraźnię, intuicję, lewa natomiast za myślenie analityczne, werbalne, logiczne. Do prawidłowego funkcjonowania człowieka niezbędna jest praca obydwu półkul oraz zapewniony ciągły przepływ bodźców między nimi. Przepływ ten odbywa się przez gala-

[24] P.E. Dennison, *Integracja mózgu: wpływ integracji mózgu na osobowość i funkcjonowanie człowieka*, Warszawa 2004; P.E. Dennison, G. Dennison, *Kinezjologia edukacyjna dla dzieci: podstawowy podręcznik kinezjologii edukacyjnej dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 2003; S. Masgutowa, W. Brejnak, *Kinezjologia edukacyjna – wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych: nauka i praktyka radosnego uczenia się*, Warszawa 2003; L. Koneberg, G. Forder, *Kinezjologia dla dzieci. Jak uwolnić się od blokad w uczeniu się*, Warszawa 2009.

retowate spoidło wielkie. Jeśli ono jest dobrym przewodnikiem elektryczności, impulsy z jednej półkuli do drugiej przechodzą bez zakłóceń, jeśli złym – przepływ staje się spowolniony, czyli zahamowany.

Główne zadanie metody P.E. Dennisona polega na uczynieniu spoidła wielkiego dobrym przewodnikiem. Dlatego jest w niej wiele ćwiczeń naprzemiennych, uruchamiających mięśnie skośne brzucha. Słabsze przewodzenie spoidła może też być spowodowane jego niedowodnieniem. Zbyt mała ilość płynów wypijanych przez człowieka może także osłabiać jego zdolność do uczenia się, koncentracji, dlatego tak ważne jest picie czystej wody. Metodą P.E. Dennisona można pracować w wielu zakresach; w celu poprawy wzroku, pamięci, słuchu, spostrzegawczości, koncentracji, czy orientacji przestrzennej. Jest to prosta i skuteczna metoda wspomagająca naturalny rozwój człowieka poprzez wykorzystanie spontanicznego ruchu ciała, emocjonalnej ekspresji. Stosowanie ćwiczeń doskonalących, podnoszących współpracę ciała i umysłu sprzyja obniżeniu poziomu stresu i zmęczenia, likwiduje blokady emocjonalne oraz przyczynia się do wzrostu sprawności w obszarze motoryki dużej i małej. Powoduje też rozluźnienie obręczy barkowej, utrzymanie równowagi pomiędzy pracą obu stron ciała, a także – co niezwykle ważne – półkul mózgowych. Kolejne efekty to zwiększanie obrazu obwodowego pola widzenia, jak również pewności siebie.

Ważnym celem jest stworzenie optymalnych warunków do przekazu informacji pomiędzy obiema półkulami mózgu. Chodzi o to, aby uzupełnić pracę lewej półkuli o zdolność ekspresji w odbiorze i analizie informacji. Jest to możliwe poprzez uruchomienie pracy prawej półkuli, która odpowiada za emocje, wyobraźnię, abstrakcję i ekspresję tego, co dziecko poznaje i czego się uczy. Deficyt takiej ekspresji stwarza bowiem ryzyko problemów adaptacyjnych, emocjonalno-społecznych, a także niepowodzeń szkolnych (w tym zaburzeń funkcji psychografomotorycznych. Zestawy ćwiczeń dobrane odpowiednio do wieku, tempa kojarzenia i temperamentu dziecka oraz profesjonalne ich wprowadzanie mają na celu przywrócenie zablokowanych (na skutek nieśmiałości, stresu, nadpobudliwości lub innych nieznanych przyczyn) lub utworzenie nowych połączeń międzyneuronalnych, decydujących o przekazie impulsów do mózgu i łatwości percepcji oraz przetwarzania nowych informacji. Z pewnością istnieje wiele zabaw godnych polecenia do wykorzystania w pracy z dzieckiem. Edukacja na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym dba o ich włączenie, a świadomi aktywni rodzice chętnie je wykorzystują. Jednakże, kiedy któregoś z tych ogniw zabraknie, a dziecko ponadto narażone jest na ryzyko spowolnionej percepcji, deficytów przeżywania, warto sięgnąć po tę metodę.

Metoda P.E. Dennisona wprowadzana jest jako wspaniała zabawa, ponieważ ćwiczenia dostarczają dziecku nowej energii, relaksują i pobudzają

wszystkie jego zmysły. Jej teoretyczne podstawy i empiryczna weryfikacja, wskazująca liczne przykłady efektywnego stosowania, wymaga szerszego zaprezentowania, które jest przedmiotem wnikliwych analiz przewidzianych w kolejnym opracowaniu autorki. Stosowanie metody – jako towarzyszącej codziennej dbałości rodziców, opiekunów i pedagogów o rozwój samodzielności dziecka – hamuje ponadto nieprawidłowo rozwinięte funkcje odruchowe i procesy uczenia się, przyczynia się do niwelowania istniejących deficytów (i mikrodeficytów), a także – co ważne – pomaga zapobiegać powstawaniu niekorzystnych ich skutków.

BIBLIOGRAFIA

Bochniarz A., *Gdy masz dziecko z wadą wymowy*, Wydawnictwo Demostenes, Żory 1998.

Borkowska M., Wagh K., *Integracja sensoryczno-motoryczna na co dzień*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2010.

Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, t. 3, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.

Dennison P.E., *Integracja mózgu: wpływ integracji mózgu na osobowość i funkcjonowanie człowieka*, Międzynarodowy Instytut Neurokinezjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów, Warszawa 2004.

Dennison P.E., Dennison G., *Kinezjologia edukacyjna dla dzieci: podstawowy podręcznik kinezjologii edukacyjnej dla rodziców i nauczycieli*, Międzynarodowy Instytut Neurokinezjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów, Warszawa 2003.

Goddard Blythe S., *Jak ocenić dojrzałość dziecka do nauki? Rozwojowe Testy Przesiewowe INPP oraz Program Ćwiczeń Integrujących INPP dla szkół*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Gruszczyk-Kolczyńska E. (red.), *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji. Cele i treści kształcenia, postawy psychologiczne i pedagogiczne oraz wskazówki do prowadzenia zajęć w domu, przedszkolu i w szkole*, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1997.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych*, WSiP, Warszawa 1999.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć z sześciolatkami w przedszkolu, szkole i w placówkach integracyjnych*, WSiP, Warszawa 2000.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Zestaw zabawek edukacyjnych. Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, WSiP, Warszawa 2000.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Pakiet Pomocy „Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków"*. WSiP, Warszawa 2004.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków, i dzieci starszych wolniej rozwijających się. Książka dla rodziców, terapeutów i nauczycielek przedszkola*, WSiP, Warszawa 2004.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*, WSiP, Warszawa 2005.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Program wspomagania rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków (czterolatków i pięciolatków). Cele i treści kształcenia oraz komentarze psychologiczne i pedagogiczne (dla przedszkoli różnego typu, do których uczęszczają czterolatki i pięciolatki)*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2007.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., Grabowska G., *Program wychowania i kształcenia oraz wspomagania rozwoju sześciolatków w przedszkolach, klasach zerowych i placówkach integracyjnych z komentarzami psychologicznymi i metodycznymi*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2003.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Skura M., *Skarbiec matematyczny. Poradnik metodyczny. Klasa 0 i klasy I-III*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2005.

Jagodzińska M., *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

Januszewski A., *Procesualne aspekty normy psychologicznej*, [w:] *Norma psychologiczna. Perspektywy spojrzeń*, red. Z. Uchnast, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 1997.

Jastrząb J., *Analiza i synteza mowy*, [w:] *Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu. Poradnik metodyczny do terapii dzieci dyslektycznych*, red. K. Grabalowska, J. Jastrząb, J. Mickiewicz, M. Wojak, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora", Toruń 1994.

Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1998.

Koneberg L., Forder G., *Kinezjologia dla dzieci. Jak uwolnić się od blokad w uczeniu się*, Wydawnictwo Harmonia, Warszawa 2009.

Maas V.F., *Uczenie się przez zmysły. Prowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, WSiP, Warszawa 1998.

Masgutowa S., Brejnak W., *Kinezjologia edukacyjna – wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych: nauka i praktyka radosnego uczenia się*, Polskie Towarzystwo Dysleksji, Warszawa 2004.

Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Natalia Kłysz-Sokalska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

POJMOWANIE EMOCJI I ZNACZENIE DZIAŁAŃ MUZYCZNYCH W ICH ROZWIJANIU U DZIECKA W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Abstract. Kłysz-Sokalska Natalia, *Pojmowanie emocji i znaczenie działań muzycznych w ich rozwijaniu u dziecka w młodszym wieku szkolnym* [Emotional Understanding and the Importance of Musical Activities in their Development in a Child at an Early School Age]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 347-361. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.21

Emotional education in Poland is superficial, accidental and at times intuitive. Lack of emotional education classes and the governments' low support of teachers have a negative effect on the treatment of emotional education as important in the development of a child in an early school age. Teachers, by trial and error, try to solve problems on the basis of their effect rather than cause, which often lies in the student's emotions. Separating emotions from "rational" thinking is a pedagogical mistake. An adult's awareness of the cognitive nature of emotion can affect not only the leveling up of emotional disorders, but also has impact on the child's overall cognitive development. By using the most natural activities of music and movement, the student develops his emotionality with the verbalization of emotional experience. Awareness of the emotions experiences as well as their correct naming is the key to the success of emotional education for students.

Key words: emotions, emotional education, music education

Wstęp

Odwieczny spór: serce czy rozum znajduje swoje miejsce nie tylko w życiu codziennym dorosłego człowieka, ale także w edukacji najmłodszych. Pomimo wielu zróżnicowanych reform oświaty, innowacyjnych programów i metod kształcenia, otwartości na nowatorskie podejście do nauczania, najczęściej akceptowany, bo dążący do poszerzania wiedzy i umiejętności oraz bezustannie stosowany jest porządek: najpierw rozum, potem emocje. Nawyków

edukacyjnych nie zmienia nawet fakt, iż błędem jest oddzielanie jednej sfery od drugiej (zgodnie z wielokrotnie negowanym metafizycznym poglądem na emocje Kartezjusza[1]), bowiem zarówno rozum, jak i emocje umiejscowione są w tym samym obszarze ludzkiego ciała – w mózgu[2]. Dla podejścia pedagogicznego, psychologicznego i socjologicznego, to właśnie emocje powinny być punktem kluczowym, ponieważ jak podaje J.J. Campos, są procesami,

> które ustanawiają, podtrzymują, zmieniają lub przerywają relacje między jednostką a środowiskiem w sprawach znaczących dla tej jednostki (…), emocje wiążą to, co dla nas ważne, ze światem ludzi, rzeczy i zdarzeń[3].

Elementem wypierającym znaczenie emocji z edukacji często jest jej zewnętrzna forma, która poprzez swój nieuporządkowany i początkowo trudny do zrozumienia obraz może zniekształcać wizerunek człowieka (zmiana rytmu serca, przyspieszenie oddechu, pocenie się, reakcje behawioralne, ekspresja mimiczna, bełkot słowny itd.[4]). Jednak, skoro emocje to subiektywne reakcje na istotne wydarzenia[5], doświadczane jako szczególny rodzaj stanu psychicznego[6] oraz będące oceną zdarzeń jako ważnych lub nieważnych, pozytywnych lub negatywnych, przyjemnych lub nieprzyjemnych[7], niemożliwe jest, aby działały „same z siebie" bez wcześniejszego etapu poznania.

Poznawcza teoria emocji, której celem jest określenie związków pomiędzy procesami emocjonalnymi a poznawczymi, stała się fundamentem pracy pedagogów i psychologów. Jak zakłada R.S. Lazarus, „emocje są procesami, które stanowią wynik specyficznej relacji między organizmem a środowiskiem"[8]. Te relacje stanowią najwłaściwszą bazę do analizy procesów emocjonalnych, niż miałoby to miejsce wobec przyjmowania jednostki i jej otoczenia jako odrębnych elementów. Emocje zawsze są nakierowane na kogoś lub na coś, dlatego odrywanie kontekstu emocjonalnego od procesów uczenia się jest błędem metodycznym, jeśli nie pedagogicznym w ogóle.

---

[1] A. Damasio, *Błąd Kartezjusza*, Poznań 2015.

[2] Pierwsze twierdzenia umacniające tę teorię w badaniach pojawiły się w pracach: W. Cannon, *The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory*, American Journal of Psychology, 1927, 39, s. 106-124; P. Bard, *A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system*, American Journal of Psychology, 1928, 84, s. 490-513.

[3] Podaję za: K. Oatley, J.M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, Warszawa 2003, s. 122.

[4] H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2014, s. 149.

[5] Tamże, s. 148.

[6] Podaję za: D. Doliński, *Mechanizmy wzbudzania emocji*, [w:] *Psychologia*, tom 2 – *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, Gdańsk 2008, s. 321.

[7] N.H. Frijda, *Emocje są funkcjonalne – na ogół*, [w:] *Natura emocji*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, Gdańsk 2012, s. 102.

[8] R.S. Lazarus, *Emotion and adaptation*, New York 1991, s. 185.

Werbalizacja emocji dziecka w kontekście rozwoju emocjonalnego

Informacji o przeżywanych emocjach możemy doszukiwać się na zasadzie trzech płaszczyzn: werbalizacji emocji, komunikacji niewerbalnej (mimika, gestykulacja, reakcje behawioralne) oraz mieszanej (łączącej te dwie perspektywy). Ze względu na swoją subiektywną naturę, to znaczy zróżnicowaną amplitudę niewerbalnego okazywania przeżywanej emocji, określanie przeżyć jedynie na podstawie obserwacji zachowania dziecka nie wydaje się odpowiednią formą diagnozy. Również badając rozwój emocjonalny dziecka, bazujemy głównie na przejawach zewnętrznych, mimice, gestach i czynnościach towarzyszących różnym emocjom. Nie zawsze jest to jednak wynik wymierny, bowiem z czasem, w procesie uspołeczniania, dziecko uczy się kontrolować zewnętrzne przejawy strachu, złości, zazdrości lub smutku w celu uniknięcia nieprzychylnej oceny społecznej[9].

Pełniejszej wiedzy na temat uczuć dostarcza wyrażenie werbalne, które określa, jakiej emocji doświadcza dziecko oraz jaka jest jej intensywność. „Oznaczenie emocji przez nazwę określa ją w sensie rodzaju i różnicuje”[10], dlatego punktem wyjścia w działaniach pedagogicznych łączących poznanie i emocje powinno być pogłębianie słownika emocji dziecka oraz kształtowanie umiejętności jego stosowania w konkretnej sytuacji.

Stosunkowo niski procent prowadzonych badań z zakresu pedagogiki koncentruje się wokół problemu nazywania emocji przez dzieci w młodszym wieku szkolnym, a jest to etap szczególnie istotny dla dalszej drogi życia człowieka. Datowany na 6.-7. do 10.-11. rok życia, wprowadza w życiu dziecka jedną z najważniejszych zmian, jaką jest rozpoczęcie edukacji szkolnej, która może łączyć się z problemami natury psychologicznej i emocjonalnej.

„Opuszczenie” domu rodzinnego lub przedszkola, które często służyło jako przedłużenie domu, miejsca zabaw i swobody, akcentowane jest poprzez wdrożenie w schemat szkolnych ławek i stałego harmonogramu lekcji. Niekiedy, przejście z przedszkola w mury szkolne może wiązać się z negatywnymi emocjami, jakimi są strach, złość i smutek. Jednak, postawa osób dorosłych (nauczycieli i rodziców) może wpływać pozytywnie na tę sytuację. Jak pisze A.I. Brzezińska,

> zmiany w sferze poznawczej, emocjonalnej, moralnej, jak i umiejętność budowania satysfakcjonujących relacji ze znaczącymi dorosłymi, którymi są teraz nauczyciele, oraz z rówieśnikami dają szansę zakończenia tej fazy rozwoju z poczuciem bycia jednostką

[9] E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, s. 370.

[10] B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Kraków 2005, s. 18.

> kompetentną (…), a także funkcjonować w świecie społecznym w sposób dający poczucie satysfakcji i predysponujący jednostkę do odnoszenia życiowych sukcesów[11].

To etap szkolny jest dla dziecka okresem rozwoju świadomości własnych uczuć[12], co współgra ze wzmocnieniem kompetencji emocjonalnych, którymi są, między innymi rozumienie emocji własnych, emocji wyrażonych przez inną osobę, odczuwanie empatii, umiejętność intensyfikacji emocji[13].

Młodszy wiek szkolny jest etapem krytycznym „jeżeli chodzi o sposób wyrażania i kontrolę stanów emocjonalnych – zanika tzw. spontaniczność dziecięca”[14]. W dużej mierze wynika to ze zmian, jakie następują w otoczeniu dziecka – rozpoczęcie edukacji szkolnej.

> Jednocześnie zmienia się stosunek dziecka do otoczenia. Zaś zmiana stosunku dziecka do otoczenia wymusza jego zmianę wobec samego dziecka. (…) Otoczenie może stawiać przed nim inne wymagania dotyczące radzenia sobie z emocjami[15].

Te zmiany warunkują zatem rozwój kompetencji wpływających na prawidłowe funkcjonowanie dziecka w społeczeństwie, jak i ze samym sobą.

Szczególnie ważną sferę, dającą jasny obraz wiedzy o emocjach dziecka, stanowią kompetencje językowe dotyczące emocji. Wiek szkolny jest etapem szybkiego wzrostu tego typu kompetencji, co pozwala na uniknięcie nieporozumień w relacjach inter- i intrapersonalnych. Komunikaty werbalne łączące się w sposób naturalny z niewerbalnymi stanowią podstawę do analizy przeżywanych przez dziecko doznań emocjonalnych. W stosunku do wieku przedszkolnego, dziecko w wieku szkolnym generuje informacje werbalne z większą precyzją i w sposób zdecydowanie bardziej jednoznaczny[16].

Wyniki badań wokół kompetencji językowych w dziedzinie emocji przeprowadzonych przez K. Kuszak pokazują, że uczniowie w wieku 6 lat „nie potrafią jeszcze adekwatnie i precyzyjnie nazywać uczuć przeżywanych przez inne osoby, jakkolwiek rozumieją ich nastrój”[17]. Dzieci w tym wieku

---

[11] A.I. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2005, s. 260.

[12] L.S. Wygotski, *Wczesne dzieciństwo*, [w:] tenże, *Wybrane prace psychologiczne*, II – *Dzieciństwo i dorastanie*, Poznań 2002, s. 169.

[13] K. Kuszak, *Kompetencje emocjonalne młodszych uczniów*, [w:] *Uczeń w świecie emocji*, red. K. Kuszak, Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane, 2016/2017, 2, s. 11.

[14] B. Janiszewska, *Rozwój emocjonalny*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii*, red. S. Siek, Siedlce 1996, s. 223.

[15] K. Kuszak, *Kompetencje emocjonalne młodszych uczniów*, s. 12.

[16] K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Poznań 2011, s. 141.

[17] K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dziecka sześcioletniego – wybrane aspekty*, [w:] *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011, s. 167.

określają emocję jako relację pragnienia i oczekiwanego wyniku[18], co jednak nie przejawia się w jednoznaczności komunikatów werbalnych. W perspektywie czasu zauważalna jest jednak duża zmiana w tym zakresie, która dokonuje się w sposób systematyczny. Zauważalny jest rozwój kompetencji rozpoznawania i werbalizowania stanów emocjonalnych.

Etap wczesnoszkolny to także czas kształtowania samokontroli emocjonalnej. Dziecko wie, w jaki sposób reagować emocjonalnie na dane sytuacje, kontroluje swoje afekty, zarówno te nieprzyjemne, jak i przyjemne. Z jednej strony, zachowania są przyporządkowane do ustalonych norm społecznych, z drugiej – zindywidualizowany jest ich środek wyrazu. Każde dziecko w inny sposób stara się przeżywać uczucia pozytywne i negatywne, inaczej reagować na sukces i porażkę. Kompetencje emocjonalne dziecka w wieku szkolnym zyskują swój wyraz w różnych formach dziecięcej ekspresji – działaniach muzyczno-ruchowych, plastycznych i językowych, co autorka artykułu wykorzystała przeprowadzając szereg krótkich badań diagnostycznych na losowo wybranej grupie dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Poznawcza natura emocji jest trudna do uchwycenia. Wynika to między innymi z tego, że emocje występują wewnątrz człowieka i stanowią część systemu odpowiedzialnego za tworzenie reprezentacji. Celem zdiagnozowania poziomu umiejętności rozpoznawania i nazywania emocji oraz ich ekspresji werbalnej, czyli łączenia sfery poznawczej i emocjonalnej dziecka, autorka przeprowadziła badanie na próbie 39 uczniów dwóch klas szkoły podstawowej w wieku 8-9 lat. W skład obu klas wchodzili uczniowie w normie intelektualnej. Żadne dziecko nie miało orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej o niepełnosprawności lub nieprzystosowaniu społecznym. Badanie odbyło się na jednej jednostce lekcyjnej, to jest w ciągu 45 minut. Przed rozpoczęciem badania uczniowie zostali poinformowani o jego przebiegu i formie.

Głównym przedmiotem badania była próba wskazania, czy uczniowie w młodszym wieku szkolnym prawidłowo rozpoznają i nazywają wybrane emocje oraz czy posiadają kompetencje w zakresie operowania zwrotami ekspresji emocjonalnej wyrażonej werbalnie w sytuacjach emocjonalnych. Narzędziem badawczym był kwestionariusz (test) utworzony na potrzebę badania, zawierający sześć zadań: 1 zamknięte i 5 otwartych. Zadania zostały ułożone na zasadzie stopniowania trudności oraz wspólnej korelacji. Odnosiły się do rozpoznawania emocji z mimiki, sytuacji obrazkowej, sytuacji zawartej w zdaniu, sytuacji zawartej w tekście literackim (wierszu).

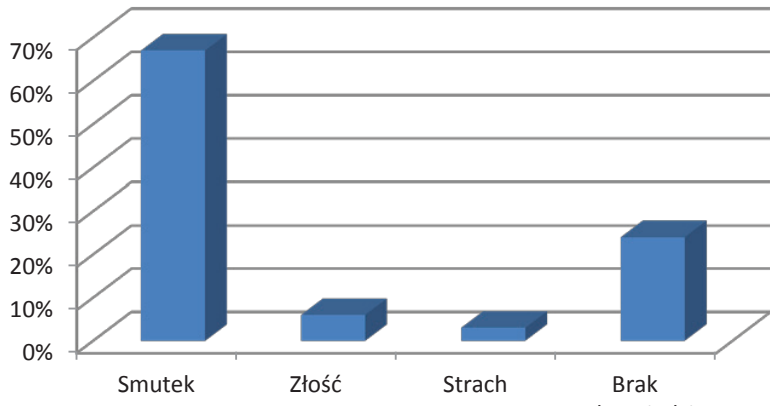
Nie zagłębiając się w szczegółową interpretację wyników poszczególnych zadań badania, prezentuję skróconą analizę wyników zadania odwołującego

[18] P.L. Harris, *Zrozumieć emocje*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland, Gdańsk 2005, s. 362.

się do rozpoznawania, nazywania i stosowania emocjonalnej ekspresji werbalnej przy zastosowaniu tekstu literackiego, jakim jest wiersz. Zakładam, iż w przypadku niniejszego artykułu jest to zadanie kluczowe, bowiem pomiędzy kształceniem kompetencji emocjonalnych wyrażonych werbalnie a działaniami muzycznymi w zakresie wykorzystania formy wierszowanej, jaką jest piosenka, istnieje bliska korelacja. W tym ujęciu, rozpoznawanie i nazywanie emocji nie opiera się na kontekście emocjonalnym wynikającym z przeżycia artystycznego, lecz na kontekście poznawczym wynikającym z rozumienia analizowanego tekstu.

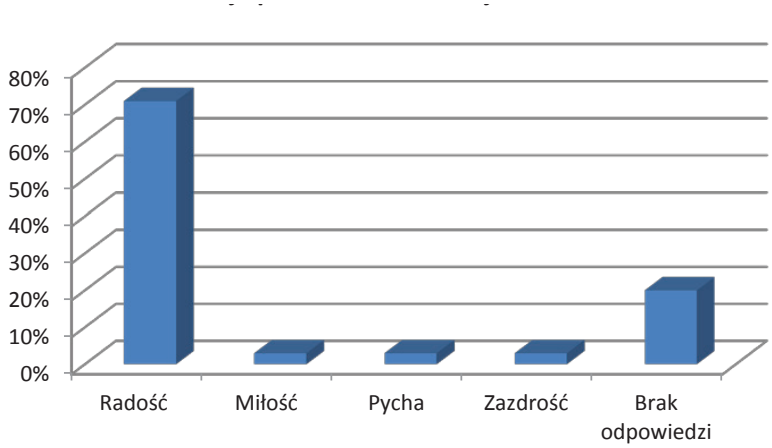
W kolejnych częściach zadania podstawowa emocja tekstu (smutek) została ukryta w formie krótkiego rymowanego wiersza, zawierającego opisy sytuacji i ekspresji adekwatne do analizowanej emocji. Zadaniem uczniów było: rozpoznanie i nazwanie emocji ukrytej w tekście (a), określanie i nazwanie emocji przeciwnej do emocji ukrytej w tekście (b), nadanie tytułu wierszowi (c) oraz odwołanie się do własnych doświadczeń i emocji adekwatnych przeżyciom bohatera tekstu (d).

Dwa pierwsze podpunkty zadania, zgodnie z teorią rozwoju emocjonalnego dziecka, według której już w wieku przedszkolnym dziecko poprawnie rozpoznaje i nazywa emocję smutku i radości[19], w większości zyskały poprawne odpowiedzi. Zarówno rozpoznanie i nazwanie emocji ukrytej w wierszu (ryc. 1), jak i określenie emocji przeciwnej (ryc. 2) nie sprawiło uczniom problemu, co zaprezentowano na poniższych wykresach.



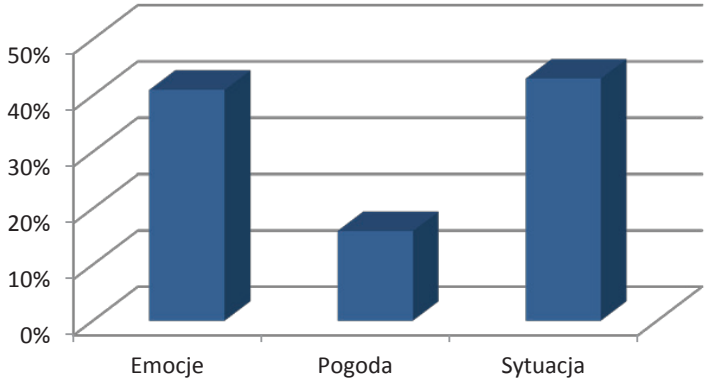
Ryc. 1. Prezentacja wyników zadania 6 (a) badania w formie wykresu – rozpoznawanie i nazywanie emocji ukrytej w wierszu

[19] A.I. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, s. 192-193.



Ryc. 2. Prezentacja wyników zadania 6 (b) badania w formie wykresu – określanie i nazywanie emocji przeciwnej do emocji zawartej w tekście literackim

Zadanie 6 (c) polegało na nadaniu wierszowi tytułu. Analiza tego zadania miała wskazać, jaki procent uczniów odwołuje się w swoich odpowiedziach do aspektu emocjonalnego[20] (ryc. 3). Szczegółowy zakres udzielanych odpowiedzi został umieszczony w tabeli 1.



Ryc. 3. Prezentacja wyników zadania 6 (c) badania w formie wykresu – ujęcie ilościowe

[20] Por: U. Kopeć, *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży*, Rzeszów 2000.

Tabela 1
Prezentacja wyników zadania 6 (c) badania w formie tabeli – ujęcie opisowe

Tytuł wiersza – ujęcie opisowe		
Odwołanie do emocji	Odwołanie do pogody	Odwołanie do sytuacji
Smutek, *Smutny dzień*, *Zły dzień*, *Dzień smutku*, *Mój smutny dzień*, *Smutny człowiek*, *Smutek z czarnej dziury*	*Szare niebo*, *Kałuża*, *Deszczowy dzień*, *Pochmurne dni*	*Pechowy dzień*, *Wszystko na nie*, *Jestem na nie*, *To nie był mój najlepszy dzień*, *Dzień na nie*, *Najgorszy dzień*

Ostatni podpunkt zadania 6 (d) miał na celu zbadanie, do jakich kontekstów odwołują się uczniowie po wcześniejszej analizie wiersza (tab. 2). Postawione uczniom pytanie brzmiało: *Czy czułeś się kiedyś tak, jak bohater wiersza? Napisz, co wtedy czułeś*.

Tabela 2
Prezentacja wyników zadania 6 (d) badania w formie tabeli – ujęcie opisowe

Opisy zawierające aspekt emocjonalny	Opisy bez aspektu emocjonalnego
Byłam wystraszona i radosna,	*Byłam na wakacjach i padał deszcz*,
Nic mi się nie podobało, ciągle było coś nie tak, po prostu miałam zły dzień,	*Był deszczowy dzień i nie mogłem wyprowadzić psa*,
Mój brat był na mnie zły, krzyczał na mnie, bo zniszczyłem mu zadanie domowe,	*Byłam w domu, padał deszcz, a ja chciałam wyjść na dwór z parasolką*
Było mi smutno, nikt mi nie pozwalał się bawić, wszyscy byli dla mnie niemili,	*Gdy rozbiłam głowę*,
Jest mi wtedy smutno i źle,	*Gdy umarła moja babcia*,
Było mi smutno, gdy nie mogłam bawić się z moimi koleżankami,	*Jak nie ma zajęć w-f*,
Czułem się źle i było mi smutno, gdy nie mogłem robić tego, co chciałem,	*Jak jestem w domu*,
Płakałam, kiedy dziewczyny popsuły mi moją nową zabawkę, było mi smutno	*Kiedy nie mogę spać*,
	Dostałam złą ocenę i pokłóciłam się z rodzicami,
	Kiedyś pokłóciłam się z moją przyjaciółką, nie bawiłyśmy się razem i nie spotykałyśmy się

Zaprezentowane powyżej cząstkowe wyniki badania uwiarygodniają twierdzenia kognitywistyczne, według których podstawą rozumienia, nazywania i wyrażania w formie werbalnej ekspresji emocji jest integracja zachowania z przeżywanym uczuciem[21]. Łączenie odpowiedników językowych z formami ekspresji emocjonalnej, które wyraża się w wielu zwrotach zaproponowanych przez uczniów, jak np.: *Mój brat był na mnie zły, krzyczał na mnie, bo zniszczyłem mu zadanie domowe*; *Płakałam, kiedy dziewczyny popsuły mi moją*

[21] I. Nowakowska-Kempna, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, Warszawa 1995, s. 13.

nową zabawkę, było mi smutno; *Mój smutny dzień*, *Smutny człowiek*, prezentuje koncepcję zintegrowanego traktowania emocji, w której podstawą jest ujęcie doświadczeniowe[22]. „Ważna rola przypada procesom poznawczym systemu pojęciowego człowieka w pośredniczeniu między językiem a światem"[23]. Holistyczne ujęcie rozumienia emocji propagowane przez kognitywistykę pozwala na ciągły rozwój kompetencji emocjonalnych dziecka, jako że nie dzieli emocji na poszczególne elementy, ale pozostawia je w jedności działania, nazywania i ekspresji.

Badania przeprowadzone przez K. Kuszak[24] i B. Górecką-Mostowicz[25] wskazały, że uczniowie w młodszym wieku szkolnym określając emocję, odnoszą się do zdarzeń sytuacyjnych, popierając je relacjami z własnych doświadczeń, opisów okoliczności, nie definiują emocji jako stanów psychicznych lub psychiczno-fizycznych. Uczniowie traktują emocję przede wszystkim w kontekście kontaktów międzyludzkich. Wypowiedzi uczniów są bogate w określenia związane z działaniem, „co niewątpliwie wiąże się z faktem, iż dominuje u nich ukierunkowanie percepcyjne oraz poznawanie rzeczywistości w toku działania"[26].

Jak zauważyła B. Górecka-Mostowicz, struktura ujawnianej wiedzy na temat emocji ma charakter schematów rozbudowanych, które powstają w wyniku kontaktów emocjonalnych z otoczeniem w formie wspomnień doznań emocjonalnych. Zdaniem autorki, dużą rolę w przekonaniach uczniów na temat emocji odgrywają przekazy słowne pochodzące od dorosłych oraz z obserwacji zachowań ludzi w życiu codziennym[27]. Ponadto, autorka zauważa, że

> określenia emocjonalnego wyrazu mimicznego stają się coraz bardziej adekwatne wraz z wiekiem, (…) wzrastała trafność nazywania stanów emocjonalnych przedstawionych na ilustracjach, (…) wzrasta jakość słownego opisu odczytanych emocji, na podstawie ich zewnętrznych przejawów, w sytuacjach je wywołujących[28].

Działania muzyczne wobec emocji dziecka

Poprzez intencjonalną działalność wywołującą przeżycie emocjonalne w sposób pośredni lub bezpośredni nauczyciel, pedagog, wychowawca lub

---

[22] U. Kopeć, *Rozwój słownictwa*, s. 32.

[23] A. Mikołajczuk, *Objawy emocji gniewu utrwalone w polskich metaforach potocznych*, Poradnik Językowy, 1994, 7, s. 23.

[24] K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci*.

[25] B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Kraków 2005.

[26] Tamże, s. 68.

[27] Tamże, s. 69-70.

[28] Tamże, s. 86.

rodzic ma szansę wdrożyć w życie ucznia szereg doświadczeń i umiejętności nieprzekazywanych tradycyjną drogą „szkolnej ławki". Emocje wpływają na zachowanie jednostki – na jego siłę lub kierunek, na zmianę postrzegania sytuacji społecznych lub osobistych[29]. Uczeń przeżywając emocjonalnie dane doświadczenie, w wyższym stopniu zapamiętuje i koduje je, niż ma to miejsce w przypadku przekazywania wiedzy w sposób typowo akademicki.

W te powyżej opisane działania doskonale wpisuje się jedna z najbardziej kreatywnych i otwartych na innowacje dziedzin, jaką jest edukacja muzyczna. Jej celem jest nie tylko rozwój umiejętności i uzdolnień muzycznych dziecka, ale także wpływanie na korzystne przemiany w jego osobowości, psychice i socjalizacji. Wszechstronność doboru technik, metod i form pracy daje możliwość pełnego zrealizowania celów na różnych płaszczyznach. Edukacja muzyczna stanowi dziedzinę dążącą nie tylko do pogłębienia wiedzy i umiejętności muzycznych, ale także jedną z gałęzi wychowania estetycznego, którego głównym celem jest rozwój pełnej i twórczej osobowości wychowanka poprzez aktywny kontakt ze sztuką.

Jak pokazują wyniki badań przeprowadzonych na dzieciach w wieku przedszkolnym i szkolnym uczniów, można przyjąć założenie o wpływie aktywności muzycznej dziecka na pobudzanie pozytywnych emocji. Podczas działań muzycznych dziecko odczuwa pozytywne stany pobudzenia emocjonalnego, dlatego w przyszłości dąży do ich powtarzania, by odczuwać radość[30]. Zauważono, że aktywna działalność muzyczna oddziałuje korzystnie na pełne i zróżnicowane odczuwanie innych emocji podstawowych, również na poziomie klas starszych, wywołując szereg zróżnicowanych odczuć, jak np. smutek, pobudzenie, spokój, radość, euforia, złość[31].

Kształcenie muzyczne wpływa na rozwój emocjonalności dziecka, a co za tym idzie – także kompetencji emocjonalnych w aspekcie wrażliwości i ekspresji emocjonalnej. Wspominają o tym między innymi badania W. Sacher, na podstawie których autorka zauważa korelację pomiędzy wykonywanymi aktywnościami muzycznymi a wzrostem pozytywnych stanów emocjonalnych[32], co wpływa na powstawanie emocjonalnych śladów pamięciowych w autobiografii uczniów[33]. Do emocjonalnego charakteru muzyki z perspekty-

[29] E. Zdankiewicz-Ścigała, T. Maruszewski, *Teorie emocji*, [w:] *Psychologia*, s. 417.

[30] W.A. Sacher, *Uzdolnienia muzyczne a emocjonalność dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dziecko i sztuka. Recepcja – edukacja – wsparcie – terapia*, red. M. Knapik, K. Krasoń, Katowice 2003, s. 31-40.

[31] N. Kłysz-Sokalska, *Sztuka a wartość i przeżycie estetyczne*, [w:] *Filozofia i etyka w szkole. Edukacja artystyczna – wyzwania*, red. D.A. Michałowska, J. Ryczek, L. Suchanek, Poznań 2015, s. 237-239.

[32] W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków 2012, s. 221.

[33] P. Przybysz, *Emocje muzyczne i ich estetyczne modyfikacje*, [w:] *Neuroestetyka muzyki*, red. M. Bogucki, A. Foltyn, P. Podlipniak, P. Przybysz, H. Winiszewska, Poznań 2013, s. 114.

wy pedagogicznej odwołuje się także eksperyment E. Zwolińskiej, polegający na wprowadzeniu metody uczenia się na pamięć wierszy z towarzyszeniem i bez towarzyszenia muzyki. Eksperyment dowiódł, że tekst w formie piosenki silniej oddziałuje emocjonalnie niż tekst w postaci wiersza, co wpływa na łatwiejsze zapamiętywanie tekstu utworu literackiego[34]. Emocjonalność pobudzona utworem muzycznym jest zatem punktem niepodważalnym.

> Przyjmuje się, że afektywne oddziaływanie bodźca muzycznego na system percepcyjno-emocjonalny odbiorcy jest wielopoziomowe i może odbywać się w warstwie pobudzenia fizjologiczno-mózgowego, behawioralnego czy psychologicznego[35].

Doskonałą formą aktywności muzycznych w ujęciu percepcyjno-wykonawczym dziecka w odniesieniu do odbierania i werbalizowania emocji jest śpiew, będący przedłużeniem mowy. Dzięki jego sile ekspresji, mowa, jako przeżycie werbalne, staje się źródłem wzmocnionych uczuć i nastrojów. Każde pobudzenie emocjonalne jest widocznie w tonie mowy i śpiewu: wydobywany głos jest szybszy, głośniejszy i oparty na rozleglejszej skali dźwięków. U dzieci bardzo często obserwujemy aktywność głosową przy wyrażaniu uczuć i nastrojów; już dzieci trzyletnie wydają śpiewne okrzyki i tworzą spontanicznie własne śpiewanki[36].

Formą muzyczną, która w największym stopniu łączy się z rozwojem głosu, mowy i języka dziecka jest piosenka – najprostszy utwór muzyczny będący miniaturą wokalną lub wokalno-instrumentalną. Pomimo swojej prostoty piosenka przedstawia dziecku wiele walorów ekspresyjno-estetycznych. Zawiera ona treści słowno-muzyczne, które dziecko rozumie i przeżywa. Ponadto, na zasadzie stopniowania trudności, piosenka z biegiem lat obejmuje coraz bardziej skomplikowane elementy, rozwijając tym samym kompetencje i uzdolnienia muzyczne dziecka.

Piosenka łączy muzykę ze słowem, co ułatwia dziecku pierwsze kontakty z abstrakcyjną sztuką dźwięków. Często traktowana jest jako materiał dydaktyczny ułatwiający przyswajanie wiedzy muzycznej: rytmiki, melodii, dynamiki, agogiki i budowy formalnej, jak i wiedzy ogólnej: literackiej, matematycznej, przyrodniczej, historycznej itp. Pośród innych aktywności muzyczno-ruchowych, jak np. gra na instrumentach, taniec, percepcja muzyki, piosenka jest najprostszą formą ekspresji dziecka, źródłem dziecięcych emocji i przeżyć estetycznych.

---

[34] E.A. Zwolińska, *Wpływ muzyki na zapamiętywanie tekstów poetyckich*, [w:] *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, red. H. Danel-Bobrzyk, J. Uchyła-Zroski, Katowice 1999.

[35] P. Przybysz, *Muzyka a emocje*, AVANT, 2013, 3(4), s. 333.

[36] E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Warszawa 1991, s. 16.

Piosenka stanowi także materiał dla kształcenia głosu dziecka. M. Kisiel[37] w swoich badaniach prezentuje wyniki, które ukazują silny związek pomiędzy edukacją muzyczną a rozwojem głosu i mowy dziecka. Badania te koncentrują się właśnie wokół śpiewu i piosenki jako najprostszej miniatury z literatury muzycznej dziecka. Nauka śpiewu wpływa korzystnie na przyswajanie mowy przez dziecko: na poprawną akcentację i artykulację. W. Sacher[38] dodaje, że mowa i muzyka mają swoje wspólne źródło – jedna i druga jest bowiem zestawem dźwięków. Śpiewając, dziecko łatwiej zapamiętuje słowa czy pewne przekazywane poprzez piosenkę informacje.

Śpiewanie może służyć jako cenne narzędzie terapeutyczne, ponieważ stanowi uniwersalną formę ekspresji muzycznej, która jest tak samo naturalna, jak mówienie. Ponadto, śpiew angażuje słuchowe sprzężenie zwrotne w mózgu bardziej intensywnie niż w innych działaniach muzycznych. Śpiewanie lub akt wytwarzania dźwięków muzycznych głosem ma potencjał leczniczy wobec nieprawidłowości mowy, ponieważ bezpośrednio stymuluje mięśnie związane z oddychaniem, fonacją, artykulacją i rezonansem. Akt śpiewu wymaga relatywnie silnego i szybkiego pobudzenia, a następnie długiego i regulowanego wygasania[39], co w przypadku kształcenia emocjonalnego jest doskonałym odnośnikiem intensyfikacji przeżycia emocjonalnego.

O terapeutycznym charakterze piosenki w odniesieniu do oswajania dziecka z emocją strachu pisała J. Szczyrba, która w swoim artykule podejmuje próbę odpowiedzi na pytania dotyczące sposobu wyrażenia emocji strachu w warstwie tekstowej i muzycznej wybranych piosenek dla dzieci[40]. Jak słusznie zauważa autorka, pomimo istnienia stosunkowo szerokiego repertuaru literatury dziecięcej w zakresie emocji, o tyle muzyczny kontekst wspierania pojmowania emocji jest traktowany marginalnie[41]. Dlatego, systematyzując publikacje muzyczne w zakresie pojmowania stanu emocjonalnego strachu, straszenia, radzenia sobie ze strachem[42], daje podstawę do dalszych analiz metodycznych nawiązujących do tej i innych emocji.

Problematykę radzenia sobie z emocjami poprzez działanie muzyczno-ruchowe omówiła również autorka niniejszego artykułu, prezentując szereg ćwiczeń z wykorzystaniem metody aktywnego słuchania muzyki Batii Strauss. Przedstawia, jak kolejne zabawy ruchowe przy towarzyszeniu muzyki artystycznej wpływają na rozładowanie napięć emocjonalnych,

[37] M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2007, s. 41-81.

[38] W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki*, s. 207.

[39] C.Y. Wan i in., *The Therapeutic Effects of Singing in Neurological Disorders*, Music Percept, 2010, 27(4), s. 287-295.

[40] J. Szczyrba, *Muzyczne oswajanie dzieci ze strachem*, Ogrody Nauk i Sztuk, 2014, 4, s. 342.

[41] Tamże, s. 342.

[42] Tamże.

nagromadzonych w dziecku z różnych przyczyn[43]. W przeprowadzonym eksperymencie pedagogicznym zwraca uwagę na umożliwienie uczniom wyrażenia potrzeb estetycznych, twórczych i ekspresywnych poprzez ruch przy muzyce.

Ze świata pozanaukowego, czysto praktycznego, korzystny wpływ śpiewu na niwelowanie zaburzeń mowy przedstawia śpiewaczka operowa, animator kultury i pedagog: E. Romanik. Na stronie internetowej Warszawskiego Klubu Osób Jąkających się podsumowuje warsztaty wokalne z osobami jąkającymi się[44]. Warsztaty te zostały oparte na wiedzy naukowej z zakresu emisji głosu wobec problemu jąkania. Autorka za pomocą ćwiczeń praktycznych odniosła się do podstawowych elementów wpływających na poprawę jakości mowy, to jest prawidłowej postawy, ćwiczeń pobudzających rezonatory, ćwiczeń fonacyjnych łączących głos z oddechem, ćwiczeń oddechowych, ćwiczeń relaksacyjnych. Konsekwencją poprawy jakości werbalizacji było wzmocnienie elementów związanych z przeżyciem emocjonalnym, co zostało udokumentowane w postaci ankiet ewaluacyjnych po warsztatach: „w łatwy sposób potrafię opanować napięcie i zrelaksować się. Niektóre ćwiczenia okazały się pomocne w codziennych sytuacjach, potrafię zapanować nad napięciem, wcześniej zacinałem się, teraz świadomie pozbywam się napięcia", „po każdych zajęciach wychodziłam z uśmiechem na twarzy", „zdecydowanie polecam tę metodę dlatego, że śpiew (…) sprzyja uspokojeniu oraz rozluźnieniu".

Konkluzja

Świadomość odczuwania własnych emocji oraz emocji innych jest istotnym punktem w edukacji, którego brakuje w praktyce szkolnej. Edukacja emocjonalna w Polsce bywa traktowana powierzchownie, przypadkowo, intuicyjnie. Braki formalnych ustaleń, wyodrębnienia zajęć kształcenia kompetencji emocjonalnych, wsparcia nauczycieli ze strony Państwa wpływają niekorzystnie na dziecięce pojmowanie emocji własnych i cudzych. Nauczyciele, metodą prób i błędów, starają się rozwiązywać problemy na płaszczyźnie skutku, a nie przyczyny. Dziecko odczuwając własne potrzeby emocjonalne, miewa problemy z ich wyrażeniem, co powoduje w nim frustracje i nierzadko przejawy agresji. Nie rozumie własnych przeżyć lub nie potrafi ich zwerbalizować. „Bez pracy nad poznawczym opracowaniem przeżywa-

[43] N. Kłysz-Sokalska, *Emocje w wychowaniu muzycznym ucznia*, [w:] *Uczeń w świecie emocji*, s. 32.

[44] E. Romanik, *Śpiewanie, a jąkanie – podsumowanie warsztatów wokalnych z osobami jąkającymi się*, http://www.jakanie.waw.pl/artykuly/spiewanie_a_jakanie, [dostęp: 26.03.2017].

nych emocji zachowania dziecka (…) pozostają przez długi czas niezmienne”[45], nie ma miejsca prawidłowy rozwój kompetencji emocjonalnych.

Otwarcie się nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na nowe spojrzenie na emocje poprzez wykorzystanie działań muzycznych może przynieść wymierne skutki w ogólnym funkcjonowaniu dziecka: uczeniu się, socjalizacji, niwelowaniu niepokojów wewnętrznych. Bogactwo języka emocji dziecka budowane poprzez przeżycie artystyczne, jakim jest śpiew, ma dodatkowy atut, bowiem umiejscawia ucznia w odczuwaniu i przeżywaniu konkretnych sytuacji z perspektywy bohatera piosenki. Emocja wiąże się z muzyką, muzyka – z emocją. Na zasadzie tej korelacji dziecko wraca do chwil radości, które dał mu aktywny twórczy kontakt z muzyką[46], bowiem „język muzyki to język emocji, te zaś stanowią nieodłączny element życia każdego człowieka”[47].

BIBLIOGRAFIA

Bard P., *A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system*, American Journal of Psychology, 1928, 84.

Brzezińska A.I., *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Cannon W., *The James-Lange theory of emotion: A critical examination and an alternative theory*, American Journal of Psychology, 1927, 39.

Damasio A., *Błąd Kartezjusza*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2015.

Doliński D., *Mechanizmy wzbudzania emocji*, [w:] *Psychologia*, tom 2 – *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Frijda N.H., *Emocje są funkcjonalne – na ogół*, [w:] *Natura emocji*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012.

Górecka-Mostowicz B., *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

Harris P.L., *Zrozumieć emocje*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.

Janiszewska B., *Rozwój emocjonalny*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii*, red. S. Siek, Wydawnictwo Uczelniane WSRP, Siedlce 1996.

Kisiel M., *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2007.

Kłysz-Sokalska N., *Sztuka a wartość i przeżycie estetyczne*, [w:] *Filozofia i etyka w szkole. Edukacja artystyczna – wyzwania*, red. D.A. Michałowska, J. Ryczek, L. Suchanek, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych, Poznań 2015.

[45] B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą o emocjach*, s. 100.

[46] A. Matczak, K.A. Knopp, *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Warszawa 2013, s. 122.

[47] K. Stachyra, *Efektywność muzykoterapii w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych studentów*, Psychoterapia, 2007, 3(142), s. 67.

Kłysz-Sokalska N., *Emocje w wychowaniu muzycznym ucznia*, [w:] *Uczeń w świecie emocji*, red. K. Kuszak, Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane, 2016/2017, 2.
Kopeć U., *Rozwój słownictwa nazywającego uczucia w języku dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000.
Kuszak K., *Kompetencje komunikacyjne dziecka sześcioletniego – wybrane aspekty*, [w:] *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Lbron, Kraków 2011.
Kuszak K., *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
Kuszak K., *Kompetencje emocjonalne młodszych uczniów*, [w:] *Uczeń w świecie emocji*, red. K. Kuszak, Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane, 2016/2017, 2.
Lazarus R.S., *Emotion and adaptation*, Oxford University Press, New York 1991.
Lipska E., Przychodzińska M., *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, *Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne*, Warszawa 1991.
Matczak A., Knopp K. A., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów, Warszawa 2013.
Mikołajczuk A., *Objawy emocji gniewu utrwalone w polskich metaforach potocznych*, Poradnik Językowy, 1994, 7.
Nowakowska-Kempna I., *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 1995
Oatley K., Jenkins J. M., *Zrozumieć emocje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
Plutchik R., *Emotions: a general psychoevolutionary theory*, [w:] *Approaches to emotion*, red. K.R. Scherer, P. Ekman, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, New Jersey 1984.
Przybysz P., *Emocje muzyczne i ich estetyczne modyfikacje*, [w:] *Neuroestetyka muzyki*, red. M. Bogucki, A. Foltyn, P. Podlipniak, P. Przybysz, H. Winiszewska, Wydawnictwo Naukowe PTPN, Poznań 2013.
Przybysz P., *Muzyka a emocje*, AVANT, 2013, 3(4).
Romanik E., *Śpiewanie, a jąkanie – podsumowanie warsztatów wokalnych z osobami jąkającymi się*, 2014 http://www.jakanie.waw.pl/artykuly/spiewanie_a_jakanie, [dostęp: 26.03.2017].
Sacher W.A., *Uzdolnienia muzyczne a emocjonalność dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dziecko i sztuka. Recepcja – edukacja – wsparcie – terapia*, red. M. Knapik, K. Krasoń, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
Sacher W.A., *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
Stachyra K., *Efektywność muzykoterapii w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych studentów*, Psychoterapia, 2007, 3(142).
Szczyrba J., *Muzyczne oswajanie dzieci ze strachem*, Ogrody Nauk i Sztuk, 2014, 4.
Wan C.Y., Rüber T., Hohmann A., Schlaug G., *The Therapeutic Effects of Singing in Neurological Disorders*, Music Percept, 2010, 27(4).
Wygotski L.S., *Wczesne dzieciństwo*, [w:] tenże, *Wybrane prace psychologiczne*, II – *Dzieciństwo i dorastanie*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2002.
Zdankiewicz-Ścigała E., Maruszewski T., *Teorie emocji*, [w:] *Psychologia*, tom 2 – *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
Zwolińska E.A., *Wpływ muzyki na zapamiętywanie tekstów poetyckich*, [w:] *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, red. H. Danel-Bobrzyk, J. Uchyła-Zroski, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.

ANNA SCHMIDT

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

CHILD FROM SINGLE PARENT FAMILY IN PRESCHOOL ENVIRONMENT – A THEORETICAL OUTLINE AND PRACTICAL TIPS[1]

ABSTRACT. Schmidt Anna, *Child from Single Parent Family in Preschool Environment – a Theoretical Outline and Practical Tips* [Dziecko z rodziny niepełnej w środowisku przedszkolnym – zarys teoretyczny i wskazówki praktyczne]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 363-375. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.22

Nowadays, the subject of a family is often mentioned and researched. It's needs, transformations, crisis, roles and functioning are widely discussed. It is indeed a very complex issue. The article present the theoretical background and mention diverse sources concerning issues such as: single families, preschool environment, child development, single parenting – definitions and models, pre-school environment, child development, challenges and support for a child from single parent family in a kindergarten. The great role of teacher-educator and other specialists, but also working with institutions in the process of supporting the family. In the text the organization of comprehensive assistance for the child was also highlighted. In conclusion, the author referred to the results of her mini-resources and pointed to the need to support the child in the area of emotional and social functioning, which in case of children from single parent family is particularly vulnerable and shaky.

Key words: family, single parent family, families models, child development, preschool environment, support

Introduction

"A family home is usually the place where the traumas accumulated during the day are discharged. It is a place of cleansing, where you can afford more than outside the house..." A. Kępiński. It is an oasis of calm, a place of rest, love, where you feel safe and free. However, the fundaments of the house are not the walls nor the building, but the people who live in it and create the family

[1] An article based on the author's master thesis, entitled: *The functioning of a child from a part-time family in a pre-school environment*, written under the supervision of prof. dr hab. Alexander Zandecki.

together. They play a very important role in the lives of every person, especially the one who, from an early age, gains new skills, competences and knowledge about the world around him/her. He or she learns to function in society, abide by specific norms and principles, shapes personality and values. The family determines the life of a human being, while at the same time being the basis of the functioning of societies and, consequently, the entire population. On many occasions in the media or in politics, its importance is emphasized, but at times it may seem that its needs, difficulties and threats are pushed to the background. One of them is certainly the growing number of divorces, as well as families broken up and incomplete. This phenomenon has a huge impact on the functioning of all its members, but especially dangerous seems to be for the youngest of them – children.

Therefore, in this article I have focused on the incomplete family, because its image in modern society is becoming more and more common, as is confirmed by numerous studies and my own observations. I have analyzed the functioning of a child from single parent family in a pre-school environment, which is particularly close to me, since it has also been my workplace, where I encounter everyday problems of the child and parents in the above-mentioned family model.

The single parent family – definition and classification

The term "single parent family" by many authors is used as opposed to the term "full family". M. Tyszkowa defines it as a family in which only one parent is involved in both: the household and the raising of children.[2] Often, researchers use the term "decomposed family"[3] and distinguish two types of families: incomplete families (never complete families) and decomposed (their completeness has been decayed for various reasons, such as death, separation, or divorce). According to J. Stochmiałka, "the basic criterion for deciding a family to belong to a group of incomplete families is the single parenting of a child".[4] A. Kwak defines a family through the prism of difficulties:

> living one adult outside the family (dead, living separately) – common to all; experience by family members of breaking basic ties that connect them with an absent parent;

[2] M. Tyszkowa, 1974. Source: K. Walęcka-Matyja, *Zachowania społeczne młodzieży a uwarunkowania rodzinne i osobowościowe*, Instytut Psychologii UŁ, p. 24, http://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/5039/K.Wal%C4%99cka-Matyja%282009%29.Zachowania%20spo%C5%82eczne%20m%C5%82odzie%C5%BCy%20a%20uwarunkowania%20rodzinne%20i%20osobowo%C5%9Bciowe.pdf?sequence=1&isAllowed=y, [dostęp: 01.05.2017].

[3] H. Stasiak, 1975; A. Szymanowska 2000. Source: K. Walęcka-Matyja, *Zachowania społeczne młodzieży*.

[4] J. Stochmialek, *Geneza i następstwa funkcjonowania rodzin niepełnych*, Auxilium Sociale, 2003, p. 10.

(usually) self-running household by one parent; possible participation of children in more than one family (in the case of repeated /new parental marriages).[5]

This type of family in the modern world is increasingly popular and even universal. This can also be witnessed by the fact that new terms referring to the institution of single parenthood appear.[6]

As in the case of full families, also models of incomplete families can be distinguished for many aspects. In the fact of absence of one parent, T. Pilch distinguished among them:

– families orphaned by the death of one parent,
– families shattered by divorce or divorce,
– family of single, unmarried mothers with child,
– family incomplete time.[7]

E. Kozdrowicz presented the following typology:

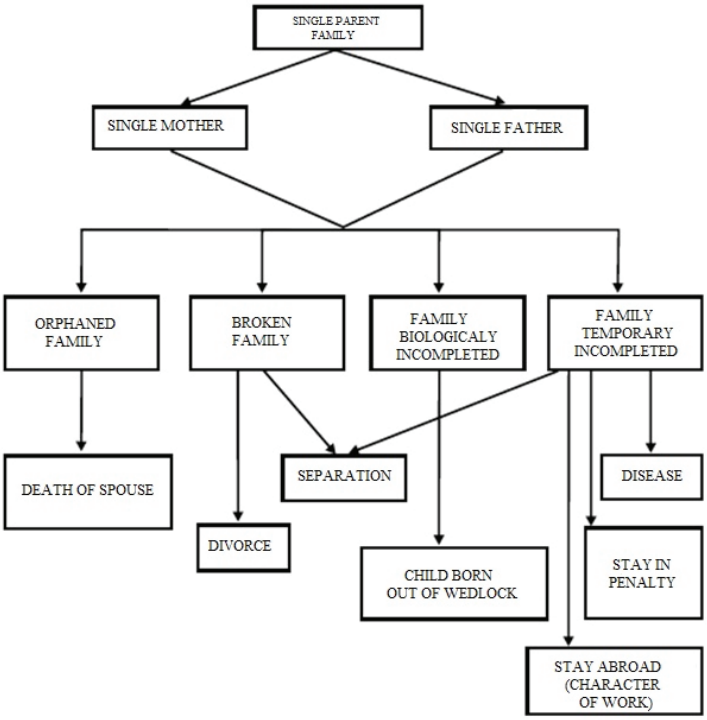


Fig. 1. Typology of incomplete families according to E. Kozdrowicza, taking into account the causes of their uprising

(Source: E. Kozdrowicz, *The situation of a child in a single mother's family*, Warszawa 1989)

[5] M. Racław, D. Trawkowska, *Samotne rodzicielstwo. Między diagnozą a działaniem*, Warszawa 2013, p. 9.

[6] E. Jurczyk-Romanowska, *Samotne rodzicielstwo w systemie pomocowym państwa*, [in:] *Wychowanie w rodzinie. Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, Jelenia Góra 2011, p. 252.

[7] T. Pilch, 1984, Source: K. Walęcka-Matyja, *Zachowania społeczne młodzieży*, p. 24.

The scale of the phenomenon of single parenting is constantly increasing. According to the information published by the Central Statistical Office in Poland in the report titled *Households and families. Demographic Characteristics*:

> In 2011, more than one in four families was created by a single parent with children. In 2002, the parents raising their own children were about 2030 thousand, while in 2011 by almost 473 thousand. (Over 23%) more, almost 2503 thousand.[8]

That is why it is so important for teachers, educators and people working with young children to be aware of the situation of the modern family and its transformations in order to better understand the world in which children are present and to provide them with the best possible support.

Preschool environment – outline characteristics

To characterize the concept of "pre-school environment", it is impossible not to start by defining the "environment". H. Radlińska means environment as

> a set of conditions, among which an individual exist and factors transforming the personality, interacting constantly or for a longer time. It is a complex of natural, cultural and personal phenomena.[9]

A similar definition is given by W. Okoń, who considers that the environment consists of ecological, economic, political, social, cultural-educational and institutional processes, but also relationships and dependencies between them. It is a space that allows an individual to create, operate, and build conditions for his/her own functioning.[10]

M. Łobocki divided the environment into:

a) the natural environment: family, peer group;

b) intentional environment: kindergarten, school, orphanage.[11]

What the pre-school environment is? The new PWN Encyclopedia states that a kindergarten is a "care and education institution for children aged 3 years to begin compulsory schooling".[12] However, in exceptional circumstances, children of 2.5 years of age may also be admitted to the kindergarten, and children who are 6 years old may stay longer in the institution, if they are deferred from compulsory schooling or have a psychological and pedagogic counseling appointment for special education.[13]

---

[8] *Gospodarstwa domowe i rodziny. Charakterystyka demograficzna*, Warszawa 2014, p. 44.

[9] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1961, p. 31.

[10] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, p. 306.

[11] M. Łobocki, *ABC wychowania*, Lublin 1999, p. 43-56.

[12] *Encyklopedia Powszechna PWN*, Warszawa 1998, p. 361.

[13] E. Kowar-Pogoń, *Przedszkole – pierwsza instytucja edukacyjna w życiu dziecka*, http://biuletyn.kuratorium.krakow.pl/index.php?art_id=51&menu_item=2&numer=4, [dostęp: 01.05.2017].

The 2016 Central Statistical Office report states that in the school year 2015/2016 there were 21 115 officially registered pre-primary education institutions in Poland, and the number of children attending them was 1 140 602 children.[14] Today kindergarten for many children is a "second home". The place where they spend almost half of their day. After the family the most important development environment of the "little human". It is no wonder that more and more demands are placed on it as well as new goals and tasks.

Main goals of pre-school education formulated and published by the Polish Ministry of Education in the Regulation of the Minister of National Education of 17 June 2017 amending the regulation on the core curriculum of pre-school education and general education in particular types of schools. According to its content, the purposes of pre-school education are:

1) supporting children in developing aptitudes and shaping the intellectual activities they need in their day-to-day situation and further education;
2) building a system of values, including bringing up children so that they better know what is good and what is bad;
3) shaping in children the emotional resistance necessary for rational coping in new and difficult situations, including the mild worsening of stress and failure;
4) developing the social skills of children, which are essential in proper relationships with children and adults;
5) creating conditions conducive to common and consistent play and learning of children with diverse physical and intellectual capabilities;
6) caring for children's health and their physical fitness; encouraging participation in sports and games;
7) building children's knowledge of the social, natural and technical world and developing the ability to present their thoughts in a way that is understandable to others;
8) bringing children into the world of aesthetic values and developing speaking skills through music, dance, singing, small theatrical forms and fine arts;
9) shaping children's sense of social belonging (peer group, peer group and national community) and patriotic attitude;
10) providing children with better educational opportunities by fostering curiosity, activism and autonomy, and developing knowledge and skills which are important in school education;
11) developing children's reading skills and preparing children to acquire writing skills;
12) preparing children to use modern foreign languages by raising their linguistic awareness and cultural sensitivity, and building positive motivation to learn foreign languages at later stages of education;
13) in kindergartens enabling children belonging to national and ethnic minorities and a community using the regional language referred to in the Act of 6 January 2005 on National and Ethnic Minorities and Regional Language (Journal of Laws of 2015), maintaining and developing the sense of national, ethnic and linguistic identity –

[14] *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016*, Warszawa 2016, http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20152016,1,11.html, [dostęp: 01.05.2017].

> preparing children to use the language of a national or ethnic minority or regional language by raising their national, ethnic and linguistic awareness, building positive motivation to learn the language of a national or ethnic minority or regional language at further stages of education".[15]
>
> As well as offer individual support for the development of each child according to his or her abilities and needs. According to E. Kowar-Pogoń: "The most important goal of pre-school education is the comprehensive development of the child's personality. Kindergarten is a place to prepare child to attend school. Kindergarten creates such educational and emotional conditions so that the child can fully develop in many areas: intellectual, emotional, cognitive and social.[16]

The goals mentioned earlier in some way determine and even impose certain functions of the preschool environment. We distinguish e.g. care and health function, stimulation function, prophylactic function, correctional function, compensatory function, didactic function and socialization function.[17] Another classification was made by R. Więckowski, who distinguished:

– care and education function,
– development function,
– cognitive function.[18]

M. Burtowy, in her classification, gave the following functions of kindergarten:

– care function,
– educational function,
– didactic function,
– environmental function.[19]

These are just some of the pre-school functions that are integral part to their goals, and they all contribute to the proper development and functioning of a small child. Is worth remembering because

> preschool age is the most important period in a person's life. (…) Everything that people learn in their childhood what they will assimilate to what they experience in this earliest period of their life will affect in their future life. The same or similar situations experienced at a later age will not so strongly affect certain personality traits such as those of childhood.
>
> In addition, the mind of the child is absorbing, the cognitive ability are the biggest, so it is necessary to create the child optimal conditions for learning and development. It

[15] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 czerwca 2016 r., http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2016/895/1, [dostęp: 01.05.2017].

[16] E. Kowar-Pogoń, *Przedszkole – pierwsza instytucja*.

[17] Ibidem.

[18] R. Więckowski, *Wychowanie przedszkolne podstawowym etapem edukacji*, Wychowanie w Przedszkolu, 1994, 9, p. 522.

[19] A. Brzezińska, M. Burtowy, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań 1992, p. 39.

> is a task for experienced teachers and educators, who can diagnose the possibility and properly manage each child's development process to ensure the best possible start.[20]

Kindergarten is the first educational institution of the child. This is a place where children learn how to function in society, acquires new skills, acquires knowledge and discovers themselves and the great world around them. The tasks and challenges that a pre-school environment must face are not easy, but on the level of implementation and proper operation depends how well the child's development will be.

Child from a single parent family as a preschooler

P. Kosiński writes in his article:

> The first need of man is love, the feeling of being loved. It's not about words, but about attitude. Man basically reads this attitude of others to himself. A little child feels good whether he is loved or happy for his parents, for his loved ones. The desire to take him in the arms, touching, showing others, bragging about the "treasure" is a sufficient signal of love. We can feel the sense the love or lack of it from the earliest moments of life.
> Everyone needs acceptance, accept me as I am. Any kind of unacceptance (e.g. sex, time, circumstances of the birth of a child) can become a cause for suffering, and sense of threat. It is not easy for a child to live with the feeling that it causes disappointment that it causes suffering that causes anxiety in the loved ones.
> The feeling of love, acceptance is something that is necessary for human development at every stage of life.[21]

The child from a single parent has to face with different challenges – child must meet the same requirements as the child from a full family, but often has a lot of bad experiences, as well as many emotional, social or cognitive deficits. The process of harmonious functioning determines, and often even disturbs. They usually include problems with acquiring knowledge, focusing attention, observing established norms and principles, establishing relationships with others, and expressing own thoughts and emotions, which is related to the often observed emotional lability or elevated level of anxiety and aggression. Statistics indicate that

> children from single parent families are less likely fully accepted by peers and more likely isolated than six-year-olds children from full families. (...) The degree of inten-

[20] I. Smelka, *Przedszkole pierwszym krokiem w rozwoju każdego dziecka*, http://www.przedszkole139.krakinfo.pl/index.php?id=1102, [dostęp: 02.05.2017].

[21] P. Kosiński, *Pierwsza potrzeba człowieka? Być kochanym!*, http://www.deon.pl/inteligentne-zycie/psychologia-na-co-dzien/art,356,pierwsza-potrzeba-czlowieka-byc-kochanym.html, [dostęp: 02.05.2017].

> sity of peer sympathy for the study children from incomplete families is lower, but the degree of intensity of antipathy is higher than that of children with complete family structures. In relation to six-year-olds raised by one parent, negative emotions are often reported, and positive emotions are observed in relation to the respondents from full families.[22]

The kindergarten environment have to become for a child from an single parent family an oasis of peace and security. A place where there is a nice, friendly atmosphere, where people are staying, where support is always counted. A shelter where you can feel "a small" person important and needed, whose rights are respected, which can count on help and support in their activities. In the end, kindergarten is the "second home" where children acquire new skills, competences, discover themselves and the world, shape their character, personality, and learn social norms and harmonious actions in the group. At this often overlooked institution there is a great responsibility for the development and functioning of the youngest, especially those who do not receive family support, equal opportunity and compensation, and to meet deficits so that they could have a common, equal start in a further adult life.

Chosen problems of a child from single parent family in preschool environment

As stated in the B. Krasoń's article: "The proper development of the child's psychological state is the need for both the mother and the father, because of the natural differences between women and men they meet the needs of the child".[23] A child from a broken family in a preschool environment can face many problems.

> The implications of the family incompleteness the impact of its organization on the individual members – the adult and the child – are highlighted in the reflection on family incomes. Although the Poles (Polish General Social Survey 2002) in a high percentage (60%), the highest in Europe, agreed with the statement that "a single parent can raise children just as well as both parents", theoreticians and practitioners point to a number of difficulties associated with the process of socializing a child (children) in an incomplete family. Whatever the reason, the absence of an adult is considered as a distortion of the educational process. It is suggested that the child lose the model of one parent's role, which translates into future difficulties in building a proper relationship (…).[24]

---

[22] I. Zwierzchowska, *Pozycja społeczna w grupie przedszkolnej dzieci z rodzin niepełnych*, Bliżej Przedszkola. Wychowanie i Edukacja, 2007, 3, p. 27.

[23] B. Krasoń, *Niepełna rodzina to niepełne wychowanie*, http://www.deon.pl/inteligentne-zycie/wychowanie-dziecka/art,201,niepelna-rodzina-to-niepelne-wychowanie.html, [dostęp: 03.05.2017].

[24] M. Racław, D. Trawkowska, *Samotne rodzicielstwo*, p. 6.

The most common problems encountered by a child in a preschool environment include:

1) Emotional defects affecting the normal functioning of the child in the environment and often cause deviant behavior.

2) Difficulties in adhering to certain norms and principles and acting as a preschooler.

3) Disorders in social development, abnormal relationships with peers or lack thereof.

4) Difficulties in the cognitive field – e.g. concentration problems, low level of memorization and assimilation of new knowledge.

5) Problems related to the material sphere – e.g. malnutrition, inappropriate clothing, or problems with maintaining proper hygiene.[25]

We have to remember that the list of difficulties is much longer and depends on the individual situation of the child and his/her family, so it is important to thoroughly diagnose it and to take action as soon as possible to improve their functioning and prevent new deficits and crises.

The role of teacher – educators in the organization of forms of support and help

The single parent family undoubtedly needs support and assistance in various areas of its functioning. Examples of such activities may include: childcare, financial help, mental support, help in overcoming difficulties, stimulating action and realizing dreams. People who first see the problems of a pre-school child and his family are certainly teachers, especially the educator, and other specialists such as psychologists, speech therapists and staff. They can recognize the difficult situation in which the incomplete family is, take steps to support it and not allow for a longer crisis.

According to E. Masłowska the definition of educator can be considered in two categories: narrower and wider. According to the author:

> The narrower definition indicates that the educator is a teacher who is in a special relationship with the class (his role is a function). For educators of a class is given: greater time commitment; greater emotional involvement; and tasks related to: planning a class curriculum; implementing a parenting plan; responding to a variety of child-rearing phenomena in the classroom; intervention in specific cases; cooperation with parents; collaborate with other teachers in this classroom.[26]

---

[25] R. Szymańska, *Niepowodzenia szkolne i zaburzenia w rozwoju społecznym uczniów w młodszym wieku szkolnym wywodzących się z rodzin rozbitych*, http://www.szkolapodstawowa18radom.republika.pl/przyklad11.htm, [dostęp: 03.05.2017].

[26] E. Masłowska, *Nowe spojrzenie na wychowawcę w szkole – rozwój zawodowy wychowawcy*, http://www.profesor.pl/publikacja,6944,Artykuly,Rozwoj-zawodowy-wychowawcy-nowe-

Although the above analysis of the tasks and responsibilities of the teachers-teacher's shoulders emphasizes its functioning in the school environment, it also has the same reflection in the preschool environment.

Who is a pre-school teacher?

> Educator is anyone who comes into direct contact with a human being in a situation where it can have a significant impact on the development of experience, and thus on the personality of the young person.[27]

The teacher is a very important person, whose role is not always appreciated by the public, but he is not only responsible for the proper functioning of the institution, but he cares about every individual, child, its functioning and the closest living environment. It is a person who undertakes a number of activities aimed at improving the living conditions and development of his patients. A. Okońska-Walkowicz distinguished the following categories of educator activities: supporting the individual needs of the student, building a positive atmosphere and interpersonal relationships within the group, implementing them for various social roles, planning, diagnosing educational problems and checking the effects of actions taken.[28]

A summary of all the actions that the teacher-educator undertakes and the responsibilities that lie on his shoulders, as well as the challenges that must be tackled, may be the words:

> The teacher in his work should aim at developing the mental ability and personal interests of the students in the intellectual, mental, health, aesthetic and moral dimensions; to teach respect and tolerance to others, to prepare the students for the recognition of moral values, to shape the attitude of dialogue, the ability to listen to others, to understand their views.[29]

In a short but exact way they describe the issues that seem to be particularly important in teacher's – educator's work.

-spojrzenie-na-wychowawce-w-szkole-referat-na-rade-szkoleniowa-w-ramach-WDN, [dostęp: 03.05.2017].

[27] Ibidem.

[28] A. Okońska-Walkowicz, *Nauczyciel wychowawcą*, https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YmMNMWNvtlgJ:www.nw.sto.org.pl/down/Anna_Okonska_WalkowiczNauczyciel_wychowawca.pdf+wychowawca+klasy+definicja&hl=pl&gl=pl&pid=bl&srcid=ADGEEShPsxO0zauVdeiacLBcMIEzuVI_FHv3zYNS8Ct8xHE8UXKDfSr4N_NPD0x7_RM6pfAyOR1bnDZMhfchk5i7EsL19ou39LxMKUwEAhb7lPbgcnm7JkhhH6OaVhE0OwHsUO7Ih&sig=AHIEtbQR7z8Oe4d8m1XMi0iOOFlEgNzTwwww.nw.sto.org.pl/.../Anna_Okonska_Walkowicz-Nauczyciel_wyc...., [dostęp: 03.05.2017].

[29] A. Nowak, *Rola wychowawcy w edukacji uczniów – referat*, Konin 2003, p. 7. Dostępny także w zasobach internetowych w formacie pdf: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:o1ck1eT-A6cJ:www.sp9.lm.pl/Artykuly/Rola%2520wychowawcy%2520w%2520edukacji%2520uczniow.pdf+A.+Nowak+Rola+wychowawcy+w+edukacji+uczni%C3%B3w&cd=1&hl=pl&ct=clnk&gl=pl, [dostęp: 03.05.2017].

A psychologist, speech therapist, correctional gymnast, music, rhythm, or any other specialists – it is impossible to list all the people working in a pre-school facility, but the fact is that every adult working in this area should be alarmed with financial problems, the functioning of a child in a group, or a parent-child relationship, they should react by direct contact with the principal, teacher, educator, pedagogue, psychologist or other specialist to provide the child with the necessary support and assistance. Early diagnosis of the problem and difficulties, taking action to overcome them, gives the chance of proper, further development and avoidance many disorders or deficits.

Conclusions and reflections

The theme of functioning of a the child from a single parent family is very extensive. However, at the end, I would like to refer to my mini-research which I made by using the individual case method. The study group consisted of 10 pre-school children, who were monitored throughout the school year, as well as information on their functioning by conducting interviews and surveys among parents, teachers, staff members, and other professionals who contacted them, and also kept up with children's results, including in diagnoses, child-proof cards, work cards and any free items. I know that the research group which I analyzed was not very large, but the results I find out are very interesting. The study showed that the functioning of children from single parent family differs from this children from full family. The main difference is seen in the emotional and social sphere, and in the cognitive sphere children's development has been smooth or slightly disturbed. Of course, these conclusions are only a signal for further in-depth analysis of this topic, but at this stage we can conclude that the child from the incomplete family requires special support in terms of emotional development and social functioning. It is important that parents, teachers, educators and students who care for the young child in the future are aware of this fact. From a young age, we should give children a sense of security, belonging, and build a friendly and open environment for their needs and capabilities. The quickest diagnosis and intervention gives us the chance to work out new solutions and prevent deficits that have a huge impact on the harmonious functioning and development of baby from an early age. It is worthwhile to focus on family and pre-school environments to develop various forms of cooperation, as well as possible support paths from other institutions, which are extremely important and allow for the creation of a comprehensive offer of comprehensive support. Do not be indifferent, do not be afraid to act, because even the smallest step on our part, giving a helping hand, can become a milestone to change actuality and save the family.

BIBLIOGRAPHY

Brzezińska A., Burtowy M., *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań 1992.
Encyklopedia Powszechna PWN, Warszawa 1998.
Gospodarstwa domowe i rodziny. Charakterystyka demograficzna, GUS, Warszawa 2014.
Jurczyk-Romanowska E., *Samotne rodzicielstwo w systemie pomocowym państwa*, t. III/2011, Jelenia Góra 2011.
Kosiński P., *Pierwsza potrzeba człowieka? Być kochanym!,* http://www.deon.pl/inteligentne-zycie/psychologia-na-co-dzien/art,356,pierwsza-potrzeba-czlowieka-byc-kochanym.html, [dostęp: 02.05.2017].
Kozdrowicz E., *Sytuacja dziecka w rodzinie matki samotnej*, Warszawa 1989.
Kowar-Pogoń E., *Przedszkole – pierwsza instytucja edukacyjna w życiu dziecka*, http://biuletyn.kuratorium.krakow.pl/index.php?art_id=51&menu_item=2&numer=4, [dostęp: 01.05.2017].
Krasoń B., *Niepełna rodzina to niepełne wychowanie*, http://www.deon.pl/inteligentne-zycie/wychowanie-dziecka/art,201,niepelna-rodzina-to-niepelne-wychowanie.html, [dostęp: 03.05.2017].
Łobocki M., *ABC wychowania*, Lublin 1999.
Masłowska E., *Nowe spojrzenie na wychowawcę w szkole – rozwój zawodowy wychowawcy*, http://www.profesor.pl/publikacja,6944,Artykuly,Rozwoj-zawodowy-wychowawcy-nowe-spojrzenie-na-wychowawce-w-szkole-referat-na-rade-szkoleniowa-w-ramach-WDN, [dostęp: 03.05.2017].
Nowak A., *Rola wychowawcy w edukacji uczniów – referat*, Konin 2003. Dostępny także w zasobach internetowych w formacie pdf: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:o1ck1eT-A6cJ:www.sp9.lm.pl/Artykuly/Rola%2520wychowawcy%2520w%2520edukacji%2520uczniow.pdf+A.+Nowak+Rola+wychowawcy+w+edukacji+uczni%C3%B3w&cd=1&hl=pl&ct=clnk&gl=pl, [dostęp: 03.05.2017].
Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.
Okońska-Walkowicz A., *Nauczyciel wychowawcą*, https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:YmMNMWNvtlgJ:www.nw.sto.org.pl/down/Anna_Okonska_WalkowiczNauczyciel_wychowawca.pdf+wychowawca+klasy+definicja&hl=pl&gl=pl&pid=bl&srcid=ADGEEShPsxO0zauVdeiacLBcMIEzuVI_FHv3zYNS8Ct8xHE8UXKDfSr4N_NPD0x7_RM6pfAyOR1bnDZMhfchk5i7EsL19ou39LxMKUwEAhb7lPbgcnm7JkhhH6OaVhE0OwHsUO7Ih&sig=AHIEtbQR7z8Oe4d8m1XMi0iOOFlEgNzTwwww.nw.sto.org.pl/.../Anna_Okonska_Walkowicz-Nauczyciel_wyc...., [dostęp: 03.05.2017].
Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016, GUS, Warszawa 2016, http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20152016,1,11.html, [dostęp: 01.05.2017].
Racław M., Trawkowska D., *Samotne rodzicielstwo. Między diagnozą a działaniem*, Warszawa 2013.
Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1961.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 czerwca 2016 r., http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2016/895/1, [dostęp: 01.05.2017].
Smelka I., *Przedszkole pierwszym krokiem w rozwoju każdego dziecka*, http://www.przedszkole139.krakinfo.pl/index.php?id=1102, [dostęp: 02.05.2017].
Stochmialek J., *Geneza i następstwa funkcjonowania rodzin niepełnych*, Auxilium Sociale, 2003.
Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2011.

Szymańska R., *Niepowodzenia szkolne i zaburzenia w rozwoju społecznym uczniów w młodszym wieku szkolnym wywodzących się z rodzin rozbitych*, http://www.szkolapodstawowa-18radom.republika.pl/przyklad11.htm, [dostęp: 03.05.2017].

Walęcka-Matyja K., *Zachowania społeczne młodzieży a uwarunkowania rodzinne i osobowościowe*, Instytut Psychologii UŁ, http://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/5039/K.Wal%C4%99cka-Matyja%282009%29.Zachowania%20spo%C5%82eczne%20m%C5%82odzie%C5%BCy%20a%20uwarunkowania%20rodzinne%20i%20osobowo%C5%9Bciowe.pdf?sequence=1&isAllowed=y, [dostęp: 01.05.2017].

Więckowski R., *Wychowanie przedszkolne podstawowym etapem edukacji*, Wychowanie w Przedszkolu, 1994, 9.

Zwierzchowska I., *Pozycja społeczna w grupie przedszkolnej dzieci z rodzin niepełnych*, Bliżej Przedszkola. Wychowanie i Edukacja, 2007, 3.

Julia Anastazja Sienkiewicz-Wilowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SENIORZY NA TERENACH WIEJSKICH – MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA ROZWOJU

Abstract. Sienkiewicz-Wilowska Julia Anastazja, *Seniorzy na terenach wiejskich – możliwości i ograniczenia rozwoju* [Seniors in Rural Areas – Developmental Opportunities and Constraints]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 377-385. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.23

Late adulthood is a time when the elderly living in rural areas are especially at risk of exclusion. Very often they have difficulties accessing aid institutions and activities which are designed specifically for them. Often their functioning depends on good relations with neighbors and the family. Opportunities to increase their social participation and use of their resources include the activities of organizations such as the Rural Housewives' Circle, or entrusting them with the function of local community leaders.

Key words: leaders, the elderly, rural areas, exclusion

Osoby starsze mieszkające na terenach wiejskich znajdują się w specyficznej sytuacji. Instytucje specjalizujące się w organizowaniu zajęć dla seniorów, takie jak Uniwersytety Trzeciego Wieku czy Dzienne Domy Pomocy Społecznej, zlokalizowane są w miastach. Co prawda, całodobowe Domy Pomocy Społecznej są często usytuowane poza miastami, jednak są to placówki zamknięte. W mniejszych miejscowościach niekiedy działają jedynie kluby seniora. W związku z tym osoby mieszkające na wsiach nie mogą korzystać z oferty zajęć specjalnie dla nich projektowanych bezpośrednio w miejscu zamieszkania. Jeśli dojeżdżanie do miasta, w którym prowadzone są takie zajęcia, nie jest możliwe z powodów zdrowotnych lub ekonomicznych, nie mają one szans partycypacji w zajęciach[1]. Rodziny na wsiach

[1] B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006.

częściej niż w miastach są jednak wielopokoleniowe. Osoby starsze mają więc wtedy zapewnioną podstawową opiekę i kontakty społeczne, nadto silniejsze niż w miastach istnieją więzi sąsiedzkie. Jeśli jednak osoby starsze doświadczają różnorodnych ograniczeń sprawności, dostęp do oferty zajęć specjalnie dostosowanej do ich możliwości i pełniących rolę usprawniającą okazuje się utrudniony.

Lukę tę w pewnym zakresie mogą uzupełniać świetlice wiejskie oraz takie organizacje, jak Koła Gospodyń Wiejskich. Stwarzają one choćby okazję do nawiązywania kontaktów z innymi, a także do integracji międzypokoleniowej. Spotykają się w nich bowiem bardzo często osoby w różnym wieku. Uczestniczą one w życiu społeczności na różne sposoby, na przykład przygotowując potrawy na uroczystości i festyny gminne, tworząc wieńce i dekoracje dożynkowe. Jest to też okazja do przekazywania tradycji, zwyczajów, nauki dawnych technik rękodzielniczych, a zatem spontanicznego prowadzenia tutoringu międzypokoleniowego[2].

Zwiększanie populacji w XIX wieku i na początku XX, spowodowane przede wszystkim spadkiem śmiertelności, a w mniejszym stopniu zwiększeniem urodzeń, związane było ze wzrostem procentowego udziału ludzi starych w społeczeństwie. Zaowocowało to zainteresowaniem medycyny kwestiami starości i wprowadzeniem w roku 1812 terminu *geriatria*. W literaturze i sztuce tego okresu zwraca uwagę tendencja do indywidualizowania ludzi starych. Nie są to już bezimienni starcy tylko konkretne osoby, które starzeją się w różny sposób. Był to początek przemiany sytuacji osób starych, jaką przyniosła druga połowa XX wieku[3], kiedy zaczęły rozwijać się formy zinstytucjonalizowanej opieki nad osobami starszymi. W coraz większym stopniu mogły zatem one liczyć nie tylko na rodzinę, ale także na inne formy pomocy.

Radykalna zmiana dotyczyła jednak przede wszystkim miast; na wsiach nadal zdecydowanie dominował model, w którym osobą starszą opiekuje się rodzina. Z tego też względu rodzice nierzadko obawiali się ostatecznego przekazania swojego gospodarstwa dzieciom, mając świadomość, iż od tej chwili będą zależni od dobrych relacji z nimi. Wpływało to także na strukturę gospodarstw rolnych w Polsce. Nadal podstawowe problemy koncentrowały się wokół kwestii dziedziczenia i dożywotniego prawa do zamieszkiwania gospodarstwa, który to zapis stał się dominujący w sytuacji przepisywania gospodarstwa na dzieci. Pewną gwarancję niezależno-

[2] J.A. Wilowska, *Uczenie się od nauczyciela i od rówieśników w procesie edukacji artystycznej podejmowanej w okresie późnej dorosłości*, [w:] *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, red. A.I. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska, Poznań 2007, s. 147-167.

[3] J-P. Bois, *Historia starości. Od Montaigne'a do pierwszych emerytur*, Warszawa 1996.

ści ustanowiło jednak dopiero wprowadzenie w roku 1990 ubezpieczenia społecznego rolników indywidualnych i Kasy Rolniczego Ubezpieczenia Społecznego.

Modele opieki nad osobami w okresie późnej dorosłości mieszkającymi na terenach wiejskich

W rozważaniach dotyczących sytuacji osób starszych mieszkających na wsiach, ze względu na ich specyficzną sytuację, szczególnie istotne jest uwzględnianie perspektywy lokalnej i środowisk lokalnych. Piotr Błędowski[4] wskazuje na dwa modele opieki nad seniorami w środowisku lokalnym: pierwszy związany jest z polityką nastawioną na interwencję, drugi – z polityką nastawioną na optymalne zaspokojenie potrzeb. Pierwszy z nich zakłada, że interwencję uruchamia się dopiero w momencie pojawienia się problemów. Model drugi koncentruje się w dużym stopniu na działaniach profilaktycznych, w które angażowane są grupy samopomocowe, instytucje wsparcia społecznego, organizacje pozarządowe. Jest to tak zwany model poszerzony. Zakłada on także wspieranie rodziny w podejmowaniu opieki nad osobami w wieku późnej dorosłości i dbaniu o ich potrzeby. Wedle Błędowskiego, podejście do problemów osób w wieku późnej dorosłości z perspektywy lokalnej pozwala na lepszą realizację celów i bardziej wyrównaną dystrybucję środków przeznaczanych na wspieranie osób starszych[5].

Na terenach wiejskich osoby starsze doświadczające różnorodnych ograniczeń są bardziej zależne od rodziny, choćby w sytuacji konieczności dojazdu do różnych instytucji, bowiem komunikacja publiczna nie jest tak rozwinięta, jak w dużych miastach. Staje się to ogromnym problemem w przypadku osób samotnych, a także w sytuacji braku lub złych relacji w rodzinie. Często dołączają się do tego problemy natury ekonomicznej. W gospodarstwach emerytów co prawda średni dochód jest wyższy niż w innych gospodarstwach domowych, niekoniecznie jednak dotyczy to wsi[6]. Nadto, model wiejskiej rodziny wielopokoleniowej coraz bardziej się zmienia w konsekwencji odpływu młodych ludzi z terenów wiejskich do miast. Na ten problem zwracano już uwagę w latach dziewięćdziesiątych[7] XX wieku, a obecnie uległ on jeszcze większemu zaostrzeniu.

---

[4] P. Błędowski, *Polityka społeczna wobec ludzi starych i starości. Lokalna polityka wobec ludzi starych*, [w:] *Podstawy gerontologii społecznej*, red. B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska, Warszawa 2006, s. 310.

[5] P. Błędowski, *Lokalna polityka społeczna wobec ludzi starych*, Warszawa 2002.

[6] B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*.

[7] B. Tryfan, *Wiejska starość w Europie*, Warszawa 1993.

Tabela 1
Utrudnienia i ułatwienia w funkcjonowaniu osób w wieku późnej dorosłości na terenach wiejskich i w miastach

Wieś	Miasto
– rodziny wielopokoleniowe, – utrudniony dostęp do instytucji, – konieczność organizacji pomocy sąsiedzkiej (trudności komunikacyjne, rozproszenie mieszkań), – kontakty społeczne zapewniane przez rodzinę i sąsiadów, – utrudniony dostęp do usług medycznych, – utrudnienia w organizacji pomocy, – możliwość podejmowania pracy, ale czasem jej konieczność mimo braku chęci, – często gorsza sytuacja mieszkaniowa.	– częstsze osoby samotne, – konieczność polegania na różnych instytucjach, – zapewnianie kontaktów społecznych także przez instytucje (jak DDPS, klub seniora itp.), – łatwiejszy dostęp do usług medycznych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: B. Szatur-Jaworska, B. Błędowski, M. Dzięgielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006, s. 160-165.

Różnice w sytuacji kobiet i mężczyzn mieszkających na terenach wiejskich

Sytuacja starszych mężczyzn na terenach wiejskich jest nieco inna niż kobiet. Wynika to zarówno z czynników ekonomiczno-zawodowych, jak i społecznych. Po zaprzestaniu aktywności zawodowej, zwłaszcza w rolnictwie, mężczyźni często pomagają młodszemu pokoleniu w prowadzeniu gospodarstwa. W efekcie, inaczej niż osoby starsze na terenach miejskich, po przejściu na emeryturę często nie zmieniają rodzaju pracy. Drugim podstawowym polem ich aktywności są kontakty sąsiedzkie. Sprawia to, że zakres podejmowanych przez nich ról nierzadko bywa w starszym wieku nawet bardziej ograniczony niż w przypadku kobiet, które angażują się w życie lokalnej społeczności na różne sposoby, na przykład jako członkinie organizacji samopomocowych.

Nie znaczy to, że sytuacja starszych kobiet na terenach wiejskich jest w pełni zadowalająca. Okazuje się ona bowiem pochodną sytuacji kobiet na wsi w ogóle. Należy bowiem pamiętać, że nadal generalnie zdecydowanie mniej kobiet niż mężczyzn pracuje zawodowo. Na terenach wiejskich uwidacznia się to w sposób szczególny. Choć zwiększa się przyzwolenie dla realizacji aspiracji edukacyjnych kobiet (kobiety z terenów wiejskich są lepiej wykształcone niż mężczyźni), nie przekłada się to na możliwości znalezienia

zatrudnienia adekwatnego do wykształcenia, a także na docenianie wykształconych kobiet. Mężczyźni, jeśli decydują się na podjęcie edukacji na poziomie średnim (np. w technikum) czy na jej kontynuację na wybranych studiach, często wybierają kierunki związane z rolnictwem. Kobiety z terenów wiejskich podejmują częściej studia innego rodzaju, na przykład humanistyczne czy pedagogiczne. Jeśli chcą one znaleźć zatrudnienie zgodne ze swoim wykształceniem, zazwyczaj muszą go szukać poza miejscem zamieszkania i poza rolnictwem[8].

Nadal bardzo ograniczone są też możliwości podejmowania różnorodnych ról społecznych, innych niż związane z rodziną. Dowodzi tego choćby procent kobiet-wójtów – w 2006 było to 8% kobiet. Nieco lepiej sytuacja wygląda w przypadku sołtysów – kobiety stanowią 30,7% sołtysów (w 2012 roku), choć zwiększenie ich liczby wśród sołtysów można zaobserwować dopiero od niedawna[9].

Niższa niż mężczyzn aktywność zawodowa i polityczna kobiet spowodowana jest między innymi trudnościami związanymi z opieką nad dziećmi w wieku poniżej pięć lat. Ciągle bowiem opieka przedszkolna na terenach wiejskich nie jest dostatecznie dostępna i funkcje opiekuńcze muszą pełnić kobiety. Sprawia to, iż mimo lepszego wykształcenia, mają one problemy z podjęciem pracy zawodowej. Ponadto, następujące stopniowo przemiany nie likwidują tradycyjnego postrzegania ról kobiet, związanych z opieką nad dziećmi i domem, które są uznawane za ważniejsze i prymarne. Utrudnia to kobietom realizację innych ich aspiracji[10]. Ten ostatni czynnik, związany z modelem społeczno-kulturowym, w istotny sposób wpływa także na sytuację starszych kobiet.

W przypadku młodszych kobiet zmienia się także styl spędzania wolnego czasu. Jak wskazuje Joanna Radziewicz[11], dawniej koncentrował się on na pracach przydomowych i kontaktach sąsiedzkich, teraz kobiety częściej wyjeżdżają do miasta, na przykład po zakupy, do kina, teatru, czy na wycieczki. W niewielkim stopniu zmienia to jednak sytuację osób starszych, które ze względu na ograniczenie mobilności często nie są w stanie dotrzeć do kina czy teatru, a nierzadko mają także tradycyjne przyzwyczajenia.

Na dodatkowy, tym razem pozytywny, aspekt funkcjonowania starszych kobiet w tradycyjnej kulturze wiejskiej zwraca jednak uwagę Justyna Słomczyńska[12]. Starsze kobiety były często przekazicielkami tradycyjnych wzo-

[8] S. Michalska, *Tradycyjne i nowe role kobiet wiejskich*, Wieś i Rolnictwo, 2013, 2(159), s. 124-139.

[9] Tamże, s. 135.

[10] Tamże, s. 124-139.

[11] J. Radziewicz, *Współczesna kobieta wiejska*, Rolniczy Magazyn Ekonomiczny, 2016, styczeń-luty, 53.

[12] J. Słomczyńska, *Artystki ludowe – depozytariuszki wiedzy o ludowości*, [w]: *Starsze kobiety w kulturze i społeczeństwie*, red. E. Zierkiewicz, A. Łysak, Wrocław 2005, s. 120-121.

rów, schematów i funkcjonującego w danym regionie kanonu związanego z wykonywanym rękodziełem. W określonych regionach wzory były bowiem ustalone, powtarzalne i w niewielkim stopniu modyfikowane. Kultura nazywana „ludową" związana była zawsze z życiem tradycyjnych chłopskich społeczności[13], z obrzędami świeckimi i religijnymi (często te dwie sfery były ze sobą powiązane – na przykład podczas obchodów dożynek). Współcześnie obserwujemy jej renesans, co ma widoczny wpływ na sytuację kobiet w środowiskach wiejskich.

Choć twórcami ludowymi są zarówno kobiety, jak i mężczyźni, to przede wszystkim kobiety pełnią funkcję animatorek społeczności lokalnych. Prowadzą one lekcje w szkołach, pokazy w muzeach, organizują festyny. Ich twórczość związana jest przede wszystkim z takimi formami, jak koronkarstwo, tkactwo, hafciarstwo. Przekazują one na różne sposoby wiedzę i umiejętności związane z kulturą regionu, w którym żyją i z którego pochodzą. W grupie tych kobiet dużą część stanowią osoby w wieku późnej dorosłości. Bardzo często uczyły się one rękodzieła od swoich matek czy babć, a teraz uczą poznanych metod i wzorów kobiety z młodszego pokolenia. Działalność twórców ludowych, choć w dawnej formie należy już do przeszłości, pełni ważną rolę – podtrzymuje pamięć historyczną, przechowuje tradycyjne wierzenia i zwyczaje, a także przyczynia się do integracji społeczności, także międzypokoleniowej.

Jako przekazicielki tradycji i animatorki społeczności lokalnej kobiety te pełnią bardzo ważną rolę w życiu swojej społeczności. Nadto, unikają wykluczenia, które staje się nierzadko udziałem starszych kobiet mieszkających w dużych miastach, w których społeczność nie jest tak zintegrowana, rozluźnieniu uległy kontakty sąsiedzkie, a ludzie często się przeprowadzają, w związku z czym nie czują się już tak bardzo związani z miejscem, w którym obecnie mieszkają. Nie jest to bowiem ich „miejsce od pokoleń". W tym sensie sytuacja niektórych (choć oczywiście nie wszystkich) starszych mieszkańców terenów wiejskich może zatem okazać się korzystniejsza aniżeli mieszkających w miastach.

Organizacje samopomocowe

Organizacjami ważnymi z perspektywy aktywizacji osób w wieku późnej dorosłości na terenach wiejskich są Koła Gospodyń Wiejskich (KGW)[14]. Pierwsza organizacja kobieca pod nazwą „Towarzystwo Gospodyń" powsta-

[13] Tamże, s. 121.

[14] http://www.izbarolnicza.lodz.pl/content/150-lat-k%C3%B3%C5%82 gospody%C5%84-wiejskich-na-ziemiach-polskich

ła już w 1866 roku w Piasecznie, koło Gniewa, na Pomorzu, a pierwsze Koło Gospodyń założyła Filipina Płaskowicka w Janisławicach w województwie łódzkim w 1877 roku. Koła Gospodyń Wiejskich działają w strukturach Kółek Rolniczych. Obecnie na terenie Polski funkcjonuje 22 500 Kółek Rolniczych i 25 800 Kół Gospodyń Wiejskich. Kółka rolnicze zrzeszają 1 106 000 osób, w tym 857 000 członków Kół Gospodyń Wiejskich[15]. Organizacje te ze względu na ich powszechność, liczbę członków oraz lokalny charakter mają więc ogromny potencjał, który realizować się może między innymi we wspieraniu osób starszych.

Koła Gospodyń Wiejskich to organizacje o charakterze społeczno-zawodowym. Ich zadania koncentrują się wokół wspierania rodziny wiejskiej w funkcjach wychowawczych oraz zapewniania różnorodnej aktywności dzieciom i młodzieży. Motywują one także kobiety do rozwijania różnych form przedsiębiorczości i poszukiwania alternatywnych źródeł dochodu. Kolejne ich zadanie związane jest z kultywowaniem folkloru i sztuki ludowej. Jest ono realizowane między innymi poprzez zakładanie funkcjonujących przy KGW zespołów śpiewaczych, muzycznych czy tanecznych, organizowanie dożynek, czy choćby tworzenie tradycyjnych wieńców dożynkowych. Wreszcie, zadanie KGW polega na wspieraniu integracji międzypokoleniowej. Jest to zadanie tym ważniejsze, że często wiele członkiń Koła to kobiety w wieku późnej dorosłości. Nierzadko stanowią one wręcz trzon Koła, z czasem ściągając do niego młodsze uczestniczki. Przygotowując lokalne potrawy czy wieńce dożynkowe zgodne z miejscową tradycją, mają one szansę występować w roli „mistrzów" przekazujących swoją wiedzę i doświadczenie młodszemu pokoleniu.

Koła Gospodyń Wiejskich koncentrując się na aktywnościach związanych ze sprawami socjalnymi, zawodowymi i rekreacją, podejmują także działania na rzecz osób starszych, samotnych, czy doświadczających ograniczenia sprawności. Wsparcie przez nie udzielane polega przede wszystkim na organizacji pomocy materialnej, dostarczaniu opału na zimę, czy przygotowywaniu posiłków[16]. Z jednej strony zatem bardziej sprawne kobiety mogą same być członkiniami Koła, z drugiej osoby starsze obojga płci mogą być też beneficjentami działań tych organizacji. Warto jednak pamiętać, że jest to forma działania wspólnotowego, zarezerwowanego wyłącznie dla kobiet. W tym wypadku ujawnia się także większa aktywność kobiet, większa potrzeba współdziałania, bycia w grupie.

Innymi instytucjami samopomocowymi funkcjonującymi na terenach wiejskich są świetlice wiejskie. Ich zadanie polega między innymi na organiza-

[15] http://www.krs.org.pl

[16] B. Tryfan, *Wiejska starość w Europie*, s. 118-121.

cji inicjatyw i wydarzeń związanych ze społecznością lokalną. W świetlicach organizowane są także zajęcia dla dzieci i młodzieży, które mają umożliwiać im wartościowe spędzanie wolnego czasu, wspieranie rozwoju i motywowanie do działania. Świetlice wiejskie zawsze do swojej dyspozycji mają jakieś miejsce, czasem jest to jedno pomieszczenie, a czasem cały budynek. Sprawia to, że mogą tam być prowadzone różnego typu zajęcia i realizowane inicjatywy, adresowane także do osób w okresie późnej dorosłości, a ponadto mogą one stanowić właśnie miejsce ich spotkań. Dodatkową okazję do podejmowania aktywności, już nie tylko w przypadku kobiet, stwarzają na terenach wiejskich i w małych miastach chóry, zespoły śpiewacze, muzyczne, orkiestry. Choć bardzo często przeważają w nich kobiety, dają one jednak także okazję do podejmowania aktywności przez mężczyzn.

Senior jako lider społeczności wiejskiej

Jeśli na problem opieki nad osobami starszymi mieszkającymi na terenach wiejskich spojrzymy z perspektywy lokalnej – perspektywy mikroregionu, szczególne szanse na aktywizację tej grupy wiekowej widziałabym zatem właśnie w traktowaniu seniorów jako liderów społeczności lokalnej, a także jako osób troszczących się o zachowanie unikatowego charakteru mikroregionu, w którym żyją.

Osoby w wieku późnej dorosłości dysponują różnorodnymi zasobami, jak choćby wiedza czy czas wolny. Pozwalają im one na przyjmowanie różnorodnych ról i funkcji o charakterze społecznym. W związku z tym osoby te – dzięki podejmowaniu funkcji liderów – mogą w istotny sposób przyczyniać się do kształtowania tożsamości lokalnej. Stanowi to szansę na optymalne wykorzystanie ich możliwości. Dodatkowym czynnikiem podkreślającym istotność takich działań jest szansa na odzyskanie przez osoby starsze poczucia podmiotowości, kompetencji i bycia potrzebnym, w dużym stopniu wpływających na dobre funkcjonowanie w okresie późnej dorosłości. Funkcjonowanie w roli lidera zwiększa też ilość podejmowanych ról społecznych, wiążąc się z koniecznością wykonywania działań o charakterze edukacyjnym, administracyjnym, animacyjnym, czy finansowym. Zgodnie z teorią aktywności, jak największa tego rodzaju różnorodność jest jednym z kluczowych warunków dobrego funkcjonowania w okresie późnej dorosłości[17].

[17] B.W. Lemon, V.L. Bengtson, J.A. Peterson, *An exploration of the activity theory of aging: activity types and life satisfaction among in-movers to a retirement community*, Journal of Gerontology, 1972, 27(4), s. 511-523.

Podsumowanie

Osoby starsze na wsi znajdują się w specyficznej sytuacji i w sposób szczególny zagrożone są wykluczeniem. Jeśli bowiem nie mogą już podejmować aktywności zawodowej (a dotyczy to głównie osób pracujących w rolnictwie), na terenach wiejskich zazwyczaj nie mają możliwości skorzystania z oferty aktywności, jakie są zaprojektowane dla seniorów – w ramach klubów seniora, Dziennych Domów Pomocy Społecznej – zwłaszcza w przypadku ograniczonej mobilności. Stanowi to szczególny problem dla osób samotnych, nie mieszkających z rodziną lub mających z nią złe relacje. Osoba taka skazana jest na siebie i funkcjonowanie w najbliższym otoczeniu, które często nie pozwala jej na aktywności adekwatne do możliwości i potrzeb. Szansą na poprawę ich sytuacji i zintegrowanie osób samotnych z lokalną społecznością stanowi powierzanie im funkcji lokalnych liderów i wspieranie ich działań związanych z kształtowaniem lokalnej tożsamości.

BIBLIOGRAFIA

Błędowski P., *Lokalna polityka społeczna wobec ludzi starych*, SGH, Warszawa 2002.

Błędowski P., *Polityka społeczna wobec ludzi starych i starości. Lokalna polityka wobec ludzi starych*, [w:] *Podstawy gerontologii społecznej*, red. B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2006.

Bois J-P., *Historia starości. Od Montaigne'a do pierwszych emerytur*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Wydawnictwo Marabut, Warszawa 1996.

http://www.izbarolnicza.lodz.pl/content/150-lat-k%C3%B3%C5%82 gospody%C5%-84-wiejskich-na-ziemiach-polskich

http://www.krs.org.pl

Lemon B.W., Bengtson V.L., Peterson J.A., *An exploration of the activity theory of aging: activity types and life satisfaction among in-movers to a retirement community*, Journal of Gerontology, 1972, 27(4).

Michalska S., *Tradycyjne i nowe role kobiet wiejskich*, Wieś i Rolnictwo, 2013, 2(159).

Radziewicz J., *Współczesna kobieta wiejska*, „Rolniczy Magazyn Ekonomiczny", 2016, styczeń-luty.

Słomczyńska J., *Artystki ludowe – depozytariuszki wiedzy o ludowości*, [w]: *Starsze kobiety w kulturze i społeczeństwie*, red. E. Zierkiewicz, A. Łysak, Wydawnictwo MarMar, Wrocław 2005.

Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M., *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2006.

Tryfan B., *Wiejska starość w Europie*, Polska Akademia Nauk – Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa, Warszawa 1993.

Wilowska J.A., *Uczenie się od nauczyciela i od rówieśników w procesie edukacji artystycznej podejmowanej w okresie późnej dorosłości*, [w:] *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, red. A.I. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2007.

Marek Banaszak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ROLA NAUCZYCIELA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W KSZTAŁTOWANIU (SIĘ) PRZYRODNICZEJ WIEDZY NAUKOWEJ DZIECKA

Abstract. Banaszak Marek, *Rola nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w kształtowaniu (się) przyrodniczej wiedzy naukowej dziecka* [The Role of an Early Education Teacher in Developing the Child's Natural Science Knowledge]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 387-398. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.24

The text is about the competences of an early education teacher in developing the student's natural science knowledge. Selected typologies of the teacher's competences and a constructivist approach towards the student's knowledge are presented. Moreover, the text shows that experience is a particularly effective method of improving the child's skills and knowledge related to nature at an early education level.

Key words: teacher's competence, natural science education, constructivism, scientific knowledge, popular knowledge

Wprowadzenie

Kształtowanie kompetencji przyrodniczych dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest z punktu widzenia organizacyjnego zadaniem bardzo trudnym, z dydaktycznego – bardzo ważnym, a z naukowego – niezmiernie ciekawym. Trudność polega głównie na złożoności tego procesu, który w efekcie prowadzi do zrozumienia świata przyrody przez dziecko. Aspekt dydaktyczny tego działania jest istotny ze względu na konieczność zaciekawienia ucznia światem przyrody w początkowym etapie edukacji. W trakcie procesu nabywania tych kompetencji, rozumianych jako wypadkowa wiedzy i umiejętności, występuje bowiem specyficzny rodzaj „transformacji" z wiedzy potocznej w wiedzę naukową. Spojrzenie naukowe jest jednak jednym z naj-

ciekawszych aspektów poznawczych, głównie ze względu na mnogość czynników determinujących powodzenie całego procesu edukacyjnego. W niniejszym tekście postanowiono zająć się kontekstem naukowym i na podstawie dostępnej literatury przedmiotu zdecydowano dokonać próby odpowiedzi na dwa problemy badawcze. Pierwszy to: Jakie kompetencje nauczyciela są wymagane w realizacji kształcenia przyrodniczego dziecka na poziomie edukacji wczesnoszkolnej? Drugie pytanie sformułowano w następujący sposób: Jakie metody nauczania na poziomie edukacji wczesnoszkolnej są najbardziej odpowiednie w przypadku edukacji przyrodniczej?

Całość tekstu została podzielona na trzy części: Nauczyciel – Wiedza – Metoda. W pierwszej dotyczącej nauczyciela opisano kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w realizacji kształcenia przyrodniczego. Druga część rozważań odnosi się do wiedzy, a mianowicie konstruktywistycznego wykorzystania wiedzy uprzedniej ucznia (często o charakterze potocznym) w kształtowaniu pojęć naukowych. W trzeciej części zaprezentowano badawcze metody edukacji przyrodniczej, które w swej metodologii nawiązują do nauk przyrodniczych, ale są częścią metodyki nauczania.

Nauczyciel: Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w kształceniu przyrodniczym dziecka

Pierwszym aspektem, od którego zależy powodzenie edukacji przyrodniczej ucznia na poziomie wczesnoszkolnym są kompetencje nauczyciela, którego zadaniem jest organizowanie procesu nauczania/uczenia się. Współcześnie bowiem nauczyciel nie powinien przekazywać uczniom „gotowej" wiedzy, a stawać się swego rodzaju animatorem oraz inspiratorem samodzielnej pracy uczniów[1].

Pojęcie kompetencji w literaturze pedagogicznej definiowane jest w różny sposób. Według M. Dudzikowej, kompetencja jest to „zdolność do czegoś, która to zdolność jest zależna zarówno od znajomości wchodzących w nią umiejętności, jak i od przekonania o możliwości posługiwania się tą zdolnością"[2]. Natomiast według W. Strykowskiego, kompetencja nie może być utożsamiana wyłącznie z umiejętnością lub sprawnością, choć umiejętność jest jej głównym elementem[3]. Kompetencja jest to więc „harmonijna kompo-

[1] K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 383.

[2] M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994, s. 205.

[3] W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Neodidagmata, 2005, 27/28, s. 17.

zycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia"[4]. Zdaniem S. Dylaka[5], kompetencja jest to zespół wiedzy, umiejętności, dyspozycji, postaw oraz wartości, które są konieczne do realizowania nałożonych zadań. W tym przypadku kompetencja jest funkcją interakcji wiedzy, emocji oraz zachowań. Można zatem uznać, że w szerokim ujęciu na składowe kompetencji nauczycielskich składają się ich umiejętności, wiedza, zdolności, postawy, wartości niezbędne do wykonywania określonych zadań wychowawczych i dydaktycznych.

Literatura pedeutologiczna wskazuje wiele typologii kompetencji nauczycielskich. L. Cohen, L. Manion i K. Morrison[6] zauważają, że w praktyce występuje pięć głównych obszarów kompetencyjnych. Należą do nich wiedza przedmiotowa nauczyciela, umiejętność przekazywania wiedzy przedmiotowej, zdolność kierowania klasą, ocenianie i rejestrowanie postępów poszczególnych uczniów oraz dalsze samodoskonalenie zawodowe. Typologia ta kładzie nacisk głównie na metodykę, organizację procesu kształcenia oraz doskonalenie zawodowe nauczycieli.

Bardziej rozbudowaną klasyfikację kompetencji nauczycielskich, wzbogaconą o aspekt aksjologiczny przedstawia R. Kwaśnica[7], który podzielił je na dwie zasadnicze grupy: kompetencje praktyczno-moralne oraz techniczne. Kompetencje praktyczno-moralne, według tego autora, to między innymi zdolności interpretacyjne, moralne oraz komunikacyjne. W skład kompetencji technicznych wchodzą natomiast kompetencje postulacyjne (normatywne, metodyczne oraz realizacyjne).

R. Fisher stwierdza, że skuteczny nauczyciel wyróżnia się bogatym wachlarzem kompetencji – głównie wiedzą przedmiotową oraz pedagogiczną, umiejętnością rozeznania w pedagogicznych i psychologicznych problemach oraz właściwościach dzieci, wiedzą socjologiczną i umiejętnościami kontroli i oceny uczniów. Natomiast M. Taraszkiewicz[8] uważa, że kompetencje nauczyciela należy podzielić na trzy zasadnicze grupy. Pierwszą są kompetencje merytoryczne, związane bezpośrednio z zagadnieniami nauczanego przedmiotu. W związku z tym kompetencje te powinny wyróżniać nauczyciela z grona innych osób i nadawać mu status eksperta oraz doradcy przedmiotowego. Kompetencje dydaktyczno-metodyczne są kolejną grupą wyróżnioną w tej typologii i mają dostarczyć nauczycielowi podstaw warsztatu pracy. Wiążą się one głównie ze znajomością metod i technik dydaktycznych, szczególnie aktywizujących, grupowych oraz projektowych. Istotnym elementem

[4] M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 88.

[5] S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 37.

[6] L. Cohen, L. Maniow, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań 1999, s. 36.

[7] R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia nauczyciela*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 298-305.

[8] M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Poznań 2001, s. 175.

kompetencji nauczycieli powinny być również jego zdolności wychowawcze, dotyczące specyficznych sposobów oddziaływania na uczniów. W skład tej grupy kompetencji wlicza się między innymi umiejętności komunikacyjne, zdolność do rozwiązywania problemów w danym wieku rozwojowym, umiejętność nawiązywania kontaktów.

Analizując literaturę anglojęzyczną, S. Dylak[9] zaprezentował inny podział kompetencji nauczyciela, dzieląc je na kompetencje bazowe, konieczne i pożądane. Do grupy kompetencji bazowych włączył kompetencje podstawowe, związane z odpowiednim poziomem intelektualnym nauczyciela, osobowością. Do kompetencji koniecznych zaliczył wszelkiego rodzaju umiejętności, wiedze i postawy nabywane oraz rozwijane w toku kształcenia akademickiego. Natomiast, kompetencje pożądane nie są niezbędne w toku wykonywania czynności zawodowych, ale mogą być bardzo pomocne, czyli na przykład umiejętność gry na instrumencie.

Znacznie bardziej szczegółową listę kompetencji nauczyciela proponuje W. Strykowski[10], który wymienia kompetencje:

– merytoryczne – związane głównie z opanowaniem oraz zrozumieniem materiału stanowiącego treści nauczania przedmiotowego;

– psychologiczno-pedagogiczne – będące, według tegoż autora, podstawą działań diagnostycznych, dydaktycznych oraz wychowawczych;

– diagnostyczne – dotyczące głównie umiejętności poznawania uczniów i dobierania odpowiednich metod, technik, narzędzi diagnozujących;

– w dziedzinie planowania i projektowania – związane z opracowywaniem planów oraz projektów działań nauczyciela;

– dydaktyczno-metodyczne – na które składają się wiedza i umiejętności dotyczące zasad, metod oraz środków dydaktycznych;

– komunikacyjne – wiedza i umiejętność jej zastosowania w kontekście nadawania oraz odbierania komunikatów;

– medialne i techniczne – związane głównie z organizacją warsztatu pracy nauczyciela w zakresie technologii informacyjnych;

– związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły, nazywane przez autora diagnozą edukacyjną;

– dotyczące projektowania oraz oceny programów i podręczników szkolnych – przekładające się na działania projektowe i oceniające;

– autoedukacyjne – dotyczące rozwoju zawodowego nauczycieli.

Analizując zaprezentowane typologie kompetencji nauczyciela, należy stwierdzić, że istotnym elementem wymienianym przez wszystkich autorów są kompetencje merytoryczne oraz metodyczne, choć nazywane często

[9] S. Dylak, *Wizualizacja*, s. 38-39.

[10] W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Poznań 2007, s. 71-80.

w inny sposób lub wchodzące w skład określonego zespołu zdolności. Najbardziej istotne wydaje się posiadanie szerokiej wiedzy dotyczącej metod oraz form pracy z uczniem. Dziecko ma etapie wczesnej edukacji, będące na poziomie operacji konkretnych, uczy się przyrody, między innymi poprzez badanie, doświadczanie, obserwowanie. Są to podstawowe czynności, dzięki którym możliwe jest osiągnięcie sukcesu edukacyjnego. Zaciekawienie ucznia światem przyrody wydaje się więc jednym z istotnych elementów kształcenia na tym etapie. Dlatego, rozpatrując to zjawisko w kontekście kompetencji nauczycielskich, można wysunąć wniosek, że istotna nie będzie tu wiedza przyrodnicza nauczyciela, a wiedza i umiejętność jej implikacji w zakresie stosowania odpowiednio dobranych strategii i metod dydaktycznych aktywizujących ciekawość poznawczą dziecka.

Wiedza: Wiedza potoczna a wiedza naukowa dziecka

Rozważania nad procesem kształtowania się wiedzy naukowej ucznia w dziedzinie przyrody w kontekście kompetencji nauczycielskich należałoby rozpocząć od omówienia konstruktywistycznego modelu nauczania. Jest on bowiem doskonale dostosowany zarówno do poziomu poznawczego dziecka na etapie wczesnej edukacji, jak i wpisuje się w stwierdzenie, że każde dziecko jakąś określoną wiedzę już ma (chociażby wiedzę potoczną). Uczenie przyrody powinno być działalnością aktywną, aktywizującą, bogatą w różnego rodzaju bodźce zewnętrzne i prowadzoną w sposób praktyczny. Jest to związane głównie z istotą konstruktywistycznej koncepcji nauczania – uczenia się, „która zawiera się w twierdzeniu, że uczenie się nie polega na odbieraniu wiedzy z otoczenia, lecz na jej aktywnym konstruowaniu[11]".

Wiedza przyrodnicza w ujęciu konstruktywistycznym powinna, według R. Driven[12], opierać się na trzech zasadniczych tezach. Pierwsza dotyczy konstruowania znaczenia pojęć przyrodniczych, które powinno być procesem ciągłym i aktywnym, a także powiązanym bezpośrednio z wiedzą zastaną. Kolejna teza głosi, że nauczanie nie powoduje dodania wiedzy, a konceptualne zmiany, które polegają na reorganizacji wiedzy dotychczas zbudowanej. W ostatniej tezie autorka zwraca uwagę, że każdy człowiek jest odpowiedzialny za budowanie własnej wiedzy.

Wiedza według założeń konstruktywizmu nie jest „poza uczniem" oraz nie czeka na odkrycie. Nie jest ona bowiem oddzielona od obserwatora, a sam

[11] R. Michalak, *Konstruktywizm i neurobiologia w edukacji dziecka. Od teorii do praktyki*, [w:] *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2011, s. 95.

[12] R. Driven, *Constructivism approaches to science teaching*, Constructivism in Education, 1990.

uczeń tworzy jej znaczenie, by w konsekwencji widzieć świat, w którym żyje. Mówi się również o czasowym zdeterminowaniu wiedzy, która ma charakter rozwojowy i jest uwarunkowana kulturowo oraz społecznie, a według niektórych badaczy może być rozumiana w kategoriach właściwości subiektywnej. Według konstruktywistów wiedza nie jest wyłącznie składnikiem pojęć, faktów, zasad oraz teorii, które powinny być wyprowadzane z obserwowanych zdarzeń i zjawisk. W kontekście wiedzy mówi się bowiem również o zdolności jej wykorzystania w racjonalny sposób. Wiedzą mogą być też uczucia oraz postawy człowieka, a także ciągłe interpretowanie zdarzeń, zjawisk i znaczeń. Według założeń konstruktywizmu środowisko poznawania to nie tylko sama wiedza i jej strukturalizowanie, ale także wiedza uprzednia, relacje pomiędzy osobą uczącą się a przedmiotem poznania oraz styl poznawczy ucznia[13].

Działania dydaktyczne nauczyciela w zakresie nauczania przyrody o charakterze aktywizującym doskonale opisują fazy konstruktywistycznego modelu nauczania przyrody opisane przez H. Wynne[14]. Faza I – nazywana fazą orientacji oraz rozpoznawania wiedzy wyjściowej ucznia – polega głównie na wprowadzaniu ucznia w zagadnienie i wzbogacaniu ciekawości poznawczej. W konsekwencji tych działań rozwija się wewnętrzna motywacja do uczenia się[15]. W fazie orientacji istotne wydaje się zatem postawienie ciekawego i intrygującego problemu badawczego w języku ucznia, który zmotywuje go do działania. Inne sposoby realizacji tej fazy konstruktywistycznej lekcji mogą wiązać się z przyniesieniem do sali przedmiotów, materiałów, zaprezentowanie krótkiego podcastu. Można zatem powiedzieć, że w tej fazie najbardziej istotne jest zwiększenie naturalnego zainteresowania ucznia treściami kształcenia. Na tym etapie niezbędne będą kompetencje nauczyciela związane z umiejętnością motywowania ucznia do aktywności poznawczej oraz techniczne – dotyczące przygotowania materiałów, które będą aktywizowały klasę do działania.

Faza II w konstruktywistycznym modelu nauczania to faza ujawniania wstępnych idei, czyli wiedzy, doświadczeń i pomysłów dziecka. Na tym etapie dokonuje się diagnozy wiedzy zastanej ucznia, czyli poznaje wszystko to, co uczeń już wie, zna i rozumie na dany temat[16]. W tej fazie nauczyciel za pomocą aktywnych zadań powinien zbadać wiedzę uprzednią ucznia, często o charakterze potocznym. Jest to niezmiernie ważne dla dalszego rozwoju lekcji konstruktywistycznej, gdyż dzięki zdiagnozowaniu tego co uczeń już

[13] S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Warszawa 2000.

[14] H. Wynne, *The teaching of science in primary schools*, Second Edition, London 1996.

[15] R. Michalak, *Konstruktywistyczny model nauczania w edukacji elementarnej*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków 2004, s. 184.

[16] Tamże.

wie i potrafi, nauczyciel będzie miał możliwość poprowadzenia zajęć w taki sposób, aby zadania i treści były dla ucznia zrozumiałe i możliwe do wykonania. W fazie ujawniania wstępnych idei może okazać się, że uczniowie posiadają już szeroką wiedzę na temat omawianego zagadnienia. Wtedy nauczyciel będzie miał możliwość stymulowania jej poszerzenia. W fazie ujawniania wstępnych idei niezbędnymi kompetencjami nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej będą zdolności diagnostyczne, dzięki którym będzie on miał możliwość zapoznania się z poziomem wiedzy uczniów w danym zakresie tematycznym.

Faza III to etap restrukturyzacji wiedzy, podczas którego uczniowie włączają nowo poznane informacje do struktur wiedzy uprzedniej, tworząc jej nowy model. Jak słusznie zauważa R. Michalak[17], uczeń w momencie zetknięcia się z nowymi bodźcami dąży do tego, aby zasymilować go do „istniejących już struktur poznawczych". W sytuacji, kiedy jest to z różnych powodów niemożliwe, uczeń tworzy na podstawie działań praktycznych nowe struktury lub restrukturyzuje już zastane. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku występuje „zmiana lub rozwój struktur poznawczych[18]". Tutaj ważne kompetencje nauczyciela to szczególnie umiejętności metodyczne polegające na odpowiednim doborze aktywnych metod nauczania oraz umiejętność zorganizowania w taki sposób środowiska uczenia się, aby dziecko miało możliwość stworzenia „pomostu" między wiedzą uprzednią a wiedzą naukową.

Faza IV konstruktywistycznego modelu nauczania-uczenia się przyrody to faza aplikacji, zastosowania nowych informacji, wiedzy oraz umiejętności. W tym momencie nauczyciel powinien stymulować ucznia do wykorzystywania zdobytej wiedzy w nowych sytuacjach. Dzięki temu uczeń będzie miał możliwość dokonania transferu wiedzy na inny kontekst[19]. Rolą nauczyciela jest prowokowanie dyskusji, projektowanie działań dających możliwość w kreatywny sposób wykorzystać nowo konstruującą się wiedzę ucznia. Doskonale w ten etap wpisują się nowe problemy eksperymentalne, projekty uczniowskie, WebQuesty, wszelkiego rodzaju działania, które dają możliwość wykorzystania zdobytej wiedzy w nowym kontekście. Rozważając tę fazę w kontekście kompetencji nauczyciela, należy zwrócić uwagę na umiejętności konstruowania zadań nowatorskich, aktywizujących nowo powstałe struktury poznawcze dziecka. Dzięki temu uczeń będzie miał możliwość zastosowania zdobytej wiedzy w nowym kontekście, w zadaniach nie tylko egzaminacyjnych, ale również w sytuacjach życiowych. Ćwiczenia na tym etapie powinny mieć jak najbardziej wymiar praktyczny.

[17] Tamże, s. 187.
[18] Tamże.
[19] Tamże, s. 188.

Ostatnia faza konstruktywistycznego modelu nauczania – faza V to przegląd zmian. Ma ona na celu nie tylko dostarczenie nauczycielowi informacji o skuteczności prowadzonego procesu nauczania, ale również uświadomienie uczniom zmian w ich wiedzy osobistej[20]. Sposobem realizacji tej fazy powinny być nie tylko sprawdziany teoretyczne dla ucznia, ale różnego rodzaju zadania aktywizujące myślenie poznawcze, które dadzą nauczycielowi obraz wiedzy osobistej dziecka. Ponadto, ważna jest też ewaluacja działań nauczyciela, w której można wykorzystać techniki oceniania kształtującego. Kompetencje nauczyciela na tym etapie stanowi głównie wiedza i umiejętności w zakresie jakościowej oceny pracy.

Analizując wszystkie etapy konstruktywistycznego modelu nauczania treści przyrodniczych, należy zwrócić uwagę, że w przypadku nauczyciela prowadzącego nauczanie w ten sposób niezbędny jest ogół kompetencji przywoływanych w niniejszym tekście. Każde działanie nauczyciela powinno być bowiem rozpatrywane w układzie całościowym. W przypadku braku lub nieodpowiedniego poziomu którejkolwiek z kompetencji nauczycielskich, cały proces będzie niedostatecznie efektywny, a w konsekwencji może doprowadzić do niewłaściwego interpretowania informacji ze strony ucznia i stworzeniu przez niego niepełnego obrazu świata przyrodniczego.

Metoda: Eksperyment jako metoda wspomagająca przekształcanie wiedzy potocznej w naukową

Wśród mnogości aktywizujących metod nauczania przyrody w edukacji wczesnoszkolnej szczególne miejsce zajmują eksperymenty. Dzięki zastosowaniu tej metody istnieje duże prawdopodobieństwo, że uczeń samodzielnie wykonując eksperyment, będzie mógł dojść do ostatecznych wniosków. Nauczyciel powinien w tym przypadku pełnić rolę organizatora środowiska i procesu kształcenia[21].

Wykorzystanie eksperymentu przyrodniczego w edukacji wczesnoszkolnej daje możliwość zaznajomienia ucznia z elementami metodologii nauk przyrodniczych. Umiejętność poznawania metody naukowej odgrywa bowiem bardzo ważną rolę w procesie zdobywania wiedzy. Już Arystoteles zauważył wartość metody naukowej, która polegała na indukcji (czyli wysnuwaniu wniosków ogólnych z obserwacji) oraz dedukcji (czyli wysnuwaniu wniosków szczegółowych z wniosków ogólnych). Na podstawie arystotelesowskich rozważań

[20] A. Basińska i in., *E-nauczyciel przyrody. Innowacyjna strategia nauczania i uczenia się przedmiotów przyrodniczych z wykorzystaniem multimediów*, http://ifa.amu.edu.pl/~e-nauczyciel/final/rozdz_1_teoretyczne_uzasadnienie.pdf, [dostęp: 20.02.2017], s. 5.

[21] E. Frątczak, J. Frątczak, *Ogród przedszkolny*, Warszawa 1974, s. 148-156.

o poznawaniu przyrody buduje się cykl badawczy dla metody naukowej, który w pewnej części pokrywa się z konstruktywistycznym modelem nauczania przyrody. Taki cykl składa się z następujących etapów:

– określenie aktualnego stanu wiedzy z danego zakresu tematycznego;

– postawienie pytania badawczego;

– zaprojektowanie hipotezy, która umożliwi odpowiedź na postawione wcześniej pytanie;

– przetestowanie konsekwencji skonstruowanej hipotezy;

– przeanalizowanie hipotezy;

– odrzucenie lub dopuszczenie hipotezy[22].

Zasadniczym celem eksperymentu w edukacji wczesnoszkolnej jest kształtowanie postawy badawczej ucznia oraz postawy poszukującej. Postawa badawcza jest „kształtowana w przypadku zapewnienia uczniowi kontaktu z procesami zachodzącymi w przyrodzie. Bezpośredni kontakt ucznia z rzeczywistością przyrodniczą prowadzi do rozwinięcia następujących cech osobowości: pamięci, wyobraźni, spostrzegawczości i różnych form myślenia. Ponadto kształtują się takie dyspozycje osobowe, jak: dociekliwość, samodzielność, zainteresowanie i inicjatywa twórcza”[23].

Można zatem powiedzieć, że dzięki zastosowaniu metody eksperymentu uczeń nie tylko kształtuje własną wiedzę przyrodniczą, ale rozwija również zupełnie inne zdolności, niezbędne do funkcjonowania w życiu dorosłym.

Projektując zajęcia z wykorzystaniem eksperymentu przyrodniczego, należy jednak wziąć pod uwagę kilka wskazówek metodycznych. Eksperyment uczniowski, który odgrywa niebagatelną rolę w uczeniu przyrody musi odpowiadać określonym założeniom:

– powinien być czynnością prostą;

– dziecko powinno samodzielnie przeprowadzać czynności badawcze, operacje myślowe oraz manualne;

– ma dać określony wynik, który ma być interpretowany przez ucznia;

– uczeń powinien być nastawiony na przyjęcie nowych lub potwierdzenie znanych informacji (niezależnie od celu eksperymentu);

– uczeń musi uczestniczyć w każdym etapie eksperymentu, dokonując stałej obserwacji;

– uczeń powinien mieć możliwość rejestrowania wyników eksperymentu;

– powinien pobudzać ucznia do samodzielności badawczej[24].

---

[22] Cz. Purchała, *Możliwości kształtowania postaw badawczych uczniów na lekcjach przyrody*, [w:] *Nauczanie przedmiotów przyrodniczych kształtujące postawy i umiejętności badawcze uczniów*, red. I. Maciejowska, E. Odrowąż, Kraków 2012, s. 32.

[23] Tamże, s. 32; por. J. Soczewka, *Metody kształcenia chemicznego*, Warszawa 1988.

[24] K. Żuchelkowska, *Kolekcje przyrodnicze w edukacji ekologicznej dzieci przedszkolnych*, Bydgoszcz 1997, s. 28.

Z badań przeprowadzonych przez Centrum Nauki Kopernik w Warszawie wynika, że nauczyciele wykorzystują eksperyment uczniowski na lekcjach bardzo rzadko, mimo że doceniają jego walory edukacyjne. W przytoczonym badaniu wzięło udział trzystu nauczycieli przedmiotów przyrodniczych z całej Polski. Respondenci odpowiadali na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety. Po przeprowadzeniu badania wyróżniono pięć sposobów przeprowadzania eksperymentów szkolnych:

– nauczyciel wykonuje eksperyment samodzielnie – jest to tak zwany pokaz nauczycielski, forma najczęściej wybierana przez nauczycieli ze względu na najmniejszy nakład pracy i wysiłek wkładany w jego realizację;

– nauczyciel wykonuje eksperyment wspólnie z uczniami – uczniowie pełnią w tym przypadku rolę asystenta (w realizacji eksperymentu bierze udział tylko mała część uczniów, dla reszty jest to pokaz);

– uczniowie sami przygotowują doświadczenie w domu – doświadczenie jest zatem formą pracy domowej;

– uczniowie pracują w grupie nad eksperymentem – nauczyciel koordynuje prace grup i obserwuje poprawność wykonania doświadczenia;

– uczniowie przeprowadzają eksperymenty samodzielnie[25].

Okazuje się jednak, że najbardziej efektywne z dydaktycznego punktu widzenia formy eksperymentu przyrodniczego w szkole są przez nauczycieli organizowane najrzadziej. Najczęstszą formą, jak już wspomniano, są eksperymenty w formie pokazów nauczycielskich, które słabo wpisują się w konstruktywistyczną teorię uczenia. Do sposobów wykorzystania eksperymentu przyrodniczego na lekcji, która doskonale odzwierciedla idee konstruktywistyczne jest praca w grupach nad eksperymentem. Rozwija ona bowiem nie tylko kompetencje ucznia w zakresie przyrodoznawstwa, ale również kompetencje społeczne dotyczące współpracy, komunikacji, odgrywania ról grupowych.

Warto tutaj wspomnieć o specyficznej strategii nauczania-uczenia się przyrody – IBSE (Inquiry Based Science Education), którą tłumaczy się jako nauczanie przedmiotów przyrodniczych przez dociekanie naukowe lub odkrywanie. Posiada ona bowiem szczególne walory edukacyjne, gdyż

> w odróżnieniu od podawczego sposobu przekazywania wiedzy naukowej, faktów, definicji i pojęć, IBSE opiera się o kształtowanie postaw i kompetencji badawczych oraz wspieraniu samodzielności uczniów. Definicja IBSE mówi, że dociekanie naukowe to intencjonalny proces polegający na diagnozowaniu problemów, dokonywaniu

[25] *Wykorzystanie eksperymentów i metod aktywizujących w nauczaniu – problemy i wyzwania. Raport z badań*, Centrum Nauki Kopernik, Warszawa 2009, http://www.kopernik.org.pl/fileadmin/user_upload/PROJEKTY_SPECJALNE/Interakcja-Integracja/2009/sesja1/raport_nauczyciele_konferencja_prasowa_14_10_09.pdf, [dostęp: 19.02.2017], s. 29-30.

krytycznej analizy eksperymentów i znajdowaniu alternatywnych rozwiązań, planowaniu badań, sprawdzaniu hipotez, poszukiwaniu informacji, konstruowaniu modeli, dyskusji z kolegami oraz formułowaniu spójnych argumentów[26].

Forma prowadzenia eksperymentu, kiedy uczniowie pracują nad nim w grupie doskonale wpisuje się w metodologię IBSE. Uczeń podczas realizacji tego typu zajęć, które polegają na dociekaniu, konstruując swoją osobistą wiedzę naukową, rozwija również szereg umiejętności niezbędnych w funkcjonowaniu człowieka we współczesnym świecie. Dzięki takiej metodzie rozszerza kompetencje komunikacyjne, umiejętność wyszukiwania i selekcjonowania informacji, kształtuje w sobie chęć do badania środowiska przyrodniczego i uczy się pracować w grupie. Tego typu działania mają znaczenie nie tylko dydaktyczne, ale również socjalizacyjne, co z punktu widzenia zintegrowanej edukacji elementarnej jest nie do przecenienia.

Zakończenie

Rola nauczyciela i odpowiednich jego kompetencji jest bardzo istotna w procesie kształtowania się wiedzy przyrodniczej ucznia. Analizując różne rodzaje kompetencji nauczyciela można dojść do wniosku, że trudne byłoby wskazanie zbioru kompetencji, które są niezbędne do prawidłowo realizowanego procesu nauczania-uczenia się treści przyrodniczych w edukacji wczesnoszkolnej. Podobnie jak proces nauczania powinien być rozpatrywany w ujęciu całościowym, tak samo model niezbędnych kompetencji nauczyciela ma być pojmowany jako zestaw wiedzy, umiejętności i postaw, w których nie sposób dostrzec wyższości jednych pod drugimi. Kontynuując rozważania na temat edukacji przyrodniczej ucznia i roli jaką odgrywa w niej nauczyciel oraz jego kompetencje, należy powiedzieć, że wybór odpowiedniej metody nauczania jest w tym przypadku działaniem kluczowym. Wszelkiego rodzaju metody badawcze, szczególnie eksperyment i obserwacja, dają możliwość zbudowania osobistej wiedzy naukowej i kształtują u uczniów obraz przyrody, na który składają się wszelkie zjawiska. Rolą nauczyciela powinno być zatem takie projektowanie zajęć przyrodniczych, które będą dawały uczniom autonomię w działaniu i nauczą ich odpowiedzialności za budowanie własnej wiedzy. Metoda ma być drogą między wiedzą potoczną a wiedzą naukową i powinna aktywizować ucznia do samodzielnego badania w przyszłości.

[26] P. Bernard, A. Białas, P. Broś i in., *Podstawy metodologii IBSE*, [w:] *Nauczanie przedmiotów przyrodniczych*, s. 9.

BIBLIOGRAFIA

Basińska A., Pietrala D., Pietrala T., Zielińska U., Dziubalska-Kołaczyk K., Cole R., *E-nauczyciel przyrody. Innowacyjna strategia nauczania i uczenia się przedmiotów przyrodniczych z wykorzystaniem multimediów*, http://ifa.amu.edu.pl/~e-nauczyciel/final/rozdz_1_teoretyczne_uzasadnienie.pdf, [dostęp: 20.02.2017].

Bernard P., Białas A., Broś P. i in., *Podstawy metodologii IBSE*, [w:] *Nauczanie przedmiotów przyrodniczych kształtujące postawy i umiejętności badawcze uczniów*, red. I. Maciejowska, E. Odrowąż, Wydział Chemii UJ, Kraków 2012.

Cohen L., Maniow L., Morrison K., *Wprowadzenie do nauczania*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1999.

Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997.

Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 1998.

Driven R., *Constructivism approaches to science teaching*, Constructivism in Education, University of Georgia 1990.

Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN, Warszawa 1994.

Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.

Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, WSP ZNP, Warszawa 2000.

Frątczak E., Frątczak J., *Ogród przedszkolny*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1974.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia nauczyciela*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Maciejowska I., Odrowąż E. (red.), *Nauczanie przedmiotów przyrodniczych kształtujące postawy i umiejętności badawcze uczniów*, Wydział Chemii UJ, Kraków 2012.

Michalak R., *Konstruktywistyczny model nauczania w edukacji elementarnej*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

Michalak R., *Konstruktywizm i neurobiologia w edukacji dziecka. Od teorii do praktyki*, [w:] *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Purchała Cz., *Możliwości kształtowania postaw badawczych uczniów na lekcjach przyrody*, [w:] *Nauczanie przedmiotów przyrodniczych kształtujące postawy i umiejętności badawcze uczniów*, red. I. Maciejowska, E. Odrowąż, Wydział Chemii UJ, Kraków 2012.

Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Neodidagmata, 2005, 27/28.

Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2007.

Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Wydawnictwo Arka, Poznań 2001.

Wykorzystanie eksperymentów i metod aktywizujących w nauczaniu – problemy i wyzwania. Raport z badań, Centrum Nauki Kopernik, Warszawa 2009, http://www.kopernik.org.pl/fileadmin/user_upload/PROJEKTY_SPECJALNE/Interakcja-Integracja/2009/sesja1/raport_nauczyciele_konferencja_prasowa_14_10_09.pdf, [dostęp: 19.02.2017].

Wynne H., *The teaching of science in primary schools*, Second Edition, London 1996.

Żuchelkowska K., *Kolekcje przyrodnicze w edukacji ekologicznej dzieci przedszkolnych*, Wydawnictwo Taran, Bydgoszcz 1997.

Michał Szott

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

NAUCZYCIEL W KONTEKŚCIE PRZEMIAN W SYSTEMIE KSZTAŁCENIA: STAN OBECNY I OCZEKIWANE KIERUNKI ZMIAN

Abstract. Szott Michał, *Nauczyciel w kontekście przemian w systemie kształcenia: stan obecny i oczekiwane kierunki zmian* [Teacher in the Context of Transformations in the Education System: Current State and Expected Directions of Change]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 399-415. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.25

Contemporary pedeutology constantly strives to determine the direction of the necessary changes in the educational system as regards the proper preparation of teachers to work in this profession. This is a department of pedagogy dealing with issues related to the teacher teacher. The most important research subjects in the field of pedeutologists' interests are the personality of the teacher, the selection of suitable candidates for the job as a teacher, the training and improvement of the teaching staff. Previously, these problems were mainly dealt with in pedagogical, psychological and sociological approaches.

Literature of the subject presents the personality of the student and the teacher as the essential components of the educational process. Newly published works on pedagogical themes, highlighting the increasing importance of teaching function in the education system, are emerging. Its role seems to be of particular importance when working with a child with special educational needs.

From a historical point of view, the teacher's function has changed a lot over the course of evolution. This indicates that with the passage of time waiting for teachers gradually increased. Contemporary educators are a very broad professional group, having their own way of preparing for the profession, and its interests are watched out by trade unions. The demands placed on the teacher today are very high, since he is mainly expected to shape the pupil's personality (the process of education), not just the transfer of knowledge (the teaching process). Increasingly, the role of the school, which aims to be both an educator and an educator, imposes new tasks and responsibilities on the teacher. This makes us more and more often meet in pedagogy with the term „teacher-educator", which refers to both aforementioned functions. We can also include other teacher functions such as tutor, leader, animator, organizer, didactic-educational process researcher, expert, therapist.

It can be observed that a new structure of the personality of the educator is slowly emerging. This is due in part to the nature of man, his subjectivity in relation to the environment in which he lives. It is a unit that is constantly being created and created. Similarly, the profession of the teacher requires him to constantly adapt to changes in the education system and modern education. He should represent the personality in this matter effectively, and his morals and personal culture should contribute to the success of working with his charges. Such a structure of teacher personality consists of elements such

as: worldview, interests, motives, temperament, abilities, intelligence, appropriate character, striving for self-improvement (self-mastery), self-conscience.

Key words: teacher, education, pedeutology, changes, competence

Wprowadzenie

Współczesna pedeutologia nieustannie dąży do wyznaczania kierunków koniecznych zmian w systemie oświatowym w zakresie właściwego przygotowania nauczycieli do pracy w tym zawodzie. Jest to dział pedagogiki zajmujący się problematyką związaną z osobą nauczyciela-wychowawcy. Do najważniejszych zagadnień badawczych będących w kręgu zainteresowań pedeutologów zalicza się: osobowość nauczyciela, dobór odpowiednich kandydatów do pracy w zawodzie nauczyciela, kształcenie i doskonalenie kadry nauczycielskiej. Wcześniej problemami tymi zajmowano się głównie w ujęciu pedagogicznym, psychologicznym i socjologicznym[1].

Literatura przedmiotu przedstawia osobowość ucznia i nauczyciela jako zasadnicze składowe procesu wychowawczego. Ukazujące się wciąż nowe dzieła o tematyce pedeutologicznej podkreślają coraz większe znaczenie funkcji nauczyciela w systemie edukacji. Jego rola wydaje się nabierać szczególnego znaczenia w przypadku pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Z punktu widzenia historycznego funkcja nauczycielska wielokrotnie się zmieniała na drodze ewolucji. Wskazuje to na fakt, że z upływem czasu oczekiwania wobec nauczycieli ulegały stopniowemu zwiększaniu. Współcześni pedagodzy stanowią bardzo szeroką grupę zawodową o własnych sposobach przygotowywania do zawodu, a jej interesy są pilnowane przez związki zawodowe. Wymagania stawiane obecnie nauczycielowi są bardzo wysokie, ponieważ oczekuje się od niego głównie kształtowania osobowości wychowanka (proces wychowania), a nie tylko przekazywania wiedzy (proces nauczania). Powiększająca swój zakres rola szkoły, zmierzająca do bycia instytucją zarówno kształcącą, jak i wychowującą, nakłada na nauczyciela nowe zadania i obowiązki. Sprawia to, że coraz częściej spotykamy się w pedagogice z terminem „nauczyciel-wychowawca", który odnosi się do obu wyżej wymienionych funkcji. Możemy do nich dodać także inne funkcje nauczyciela, na przykład: opiekuna, przywódcy, animatora, organizatora, badacza procesów dydaktyczno-wychowawczych, eksperta, terapeuty[2]. Profesor Stanisław Dylak upatruje ponadto w osobie nauczyciela nawet rolę architekta, który do-

[1] Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 2005, s. 17.
[2] Tamże, s. 30.

bierając odpowiednie formy i środki, podejmując różne działania projektowe, jest odpowiedzialny za budowanie i konstruowanie wiedzy uczniów, a także rozwijanie ich zdolności. W tym wypadku termin „architektura" stanowi zatem coś więcej niż metafora[3].

Można zaobserwować, że powoli wyodrębnia się też nowa struktura osobowości wychowawcy. Wynika to poniekąd z natury człowieka, jego podmiotowości w stosunkach ze środowiskiem, w którym żyje. Jest on jednostką ciągle kreowaną i kreującą się. Podobnie zawód nauczyciela, wymaga od niego nieustannego dostosowywania się do zmian w systemie oświaty i współczesnym szkolnictwie. Powinien on reprezentować w tej kwestii osobowość efektywną, a jego moralność i kultura osobista winny przyczyniać się do osiągania sukcesów w pracy z podopiecznymi. Na taką strukturę osobowości nauczyciela składają się takie elementy, jak: światopogląd, zainteresowania, motywy, temperament, zdolności, inteligencja, odpowiedni charakter, dążenie do samodoskonalenia (samowychowanie), własne sumienie[4].

Nauczyciel a jego tożsamość

Indywidualną cechą każdego wychowawcy – podobnie jak każdego człowieka – jest jego tożsamość. Wiąże się ona z pojęciem odrębności. Aby mówić o sukcesywnym procesie doskonalenia zawodowego nauczyciela, najpierw należy dokładnie poznać jego tożsamość. Tożsamość ta stanowi strukturę wieloaspektową, ponieważ opiera się ona na dwóch kontekstach: biopsychicznym i społecznym. Pierwszy składa się z właściwości mających pozwolić na wyodrębnienie tego, co z fizycznego i psychicznego punktu widzenia należy do jednostkowego „ja" (np. poczucie granic własnego ciała i zdolność odróżniania poglądów własnych od stanowisk innych członków społeczeństwa). Z kolei, na kontekst społeczny składają się układy interpersonalne, przynależność do danej grupy społecznej czy różnych organizacji i instytucji społecznych. W jego zakresie mieszczą się przede wszystkim różne procesy wpływu społecznego przyczyniające się do określonych zmian w tożsamości.

Jeżeli mówimy o tożsamości w zawodzie nauczyciela, szczególną rolę w tym aspekcie – zdaniem Zdzisława Kosyrza – odgrywa refleksyjność. Nie bez znaczenia jest też zjawisko samotności, postrzegane jako egzystencjalny problem tożsamości. Istnieją różne rodzaje samotności: metafizyczna, ontologiczna, psychiczna (emocjonalna). Aktualność problematyki tożsamości do-

[3] S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013, s. 167-170.
[4] Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, s. 32 i n.

tyczy poszukiwania odpowiedzi na zasadnicze pytania egzystencjalne związane z ludzkim bytem[5].

O istocie nauczycielskiej tożsamości pisze też Henryka Kwiatkowska. Ta tożsamość jest o tyle ważna z humanistycznego punktu widzenia, że wiąże się z faktem, iż każda jednostka ludzka usytuowana jest w jakiejś społeczności stanowiącej swoisty system oparty na wzajemnych relacjach człowieka z innymi ludźmi w danym środowisku. Nie inaczej sprawa wygląda w przypadku nauczyciela. Jego również obejmuje nić relacji z poszczególnymi elementami środowiska, w którym na co dzień funkcjonuje. W tym wypadku tymi składowymi są między innymi: szkoła, inni nauczyciele, uczniowie, rodzice itp.

Inaczej mówiąc, treść tożsamości i jej rozumienie to kluczowy warunek odnajdywania się człowieka w świecie i sensownego zaznaczania w nim swojego miejsca. Ma to szczególne znaczenie w przypadku nauczyciela, ponieważ to właśnie on wpływa w dużym stopniu na wrażliwą i chłonną psychikę swojego młodego podopiecznego i ma kontakt z wieloma wychowankami w toku swojej kariery zawodowej. Pozwala to na kreowanie własnego rozumienia i odczuwania świata, a przede wszystkim własnego systemu wartości w szkolnej rzeczywistości. Na wszystko to wpływ ma właśnie tożsamość nauczyciela i świadomość jej posiadania. W związku z tym badanie identyfikacji nauczycielskich odgrywa istotną rolę z perspektywy rozeznania zawodowego funkcjonowania nauczycieli. Wyróżnienia społecznych identyfikacji nauczycieli można dokonać poprzez rozeznanie: oczekiwań środowiska względem zawodu nauczyciela, wzajemnego stosunku nauczycieli względem siebie i wygłaszanych opinii, czynników spajających całą grupę zawodową[6].

Oczekiwania wobec nauczyciela w kontekście przemian społecznych

Jak wykazują badania, najważniejsze oczekiwania edukacyjne ze strony społeczeństwa wobec nauczycieli to: duży zakres wiedzy przedmiotowej i umiejętność jej przekazywania, sprawowanie opieki nad dzieckiem, wysokie walory etyczne i osobiste, pełne poświęcenie dla wykonywanego zawodu, umiejętności wychowawcze, nauczanie samodzielnego zdobywania wiedzy. Jeżeli chodzi o wzajemne sądy nauczycieli względem siebie i najczęstsze skojarzenia dotyczące profesji nauczycielskiej, przedstawiają się one następująco:

[5] Tamże, s. 56 i n.

[6] H. Kwiatkowska, *Kim jest polski nauczyciel po przemianach formacyjnych?* [w:] *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, red. E. Sałata, Radom – Warszawa 2005, s. 9-11.

wiedza, wychowanie, doradca (brak pieniędzy, przyjaciel), dydaktyk (odpowiedzialność, uczeń, szkoła).

Nieco inny schemat identyfikacji mamy w przypadku wyrażania opinii przez nauczycieli na temat własnej osoby. W tym wypadku poszczególne aspekty występują w takiej oto kolejności: przyjaciel, empatia, dobry kontakt z uczniem (opiekun), wiedza (wychowanie, życzliwość, sprawiedliwość). Z kolei najczęściej wymieniane czynniki integrujące całą grupę zawodową to: doznania traumatyczne (niskie płace, niekorzystna opinia na temat nauczycieli, poczucie wyobcowania), wymagania pracy (ciągłe doskonalenie zawodowe, coraz większe oczekiwania wobec nauczycieli, presja awansu), zamiłowanie do pracy z dziećmi (otwarty stosunek do ucznia, nastawienie na sukces dziecka), wspólne cele, poczucie misji pełnionej w społeczeństwie (zrozumienie trudów własnej pracy, praca na rzecz innych, świadomość rangi świadczonego zawodu), rekreacja (wspólne rozmowy i spotkania), solidarność zawodowa[7].

Przemiany społeczne – w tym przeobrażenia w oświacie – wymuszają poszukiwanie nowych koncepcji i modeli kształcenia nauczycieli. Stanowią więc zespół wyznaczników refleksji o współczesnej edukacji nauczycielskiej. Dokonujące się od czasu transformacji ustrojowej zmiany społeczno-gospodarcze, doprowadziły do powstania nowego ładu społecznego opartego na społeczeństwie demokratycznym (obywatelskim). To zaś przyczyniło się do gwałtownej reorientacji na płaszczyźnie edukacji. W czasach obecnych inaczej postrzega się miejsce i funkcje oświaty w życiu społecznym. Nie jest już to bowiem struktura silnie podlegająca państwu, lecz stanowi obszar aktywności umożliwiający swobodny rozwój osobowości osób biorących udział w procesie edukacji. Pełni ona funkcje adaptacyjne, przygotowujące do zastanej rzeczywistości, humanistyczne, emancypacyjne i kreatywno-krytyczne (utrzymywanie ciągłości kulturowej, kreowanie lepszej rzeczywistości, umożliwienie autokreacji i samorozwoju).

Najważniejszym celem edukacji staje się rozwój osobowości i kształtowanie postaw. Zmiany widoczne stają się także w treści kształcenia i wychowania; nastąpiła większa liberalizacja jeśli chodzi o organizację procesu dydaktycznego w dziedzinie metod, form i środków nauczania oraz wychowania. Najważniejszy jednak wydaje się nowy – oparty na demokratycznym modelu życia społecznego – model relacji między nauczycielem a uczniami, uwzględniający w toku procesu oświatowego równoprawność wszystkich jego uczestników. Nastąpiła też większa demokratyzacja w sposobach administrowania i zarządzania oświatą[8].

[7] Tamże, s. 12 i n.

[8] T. Lewowicki, *Przemiany oświaty a poszukiwania nowych koncepcji i modeli edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*, red. M. Ochmański, Lublin 1995, s. 11 i n.

Koncepcje zmian w rozwoju edukacji nauczycielskiej

W obszarze pedeutologii można znaleźć różne przykłady określania generalnych koncepcji edukacji nauczycielskiej. Najczęściej używane są dwie typologie owych koncepcji. Pierwsza kładzie nacisk na szczególne cechy edukacji technologicznej, humanistycznej i funkcjonalnej. Druga zaś koncentruje się na ogólnokształcącym, kompetencyjnym, personalistycznym, funkcjonalnym i wielostronnym wymiarze edukacji. Określenie koncepcji współczesnej edukacji nauczycielskiej to jedno z kluczowych zadań stawianych przed współczesną pedeutologią, ponieważ to właśnie w jej kompetencjach mieści się diagnozowanie edukacji nauczycielskiej i sugerowanie nowych rozwiązań. Tym samym, wpływa ona na funkcjonowanie oświaty, jak wskazują badania empiryczne. Oprócz tego oddziaływanie edukacji powoduje różnorakie pozytywne konsekwencje dla kształtowania osobowości samych nauczycieli. Okazuje się jednak, że nie jest to wystarczająca zachęta dla administracji oświatowej oraz sporej części środowiska akademickiego, by nieco bardziej poważnie i odpowiedzialnie podchodzić do tematu kształcenia, dokształcania i zawodowego doskonalenia nauczycieli. Zarówno poszczególne osoby odpowiadające za reformy systemu edukacyjnego, jak i nowi kandydaci na stanowisko nauczyciela często nie mają zasadniczych kompetencji i przygotowania do pracy w tym zawodzie. Obserwuje się poważne braki jeśli chodzi o ich wiedzę specjalistyczną (pedagogiczną, psychologiczną lub socjologiczną)[9].

Jednym z możliwych sposobów na polepszenie takiego stanu rzeczy jest właśnie określenie ogólnych koncepcji edukacji nauczycielskiej. Powinny one odnosić się do generalnych celów życia społecznego, uwarunkowań związanych z przemianami ładu społecznego, wiedzy pedagogicznej i psychologicznej. W tym zakresie należy ustalić zasadnicze założenia i propozycje rozwiązań modelowych, potencjalne skutki i regulacyjne mechanizmy. Tylko w ten sposób można oczekiwać zaistnienia profesjonalnych i odpowiedzialnych zmian w oświacie, w tym także zmian w obszarze edukacji nauczycielskiej. Reformy w zakresie edukacji nauczycieli mogą przebiegać na kilku płaszczyznach (obszarach)[10].

Przede wszystkim, należałoby zacząć od przedefiniowania koncepcji już istniejących, na podstawie nowych realiów funkcjonujących w obecnej edukacji i zastanych warunków społecznych. Powinny być one wypełnione elementami, treściami oraz przesłankami umożliwiającymi wspieranie do-

[9] Tamże, s. 14-16.
[10] Tamże, s. 16.

konujących się zmian. Ponadto, konieczne wydaje się ustalenie kluczowych wątków oczekiwanych odmian edukacji nauczycielskiej (jak np.: koncepcje zakładające przygotowanie nauczycieli do działalności społecznej albo pracy socjalnej w szczególnych warunkach środowiskowych, pracy opiekuńczo-wychowawczej, zdobywanie kompetencji komunikacyjnych, zarządzanie instytucjami oświatowymi).

Kolejnym krokiem mogłoby być formułowanie koncepcji skupiających się niekoniecznie na samym nauczycielu, ale w dużej mierze na osobie korzystającej z edukacji (dziecko, uczeń, wychowanek). Przygotowanie nauczyciela ma bowiem służyć głównie jego podopiecznemu, a konkretnie – przyczyniać się do dobrego poznania jego możliwości, wspomagania w rozwoju, odpowiedzialnego doradzania. Potrzebne są wreszcie też i koncepcje ustanawiające relacje między przygotowaniem teoretycznym a praktycznym w celu stworzenia odpowiedniego całościowego modelu rozwiązań realizacyjnych jeśli chodzi o edukację nauczycielską. Modelu zawierającego projekt uzasadnionych treści stanowiących tło dla oczekiwanych celów, propozycje organizacyjno-metodologiczne, określone warunki realizacji.

Odpowiednio duża ilość koncepcji i takich modeli realizacyjnych pozwoliłaby na większe zróżnicowanie i wzbogacenie edukacji nauczycielskiej, a także rozszerzenie jej o nowy zakres treściowy. Potrzebne jest przy tym ustalenie zakresu niezbędnych kwalifikacji i kompetencji zawodowych. Obecnie zakres ten jest bardzo słabo sprecyzowany i raczej ma charakter ogólny. Skutkiem tego do pracy w oświacie dostają się osoby o małym zasobie kwalifikacji zawodowych. Mowa tu głównie o kompetencjach ogólnopedagogicznych, metodycznych, psychologicznych, osobowościowych i społecznych. Innym koniecznym przedsięwzięciem jest wypracowanie standardów przygotowania nauczycieli, uwzględniających wymagania zawodowe obowiązujące na przykład w państwach Europy Zachodniej[11].

Z powyższych rozważań wynika, że tworzenie nowych modeli edukacji nauczycielskiej – zarówno pod kątem kształcenia, jak i dokształcania oraz doskonalenia zawodowego tej grupy zawodowej – powinno opierać się na konkretnie uzasadnionych fundamentach teoretycznych i wyraźnie naszkicowanych rozwiązaniach realizacyjnych, a także potencjalnych wynikach. Niezbędnym elementem każdego takiego modelu musi być jasno sprecyzowany standard kwalifikacji, co ogranicza ryzyko pojawienia się rozwiązań, które nie zapewniłyby oczekiwanego kanonu kwalifikacji. Poprzez opracowywanie odpowiednich standardów, pedeutologia przyczynia się do ważnego ulepszania teorii i praktyki edukacyjnej. Jest to jednak proces przebiegający stopniowo, wymagający czasu i dużego nakładu pracy.

[11] Tamże, s. 16-18.

Rola procesów poznawczych w kreowaniu nauczycielskiego profesjonalizmu

W dobie ponowoczesnej w kształceniu nauczycieli szczególną rolę odgrywają pewne procesy poznawcze, które wyznaczają profesjonalizm nauczyciela w praktyce edukacyjnej. Rzeczywistość ponowoczesna stawia wysokie wymagania przed nauczycielem, który podczas wykonywania swojego zawodu ograniczony jest określonymi czynnikami środowiskowymi, takimi jak: specyficzny charakter sytuacji pedagogicznej, postawy partnerów interakcji i koncepcje ich ról, specyfika oraz rodzaj podejmowanych i realizowanych zadań, osobiste doświadczenia, warunki mające podłoże w instytucjonalnym charakterze szkoły[12].

Jak sugeruje Leokadia Wiatrowska, w dobie zmieniających się wymogów odnośnie kompetencji nauczyciela, oprócz kwalifikacji zawodowych innymi niezbędnymi aspektami są: sprawne myślenie, inteligencja, pomysłowość i wyobraźnia, głębokie rozumienie procesów i zjawisk[13]. Z takiego punktu widzenia nauczyciel postrzegany jest w świetle koncepcji poznawczej człowieka, wedle której kompetencje umysłu jednostki sprawiają, że postrzega ona rzeczywistość, koduje otrzymywane informacje, uskutecznia dyskurs z innymi osobami, myśli twórczo i analitycznie[14].

Pełniąc działalność dydaktyczną i wychowawczą, nauczyciel nieustannie pozostaje w interakcjach społecznych, opartych na świadomym i nieświadomym ocenianiu, wyjaśnianiu, obserwowaniu. To zaś składa się na wizerunek edukacyjnej rzeczywistości. Nauczyciel postrzega ją na podstawie własnych przekonań i doświadczeń, a także nabytej wiedzy. Umiejętność analizowania zjawisk pedagogicznych utwierdzona jest zasobem osobistych doświadczeń nauczyciela i jego indywidualnych konstruktów[15].

Według pedeutologów, u nauczycieli widoczna jest skłonność do postrzegania wychowanka przez pryzmat wyników osiąganych w nauce i jego zachowanie w środowisku szkolnym. Do tego schematu często dochodzi jeszcze tak zwany „efekt aureoli", co sprawia, że uczeń zachowujący się niewłaściwie zaczyna być jednocześnie oceniany jako źle uczący się[16].

---

[12] M. Stachowicz-Piotrowska, *Rola wybranych procesów poznawczych, wyznaczających profesjonalizm nauczyciela w praktyce edukacyjnej*, [w:] *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej*, red. J. Aksman, J. Pułka, Kraków 2012, s. 173.

[13] L. Wiatrowska, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, [w:] *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, red. K. Ferenz, S. Walasek, Wrocław 2009, s. 88.

[14] J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1998, s. 170.

[15] K. Polak, *Podążając ku niewidocznemu (teorie indywidualne nauczycieli)*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 24.

[16] A. Janowski, *Zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniu w klasie*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1994, s. 187.

Idealny nauczyciel w obecnych realiach edukacyjnych powinien odznaczać się nie tylko profesjonalizmem czy wiedzą fachową i naukową wynikającą z jego wykształcenia, ale oczekuje się od niego również tego, że będzie te aspekty łączył z wiedzą osobistą opartą na własnych doświadczeniach, a więc właściwą każdej jednostce ludzkiej. Ta wiedza profesjonalna, zdobywana w toku studiów oraz innych form dokształcania, jest konieczna dla realizacji praktycznych powinności nauczyciela wynikających z jego roli zawodowej. Z kolei, wiedza osobista stanowi połączenie wiedzy profesjonalnej i doświadczenia jednostkowego[17]. Bywa niekiedy nazywana wiedzą podmiotową o rzeczywistości i ma charakter pragmatyczny. Jej celem jest bowiem inicjowanie danego działania i utrzymywanie go aż do skutku[18].

Nauczyciel uczestniczy w różnorakich interakcjach z wychowankiem i innymi jednostkami w obszarze oświaty. Najlepszym rodzajem relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem wydaje się relacja podmiotowa, ponieważ to właśnie ona stwarza bezpieczne warunki kształcenia. Opiera się na całkowitej akceptacji wychowanków i postrzeganiu uczniów jako indywidualnych jednostek, oczekujących szacunku dla własnej godności i poszanowania ich prawa do posiadania nie tylko mocnych stron, ale też i słabych[19].

Biorąc pod uwagę fakt, iż na profesjonalizm nauczyciela składają się takie czynniki, jak refleksyjność czy umiejętność oceny i analizy zachowania własnego oraz postaw jego podopiecznych, można z całą pewnością stwierdzić, że bez dogłębniejszego zrozumienia procesów poznawczych funkcjonujących w codziennej działalności nauczyciela, nie możemy mówić o skutecznych zmianach w systemie oświaty z punktu widzenia stosownego kształcenia i dokształcania nauczycieli.

Rola nauczyciela w kontekście zmian w systemie edukacji – nowe cele i zadania

Niezależnie od wielkich przemian, jakie miały miejsce w obszarze organizacji i realizacji systemu oświaty w ciągu wielu lat, rola nauczyciela pozostawała zawsze raczej bez zmian, a oczekiwania wobec niego nie zmniejszyły się. Odgrywa on nadal kluczową rolę w procesie nauczania i wychowania. To on jest „przewodnikiem" tego przedsięwzięcia. Gwałtownej zmianie uległa natomiast pozycja nauczyciela pod względem jakości. Obecnie przyjmuje się,

[17] I. Kawecki, *Wiedza nauczycielska w neoliberalnym świecie*, [w:] *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański, Kraków 2007, s. 61.

[18] M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 566.

[19] M. Stachowicz-Piotrowska, *Rola wybranych procesów poznawczych*, s. 180.

że najistotniejszym celem procesu kształcenia jest przygotowanie jego uczestników do samodzielności w zdobywaniu wiedzy na przestrzeni całego życia, a także motywowanie do samodoskonalenia się, rozwoju własnych zainteresowań i zapewnienie właściwego podłoża stwarzającego możliwość zaistnienia tych procesów[20].

Współczesny nauczyciel-wychowawca nie powinien być obecnie dla uczniów jedynym źródłem wiedzy ani narzucać im gotowych schematów postępowania, czy nakreślać za bardzo sztywnych wymogów, dokonywać zbyt dużej kontroli. Zamiast tego oczekuje się od niego, iż będzie przygotowywał swoich podopiecznych do swobodnego wyboru, bycia zdolnym, poszukiwania własnej drogi życiowej obfitującej w ważne wartości. Inaczej mówiąc – posiadania zdolności do akceptacji i rozumienia obecnej edukacji.

Z analizy obecnego systemu oświatowego wynika, że niezwykle znacząco uległa zmianie rola nauczyciela w tym procesie. Jest ona niewątpliwie zdecydowanie trudniejsza niż wcześniej. Nie może wymuszać na uczniach realizowania zadań współczesnej edukacji. W zamian powinien ich motywować i inspirować, pomagać rozwijać ich poznawcze zainteresowania, zapewniać ku temu odpowiednie warunki, wspierać swoich wychowanków w realizacji ich celów. Nauczyciel nie powinien obecnie odgrywać pierwszoplanowej roli w procesie dydaktyczno-wychowawczym, lecz niejako z odpowiednim zdystansowaniem pozostawać w tle organizatorem, koordynatorem i kierownikiem tego procesu. Można zatem powiedzieć, że funkcja nauczyciela zmieniła się jakościowo w porównaniu z latami wcześniejszymi[21].

Obecnie oczekuje się, że nauczyciel powinien w pewnym sensie być architektem wiedzy uczniów. Oznacza to, że jest on nie tylko dobrym organizatorem zapewniającym odpowiednie warunki uczenia się, ale także strategiem, który poprzez projektowanie określa i planuje drogę nabywania wiedzy przez swoich podopiecznych. Te działania projektowe muszą obejmować wszelkie możliwe konteksty mogące wpływać na procesy nauczania i uczenia się, zarówno w pozytywny, jak i negatywny sposób[22].

Zadania stawiane przed współczesnymi nauczycielami – rozumiane jako spełniane przez nich role społeczne – ulegają nieustannym przekształceniom. Przemiany te są wynikiem postępu cywilizacyjnego, rozwoju myśli pedagogicznej, reform systemu edukacyjnego.

Można wymienić kolejne grupy zadań, które składają się na obecny obraz codziennych czynności zawodowych nauczyciela: transmitowanie wiedzy i doświadczenia, rozwijanie sił twórczych i zdolności innowacyjnych

[20] K. Żegnałek, *Rola, zadania i funkcje nauczyciela we współczesnej szkole*, [w:] *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, red. E. Sałata, Radom – Warszawa 2005, s. 73.

[21] Tamże, s. 73-74.

[22] S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, s. 174.

uczniów, organizacja działalności praktycznej dzieci i młodzieży, kształtowanie charakteru i postaw uczniów, kontrola i ocena szkolnych osiągnięć jego podopiecznych, korzystanie z nowoczesnych środków nauczania i wychowania, przygotowanie uczniów do kształcenia się przez całe życie i uczenia równoległego[23].

Warto też wspomnieć o funkcjach, które mają miejsce w pracy nauczyciela. Można zauważyć takie, jak: liderska (kierownicza), interakcyjna, organizacyjna, koordynacyjna, diagnostyczna, inspiracyjna, innowacyjna[24].

Elżbieta Sałata podkreśla, że współczesny nauczyciel musi być przygotowany rzetelnie i wszechstronnie do swojej wielopłaszczyznowej roli. Znaczące w tym aspekcie są przedmioty z dziedziny pedagogiki i psychologii. W związku z tym istnieje potrzeba opanowania przez nauczyciela wiedzy stanowiącej bazę teoretyczną do optymalizacji praktycznych przedsięwzięć dydaktyczno-wychowawczych, zgodnie z dostosowaniem do zmieniających się obiektywnych sytuacji i warunków. Dominować w tym działaniu powinna nie tylko wiedza i inteligencja, ale także pomysłowość i talent.

Należy bowiem pamiętać o odpowiednim przygotowaniu merytorycznym, na które składają się takie czynniki, jak chociażby wysoki poziom wiedzy i umiejętność zastosowania jej w praktyce oraz przekazywania jej innym ludziom. Chodzi tu o tak zwane wartościowanie wiedzy, która winna być operatywna i czynna, a w żadnym wypadku bierna. Mile widziane jest, gdy oprócz wyuczonych informacji w toku kształcenia nauczyciela, dochodzą jeszcze jego osobiste poglądy i przekonania, a także świadomość potrzeby samokształcenia ustawicznego. Wziąwszy pod uwagę wieloaspektowość pracy nauczyciela, istotne jest również kontrolowanie tego, na ile przygotowany jest on do wymogów dydaktyczno-wychowawczych stawianych w tym zawodzie[25].

Uczelnie wyższe organizują kształcenie nauczycieli w zakresie specjalizacji nauczycielskiej na studiach wyższych zawodowych, magisterskich, a także podyplomowych. To przygotowanie do zawodu obejmuje: kształcenie kierunkowe (przygotowanie merytoryczne do prowadzenia określonego typu zajęć dydaktycznych, wyposażenie w odpowiednią wiedzę i umiejętności do nauczania przedmiotu lub prowadzenia tych zajęć), kształcenie nauczycielskie (przygotowanie do realizowania zadań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych w połączeniu z kształceniem kierunkowym i praktyką pedagogiczną), praktyki pedagogiczne (mające na celu poszerzanie umiejęt-

[23] K. Żegnałek, *Rola, zadania i funkcje nauczyciela we współczesnej szkole*, [w:] *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie*, s. 74-75.

[24] Tamże, s. 76-77.

[25] E. Sałata, *Przygotowanie pedagogiczne do pracy nauczycielskiej*, [w:] *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie*, s. 128.

ności zawodowych, zapoznanie się z organizacją szkół i placówek oświatowych). Oprócz tego od nowoczesnego nauczyciela oczekuje się, że powinien być przygotowany do całościowej realizacji dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych zadań szkoły. Wielu obecnych nauczycieli wciąż nie jest wyposażonych w taką umiejętność. Dlatego, nauczyciel powinien posiadać także przygotowanie w zakresie: wybranego kierunku (specjalności studiów), pedagogiki i psychologii, dydaktyki przedmiotowej, korzystania w nauczaniu z technologii komunikacyjnych i informacyjnych[26].

Dopiero przygotowanie nauczyciela w takim zakresie może umożliwić mu nabycie rozmaitych kompetencji stanowiących o sukcesie pedagogicznym. Wśród nich można wymienić pewne obszary tych kompetencji: dydaktyczny, społeczno-wychowawczy (umiejętność diagnozowania potrzeb uczniów i zdolność do kooperacji w interakcjach społecznych), kreatywny (zdolność do innowacyjności i stronienie od standardowości działań w samokształceniu), komunikacyjny (skuteczność pod względem podejmowanych zachowań – zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych w różnych sytuacjach edukacyjnych), prakseologiczny (skuteczność w organizacji procesu oświatowego), językowy (znajomość minimum jednego obcego języka w stopniu zaawansowanym), informacyjno-medialny (umiejętność operowania technologią informacyjną w celu wykorzystania jej podczas prowadzenia zajęć z danego przedmiotu)[27].

Kluczowe kompetencje w pracy współczesnego nauczyciela

Holistyczne postrzeganie kształcenia pedagogiczno-psychologicznego wynika z faktu, iż działalność pedagogiczna jest dziedziną niezwykle szeroką. Charakterystyczną jej cechę stanowi ogromna jej wielostronność i brak jednolitości. Tymczasem każdy skonkretyzowany akt pracy pedagogicznej posiada swoje osobiste cechy. Przygotowanie przyszłych nauczycieli do działalności pedagogicznej nie ma jedynie na celu wyposażenia ich w stosowną wiedzę i umiejętności rozwiązywania standardowych zadań o twórczym charakterze, ale wymaga również wiedzy z zakresu psychologii – dotyczącej między innymi systemu cech psychicznych, co właśnie pozwala nauczycielowi na działalność twórczą. Jest to istotny element przygotowania nauczycieli do pracy pedagogicznej. Pod tym samym kątem nauczyciele powinni kształcić swoich podopiecznych, a więc nie ograniczać się tylko do przekazywania uczniom wiedzy encyklopedycznej, ale przede wszystkim przygotowywać

[26] Tamże, s. 129.

[27] A. Wiłkomirska, *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Warszawa 2005, s. 27.

ich do ustawicznego kształcenia, zapewnić możliwość rozwijania własnych sfer osobowości, niezbędnych do egzystencji w obecnej rzeczywistości.

Natomiast, praca wychowawcza nauczyciela winna opierać się na osobistym kontakcie z wychowankiem. Realizując pewien system moralnych wartości, nauczyciel musi je rozwijać i utwierdzać w samym sobie. Jeżeli ktoś nie lubi dzieci i nie czuje powołania do pracy w tym zawodzie, absolutnie nie powinien pracować jako nauczyciel ani pedagog.

W związku z tym niezwykle ważne w profesji nauczycielskiej jest podmiotowe traktowanie swoich podopiecznych. Jest to tak zwane podejście humanistyczne. Zakłada ono akceptację uczniów takimi, jakimi są w rzeczywistości, kierowanie się empatią, poszanowanie prawa swoich podopiecznych do ich odrębności i niepowtarzalności, traktowanie ich z szacunkiem i uznaniem, wykazywanie zainteresowania nimi. Zrozumienie wewnętrznego świata uczuć dziecka i okazywanie mu życzliwości prowadzi do poznania jego stanu psychicznego i osobowości.

Organizacja procesu dydaktycznego i rozmaitych form aktywności uczniów to kolejna ważna umiejętność w zawodzie nauczycielskim. Opierać się ona powinna na rozbudzaniu ciekawości i rozwijaniu zainteresowań, stymulowaniu do samorozwoju. Z tego punktu widzenia kreatywność pedagogiczną warunkuje refleksja i elastyczność myślenia, co pozwala na zapobieganie schematyczności tych procesów. Zorganizowanie warunków zachęcających do pozytywnych interakcji międzyludzkich i czynnego angażowania się w proces dydaktyczny stwarza nauczycielowi możliwość dostrzegania zmian w postawach ukształtowanych na drodze rozwoju poznawczego swych podopiecznych.

Indywidualne różnice pomiędzy wychowankami są ważnym czynnikiem wpływającym na przebieg procesu nauczania i wychowania, ponieważ to właśnie od nich zależy na przykład dobór właściwych metod kształcenia i generalna mobilizacja ucznia do edukacji. Działalność pedagogiczna nauczyciela nastawiona na wspieranie uczniów w rozwoju wymaga wyjątkowej troski pod względem przedsięwzięć rozpoznawczych[28].

Kolejne istotne kompetencje zawodowe, decydujące o profesjonalnym profilu nauczyciela, Stanisław Dylak ujmuje w trzech zasadniczych grupach:

1) bazowe – kompetencje pozwalające na porozumiewanie się z uczniami i innymi nauczycielami, zdolność do przyswojenia i przestrzegania określonych zasad etycznych, moralnych i społecznych;

2) konieczne – kompetencje autokreacyjne, interpretacyjne oraz realizacyjne, czyli takie, bez których nauczyciel nie mógłby pracować konstruktywnie i efektywnie;

[28] E. Sałata, *Przygotowanie pedagogiczne*, s. 131.

3) pożądane – kompetencje mogące być przydatne i pomocne w pracy, choć nieobowiązkowe w profilu zawodowym danego nauczyciela[29].

Jeszcze jedną ważną kompetencją w pracy nauczyciela jest umiejętność społecznej komunikacji. Stanowi ona formę wywierania wpływu na drugą osobę oraz grupę za pośrednictwem przekazu informacji. Jest to próba zmiany systemu wartości, pewnych postaw i przekonań[30].

Realizując proces dydaktyczno-wychowawczy w motywowaniu uczniów do pracy podczas prowadzenia zajęć, nauczyciel powinien podejmować takie czynności, jak: podanie tematu zajęć, zaprezentowanie celów operacyjnych, uzasadnienie potrzeby opanowania wiadomości i danych umiejętności, a także podanie przykładów ich wykorzystania. Z kolei, wprowadzając nowy materiał, nauczyciel powinien między innymi: dostarczyć materiałów źródłowych, stwarzać sytuacje problemowe, reasumować informacje, zachęcać do wyciągania wniosków, korzystać z różnorakich pomocy dydaktycznych, dbać o dobrą komunikację w swoim kontakcie z uczniami[31].

Analizując wcześniejsze rozważania, można z całą pewnością stwierdzić, że wiedza i umiejętności psychologiczno-pedagogiczne są dla nauczyciela niezbędne jeżeli chodzi o zrozumienie działań uczniów i skuteczne kierowanie nimi w procesie realizacji zadań o charakterze dydaktyczno-wychowawczym. Istotną rolę odgrywa też przygotowanie pedagogiczne, kompetencje komunikacyjne, umiejętność nawiązywania kontaktów, dialogu, pozytywnego wpływu na podopiecznych.

Jak już wcześniej wspomniano, zmiany społeczne i próby reform systemu oświaty, które miały miejsce w ostatnich latach w Polsce, spowodowały to, że jednocześnie ewolucji uległy poglądy na temat istoty procesu wychowania. Przejawem tego jest fakt, że uwidacznia się zainteresowanie modelowaniem wychowanka kosztem podejmowania wysiłków mających na celu tworzenie warunków, w których uczeń może rozwijać swoje mocne strony. Istotną funkcją nauczyciela staje się zatem wspomaganie wychowanka w rozwoju. W tym właśnie kierunku podążają zmiany wprowadzane w zakresie reformy krajowego systemu oświaty.

Nauczyciel wobec przemian w systemie oświaty

Zbigniew Gaś podejmuje próbę komplementarnego określenia miejsca i zadań nauczyciela w zreformowanym systemie edukacyjnym. Sugeruje, że

[29] S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 36-37.
[30] E. Sałata, *Przygotowanie pedagogiczne*, s. 132.
[31] Tamże, s. 132-133.

tworząc koncepcję reformy systemu oświaty, osoby za to odpowiedzialne przyjęły siedem następujących założeń wyjściowych:

1) wychowanie i kształcenie powinny stanowić w działalności każdej placówki oświatowej nierozłączną całość;

2) w szkolnym nauczaniu powinna mieć miejsce odpowiednio wyważona proporcja pomiędzy przekazywaniem wiadomości a wychowaniem i rozwijaniem umiejętności;

3) uczeń jest podmiotem procesu dydaktyczno-wychowawczego, a więc punkt wyjścia dla edukacji powinny stanowić potrzeby rozwojowe wychowanka, a nie wymagania przedmiotowe;

4) edukacja szkolna – zwłaszcza w pierwszych fazach kształcenia – powinna w miarę możliwości scalać poszczególne dziedziny wiedzy;

5) państwo winno zagwarantować jednolitość systemu oświatowego, przy jednoczesnym stworzeniu warunków do indywidualnych działań placówek oświatowych, ich dyrektorów i całej społeczności związanej ze środowiskiem szkolnym, to jest nauczycieli, uczniów i ich rodziców;

6) kluczowe jest wypracowanie warunków do kooperacji całego grona pedagogicznego kształcącego określoną grupę uczniów, co może pozwolić z kolei na stworzenie w szkole korzystnego podłoża dla edukacji prorozwojowej i pozytywnego środowiska wychowawczego;

7) w zastanej rzeczywistości istotnym celem oświaty jest wyposażenie podopiecznych w znajomość przynajmniej jednego języka obcego i umiejętność obsługi komputera[32].

Według Z. Gasia, rezultatem tych przedsięwzięć stało się sprecyzowanie zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych szkoły. W związku z tym najważniejszym celem pracy edukacyjnej szkoły jest wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia na drodze realizacji zadań z obszaru nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Dzięki temu, szkoła jest w stanie zapewnić uczniom naukę poprawnego i nieskrępowanego wysławiania się, czytania ze zrozumieniem i pisania. Oprócz tego, nauczyciele stwarzają uczniom warunki do nabywania niezbędnych umiejętności, a ponadto szkoła wspiera działania wychowawcze rodziców, aby uczniowie mogli znaleźć w szkole podłoże do swobodnego rozwoju osobowego – pod względem psychicznym, intelektualnym, społecznym, zdrowotnym, estetyczno-moralnym, duchowym[33].

Mając na uwadze oczekiwania stawiane nauczycielowi w zreformowanej szkole, można wyodrębnić pewne warunki, które powinien spełniać profesjonalny dydaktyk: bycie osobowym wzorcem dla swojego wychowanka (funk-

[32] Z.B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel*, Lublin 2001, s. 9-10.

[33] Tamże, s. 10-11.

cja modelowa), sprawne dostarczanie uczniom w jasny i przystępny sposób wiedzy na temat współczesnych osiągnięć naukowych (funkcja dydaktyczna), bycie przewodnikiem w odkrywaniu potencjałów osobistych i realizacji zadań rozwojowych (funkcja wychowawcza), bycie fachowym trenerem w zakresie uczenia i doskonalenia zasadniczych kompetencji (funkcja instruktażowa). Dzięki temu nauczyciel jest w stanie rozwijać kompetencje uczniów pod względem między innymi: uczenia się, myślenia, poszukiwania, działania, doskonalenia się, skutecznego komunikowania się i współpracy[34].

Nauczyciel wobec problemu wypalenia zawodowego

Jeszcze jeden istotny wątek, któremu warto przyjrzeć się na koniec, stanowi problem wypalenia zawodowego wśród pedagogów i nauczycieli. Jest to tak zwana grupa zawodów pomocowych, ponieważ osoby je wykonujące pomagają bezpośrednio w zaspokajaniu potrzeb swoich wychowanków.

Główną przyczynę wypalenia w zawodzie nauczycielskim stanowi stres, który według badań związany jest z przeciążeniem pracą, brakiem zawodowego uznania, nieodpowiednim zachowaniem uczniów, niekorzystnymi relacjami interpersonalnymi w środowisku szkolnym, presją czasu. Kluczem do przeciwdziałania wypaleniu jest wewnętrzne usytuowanie kontroli i radzenie sobie ze stresem poprzez skoncentrowanie na działaniu. Duży stopień emocjonalnej kontroli może uchronić nauczyciela przed wystąpieniem problemu wypalenia[35].

Syndrom wypalenia zawodowego stanowi współcześnie poważny problem społeczny. Zawód nauczyciela-pedagoga jest szczególnie narażony na problem wypalenia. Najczęstsze czynniki wpływające na taki stan rzeczy stanowią cechy osobowościowe, nieświadomość i brak równowagi między świadomymi a nieświadomymi strukturami osobowości[36].

Zakończenie

Podsumowując, należy stwierdzić, że zmiany w systemie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, proponowane przez poszczególnych autorów w literaturze przedmiotu, ukazują model nauczyciela profesjonalisty. Jest to wizerunek nauczyciela zgodny z oczekiwaniami i wymogami

[34] Tamże, s. 11-12.

[35] A. Seredyńska, *Profilaktyka wypalenia zawodowego kandydatów na pedagogów w świetle teorii psychodynamicznej*, Kraków 2012, s. 130.

[36] Tamże, s. 136.

stawianymi przed pedagogiem przez współczesne społeczeństwo. Należy jednak postawić pytanie, czy obecny system oświatowy i przeprowadzone dotychczas reformy mogą ku temu stworzyć odpowiednie warunki? Niewątpliwie wiele dobrego zostało już w tej kwestii poczynione, ale wydawać się może, że jeszcze więcej pozostaje wciąż do zrobienia.

BIBLIOGRAFIA

Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.

Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013.

Gaś Z.B., *Doskonalący się nauczyciel*, Lublin 2001.

Janowski A., *Zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniu w klasie*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1994.

Kawecki I., *Wiedza nauczycielska w neoliberalnym świecie*, [w:] *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański, Kraków 2007.

Kofta M., Doliński D., *Poznawcze podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2: *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.

Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 2005.

Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1998.

Kwiatkowska H., *Kim jest polski nauczyciel po przemianach formacyjnych?* [w:] *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, red. E. Sałata, Radom – Warszawa 2005.

Lewowicki T., *Przemiany oświaty a poszukiwania nowych koncepcji i modeli edukacji nauczycielskiej*, [w:] *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*, red. M. Ochmański, Lublin 1995.

Polak K., *Podążając ku niewidocznemu (teorie indywidualne nauczycieli)*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000.

Sałata E., *Przygotowanie pedagogiczne do pracy nauczycielskiej*, [w:] *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, red. E. Sałata, Radom – Warszawa 2005.

Seredyńska A., *Profilaktyka wypalenia zawodowego kandydatów na pedagogów w świetle teorii psychodynamicznej*, Kraków 2012.

Stachowicz-Piotrowska M., *Rola wybranych procesów poznawczych, wyznaczających profesjonalizm nauczyciela w praktyce edukacyjnej*, [w:] *Konteksty wychowania i edukacji a kształcenie nauczycieli w rzeczywistości ponowoczesnej*, red. J. Aksman, J. Pułka, Kraków 2012.

Wiatrowska L., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli*, [w:] *Role współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, red. K. Ferenz, S. Walasek, Wrocław 2009.

Wiłkomirska A., *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*, Warszawa 2005.

Żegnałek K., *Rola, zadania i funkcje nauczyciela we współczesnej szkole*, [w:] *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, red. E. Sałata, Radom – Warszawa 2005.

Galit Magrafta
Higher Studies of Israel

A PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY AS A FACTOR OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Abstract. Magrafta Galit, *A Professional Learning Community as a Factor of the Professional Development of Teachers* [Profesjonalna społeczność ucząca się jako kontekst rozwoju zawodowego nauczycieli]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 417-426. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.26

The article presents the importance of the professional learning community in the school framework. It discusses the creation of a learning community, its characteristics, advantages, and the challenges in the leadership and establishment of a professional learning community. In addition, the article presents the importance of the introduction of a learning community into educational frameworks and provides a solution to the resources that pertain to the time or systemic flexibility. This article highlights the importance of collaborations, peer learning, and a productive discourse among teacher colleagues.

Key words: professional learning community, professional development

Tell me and I forget. Teach me and I remember.
Share with me and I learn.
Benjamin Franklin

Introduction

Researchers of education and shapers of policy in the field of teaching see a need to improve the quality of teaching and to provide opportunities for professional development for teachers, with the aim of facilitating the increased depth of the knowledge and improving the teachers' pedagogical skills.[1]

[1] H. Borko, *Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain*, Educational Researcher, 2004, 33(8), p. 3-15.

Consequently, there was increased recognition of the need to integrate the theoretical knowledge about teaching in the different fields of knowledge and the cumulative practical experience of the teachers who work in this in their professional lives.[2]

The concept of 'professional learning community' developed to help the teachers adjust to a dynamic reality. A professional learning community is in essence a group of educators who work in cooperation so as to improve the achievements of all the leaners in the school.[3]

The professional learning community is based on constructivist learning theories, which perceive the learner as an interpreter, who is involved in the building of information about the world and who has the ability to implement judgment and reflection on his ideas and to evaluate them and to correct them as needed.[4]

In the process of a professional learning community there are discussions that help the teachers highlight their professional vision that is defined in the ability to identify the main characteristics of the interactions in the class and to understand and interpret them.[5]

The importance of this article is to create awareness in the building of professional learning communities in the educational frameworks so as to examine together their knowledge and practices so as to improve professionally.

What Are Professional Learning Communities?

The schools that operate as a professional learning community develop processes, strategies, and structures for cooperative learning, through adjustment to dynamism and changes in the situations that occur in uncertainty.[6]

Accordingly, a professional community has the starting point of the adjustment of the process to the learner and performs a process of information processing that improves the organization's potential abilities, through its adjustment to the needs of the environment. This learning process as a pro-

[2] V. Farnsworth, I. Kleanthous, E. Wenger-Trayner, *Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger*, British Journal of Educational Studies, 2016.

[3] D. Williams, *Urban Education and Professional Learning Communities*, The Delta Kappan Gamma Bulletin, 2013, p. 31-39.

[4] M. Birenbaum, *Assessment for Learning and Characteristics of a School Professional Community and Class Culture that Empowers It*, [in:] *Assessment, Jewish Education, and the History of Education: A Collection in the Memory of Professor Aryeh Levy*, Ed. Y. Keshti, Tel Aviv University, the School of Education and, Tel Aviv 2009, p. 77-100.

[5] H. Borko, J. Jacobs, K. Koellner, *Contemporary Approaches to Teacher Professional Development*, [in:] *International Encyclopedia of Education*, Eds. P. Peterson, E. Baker, B. McGaw, Oxford 2010, 7, p. 548-556.

[6] W. Admiraal, D. Lockhorst, J. van der Pol, *An Expert Study of a Descriptive Model of Teacher Communities*, Learning Environment Research, 2012, 15, p. 345-361.

fessional learning community is characterized by clear goals and a pan-organizational learning strategy, which encourage openness, trust, initiative, and experience.[7]

A professional learning community is a group of professionals who examine together their knowledge and practices and discuss them, so as to improve in professional terms.[8] Teachers in a professional learning community meet regularly, research the relationship between the practice and the learning products of their students, analyze the processes of teaching and learning, draw conclusions, and perform changes so as to improve their teaching and the learning of their students.[9]

The assumption that guides the activity of the heterogeneous as a community of learners is that each one of its members has unique knowledge and unique insights that can contribute to others and that without these contributions from others the individual will learn less. The equal relations between experts on different levels and from different fields are the ideological foundation stones of the community of learners: a variety of information sources and viewpoints enriches them all, including the most skilled and senior experts.

Learning in the community may increase the intellectual power of the collective. The participants in the community are forged into a team of shared thinking, planning, and activity.

Kiney (2006) defines a 'community of learners' as a community whose participants are different from one another. It is autonomous and has self-organization. The members of the community are responsible for their functioning in the process of the acquisition of the knowledge and the production as a product. The person is an involved participant in the processes that occur in the community of learners and in addition the person is a reflective observer who is aware of his activity and who thinks about it. The knowledge that is accumulated is shared by all the common members. The learning in the 'community of learners' is perceived as a process of interactive building, in which the learners, both older and younger, create new insights, through a constant dialogue with themselves and with others. A learning community offers its members support in the process of their coping with challenges and with changes in their close work environment and transforms their learning into 'lifelong learning' in actuality.

---

[7] E. Khoo, B. Cowie, *Analysing an Online Learning Community from Personal, Interpersonal and Community Planes of Development*, [in:] *Proceedings of Global Learn Asia Pacific 2010*, Eds. Z. Abbas et al. (p. 4222-4231), AACE. Retrieved from http://www.editlib.org/p/34523.

[8] M. Birenbaum, *Assessment for Learning and Characteristics of a School Professional Community*, p. 77-100.

[9] A. Balenga, G. Landler-Perdo, M. Shachar, *Learning Communities of Teachers: An Invited Review as Background Material for the Work of the Language and Literacy Committee*, Initiative of Applied Research in Education, The Israeli National Academy of the Sciences, 2011, http://education.academy.ac.il.

Characteristics of Professional Learning Communities

The objective of the learning community is to promote the collective knowledge of all the members in the community, with the support of the growth of the personal knowledge of all the members. They become partners in the community of learners in which every person has the responsibility for the promotion of the learning.

The research literature indicates main characteristics of professional learning communities.

Reflective Dialogue

Effective professional learning of teachers includes components of reflection on practice, investigation of ways of teaching, and constant self-examination. The expertise of the teachers is characterized by the ability to conceptualize the teaching work and to examine the practice of critical examination. These reflective abilities develop from the in-depth observation of the practice of the teaching and the learning that it enables.[10]

Research of Practice – Feedback

The professional learning processes of teachers who focus on the relationships between specific teaching practices and the students' learning and achievements improve the students' learning and achievements. In every pedagogical discourse of teachers, the focus needs to be the students' learning and the relationship between the teachers' teaching and the students' learning. It is important that the teachers look at their work, analyze the actual performances of themselves and their students, and engage in continuous feedback, so as to develop and implement more effective teaching methods, think about new practices in their specific context, and share the knowledge and personal experience.[11]

Relations of Trust and Norms of Sharing

Cooperation is a key trait of an effective professional learning community. A professional learning community where there is high trust and reciprocal and professional respect produces a safe space that enables the teacher to learn and develop professionally. It serves as an emotional and professional 'safety network' in experiences that are not successful.

---

[10] E.E.J. Thoonen et al., *Building School-Wide Capacity for Improvement: The Role of Leadership, School Organizational Conditions, and Teacher Factors*, School Effectiveness and School Improvement, 2012, 23, p. 441-460.

[11] C. Lomos, R. Hofman, R. Bosker, *Professional Communities and Student Achievement: A Meta-Analysis*, School Effectiveness and School Improvement, 2011, 22, p. 121-148.

There is significant cooperation when the teachers develop skills of listening, respect the different attitudes, build reciprocal trust, cultivate the others, and serve as a personal example with integrity. In professional communities the teachers reveal their ways of teaching and cope with different opinions and share together what traditionally is perceived as personal (Stanley, 2011).[12]

Data-Based Learning and Assessment

Professional processes of learning of teachers are optimal processes when they are based on a variety of data of different types and when there is assessment that examines the results in the comparison to the objectives.

The shared goal addresses the teachers' learning in agreement with the operative actions in the school. The data serve as a source for the examination of the teaching for the construction of a culture of assessment-learning as a basis for reflection that the teachers hold in a professional learning community. The evaluation data provide a basis both for the setting of objectives before the entry into the process of the improvement of the learning and the teaching and during the process itself – to obtain a picture of the situation that indicates to the staff if it is on the right way and if the objectives are being fulfilled and what needs to be changed on the way.[13]

Reciprocal Commitment of Teachers to their Students' Success

Learning communities that put at the center of the analysis the work of the student and information on the student provide opportunities for teachers to develop a shared understanding of common mistakes and teaching strategies. The power of the focus on the student's data and a professional dialogue is expressed in the consistent success of the students' achievements in the elementary schools. Analysis of the students' work deepens the teachers' content knowledge and the knowledge how to teach it to the students. It helps the teachers understand how students learn specific content, provides active opportunities for practical learning, and helps the teachers acquire new knowledge and implement it, from the teachers' commitment to their students' success.[14]

---

[12] J. Nehring, G. Fitzsimons, *The Professional Learning Community as Subversive Activity: Countering the Culture of Conventional Schooling*, Professional Development in Education, 2011, 37(4), p. 513-535.

[13] S. Leahy, D. William, *From Teachers to Schools: Scaling Up Professional Development for Formative Assessment*, [in:] *Assessment and learning* (2nd edition), Ed. J. Gardner, Thousand Oaks, CA 2012.

[14] O. Bar-Yaakov, D. Tubin, *The Evolution of Success*, [in:] *Leading Schools Successfully – Stories from the Field*, Eds. C. Day, D. Gurr, London, UK 2014, p. 19-30.

Structured Processes and Regular Mechanisms for Teamwork

The setting of the teamwork is the basis for the creation of permanence and stability, without which significant professional learning is not possible. The setting gives stability and security and conveys seriousness and commitment. Such a setting includes the construction of the frequency and length of the sessions, annual planning, and planning of each and every session. Consistency and stability constitute the platform that enables significant learning.[15]

Contribution of the Professional Learning Community in the School

Learning communities contribute to the constant improvement of knowledge and professional skills of teachers and to their feeling of efficacy to bring their students to achievements. The teachers' sense of efficacy increases when the professional learning and planning are undertaken together in teams. These two variables – knowledge and professional skills and sense of efficacy – are directly related to the students' achievements.[16]

In the meetings of the teams of teachers, their ways of teaching are examined and their influence on the students' learning. Defined goals are set for the teachers' teaching and for the students' learning and achievements. The teachers strive to achieve the goals and evaluate the degree to which they are achieved regularly.

In addition, the teachers share with one another what is done in their classes and even hold peer observations and reflection on them. They plan together lessons, tasks, and tests, and they discuss together the students' works, the students' specific difficulties, and ways of coping with these difficulties in teaching.

A culture of collective responsibility for all the students develops – not as a slogan but as but as a real intention.[17]

Teachers who are involved in cooperative learning with colleagues for the most part indicate about themselves that they can change or modify their teaching methods as a means for the improvement of the learner's learning and success. In addition, professional interactions create cooperative collecti-

---

[15] C. Schechter, *Learning from Success as Leverage for a Professional Learning Community: Exploring an Alternative Perspective of School Improvement Process*, Teachers College Record, 2010, 112, 1, p. 182-224.

[16] A. Balenga, G. Landler-Perdo, M. Shachar, *Learning Communities of Teachers*.

[17] R. DuFour, *What Is a "Professional Learning Community"?* Educational Leadership, 2004, 61(8), May, p. 6-11; H. Timperley, *Teacher Professional Learning and Development*, *Educational Practices Series*, 18, International Academy of Education and International Bureau of Education, Brussels 2008.

ve memory, which is unique and more developed than individual memory, since they incorporate activities, processes, and methods of the organization's members.

Cooperative learning is a part of the professional learning culture. Thus the learning needs to be based on critical social life undertaken in a constant dialogue. Therefore, all the participants are partners and responsible for the actions of the collective, and the dialogue is both the means and the end and all the participants express emotions, attitudes, and meanings in a way of speaking.[18]

The recognition of the importance of the professional learning community derives also from contemporary pedagogical perceptions that describe the learning as a process that occurs in social-cultural contexts. According to these perceptions, learning exists in the interaction among people, from the close relationship between learning and practice and from sharing in the practice in the professional community. The social-cultural perception of the learning suits also the class of children and the staffs of teachers.[19]

In the learning community there is an active and dynamic process of learning and reciprocal productivity with personal and group reflection, and at the end new knowledge is created. The goal of the community is to assimilate the knowledge and adjust it to the members of the community after the identification of their needs and abilities. The learners in the professional learning community are exposed in the school environment to a consistent model of 'lifelong learning'. They see personal examples of adults who search for learning opportunities and enjoy the achievement of new information. In addition, a learning community offers its members support in light of new challenges.[20]

Difficulties of Professional Learning Communities

The main difficulties in the building of the professional learning community are the problem of time and the inculcation of practices,[21] since the learning process in the professional learning community requires time. Time is required so that the members in the community will know one another, will trust one another, and will believe in one another.

---

[18] J. Sebastian, E. Allensworth, *The Influence of Principal Leadership on Classroom Instruction and Student Learning: A Study of Mediated Pathways to Learning*, Educational Administration Quarterly, 2012, 48, p. 626-663.

[19] T. Yechieli, *How to Have Constructivist Learning*, Echo of Education, 2008, 82(4), p. 40-44.

[20] E. Mushayikwa, F. Lubben, *Self-Directed Professional Development – Hope for Teachers Working In Deprived Environments*, Teaching and Teacher Education, 2009, 25, p. 375-382.

[21] L.S. Shulman, *Learning Communities and Communities of Teachers*, Jerusalem 1996.

Aubussion, Frances, and Brady (2007) indicate a problem in the willingness of some of the teachers to participate in the community and the difficulty in meeting the schedule that brings them to feel that they are found with a lack of time that makes it difficult for them to focus on the teaching tasks.

De Jong (2012) notes that learning communities will not function optimally in an organizational culture that does not support the critical examination of the teaching practices. Time is a critical factor, and many teachers are concerned that the time at their disposal to integrate and assimilate the innovations they learned in the communities is limited.

Sjoer and Meirink (2016) indicate differences in the styles of thinking and learning of the teachers as a factor that makes the learning in the community difficult. Teachers are different from one another in needs, ideas, and experiences. Such differences and others make it difficult for the teachers to cooperate in the building of the curriculum.

In addition, many teachers have encountered the difficult to express open criticism of their colleagues' work and have called the weak criticism 'safe talk'. The cooperation misses its goal if teachers rely only on the encouragement and are not involved in critical dialogue of their peers' activity, which is called 'sharing'.[22]

It is possible to indicate difficulties related to the change in the work of the teacher, who is accustomed to work alone. Despite the view that work in cooperation will yield better trust, it is still possible to find in many schools the isolation of teachers.[23]

Conclusion

The article examines the implications of a model of professional development based on a professional learning community of teachers and integrating theory and practice as a tool for the professional development of teachers in the 21st century.

The dynamic pace of life requires the school to adjust to a rapidly changing reality. The teachers need to evince awareness of the environment, update with the many innovations, and cope with standardization, multiculturalism, globalization, and the knowledge era.[24]

---

[22] O. De Jong, *Empowering Teachers for Innovations: The Case of Online Teacher Learning Communities*, Creative Education, 2012, 3, Supplement, p. 125-129.

[23] R. DuFour, *What Is a "Professional Learning Community"?* p. 6-11.

[24] H. Kurland, H. Peretz, R. Hertz-Lazarowitz, *Leadership Style and Organizational Learning: The Mediate Effect of School Vision*, Journal of Educational Administration, 2010, 48(1), p. 7-31.

A professional learning community can effect a change and lead to successes, both of the teachers and of their students. A continuous learning process requires the teachers to look at the good of all and enlist for the desired change, or in other words, to enable the introduction of changes, to open up without fear for reflection and peer learning, to be a part of a thinking team and to experience satisfaction, enjoyment, and success from their work.

It is very important that the educational system enable opportunities for the creation of professional communities and provide opportunities for existing communities to remain over time. A school that wants to act as a professional learning community needs to meticulously plan the entire process and act from true desire, to change, and to succeed.[25]

Schools that have professional learning communities indicate the improvement of achievements, great loyalty, and strong desire of the staff members to succeed.

BIBLIOGRAPHY

Admiraal W., Lockhorst D., van der Pol J., *An Expert Study of a Descriptive Model of Teacher Communities*, Learning Environment Research, 2012, 15.

Aubusson P.S., Frances D.S., Brady L., *Action Learning in Teacher Learning Community Formation: Informative or Transformative?* Teacher Development, 2007, 11(2).

Balenga A., Landler-Perdo G., Shachar M., *Learning Communities of Teachers: An Invited Review as Background Material for the Work of the Language and Literacy Committee*, Initiative of Applied Research in Education, The Israeli National Academy of the Sciences, 2011, http://education.academy.ac.il (Hebrew).

Bar-Yaakov O., Tubin D., *The Evolution of Success*, [in:] *Leading Schools Successfully – Stories from the Field*, Eds. C. Day, D. Gurr, Routledge, London, UK 2014.

Birenbaum M., *Assessment for Learning and Characteristics of a School Professional Community and Class Culture that Empowers It*, [in:] *Assessment, Jewish Education, and the History of Education: A Collection in the Memory of Professor Aryeh Levy*, Ed. Y. Keshti, Tel Aviv University, the School of Education and Ramot Press, Tel Aviv 2009.

Borko H., *Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain*, Educational Researcher, 2004, 33(8).

Borko H., Jacobs J., Koellner K., *Contemporary Approaches to Teacher Professional Development*, [in:] *International Encyclopedia of Education*, Eds. P. Peterson, E. Baker, B. McGaw, Oxford 2010, 7.

De Jong O., *Empowering Teachers for Innovations: The Case of Online Teacher Learning Communities*, Creative Education, 2012, 3, Supplement.

DuFour R., *What Is a "Professional Learning Community"?* Educational Leadership, May 2004, 61(8) .

Farnsworth V., Kleanthous I., Wenger-Trayner E., *Communities of Practice as a Social Theory of Learning: a Conversation with Etienne Wenger*, British Journal of Educational Studies, 2016.

[25] R. DuFour, *What Is a "Professional Learning Community"?* p. 6-11.

Kaney S., *Ecological Thinking – A New Approach to Educational Change*, Klil and Mofet Institute, Tel Aviv 2006 (Hebrew).

Khoo E., Cowie B., *Analysing an Online Learning Community from Personal, Interpersonal and Community Planes of Development*, [in:] *Proceedings of Global Learn Asia Pacific 2010*, Eds. Z. Abbas et al. (p. 4222-4231), AACE. Retrieved from http://www.editlib.org/p/34523

Kurland H., Peretz H., Hertz-Lazarowitz R., *Leadership Style and Organizational Learning: The Mediate Effect of School Vision*, Journal of Educational Administration, 2010, 48(1).

Leahy S., William D., *From Teachers to Schools: Scaling Up Professional Development for Formative Assessment*, [in:] *Assessment and learning* (2nd edition), Ed. J. Gardner, Sage, Thousand Oaks, CA 2012.

Lomos C., Hofman R., Bosker R., *Professional Communities and Student Achievement: A Meta-Analysis*, School Effectiveness and School Improvement, 2011, 22.

Mushayikwa E., Lubben F., *Self-Directed Professional Development – Hope for Teachers Working In Deprived Environments*, Teaching and Teacher Education, 2009, 25.

Nehring J., Fitzsimons G., *The Professional Learning Community as Subversive Activity: Countering the Culture of Conventional Schooling*, Professional Development in Education, 2011, 37(4).

Schechter C., *Learning from Success as Leverage for a Professional Learning Community: Exploring an Alternative Perspective of School Improvement Process*, Teachers College Record, 2010, 112, 1.

Sebastian J., Allensworth E., *The Influence of Principal Leadership on Classroom Instruction and Student Learning: A Study of Mediated Pathways to Learning*, Educational Administration Quarterly, 2012, 48.

Shulman L.S., *Learning Communities and Communities of Teachers*, Mandel Institute, Jerusalem 1996 (Hebrew).

Sjoer E., Meirink J., *Understanding the Complexity of Teacher Interaction in a Teacher Professional Learning Community*, European Journal of Teacher Education, 2016, 39(1).

Thoonen E.E.J., Sleegers P.J.C., Oort F.J., Peetsma T.T.D., *Building School-Wide Capacity for Improvement: The Role of Leadership, School Organizational Conditions, and Teacher Factors*, School Effectiveness and School Improvement, 2012, 23.

Timperley H., *Teacher Professional Learning and Development*, *Educational Practices Series*, 18, International Academy of Education and International Bureau of Education, Brussels 2008.

Williams D., *Urban Education and Professional Learning Communities*, The Delta Kappan Gamma Bulletin, 2013.

Yechieli T., *How to Have Constructivist Learning*, Echo of Education, 2008, 82(4), (Hebrew).

Elanit Ayzik
Higher Studies of Israel

THE THEORETICAL APPROACH TO AWARENESS AS AN INTERDISCIPLINARY CATEGORY – A FEW REFLECTIONS

Abstract. Ayzik Elanit, *The Theoretical Approach to Awareness as an Interdisciplinary Category – A few Reflections* [Teoretyczne podejście do świadomości jako kategorii interdyscyplinarnej – kilka refleksji]. Studia Edukacyjne nr 44, 2017, Poznań 2017, pp. 427-436. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.44.27

The article presents different definitions from different disciplines for the concept of "Awareness" and the central role of science in shaping the way teachers think and change their perceptions. In a period of the lack of stability, diversity, and heterogeneity in academic, cultural, and socioeconomic terms, teaching and education become a complicated and demanding tasks for the teacher. The teacher who meets the complex educational challenges finds it difficult to adjust to accelerated and endless social, scientific, and technological changes and to change the perception of his role from a source of knowledge to a transfer of knowledge. Most teachers of our time were not trained to be conscious of the influences of globalization on the lives of the students and communities, differences, equality, and globalization that characterize society as a whole and are required of the teachers in society of our time. The author defines the teachers' consciousness as an Interdisciplinary Category. The increase of the teachers' awareness of the processes of thinking and doing, as a result of the internal and external events around them, may help teachers map their abilities, needs, and expectations, understand the factors of their behavior, plan their course for the future, and define for themselves goals commensurate with the requirements. The awareness grants the teachers an opportunity to take responsibility over the knowledge and thus may change the school experience.[1]

Key words: education, awareness, professional-knowledge, teacher, science, technology, present times

[1] A. Leibowitz, *Degree of 'Scientific-ness' of Science*, Academia Journal, 2008, 18, p. 4-10; A. Hargreaves, D. Fink, *Sustainable Leadership*, San Francisco 2006, p. 105; J.L. Kincheloe, *Critical pedagogy in the twenty-first century: Evolution for survival*, [in:] *Critical pedagogy: Where are we now?* Eds. P. McLaren, J.L. Kincheloe, Bristol *2007*, p. 1-60; M.M. Merryfield, *Why Aren't Teachers Being Prepared to Teach for Diversity, Equity and Interconnectedness? A Study of Lived Experience in the Making of Multicultural and Global Educators*, Teaching and Teacher Education, 2000, 16, p. 429-443.

Introduction

The purpose of this article is to review the subject of teacher's awareness and professional knowledge, while emphasizing the characteristics and changes that are taking place in the modern world and their impact on teaching. Research studies show that teachers are aware[2] of and present different types of professional knowledge they should use during the fulfillment of their professional obligations.[3] Experience indicates that until now teachers in Israel still teach according to the traditional model. Frequently the teachers convey knowledge and the students are required to assimilate it.[4] The students of the new generation are required to learn with emphasis on what interests them. The teachers' task is to plan situations and learning spaces adjusted to the child's development.[5] Therefore, it is important to understand and to learn the teachers' work style in their personal space and to understand the educational approaches that influence their work style.[6] All factors in the teachers 'working style are the outcome, to a greater or lesser extent, of the teachers' awareness.[7] Awareness in teaching is one of the most important factors of professionalism, regardless of the model of education,[8] which connects to the processing of information through an internal system of visualization in a specific educational environment.

Interdisciplinary approach awareness

In the accessible literature, there are many different definitions proposed by researchers that represent different disciplines and there is no one agreed-upon theory regarding the concept of 'Awareness', because of the gap between the objective scientific aspect.[9] 'Awareness' In modern Western phi-

[2] J.L. Kincheloe, *Critical pedagogy in the twenty-first century*, p. 1-60; K. Illeris, *The Fundamentals of Workplace Learning, Understanding How People Learn in Working Life*, New York, 2011, p. 46.

[3] E. Hoyle, *Professionality, Professionalism and Control in Teaching*, [in:] *Management in Education: The Management of Organizations and Individuals*, Eds. V. Houghton et al., London 1975, p. 318.

[4] M. Vidislavsky, B. Peled, A. Pavesner, *Innovative Pedagogy or Quality Pedagogy in an Innovative Environment*, The Four M Pillars, 2011, 27, p. 1-16.

[5] M. Shenar, *The Teacher, the Pupil and the School in Reality of Global Cultural*, Imagination and Action, 2010, 13, p. 17-44, 31.

[6] K. Illeris, *The Fundamentals of Workplace Learning*, p. 46.

[7] K. Illeris, *Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field between the Cognitive, the Emotional and the Social,* Florida 2003, p. 227.

[8] K. Illeris, *The Fundamentals of Workplace Learning*, p. 46.

[9] D.J. Chalmers, *Facing up to the Problem of Consciousness*, Journal of Consciousness Studies, 1995, 2(3), p. 200-219.

losophy, is defined in the experiential aspect described through the concept of 'qualia', experience as an input of our senses and feelings. Its shortcoming is that it is limited in thinking.[10] Modern psychologists define 'awareness' as a cognitive component that enables the absorption of stimuli from the environment and internal stimuli, such as thoughts, emotions, and physical feelings.[11] Psychological 'awareness' is the highest level of human functioning and understood as the level of mental development to accept the other as a subject of an object. The processes of conscious and controlled information processing necessitate great resources of attention.[12] In modern sociology, consciousness is a viewpoint that represents public attention to a topic, problem, or social, scientific, or political event and limited by the senses and the memory.[13] Current pedagogy defines the awareness as the ability to pay attention to personal behavior is what determines the results,[14] subjective situation of every person as a person, including the teacher, in which the learner structures meaning for knowledge, skills, emotions, and social interaction and develops broader understanding and ability to cope with the practical life challenges.[15] The homeroom teachers need to aspire to a clear and communicational determination of roles in the school environment. The consciousness is expressed in action, in all that pertains to people and events.[16] This is an important process that helps a person undergo a change and develop.[17] The following figure presents the analysis of the different interpretations and the broad spectrum of the concept of 'awareness'.

On the basis of the collected literature, a self-definition of the teacher's consciousness has been developed. Illeris[18] used the concept and found that consciousness is a subjective process occurring in the teacher, which influences the way he acts and assimilates information in the workplace, which expresses itself not only in the didactic process but also in the engagement A teacher in the acquisition of knowledge, skills, emotions, social interaction developing the ability to see and perform educational tasks with tangible effects. They are extremely important because of the changes in the modern world.

---

[10] F.J. Varela, *Neurophenomenology: A Methodological Remedy for the Hard Problem*, Journal of Consciousness Studies, 1996, 3(4), p. 330-349.

[11] J. Bargh, A.E. Kazdin, *Encyclopedia of Psychology*, Washington DC, New York 2000, 1, p. 347-348.

[12] M.M. Sohlberg, *Assessing and Managing Unawareness of Self*, Seminars in Speech and Language, 2000, 21(2), p. 135-151.

[13] N. Sillamy, *Słownik psychologii*, Katowice 1994, p. 54-55.

[14] W. Okoń (Ed.), *Pedagogical Dictionary*, Warszawa 1992.

[15] D.J. Clandinin, *Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images*, Journal of Curriculum Inquiry, 2014, p. 361-385.

[16] K. Illeris, *Three Dimensions of Learning,* p. 46.

[17] J.A. Johnson, *Ascertaining the Validity of Individual Protocols from Web-Based Personality Inventories*, Journal of Research in Personality, 2005, 39, p. 103-129.

[18] K. Illeris, *Three Dimensions of Learning*.

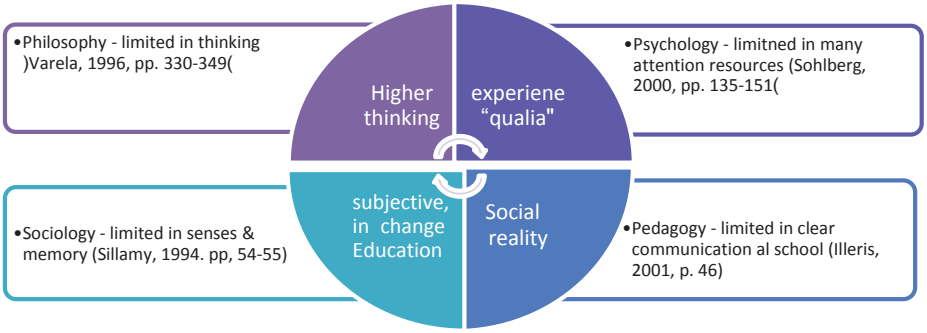


Fig. 1. Conceptual Map of Analysis of Different Interpretations and the Spectrum of 'Awareness'

Source: F.J. Varela, *Neurophenomenology: A Methodological Remedy for the Hard Problem*, Journal of Consciousness Studies, 1996, 3(4), p. 330-349; James W., *The Principles of Psychology* (2 volumes in 1), Dover Publications, New York 1950, p. 143-183; N. Sillamy, *Słownik psychologii*, Katowice 1994, p. 54-55; K. Illeris, *The Fundamentals of Workplace Learning, Understanding How People Learn in Working Life*, New York, 2011, p. 46

Importance of science for teachers and changes in today's world

Aside from the purposeful value of science, as serving a defined goal, science has a main role in the shaping of human thinking. Science describes and explains reality, and therefore it influences the manner of thinking and leads to change of perceptions of people and systems. The principles of science in the different areas are adopted by the educational system and become the rules that define its perception.[19] In a period of the lack of stability, diversity, and heterogeneity in academic, cultural, and socioeconomic terms, teaching and education become a complicated and demanding tasks for the teacher.[20] Researchers found that there is a difficulty among teachers to implement in actuality scientific theories they learned about learning in teaching and to adjust to rapid changes imposed from above because of the lack of awareness of the chances and their lack of partnership in the determination of the objectives.[21] The teacher who meets the complex educational challenges finds it difficult to adjust to accelerated and endless social, scientific, and technological changes and to change the perception of his role from a source of knowledge

[19] A. Leivovitz, *Degree of 'Scientific-ness' of Science*, Academia Journal, 2008, 18, p. 4-10.
[20] A. Hargreaves, D. Fink, *Sustainable Leadership*, San Francisco 2006, p. 105.
[21] M. Peretz, *Position Paper on the Topic of the Teacher's Status: New Directions 2009*, p. 1-22.

to a transfer of knowledge.[22] The extension of the phenomenon of difference and globalization of the economy, politics, technology, and environmental systems in the world changed the knowledge and abilities required of young people to be effective citizens in society. Most teachers of our time were not trained to cope with these phenomena and were not trained to be conscious of the influences of globalization on the lives of the students and communities. The training courses of the teachers do not develop knowledge, life experiences with diverse cultures, and awareness of the difference, equality, and globalization that characterize society as a whole and are required of the teachers in society of our time.[23] In the existing models of teacher training there is a regular gap between the experience and the theoretical learning that indicates the importance of the construction of more integrative training programs.[24] However, the borders between all the sciences of the social sciences, the behavioral sciences, and the education sciences are rigid, and therefore they are called multidisciplinary. It is also possible that overlap will be created among them. Education aspires to be an applied multidisciplinary area of knowledge, and therefore it cannot disconnect from facts. Since knowledge is multidisciplinary and draws from different areas of knowledge, in the setting of positions in education there are considerations from different areas.[25] On this background, the importance of the view of the 'big picture' is prominent[26] in the development of broad pedagogical awareness in the planning of the teachers' teaching.

In this changing reality, new human needs, required for the young generation, the employment of multiple roles during the professional life, and the importance of the acquisition of suitable learning skills arise. Seeing them more aware by:

1. Communication, cooperation, and language;[27]
2. Handling information;[28]
3. High order thinking and self-learning;[29]

---

[22] J.L. Kincheloe, *Critical pedagogy in the twenty-first century*, p. 1-60.

[23] M.M. Merryfield, *Why Aren't Teachers Being Prepared to Teach*, p. 429-443.

[24] A. Margolin, *Beyond the River – Multiple-Program Path of Training: Training of Teachers as Conversation*, Tel Aviv 2010, p. 644-662.

[25] R. Pasternak, *Chapters in the Sociology of Education*, Tel Aviv 2002.

[26] D. Hanin, *Globalization and Its Disappointments: Education in Globalization*, Echo of Education, December 2007, p. 36-39.

[27] L. Vygotsky, *Learning in a Social Context: Development of Higher Psychological Processes*, [in:] *Learning in the Social Context*, Eds. M. Tsellermeir, A. Kozulin, Tel Aviv 2004, p. 126.

[28] A. Martin, D. Madigan (Eds.), *Digital Literacies for Learning*, London 2006; A.G. McGrew, P.G. Lewis, *Global Politics: Globalization and the Nation State*, Cambridge 1992, p. 80.

[29] Y. Harpaz, *Give Children Fish: Thinking about Thinking*, Echo of Education, April 2009, 73, 5, p. 38-44.

4. Computerized communication instruments, ethics and protection online;[30]

5. Personal development;[31]

Skills for life and career;[32]

For the purpose of the adjustment of the teaching to the learners' needs, It is necessary to develop new ways of learning focus more and more on the learner and on the active learning processes, the flexible structure of the studies, contents adjusted to the social-cultural, economic, and cultural processes of change that invite engagement in actual issues and dilemmas that develop environmental-social consciousness, all this with the integration of technology in the processes of teaching-learning-assessment.[33] To prepare for innovative learning, it is necessary to develop the ability of self-direction, cooperation, and awareness.[34]

The implications of globalization on education are expressed in the 'economization' of the thinking and the educational action. Education is perceived as an economic resource intended for the improvement of competitiveness in the global economy. The success in the international achievement tests (PISA, TIMSS, etc.) becomes the main goal of the educational system; emphasis on the economy-oriented 'core' studies alongside the reinforcement of the national contents at the expense of the humanistic and artistic contents.[35] The point is to educate young people so that they can manage themselves and in school and life. To this need is the teacher's awareness and education.[36] In addition, globalization brings with it contradictions, such as computer technology and information explosion as opposed to the teacher as a source of knowledge, local curricula as opposed to an international and multicultural reality.[37] The modern changes alter from the foundation the learning conditions and personal space of the teachers and naturally influence the teachers' consciousness. In a global reality that obligates the creation of knowledge in a collaborative manner, teacher is required to be an active member in the professional knowledge community in his professional lifestyle, to open his work to peer feedback and processes of instruction, and to be assisted by the global and

[30] A. Martin, D. Madigan (Eds.), *Digital Literacies*, p. 49.

[31] M. Shenar, *The Teacher, the Pupil*, p. 31.

[32] J. Salpeter J., *21st Century Skills: Will Our Students Be Prepared?* Technology and Learning, 2003, 24(3), p. 17-26.

[33] M. Vidislavsky, B. Peled, A. Pavesner, *Innovative Pedagogy*, p. 1-16.

[34] S. Merriam, L. Baumgartner, R. Caffarella, *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*, San Francisco 2007, p. 275-279.

[35] D. Hanin, *Globalization and Its Disappointments*, p. 36-39.

[36] N. Aloni, *Humanistic Education: Theory into Practice*, Education and its Environs: Annual Journal of the HaKibbutz College of Education, 2004, 26, p. 41-49.

[37] G. Resnick, *To Build Global Citizenship: Education for Globalization*, Echo of Education, December 2007, p. 44-47.

current professional knowledge resources.[38] The access to social knowledge creates a multicultural discourse between people and different groups, a fact that emphasizes the need for the teachers' awareness of difference and cultural context.[39] Awareness of issues such as explicit identity and implicit identity, active presence and passive presence, awareness of the learning space, awareness of time and lesson structure, online work routine, and ability to manage time[40] – this awareness will help the teachers understand their role and change the traditional classic A paradigms that hold them captive so as to make a change and fit in.

The Teachers' Consciousness as a Basis for Professional Performance

Many researchers agree about the importance of consciousness in the processes of thinking in general and its role in the practice of teachers and developed different models for the purpose of the improvement of the quality of the teaching. Hoyle[41] presents a model of extended professionality that represents the difference between the restricted professionality, in contrast, in improved professionality through the development of the teacher's consciousness.[42] Critical pedagogy addressed the alternatives of education and maintained that the way to social change, class, social, gender, ethnic, national, and racial stratification to which children are born lies in the development of consciousness.[43] Giroux[44] presents a model in which the teacher consciously builds knowledge, in this traditional space called the class the teachers have critical responsibility to be conscious that the pedagogy is related necessarily also to the economics, social, and political fields.[45] Kincheloe[46] presents a model of post-positive training that shows that teachers build in actuality their practice according to critical knowledge and personal and social con-

[38] T.J. Sergiovanni, *Organization, Market and Community vs. Strategies for Changes: What Works Best for Deep Changes in Schools*, [in:] *International Handbook for Educational Change*, Eds. A. Hargreaves et al., Great Britan 1998, p. 576-595.

[39] M. Shenar, *The Teacher, the Pupil*, p. 17-44.

[40] Ibidem, p. 17-44; A. Shor, P. Freire, *What is the Dialogic Teaching Method*, [in:] *Pedagogy of Release: Dialogues of Change in Education*, Tel Aviv 1990, p. 105-126.

[41] E. Hoyle, *Professionality, Professionalism*, p. 318.

[42] E. Hoyle, *Teaching: Prestige, Status and Esteem*, Educational Management and Administration, 2001, 29(2), p. 146.

[43] A. Shor, P. Freire, *What is the Dialogic*, p. 105-126.

[44] H.A. Giroux, *Theory and Resistance in Education*, Mass 1983, p. 147-151.

[45] H.A. Giroux, *Introduction: Democracy, Education, and the Politics of Critical Pedagogy*, [in:] *Critical Pedagogy: Where Are We Now?*, Eds. P. McLaren, J.L. Kincheloe, New York 2007, p. 1-5.

[46] J.L. Kincheloe, *Critical pedagogy in the twenty-first century*, p. 1-60.

sciousness. According to the model of learning of Illeris,[47] the importance of consciousness among teachers is expressed during their action in the school environment as a result of an internal psychological process in which they structure meaning into knowledge, skill, emotions, and social interaction simultaneously and develop a broad understanding and ability to cope with the practical challenges of life. This process includes elements of reflection, transformative and meta-cognitive learning through two processes: (1) personal – perception, memory, and thinking and (2) social – interaction between people. The starting point of Illeris is that the teachers' awareness undergoes a process of change through what the teacher chooses to give attention. Thus, the focus on internal situations is an important component that helps the person undergo a change and develop into a person who cares for and cultivates the 'self', the other, and the environment. teachers hold an interaction with an environment that includes other people, a certain culture, technology in a global and rapidly changing world that proposes many possibilities for learning without limitation[48] and in the modernity of the present era we are aware of the high frequency of the process of interaction and the power of social influence.[49]

The author broadens the concept of "consciousness" and defines the concept of "teachers' consciousness" as follows. Teachers' consciousness is an interdisciplinary concept of the teacher, which characterizes the challenges of the modern world with emphasis on the development of science and technology that influence the teacher. This is an acquired learning tool that enables cognitive ability to extract a raw reality from the interpretation of attitudes and beliefs and the ability to act effectively in the school. The process of the development of the consciousness through the three stages of FSS:

1. Focusing– "I know what I am doing".

2. Subject interpretation into an objective reality –"I understand why I am doing".

3. Self-Controlling– "I am responsible for my knowledge".

The author defines the teachers' consciousness as an increase in the teacher's ability to think, consider, understand, and solve problems that entails the development of high order thinking skills, techniques and mental abilities through the use of reflection and meta-cognition for the purpose of self-control.[50] In essence, the desired teacher is the person who knows to address her

[47] K. Illeris, *The Fundamentals of Workplace Learning, Understanding How People Learn in Working Life*, New York 2011, p. 46.

[48] K. Illeris, *Three Dimensions of Learning*, p. 227.

[49] K.J. Gergen, *Realities and Relationships: Soundings in Social Constructionism*, Cambridge 1994, p. 93-143.

[50] Ibidem.

knowledge. A conscious teacher is a teacher who has experienced a process of the assumption of responsibility and self-control subject also to the influences of the environment. The increase of the teachers' awareness of the processes of thinking and doing, as a result of the internal and external events around them, may help teachers map their abilities, needs, and expectations, understand the factors of their behavior, plan their course for the future, and define for themselves goals commensurate with the requirements. The awareness grants the teachers an opportunity to take responsibility over the knowledge and thus may change the school experience. The article and the defined teacher awareness, is influenced by the Illeris theory that the author has developed.

BIBLIOGRAPHY

Aloni N., *Humanistic Education: Theory into Practice*, Education and its Environs: Annual Journal of the HaKibbutz College of Education, 2004, 26.

Bargh J., Kazdin A.E., *Encyclopedia of Psychology*, Washington DC, US: American Psychological Association, Oxford University Press, New York 2000, 1.

Bauman Z., *Globalization: The Humane Aspect* (Translated by G. Hazanov), Kav Adom, HaKibbutz HaMeuchad Press, Tel Aviv 2002.

Chalmers D.J., *Facing up to the Problem of Consciousness*, Journal of Consciousness Studies, 1995, 2(3).

Clandinin D.J., *Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images*, Journal of Curriculum Inquiry, 2014.

Gergen K.J., *Realities and Relationships: Soundings in Social Constructionism*, Harvard University Press, Cambridge 1994.

Giroux H.A., *Introduction: Democracy, Education, and the Politics of Critical Pedagogy*, [in:] *Critical Pedagogy: Where Are We Now?*, Eds. P. McLaren, J.L. Kincheloe, New York 2007.

Giroux H.A., *Theory and Resistance in Education*, South Hadley, Mass 1983.

Hanin D., *Globalization and Its Disappointments: Education in Globalization*, Echo of Education, December 2007.

Hargreaves A., Fink D., *Sustainable Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2006.

Harpaz Y., *Give Children Fish: Thinking about Thinking*, Echo of Education, April 2009, 73, 5.

Hoyle E., *Professionality, Professionalism and Control in Teaching*, [in:] *Management in Education: The Management of Organizations and Individuals*, Eds. V. Houghton et al., Ward Lock Educational in Association with Open University Press, London 1975.

Hoyle E., *Teaching: Prestige, Status and Esteem*, Educational Management and Administration, 2001, 29(2).

Illeris K., *Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field between the Cognitive, the Emotional and the Social,* Krieger, Malabar, Florida 2003.

Illeris K., *The Fundamentals of Workplace Learning, Understanding How People Learn in Working Life*, Routledge, New York 2011.

Illeris K., *Transformativ learning & identitet*, Samfundslitteratur, Copenhagen 2014.

James W., *The Principles of Psychology* (2 volumes in 1), Dover Publications, New York 1950, s.143-183.

Johnson J.A., *Ascertaining the Validity of Individual Protocols from Web-Based Personality Inventories*, Journal of Research in Personality, 2005, 39.

Kincheloe J.L., *Critical pedagogy in the twenty-first century*: *Evolution for survival*, [in:] *Critical pedagogy: Where are we now?* Eds. P. McLaren, J.L. Kincheloe, Open University Press, Bristol *2007.*

Leivovitz A., *Degree of 'Scientific-ness' of Science*, Academia Journal, 2008, 18.

Margolin A., *Beyond the River – Multiple-Program Path of Training: Training of Teachers as Conversation*, Mofet Institute and Levinsky College of Education, Tel Aviv 2010.

Martin A., Madigan D. (Eds.), *Digital Literacies for Learning*, Facet Publishing, London 2006.

McGrew A.G., Lewis P.G., *Global Politics: Globalization and the Nation State*, Polity Press, Cambridge 1992.

Merriam S., Baumgartner L., Caffarella R., *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*, Jossey-Bass, San Francisco 2007.

Merryfield M.M., *Why Aren't Teachers Being Prepared to Teach for Diversity, Equity and Interconnectedness? A Study of Lived Experience in the Making of Multicultural and Global Educators*, Teaching and Teacher Education, 2000, 16.

Okoń W. (Ed.), *Pedagogical Dictionary*, PWN, Warszawa 1992.

Pasternak R., *Chapters in the Sociology of Education*, Ramot, Tel Aviv 2002.

Peretz M., *Position Paper on the Topic of the Teacher's Status: New Directions 2009*.

Resnick G., *To Build Global Citizenship: Education for Globalization*, Echo of Education, December 2007.

Salpeter J., *21st Century Skills: Will Our Students Be Prepared?* Technology and Learning, 2003, 24(3).

Sergiovanni T.J., *Organization, Market and Community vs. Strategies for Changes: What Works Best for Deep Changes in Schools*, [in:] *International Handbook for Educational Change*, Eds. A. Hargreaves et al., Kluwer Academic Publishers, Great Britan 1998.

Shenar M., *The Teacher, the Pupil and the School in Reality of Global Cultural*, Imagination and Action, 2010, 13.

Shor A., Freire P., *What is the Dialogic Teaching Method*, [in:] *Pedagogy of Release: Dialogues of Change in Education*, Mifras, Tel Aviv 1990.

Sillamy N., *Słownik psychologii*, Książnica, Katowice 1994.

Sohlberg M.M., *Assessing and Managing Unawareness of Self*, Seminars in Speech and Language, 2000, 21(2).

Varela F.J., *Neurophenomenology: A Methodological Remedy for the Hard Problem*, Journal of Consciousness Studies, 1996, 3(4).

Vidislavsky M., Peled B., Pavesner A., *Innovative Pedagogy or Quality Pedagogy in an Innovative Environment*, The Four M Pillars, 2011, 27.

Vygotsky L., *Learning in a Social Context: Development of Higher Psychological Processes*, [in:] *Learning in the Social Context*, Eds. M. Tsellermeir, A. Kozulin, Tel Aviv 2004.

II. RECENZJE I NOTY

ANNA DUDAK, KATARZYNA KLIMKOWSKA, *Sukces jako doświadczenie biograficzne ojców sprawujących opiekę nad dzieckiem*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2017, ss. 365.

Współczesny świat można określić mianem „świata ponowoczesnego", „świata kultury instant", w którym jedną z naczelnych wartości jest przyjemność, a warunkiem szczęśliwego życia niejako „musi być" sukces. W świecie tym, kojarzonym przede wszystkim z dynamizmem, obowiązuje, jak pisze Z. Melosik, zasada natychmiastowości, zgodnie z regułą *fast food, fast sex, fast cars*[1]. Wydaje się, że wszystko można dostać tu i teraz, byle szybciej, że tym samym sukces – często (choć nie zawsze) synonim szczęścia – jest na wyciągnięcie ręki – najlepiej ręki osoby młodej i pięknej. Okazuje się jednak, że kiedy bliżej przyjrzeć się poszczególnym aktorom w codzienności – zwykłym ludziom, zajrzeć głębiej pod tę powierzchowność świata, można odkryć wiele wyjątkowych fenomenów.

Autorki książki główną kategorią analizowaną, czy może bardziej adekwatnie rzecz ujmując, zgłębianą w swojej pracy uczyniły sukces, pojęcie niezwykle aktualne współcześnie, zaś podmiotem ich badań w nurcie jakościowym stała się specyficzna grupa – ojcowie, którzy wywalczyli sobie prawo do opieki nad dzieckiem po rozwodzie. A. Dudak i K. Klimkowska odkrywają przed czytelnikami – i robią to w sposób doskonały naukowo – to, jak rozumieją sukces ci, których życie – można powiedzieć – pasmem sukcesów nie było. I właśnie w takiej problematyce badawczej tkwi niezwykłość tej pozycji – pewnego rodzaju konfrontacja tego, co przeciwstawne: badanie fenomenu sukcesu u ludzi, którzy doświadczyli specyficznej porażki w życiu osobistym – rozwodu. „Sukces jako doświadczenie biograficzne ojców sprawujących opiekę nad dzieckiem" jest dziełem niezmiernie ważnym, prezentującym świetny przykład zaangażowanych badań jakościowych.

Zasadniczo książka składa się z trzech części – teoretycznej, metodologicznej i empirycznej – w obrębie których wyróżniono sześć rozdziałów.

Przegląd pojęć teoretycznych i weryfikacji empirycznych dotyczy dwóch głównych zagadnień badawczych – sukcesu i ojców. Autorki w sposób dokładny i rzetelny, a przy tym przystępny, analizują kategorię sukcesu, jego kulturę,

[1] Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

język, cechy, a także uwarunkowania oraz koszty i ryzyko związane z podjęciem pracy nad jego osiągnięciem. Liczne odwołania do innych badaczy dowodzą, jak dokładnie autorki zgłębiły to pojęcie. Rozważania teoretyczne na temat ojcostwa w Polsce obejmują stereotypizację ról płciowych, współczesne koncepcje ojcostwa, sytuację prawną ojców po rozwodzie, a także działalność społeczną na rzecz promowania ojcostwa i przeciwdziałania dyskryminacji rodziców płci męskiej w wychowaniu dzieci.

Część metodologiczna w jasny, spójny i logiczny sposób przybliża cel, problematykę oraz podejście badawcze, a także pokrótce omawia przebieg badań i grupę badawczą. Najobszerniejsza część, empiryczna, prezentuje wyniki badań. Autorki opisują, jak ojcowie rozumieją sukces i w jakich wymiarach go doświadczyli (materialnym, prestiżowym, emocjonalnym i samoaktualizacyjnym), jaka jest ich ocena uwarunkowań osiągniętego przez nich sukcesu, a także jego kosztów.

Choć *Sukces jako doświadczenie biograficzne ojców sprawujących opiekę nad dzieckiem* jest pozycją naukową, czyta się ją niemal jak powieść – wciągającą i fascynującą, a jednocześnie spójną, logiczną i pełną profesjonalizmu. A. Dudak i K. Klimkowska prowadzą czytelników przez zawiłości teoretyczne i metodologiczne w sposób tak jasny, konsekwentny i przejrzysty, że prezentowane – skądinąd trudne – zagadnienia stają się zrozumiałe nawet dla kogoś, kto po literaturę naukową sięga bardzo rzadko, z uwagi chociażby na poziom skomplikowania używanego w niej języka. W niniejszej książce tego problemu nie ma – autorki, dostosowując język do możliwości interpretacyjnych czytelników, zmniejszają dystans między sobą jako badaczkami a odbiorcami, przez co wydaje się, że omawiana publikacja może zainteresować każdego, komu bliska jest podejmowana w nim problematyka.

Kolejną zaletą książki są zaprezentowane w niej, bardzo dobre i konsekwentnie prowadzone, zaangażowane badania jakościowe. Widać doskonale, że zostały one w sposób przemyślany zaplanowane i zrealizowane. Autorki prowadzą osoby czytające pracę przez cały proces badawczy: od początku wiedzą, jakie fenomeny chcą poddać analizie i interpretacji, i ściśle trzymają się wyznaczonej przez siebie ścieżki, dogłębnie i ze zrozumieniem analizują różnego rodzaju podejścia teoretyczne związane z interesującym je zjawiskiem. Czytelnik odnosi wrażenie, że przygotowując się do pracy, autorki dotarły do wszystkich pozycji literatury przedmiotu. Podjęcie tak tytanicznej wręcz pracy badawczej świadczy o ich niezwykłym zacięciu naukowym. A. Dudak i K. Klimkowska dokonują celnego wyboru strategii badawczej (i, co ważne, potrafią go uzasadnić), a następnie podejmują badania. I nie są to badania powierzchowne. Co warte podkreślenia – każda wypowiedź osoby badanej i każdy komentarz badaczek są osadzone w teorii (wybranej i opisanej w części pierwszej), część empiryczna zanurzona jest w teorii. Tak poprowadzone badania jakościowe mogą stanowić wręcz wzorcowy przykład tej strategii badawczej.

Książka przedstawia różnorodny i trudny świat ojców, którzy uzyskali możliwość sprawowania opieki nad dziećmi po rozwodzie, ukazuje ich problemy, bolączki i radości oraz subiektywne rozumienie sukcesu i szczęścia. „Bohaterowie" badań okazują się osobami, które zostały niejako ukształtowane przez swoje trudne doświadczenia, przeżycia osobiste, przez co bardzo świadomie idą przez

życie. Pozycja zachęca do przyjrzenia się ważnej, choć nadal w Polsce marginalizowanej grupie mężczyzn, którzy nie uciekli od obowiązku wychowywania swoich dzieci i – co zasługuje na uwagę – realizują go w sposób odpowiedzialny, stawiając czoła nadal istniejącym stereotypom dotyczącym ich umiejętności wychowawczych i opiekuńczych. Autorki przez swoją pracę zachęcają do wyciągnięcia ku tym ojcom pomocnej dłoni i udzielenia im wsparcia.

Sukces jako doświadczenie biograficzne ojców sprawujących opiekę nad dzieckiem to książka ważna społecznie, którą polecić można osobom zainteresowanym problematyką ról płciowych we współczesnym świecie i przemianom, jakim podlegają. To pozycja dla badaczy sytuacji mężczyzn w kontekście zmian społecznych, określanych jako kryzys męskości. Wreszcie, to praca dla wszystkich, którzy stykają się z problemem samotnego rodzicielstwa (ojcostwa).

Paulina Koperna

Inetta Nowosad, Klaudia Pietrań, Mirosław J. Szymański (red.), *Szkoła. Konflikt podmiotów?* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, ss. 266.

Czy szkoła może być miejscem budowanym na kanwie konfliktu? Jakie podmioty uczestniczą w konflikcie? Czym w istocie jest konflikt, z czego wynika i jakie niesie skutki? Może konflikt jest ważnym elementem zarówno dla rozwoju szkoły jako instytucji, a także jako wspólnoty? Konflikt „buduje czy rujnuje"? Te proste pytania, jakie można wyprowadzić z tytułu recenzowanej wieloautorskiej monografii stały się przyczynkiem rozważań naukowych podjętych przez autorów artykułów opublikowanych w monografii pod redakcją naukową Inetty Nowosad, Klaudii Pietrań oraz Mirosława J. Szymańskiego.

Publikacja składa się z dwóch głównych rozdziałów. W pierwszym, zatytułowanym „Źródła konfliktów szkolnych" zamieszczono prace prezentujące sytuacje trudne, problemowe, konfliktowe, wynikające z wielorakich relacji społecznych powstałych w wyniku spotkania różnych podmiotów wśród szkolnych murów. Ta część stawia przed czytelnikiem zagadnienie konfliktu podmiotów w szkole w perspektywie szeroko pojmowanej zamiany edukacyjnej i różnych postaw pojawiających się wobec zmiany; wyzwań, rewolucji oraz reform; stereotypów i oczekiwań. Ponadto, można odnaleźć tu treści, które prezentują nie tylko konflikt w relacji inter-, ale również intrapersonalnej. Druga część, nosząca tytuł „Sposoby przezwyciężania konfliktów w sytuacjach szkolnych" wskazuje na praktyczne rozwiązania i strategie działań wykorzystywanych, by poradzić sobie w sytuacjach trudnych. Autorzy prezentują ponadto wspólnie zespół czynników warunkujących sukcesywne stosowanie polubownych rozwiązań sporów lub nawet minimalizowanie ryzyka wystąpienia sytuacji konfliktowej. Należą do nich kompetencje społeczne i emocjonalne wszystkich podmiotów, przywiązanie (i lojalność) do organizacji i autentyczność relacji. Nie bez znaczenia jest również kontekst wielokulturowości, a zatem nauka tolerancji i szacunku oraz ogół dzia-

łań wychowawczych współorganizowanych przez szkołę i rodzinę. Owe tytułowe „podmioty" postawione wobec sytuacji konfliktowych, które autorzy tekstów poddają analizom w swoich pracach, w sposób trafny, a zarazem prosty podsumowali redaktorzy monografii, notując we wstępie:

> Bez wątpienia, szkoła to żywy organizm. Tworzą ją ludzie: uczniowie, nauczyciele, pracownicy administracji, personel pomocniczy. (…) Jednakże, jak w każdej innej zbiorowości wyłaniają się także grupy nieformalne, między którymi zacieśniają się zarówno więzi sympatii, jak i antypatii[2].

Autorami artykułów w pierwszej części publikacji są: Stefan M. Kwiatkowski, „Zmiana edukacyjna jako naturalne źródło konfliktów"; Bogusław Śliwerski, „Szkoła w sytuacji permanentnych konfliktów"; Ewa Kobyłecka, „Aksjologiczne uwarunkowania konfliktów podmiotów edukacji gimnazjalnej. Wybrane aspekty"; Klaudia Pietrań, „Sytuacje trudne w szkole w doświadczeniach nauczycieli"; Jarosław Lach, „Relacje nauczyciele – rodzice w sytuacjach trudnych"; Jarosław Michalski, „Nietakt pedagogiczny w odniesieniu do możliwego konfliktu nauczyciela z uczniami"; Elżbieta Męcina-Bednarek, „Sytuacje zagrożeń bezpieczeństwa uczniów w rzeczywistości szkolnej"; Sławomir Trusz, „Co nauczyciele czują i myślą na temat „eurosierot"?"; Patrycja Jurkiewicz, Jolanta Wiśniewska, „Oczekiwania zawodowe młodego nauczyciela a rzeczywistość szkolna".

W drugim rozdziale swoje prace zaprezentowali: Grażyna Bartkowiak, „Rozwój współpracy i przywiązanie organizacyjne wśród nauczycieli jako czynniki ograniczające konflikty w środowisku szkolnym"; Agata Popławska, „Kompetencje emocjonalne uczniów i nauczycieli szansą na konsensus w szkole"; Bożena Alejziak, „Kompetencje społeczne przyszłych i czynnych zawodowo nauczycieli a codzienność szkolna"; Josef Malach, „Hodnoceni kličovych kompetencji v kontekstu vztahů subjektů školni edukacje"; Renata S. Zaborek, „Szkoła konflikt podmiotów. Oferta działań na rzecz inicjowania współpracy i rozwoju podmiotów szkolnej edukacji"; Anna Pawiak, „Znaczenia wiarygodności nauczyciela akademickiego dla rodzących się konfliktów ze studentami", Aneta Wojnarowska, „Dziecko wychowywane w rodzinie binacjonalnej w przestrzeni instytucji wczesnej edukacji"; Iwona Ocetkiewicz, „Uczniowie romscy w szkole. W poszukiwaniu rozwiązań problemów społeczno-kulturowych".

Jak można zauważyć, publikacja składa się nie tylko z bogatej oferty artykułów stworzonych przez znamienitych, współczesnych polskich badaczy w dziedzinie pedagogiki, ale dzięki swojej kompozycji oraz doborowi poszczególnych zagadnień otwiera przed czytelnikiem przestrzeń naukowej wymiany poglądów i dobrych praktyk oraz zachęca do refleksji. *Szkoła. Konflikt podmiotów?* jest pracą spójną, w sposób transparentny ukazującą „konflikt", a przy okazji malującą obraz szkolnej codzienności: nauczycieli (nie)starających się o budowanie pozytywnych relacji, trudności we współpracy ze środowiskiem ucznia (rodzina, rówieśnicy, środowisko lokalne), polityczno-ekonomiczne uwarunkowania funk-

[2] I. Nowosad, K. Pietrań, M.J. Szymański, *Wstęp* [w:] *Szkoła. Konflikt podmiotów?* Toruń 2016, s. 7.

cjonowania szkoły. Wśród tych rozmaitych i niezwykle zajmujących artykułów na szczególną uwagę zasługują prace Stefana M. Kwiatkowskiego, Sławomira Trusza oraz Renaty S. Zaborek.

„Zmiana edukacyjna jako naturalne źródło konfliktów" S.M. Kwiatkowskiego to artykuł otwierający część pierwszą książki, stanowiący zarazem inaugurację całości rozważań zebranych w publikacji. Autor przedstawił zmiany zachodzące w systemie edukacyjnym (strukturalne, programowe, metodyczne, organizacyjne, kadrowe, infrastrukturalne)[3], a następnie wskazał na ich możliwe konsekwencje. Zdaniem S. Kwiatkowskiego, zmiany mogą przynieść postęp lub regres, ewolucję lub rewolucję. Najcenniejsze jednak okazuje się zestawienie tych elementów z różnymi postawami nauczycieli wobec zmian, które mogą być: zdecydowanie pesymistyczne, umiarkowanie pesymistyczne, neutralne, umiarkowanie optymistyczne, zdecydowanie optymistyczne[4]. Wówczas czytelnikowi maluje się obraz, w ramach którego widać, w jaki sposób przyjęcie jednej z pięciu przytoczonych postaw może generować sytuacje konfliktowe. Autor podaje czytelnikowi pod rozwagę pięć pytań, które mogą stać się wskazówkami/receptą pokazującą, jak wprowadzać zmiany do szkolnej codzienności. Układają się one w pięć pytań: „Co wdrażać? Jak wdrażać? Gdzie wdrażać? Kiedy wdrażać? Kto powinien wdrażać?"[5].

Sławomir Trusz w swojej pracy prezentuje wyniki badań własnych stanowiących wyimek z bogatej działalności i dorobku naukowo-badawczego autora na temat eurosieroctwa oraz efektu oczekiwań interpersonalnych. Artykuł „Co nauczyciele myślą i czują na temat «eurosierot»"? jest jednym z niewielu w tej publikacji, które prezentują wyniki i wnioski z badań własnych, a nie są kompilacją pojawiających się dotychczas teorii czy rozważań będących często spekulacjami ich twórców. Badania były prowadzone na temat charakterystyki formalnej i treściowej obrazu typowego „eurosieroty", a także uprzedzeń, jakich dopuszczają się nauczyciele i studenci pedagogiki wobec wskazanej grupy dzieci. Zarówno nauczyciele, jak i studenci postrzegają eurosieroty w wymiarze zaburzeń eksternalizujących (zachowania agresywne, buntownicze itp.) oraz internalizujących (samotność, lękliwość). Jednocześnie samodzielnie na ten obraz stworzony przez nauczycieli i studentów nakłada się drugi wymiar, w którym dzieci migrantów posiadają cechy „typowe dla sprawnego funkcjonowania" (samodzielność, pracowitość). Ponadto, okazuje się, że studenci postrzegają eurosieroty w jeszcze innej perspektywie, której pozbawieni są nauczyciele. Jest nią zdolność do sprawnego funkcjonowania poznawczego (mądrość, rozsądek). Poza tym, w artykule S. Trusz ukazuje, jakie znaczenie w tworzeniu się niekorzystnego wizerunku eurosierot ma płeć dziecka, jego wiek oraz rodzaj migracji rodzica(ów).

Ostatnią z wyróżnionych prac jest artykuł Renaty S. Zaborek, zatytułowany „Szkoła konflikt podmiotów. Oferta działań na rzecz inicjowania współpracy i rozwoju podmiotów szkolnej edukacji". Autorka w sposób prosty, jasny i inte-

[3] S.M. Kwiatkowski, *Zmiana edukacyjna jako naturalne źródło konfliktów*, [w:] *Szkoła*, s. 19-20.
[4] Tamże, s. 23-24.
[5] Tamże, s. 25.

resujący prezentuje praktykę w zakresie rozwiązywania sytuacji konfliktowych w szkole. Praca nie stanowi jedynie przeniesienia założeń teoretycznych na praktykę szkolną, ale też ukazuje szkołę, uczniów i nauczycieli jako wspólnotę, w obrębie której tworzą się różne więzi, struktury zależności, gdzie dochodzi do konfliktów w sposób otwarty, ale też jako grupy wiodące utajone, ukryte spory. R.S. Zaborek jako główny środek zapobiegający zarówno występowaniu, jak i eskalacji konfliktów podaje działania integrujące dzieci, młodzież i inne podmioty oraz wskazuje na konieczność prowadzenia zajęć rozwijających umiejętności interpersonalne.

Na potrzeby recenzji wybrano i zaprezentowano trzy artykuły, niemniej cała praca wyróżnia się, zarówno pod względem doboru przedstawionych artykułów, jak i wyboru tematyki. Wszyscy autorzy prezentują różny ogląd na główne zagadnienie, dzięki czemu powstaje wrażenie dialogu – dyskusji.

Czytelnik zatem nie jest jedynie biernym odbiorcą lektury, ale niejako uczestniczy w niezwykłym spotkaniu naukowym czy też debacie pedagogów zainteresowanych tematyką konfliktów w przestrzeni szkolnej, ich następstw, zagrożeń i szans z nich wynikających. Monografia winna być sygnowana dedykacją dla nauczycieli, pedagogów, psychologów i mediatorów szkolnych. Niniejsza publikacja nie stanowi z pewnością kompendium wiedzy na temat sytuacji trudnych w edukacji, ale jest doskonałym uzupełnieniem istniejących zasobów bibliograficznych, ukazującym perspektywę współczesnych badaczy-pedagogów-praktyków.

Anna K. Duda

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego „Komunikacja werbalna: znaczenia – perspektywy – kontrowersje"

Poznań, 16 marca 2017 roku

16 marca 2017 roku odbyło się Ogólnopolskie Seminarium Naukowe „Komunikacja werbalna: znaczenia – perspektywy – kontrowersje", którego organizatorem był Zakład Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Seminarium koncentrowało się wokół zagadnień dotyczących języka jako podstawowej formy komunikowania się między ludźmi, wyrażania w sposób werbalny rzeczywistości indywidualnej i społecznej. Interdyscyplinarność prelekcji pozwoliła na spojrzenie na komunikację werbalną z różnych perspektyw: historycznej oraz futurologicznej, pragmatycznej, aksjologicznej, socjologicznej, pedagogicznej i kulturowej.

W imieniu Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej seminarium otworzył prof. UAM dr hab. Waldemar Segiet (Prodziekan ds. wydawniczych, organizacji studiów niestacjonarnych i podyplomowych), który w swojej wypowiedzi podkreślił istotność komunikacji językowej w odniesieniu do edukacji, jak i porozumiewania się ludzi w ujęciu ogólnym. Słowo wprowadzające w tematykę seminarium wygłosiły: prof. UAM dr hab. Hanna Krauze-Sikorska (Kierownik Zakładu Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej WSE UAM) oraz prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak (Prodziekan ds. studenckich i organizacji kształcenia WSE UAM).

Pierwszy wykład opisujący ścieżkę zmian komunikacji werbalnej przedstawił prof. dr hab. Bogdan Walczak w prelekcji zatytułowanej „O komunikacji językowej z perspektywy historycznej". Prezentacja przemian porozumiewania się ludzi za pomocą języka, począwszy od czasów najdawniejszych do obecnych oraz wizja przyszłości tej formy komunikacji uporządkowała chronologię ewolucji werbalizacji. Prelegent odniósł się także do współczesnego stanu języka polskiego, który wkroczył w etap słowotwórstwa wynikającego z zapożyczeń słów pochodzących z języków obcych. Jak zauważył autor referatu, znaczny przyrost nowego słownictwa, frazeologii oraz wykorzystania nowych technologii przy minimalnych różnicach w zakresie gramatyki, to najistotniejsze zmiany w języku polskim, jakie obecnie następują.

Następna prelekcja, której autorem był prof. UAM dr hab. Artur Jocz, zatytułowana „Fenomen komunikacji językowej. Dociekania filozoficzne", prezentowała tematykę komunikacji w ujęciu filozoficznym. Odnosiła się przede wszystkim do elementu poznania człowieka, które może być wyrażone poprzez język. Odwołując się do szeregu czołowych polskich twórców literatury, jak np. Tadeusz Miciński, Bruno Schulz, Witold Gombrowicz, prelegent zauważył, jakim nośnikiem emocji i przeżyć wewnętrznych może być język oraz jak zmiany w nim następujące mogą zostać użyte w odniesieniu do ekspresji twórczej. Zdaniem prelegenta, język może utrudniać opis poznania przeżywanej rzeczywistości. Dlatego, sztuka formułuje język według innowacyjnych zasad, co zauważalne jest między innymi w *Kosmosie* Gombrowicza, gdzie surrealizm, mroczność, nonsens i absurd są uwydatnione poprzez nietypowe oraz niedosłowne użycie form językowych.

Kolejnym prelegentem seminarium był prof. dr hab. Tadeusz Zgółka, który w swoim referacie „Aksjologiczna wartość zasad poprawnej komunikacji" określił najważniejsze i najcenniejsze punkty wzajemnego porozumiewania się. Wartość, jaką niesie ze sobą komunikacja międzyludzka jest podstawą wzajemnego zrozumienia się w społeczeństwie. Prelegent odniósł się do filozoficznego punktu widzenia o relacjach języka do klasycznej triady wartości, czyli dobra, piękna i prawdy. Wygłoszony referat nawiązywał także do istotności komunikacji na linii nauczyciel – uczeń. Z perspektywy wczesnej edukacji dziecka jest to szczególnie ważne, bowiem prawidłowa lub błędna relacja językowa nauczyciela i ucznia może być elementem wpływającym na blokadę lub otwarcie dziecka na porozumiewanie się.

Swego rodzaju kontynuacją poruszonego tematu problemu porozumiewania się nauczyciela i ucznia była prelekcja „Dialog jako szczególny wymiar komunikacji językowej w edukacji dziecka", wygłoszona przez prof. UAM dr hab. Małgorzatę Cywińską. Permanentna przemienność ról nadawcy i odbiorcy, której podstawę stanowi dialog, jest jednym z najbardziej znaczących elementów prawidłowo prowadzonej edukacji dziecka. Prelegentka słusznie zauważyła, że to właśnie źle prowadzony dialog stanowi często podstawę braku zrozumienia dla obu stron w nim uczestniczących. Ponadto, skierowała uwagę słuchaczy na odrzucanie przez nauczycieli szkolnych rozmowy jako formy nauczania poprzez zadawanie pytań, poszukiwanie, skłanianie do refleksji, wzbudzanie wątpliwości dziecka.

Formę komunikacji w świecie posthumanistycznym zaprezentowała dr Joanna Kapica-Curzytek w swojej prezentacji „Zdanie to coś więcej niż tylko zdanie – komunikowanie się, rozumienie, interpretacja w dyskursie posthumanistycznym". Prelegentka skupiła swoją wypowiedź wokół współczesnego i futurologicznego poglądu na komunikację. Akcentując w swojej wypowiedzi złożoność problemu sztucznej inteligencji i jej umiejscowienie w temacie komunikacji, zaangażowała zebranych w dyskusję nad możliwymi przyszłościowo rozwiązaniami w dziedzinie przekazywania informacji poza człowiekiem, również w kontekście przekazu emocji.

Ostatnią prelekcję, z perspektywy edukacji szkolnej, wygłosiła prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak. Wykład autorki zatytułowany „Doświadczenia dziecka w wybranych przestrzeniach komunikacyjnych" w dużej mierze skupił się na

nowatorskim podejściu do problemu słowa przez dzieci w wieku przedszkolnym, szkolnym oraz młodzież gimnazjalną. Prelegentka wymieniła szereg sformułowań tworzonych przez dzieci na podstawie już istniejących słów. Zdaniem autorki, w tym swoistym procesie twórczym niemałe znaczenie ma zmieniająca się rzeczywistość dziecka, która przekształciła się z realnej w wirtualną. Mnogość słowotwórstwa, którego podstawą jest także stałe korzystanie z Internetu, wpływa na poszerzanie się dziecięcego języka pojęć wchodzących na stałe do słownika człowieka.

Każda wygłoszona prelekcja spotykała się z ożywioną dyskusją, w którą włączali się także słuchacze zaproszeni na seminarium. Szczególnie emocjonujący stał się temat poprawności dialogu na linii nauczyciel – uczeń. Zebrani goście zauważyli problem w komunikowaniu się nauczyciela i ucznia. Stwierdzono, że kwestia ta pogłębia się wraz z pokonywaniem przez ucznia kolejnych etapów edukacyjnych i jest przenoszona na coraz wyższe szczeble edukacji, również uniwersyteckiej. Zebrani określili, iż punktem wyjścia powinny być dobre wzorce komunikacji w ujęciu edukacyjnym, które mają miejsce np. w nauczaniu przedszkolnym, gdzie forma nauki poprzez zabawę przynosi dużo większe korzyści niż późniejsza forma wykładowa w edukacji szkolnej. Zauważono, że nauczanie poprzez formę monologową nauczyciela zatraca dziecięcą twórczość i kreatywność, zamykając je w ramach poprawności, zasad i reguł.

Seminarium zyskało formę debaty, która umożliwiła wymianę słowa i myśli w dziedzinie doświadczeń naukowych, pedagogicznych i metodycznych w odniesieniu do komunikacji werbalnej w ujęciu interdyscyplinarnym. Cenne wskazówki, propozycje rozwiązań i refleksje nad obecnym stanem komunikacji, również w ujęciu edukacyjnym, mogą stać się przyczynkiem do zmian, w których nośnikiem dobrych wzorców jest dialog między ludźmi.

Natalia Kłysz-Sokalska

Sprawozdanie z Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji „Aktualne zagadnienia pomocy jednostce w kryzysowych sytuacjach” (Актуальные вопросы помощи личности в кризисных состояниях)

Brześć (Białoruś), 23-24 marca 2017 roku

Uniwersytet im. Aleksandra S. Puszkina w Brześciu jest uczelnią państwową, której historia sięga ponad 70 lat. Najpierw, w 1945 roku został powołany Instytut Nauczycielski, który w 1949 roku otrzymał imię wielkiego rosyjskiego poety. W 1950 roku otwarto Brzeski Państwowy Instytut Pedagogiczny, również imienia A.S. Puszkina, a w 1995 roku został przekształcony w Brzeski Państwowy Uni-

wersytet, który od 1999 roku ponownie zaczął nosić imię A.S. Puszkina. Obecnie jest to nie tylko jedna z największych uczelni w obwodzie brzeskim, ale też ważny ośrodek życia naukowego i kulturalnego południowo-zachodniego Polesia.

Proces kształcenia na Uniwersytecie im. A.S. Puszkina obejmuje najważniejsze dziedziny nauki i jest realizowany na 10 wydziałach: filozoficznym, psychologiczno-pedagogicznym, socjalno-pedagogicznym, filologicznym, wychowania fizycznego, geograficznym, biologicznym, fizyczno-matematycznym, historycznym, prawnym. Obecnie na uczelni w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym studiuje około 9000 osób.

Ważny element działalności Uniwersytetu im. A.S. Puszkina stanowi współpraca międzynarodowa – podpisano ponad 50 umów o współpracy i porozumieniach z uczelniami z różnych stron świata, m.in. z Rosji, Ukrainy, Belgii, Francji, Węgier, Niemiec, Azerbejdżanu, Szwajcarii, Chin, Kazachstanu, Polski, Włoch, Litwy.

Brzeska uczelnia doceniając dotychczasową spuściznę, stara się ją rozwijać zapewniając możliwość wymiany myśli i poglądów teoretyczno-praktycznych w trakcie organizowanych konferencji naukowych, których każdego roku odbywa się ponad 140, w tym blisko 20 ma charakter międzynarodowy[1].

Przykładem ostatniego przedsięwzięcia była Międzynarodowa Naukowo-Praktyczna Konferencja pt. „Aktualne zagadnienia pomocy jednostce w kryzysowych sytuacjach", zorganizowana 23-24 marca 2017 roku przez Katedrę Psychologii Wydziału Psychologiczno-Pedagogicznego[2]. Zgromadziła ona przedstawicieli z Białorusi, Rosji, Ukrainy i Polski, a jej głównym celem była dyskusja na temat szeroko rozumianych sytuacji kryzysowych oraz – a może przede wszystkim – o jednostce w sytuacji kryzysowej. Przedmiotem namysłu naukowego i wymiany doświadczeń stały się kryteria, metody badania i strategie pomocy psychologicznej jednostkom uwikłanym w trudne sytuacje życiowe. Uszczegóławiając, w trakcie obrad konferencyjnych koncentrowano się na takich zagadnieniach, jak:

– Metodologiczne problemy psychologii kryzysu;

– Jednostka w ekstremalnych warunkach zawodowych;

– Stany kryzysowe oraz ich konsekwencje, kryteria i strategie pomocy;

– Pomoc psychologiczna w zespole stresu pourazowego (PTSD) i stanach krytycznych;

– Konsultacje i psychoterapia rodzinna w sytuacjach kryzysowych;

– Pomoc psychologiczna jednostce i jej psychoterapia w sytuacji nieszczęścia [горе], choroby i umierania;

– Praca z klientami o zależnej strukturze osobowości;

---

[1] Общие сведения, http://www.brsu.by/univer/obshchie-svedeniya [9.04.2017]

[2] Historia Wydziału ma swój początek w 1957 r., kiedy przy Wydziale Języka i Literatury, otwarto specjalność „Pedagogika i metodyka nauczania początkowego". W 1969 r. wyodrębniły się z niego dwa samodzielne wydziały, tj. Filologiczny i Pedagogiczny. W 1999 r. utworzono nowym kierunek studiów – psychologię, w związku z czym nastąpiła zmiana nazwy na Wydział Psychologiczno-Pedagogiczny. Por. Психолого-педагогический факультет, http://www.brsu.by/div/psikhologo-pedagogicheskii-fakultet-1 [9.04.2017].

– Pomoca psychologiczna i psychoterapia jednostki z syndromem suicydalnym [суицудалный синдром];

– Pomoc psychologiczna i psychoterapia jednostki uczestniczącej w działaniach zbrojnych;

– Pomoc psychologiczna jednostce-ofierze przemocy;

– Udzielana telefonicznie bezzwłoczna pomoc i konsultacja psychologiczna;

– Przygotowanie jednostki do radzenia sobie z sytuacjami ekstremalnymi i kryzysowymi;

– Przygotowanie specjalistów do udzielania pomocy w sytuacjach kryzysowych.

Uroczystego otwarcia konferencji w auli głównego budynku Uniwersytetu im. A.S. Puszkina, przy Bulwarze Kosmonautów, dokonał rektor Uniwersytetu Profesor Anna Sender oraz Dziekan Wydziału Psychologiczno-Pedagogicznego Doc. dr Svetlana Kocevich, które witając uczestników, wskazały na wagę podjętej problematyki. Następnie głos zabrali przedstawiciele służb mundurowych: Pułkownik Służby Wewnętrznej Konstantin Shershunovich (kierownik Brzeskiego Zarządu Obwodowego Ministerstwa Sytuacji Nadzwyczajnych Republiki Białorusi), Pułkownik Gwardii Dmitrij Sobol (dowódca 38. Samodzielnej Gwardyjskiej Brygady Desantowo-Szturmowej) i Pułkownik Milicji Władimir Kitel (zastępca Kierownika Wydziału Spraw Wewnętrznych Brzeskiego Obwodowego Komitetu Wykonawczego, Naczelnik Zarządu Pracy Ideologicznej i Zabezpieczenia Kadrowego).

Konferencyjne obrady rozpoczęła sesja plenarna, w trakcie której zaplanowano kilka wystąpień. Prof. Vladimir A. Yanchuk, dziekan Wydziału Kształcenia Podyplomowego Państwowego Uniwersytetu w Mińsku, skupił się na możliwościach i ograniczeniach psychologicznego przygotowania ludzi do życiowych sytuacji kryzysowych. Prof. Jurij Kolomiejcev, reprezentujący Katedrę Psychologii Zarządzania Wydziału Przygotowania i Przeszkolenia Instytutu Służby Państwowej Akademii Zarządzania przy Prezydencie Republiki Białoruś w Mińsku, w swojej wypowiedzi zwrócił uwagę na style zachowań naśladowczych nastolatków.

Prof. Ludmila Marnishhyk z Katedry Prawa, Zarządzania i Psychologii Rosyjskiego Państwowego Uniwersytetu Społecznego Filii w Mińsku wskazała na specyfikę interpersonalnych relacji studentów kierunków medycznych. Prof. Oksana Popowa, Prorektor ds. naukowo-metodycznych pracy wychowawczej [проректор по научно-методическому обеспечению воспитательной работы] Zawodowego Instytutu Kształcenia [УО РИПО][3] w Mińsku mówiła o psychologicznym wsparciu osób z trudnościami w rozwoju psychologiczno-społecznym uczących się w PTUZ [ПТУЗ][4].

Doc. dr Konstantin Karpinskij, Kierownik Katedry Psychologii Eksperymentalnej i Stosowanej z Państwowego Uniwersytetu im. Janka Kupały w Grodnie,

[3] Учреждение Образования «Республиканский Институт Профессиональново Образования».

[4] Профессионально-технические учебные заведения – szkoły zawodowo-techniczne.

zwrócił uwagę na kryzys sensu życia z punktu widzenia wybranych koncepcji psychologicznych.

Doc. dr Aleksander Kolyshko, kierujący Katedrą Psychologii Ogólnej i Społecznej z Państwowego Uniwersytetu im. Janka Kupały, przedstawił wyniki badań na temat sposobów korekcji zachowań ryzykownych podejmowanych przez ludzi młodych, zwracając uwagę, że problem podejmowania *vs* niepodejmowania ryzyka należy ujmować szeroko, gdyż problematyczne może być zarówno ryzykowanie, jak i unikanie ryzyka. To ostatnie może być w pewnych sytuacjach wręcz zagrożeniem dla człowieka i wówczas – paradoksalnie – podjęcie ryzyka okazuje się elementem korekcji.

Obrady plenarne zakończyło wystąpienie Mariny Bruchan, Kierownika Działu Psychologii Brzeskiej Grupy Pogranicza, która skoncentrowała się na sytuacjach kryzysowych w doświadczeniu zawodowym funkcjonariuszy służby granicznej oraz roli interwencji kryzysowej.

Po zakończonych obradach plenarnych odbył się pokaz białoruskich instytucji mundurowych, m.in. straży pożarnej, straży granicznej, milicji, jednostek specjalnych OMON [ОМОН][5]. Zademonstrowane zdarzenia (np. wzięcia zakładnika, negocjowania z porywaczem, jego obezwładnienie) dotyczyły udzielania pomocy ludziom, którzy znaleźli się w sytuacjach kryzysowych. Towarzyszące tym symulacjom profesjonalne komentarze miały uświadomić widzom, wśród których nie zabrakło studentów, że pokazywane sceny dalekie są od kina akcji, bowiem wymagają nie tylko sprawności fizycznej i dobrego zaplanowania, ale przede wszystkim takich umiejętności psychologicznych, które – z punktu widzenia ofiar i służb interweniujących – są niezbędne do podjęcia właściwych decyzji w jak najkrótszym czasie.

W ramach dwudniowej Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji „Aktualne zagadnienia pomocy jednostce w kryzysowych sytuacjach" zaplanowano także pracę w sześciu sekcjach oraz siedmiu warsztatach doskonalących [мастер-класы].

Pierwsza sekcja, której pracami kierował Prof. Jurij Kolomiejcev (Katedra Psychologii Zarządzania Wydziału Przygotowania i Przeszkolenia Instytutu Służby Państwowej Akademii Zarządzania przy Prezydencie Republiki Białoruś w Mińsku), poświęcona była *Problemom psychologicznego przygotowania jednostki do sytuacji kryzysowych.* Zgromadziła ona wystąpienia poświęcone m.in.: młodym ludziom (sytuacje dyskomfortowe w szkole; wybór przyszłej drogi zawodowej; prawidłowości rozwoju moralnego; zdrowie młodzieży; Internet a zagrożenia; młodość we współczesnej literaturze i białoruskim dyskursie publicystycznym), radzeniu sobie z sytuacjami kryzysowymi („postkryzysowy wzrost"; weterani wojenni; adaptacja do służby wojskowej; relacje rodzinne uczestników działań bojowych; osoby doświadczające przemocy; zespół wypalenia emocjonalnego u pracowników służby zdrowia; kompetencje osób udzielających pomocy w kryzysie).

Tematem drugiej sekcji, której pracami kierowała Prof. Oksana Popowa (Zawodowy Instytut Kształcenia w Mińsku), było *Przygotowanie specjalistów w dzie-*

[5] Отряд мобильный особого назначения – Mobilny Oddział Specjalnego Przeznaczenia.

dzinie udzielania pomocy w sytuacjach kryzysowych. Przedstawione referaty koncentrowały się wokół takich problemów, jak: działania i umiejętności profesjonalne (osobowościowo-zawodowe samowychowanie; dojrzałość psychologiczna; właściwości niezbędne do świadczenia efektywnej pomocy), wsparcie psychologiczne dla profesjonalistów udzielających pomocy (np. w sytuacji samobójstwa), wypalenie zawodowe (pracowników placówek oświatowych), cechy pracy psychologicznej z różnymi grupami klientów (m.in. z kombatantami oraz przymusowymi imigrantami).

Trzecia sekcja, moderowana przez Prof. Marię Osipovą (Uniwersytet im. A.S. Puszkina w Brześciu), dotyczyła *Konsultowania i psychoterapii rodzinnej w sytuacji kryzysowej*. Wystąpienia poruszały następujące zagadnienia: sytuacje trudne w rodzinie (zaburzenia komunikacji; kryzys w rodzinie jako naruszenie jej funkcji; przemoc; rozwód), kompetencje rodzicielskie (dzieci z zaburzeniami w rozwoju – OPFR [ОПФР][6]; trudne relacje z dziećmi), zagrożenia dla dzieci (wychowywanie w rodzinie dysfunkcjonalnej; profesjonalna pomoc dla dzieci doświadczających przemocy psychicznej w rodzinie).

Czwarta sekcja, kształtowana przez doc. dr Allę Danilenko (Uniwersytet im. A.S. Puszkina w Brześciu) poświęcona była *Stanom kryzysowym na różnych etapach ontogenezy*. Przygotowane referaty dotyczyły następującej problematyki: wsparcie w kryzysach rozwojowych młodszych dzieci (zaburzenia lękowe u dzieci i ich przyczyny; pomoc psychologiczna dla dzieci w wieku przedszkolnym przeżywających stany lękowe; wsparcie dla dzieci w sytuacji rozwodu rodziców), nastolatków (czynniki ryzyka samobójczego; profilaktyka zachowań samobójczych; zachowania ryzykowne; samotność jako marker kryzysowego stanu osobowości), młodych dorosłych (adaptacja do nauki na poziomie uniwersyteckim), dorosłych (strategie radzenia sobie; kryzys separacyjny w rodzinie), osób starszych (pomoc dla ludzi w podeszłym wieku).

Piąta sekcja, pracująca pod kierownictwem doc. dr Gleba Lagonda (Uniwersytet im. A.S. Puszkina w Brześciu), skupiła osoby zainteresowane *Stanami kryzysowymi w profesjonalnej działalności*. Wystąpienia koncentrowały się wokół takich problemów, jak: więziennictwo (pomoc psychologiczna uwięzionym kobietom), profesjonalne współdziałanie (współpraca psychologa i wychowawcy klasy towarzyszących dziecku znajdującemu się w trudnej sytuacji życiowej), wypalenie emocjonalne (syndrom wypalenia w zawodach medycznych i nauczycielskich), sytuacje trudne w doświadczeniu różnych grup zawodowych (pracoholizm pracowników uniwersytetu; sytuacje stresowe i kryzysowe pracowników administracyjnych; psychologiczne uwarunkowania powodzenia zawodowego w ekstremalnym działaniu pracowników OPS [ОПС][7]).

---

[6] Дети с особенностями психофизического развития – dzieci ze specyficznymi właściwościami psychofizycznego rozwoju (termin oficjalnie uznany w Republice Białoruś), czyli te, u których występują różne odchylenia od prawidłowego rozwoju psychicznego i fizycznego, zaburzające ich ogólny rozwój i tym samym nie pozwalające im na pełnowartościowe życie.

[7] Обязательное пенсионное страхование – obowiązkowe ubezpieczenie emerytalne; OPS jest systemem, za pomocą którego państwo kształtuje źródło finansowania emerytur obywateli.

Prace ostatniej sekcji, której przewodniczyła doc. dr Liuba Tsybayeva (Uniwersytet im. A.S. Puszkina w Brześciu), skoncentrowały się na *Sposobach zapobiegania i przezwyciężania stanów kryzysowych.* Tu rozważano m.in. sytuacje postkryzysowe (od listu rozwodowego do traumatycznego ojcostwa w porozwodowej sytuacji; praca z lękiem będącym skutkiem kryzysu) i nadzwyczajne (psychologiczne aspekty zarządzania; emocjonalne problemy świadków zamachu terrorystycznego w mińskim metrze), a także problemy osób przybywających z innych krajów (psychologiczno-społeczna adaptacja migrantów w podeszłym wieku do nowych warunków socjokulturowych), jak również o profilaktykę (cechy działań zapobiegających kryzysom życiowym) i dbanie o dobrostan psychiczny osób pomagających (sposoby właściwego odmawiania [этикет отказа]).

Formą aktywnego uczestnictwa w konferencji były także warsztaty. Udział w nich – poprzez krótkie formy wykładowe, dyskusję, ćwiczenia i *feedback* – dawał szansę na zdobycie wiedzy praktycznej, ponadto kończył się wydaniem państwowego certyfikatu potwierdzającego podwyższenie kwalifikacji – wszystkie te elementy zdecydowały o tak dużym zainteresowaniu uczestników konferencji (praktyków i teoretyków) tą formą pracy grupowej. Zakres oferowanej problematyki był szeroki. Wladimir But-Gusaim z Uniwersytetu Medycznego w Grodnie prowadził warsztat zatytułowany: *Podstawy niewerbalnej pracy z klientem*. Egor Kostikov – artterapeuta z Centrum Psychoterapeutycznego Sergieja Shymanskovo w Brześciu zaproponował zajęcie się *Technikami arteterapeutycznymi w pracy w stanach kryzysowych jednostki*. Z kolei Gleb Kulikov – dyrektor Centrum Twórczego Rozwoju „Ryzykant" z Witebska prowadził warsztat: *Neurolingwistyczne programowanie w pracy w kryzysowych sytuacjach*. Olga Kozakov z Miejskiej Klinicznej Przychodni Psychiatrycznej w Mińsku prowadziła zajęcia warsztatowe: *Osobista i telefoniczna komunikacja z jednostkami w sytuacjach kryzysowych*, a Sergiej Shymansky – lekarz-psychoterapeuta, trener-superwizor Białoruskiego Towarzystwa Psychoterapeutycznego z Brześcia – *Praca psychoterapeutyczna i kluczowe rozwiązania w zespole stresu pourazowego*. Inessa Levoshko – psycholog z Brześcia, zaproponowała warsztat poświęcony *Udzielaniu pomocy psychologicznej osobom przeżywającym sytuacje urazowe*. Grupa prowadzona przez Leonida Rojaka – lekarza-psychoterapeutę z Brzeskiej Obwodowej Instytucji Rozwoju Wykształcenia zajmowała się *Praktyką kryzysowej interwencji w konfliktach.*

Międzynarodowa Naukowo-Praktyczna Konferencja „Aktualne zagadnienia pomocy jednostce w kryzysowych sytuacjach" była miejscem spotkania teoretyków i praktyków, wymianą wiedzy na temat towarzyszących człowiekowi na różnych etapach jego życia sytuacji kryzysowych. W pracy z innymi ludźmi i w rozwiązywaniu ich problemów istotne jest pytanie, jak skutecznie pomagać i przezwyciężać przeżywane stany i sytuacje kryzysowe, a także jak daleko można wychodzić naprzeciw potrzebującym oraz jakimi kompetencjami personalnymi i profesjonalnymi winni cechować się pomagający. Te, jak również inne problemy były omawiane i poddawane dyskusji w trakcie konferencji, co znacznie podniosło jej merytoryczną wartość.

Katarzyna Pawełek

Sprawozdanie z II Międzynarodowej Studenckiej Konferencji Edukacyjnej "Let's talk about mother tongues"

Vasa, 4 kwietnia 2017 roku

4 kwietnia 2017 roku odbyła się pod patronatem Rektora Åbo Akademi w Finlandii Mikko Hupa kolejna już Międzynarodowa Studencka Konferencja Naukowa „Let's talk about mother tongues", zorganizowana przez Dział Zagraniczny Åbo Akademi w Vaasa. Tegoroczny temat konferencji dotyczył wyzwań związanych z nauczaniem języka ojczystego zarówno we wczesnych etapach edukacji językowej, jak i nauczania języka ojczystego poza granicami kraju.

Oficjalnego rozpoczęcia konferencji dokonała Koordynator Działań Międzynarodowych Åbo Akademi w Vaasa, Susanne Nylund-Torp. Przywitała ona studentów z całego świata wraz z zaproszonymi wykładowcami oraz wyraziła zadowolenie i uznanie wobec odbywającego się już po raz drugi wydarzenia. Pani Nylund-Torp w swojej przemowie zwróciła uwagę na kontynuację wydarzenia, które okazało się wielkim sukcesem i spotkało z dużym zainteresowaniem, ukazując kolejny raz rolę międzynarodowych studentów w kreowaniu rzeczywistości naukowej, a także zaangażowanie w innowacyjny rozwój i funkcjonowanie edukacji.

Pierwszym etapem konferencji był wykład Doktor Mikaeli Bjorklund pod tytułem „Let›s talk about mother tongues". Dotyczył on genezy pojęcia *mother tongue* (język ojczysty) oraz sposobu jego pojmowania w fińskiej rzeczywistości. Przemówienie zostało podparte wynikami badań odnośnie postrzegania języka fińskiego oraz szwedzkiego przez uczniów szkół podstawowych w Finlandii. Po wykładzie nastąpił czas na obrady plenarne, które zorganizowano w dwóch częściach. W pierwszej wygłoszono referaty z Polski, Meksyku i Indonezji. Wszystkie prezentacje odbyły się w języku angielskim wraz z elementami języków narodowych. Prezentacje zostały przygotowane przez następujące osoby: Jakuba Karola Adamczewskiego, a temat wystąpienia to: *What's wrong with Polish language? Difficulties in teaching Polish*; Daniela Moguel Domingueza na temat: *Mexican version of Spanish language. Why we are so different?*; Nadhirariani, temat wystąpienia: *Mother tongues of Indonesia.* Na zakończenie pierwszej części odbyła się dyskusja odnośnie prezentacji, moderowana osobiście przez wyżej wymienionych mówców.

Druga część konferencji, rozpoczęta po przerwie obiadowej, dotyczyła wyzwań stojących przed współczesnymi nauczycielami, którzy związani są z nauczaniem języka francuskiego, angielskiego w wersji amerykańskiej, niemieckiego z poszczególnymi dialektami oraz języków galicyjskiego i katalońskiego. Podczas drugiej sesji plenarnej uczestnicy wysłuchali następujących referatów, które wygłosili: Noemie Becart – *Challenges in teaching French*; Rebekah Best oraz Greer Garner – *English is my mother tongue. How we teach English in the United States of America*; Oksana Beresina wraz z Sabriną Heitzer – *German language is not pure German. Teaching German in Germany*. Ostatnie przemówienie, jakie wygłosiła Núria Mas Argemí oraz Cristina Hartung García dotyczyło: *Multilingual Spain.* Dyskusja porównawcza, stanowiąca podsumowanie tej części, miała na celu od-

niesienie się do zasygnalizowanych problemów dotyczących nauczania języków narodowych. Następnie uczestnicy debatowali nad możliwością wcielenia wypracowanych przez inne kraje innowacyjnych rozwiązań do własnych systemów edukacyjnych.

Dopełnieniem wydarzenia było podsumowanie i wyciągnięcie wniosków przez studentów oraz zgromadzonych wykładowców. Uważam, że wielką zasługą organizatorów była przemiła i budująca atmosfera sprzyjająca dialogowym relacjom w gronie studentów i wykładowców z całego świata. Spotkanie stanowiło źródło cennej debaty, wynikającej z potrzeby studentów-praktyków, mających okazję podzielić się spostrzeżonymi przez nich problemami dydaktycznymi, które za pomocą nowo zdobytej wiedzy postarają się ulepszyć. Obserwując pozytywne nastawienie uczestników oraz władz uczelni, mam wielką nadzieję, że w październiku będzie mi dane uczestniczyć w kolejnej edycji Międzynarodowej Studenckiej Konferencji Edukacyjnej w Finlandii.

Jakub Karol Adamczewski

IX Konferencja Organizacji Studenckich Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Poznań, 17 maja 2017 roku

17 maja 2017 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbyła się IX już Konferencja Organizacji Studenckich, poświęcona tematyce „Niepełnosprawni w dobie technologii". Konferencja została przygotowana przez Koło Naukowe „Mediocratum", Koło Naukowe Studentów Pedagogiki Specjalnej „Akademicka Grupa Inicjatyw" oraz Instruktorski Krąg Akademicki Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM. Patronatu nad przedsięwzięciem udzielili: Rektor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. dr hab. Andrzej Lesicki, Prezydent Miasta Poznania Jacek Jaśkowiak, Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska. Tegoroczny temat konferencji dotyczył wyzwań związanych z dostosowaniem rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i technologicznej do potrzeb osób niepełnosprawnych.

Konferencję oficjalnie rozpoczęła Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych w Poznaniu prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska. Prowadzący wydarzenia: dr Mariusz Przybyła, Anna Maria Jagodzińska oraz Jakub Karol Adamczewski serdecznie witając gości, zaprosili Panią Profesor do wygłoszenia mowy wprowadzającej. Po przywitaniu studentów wraz z zaproszonymi wykładowcami i gośćmi, Pani Dziekan wyraziła swoje zadowolenie i uznanie wobec odbywającego się już po raz dziewiąty spotkania. W swojej przemowie zwróciła

uwagę na kontynuację wydarzenia wraz z jego wielkim sukcesem i zainteresowaniem ze strony studentów. Podkreśliła po raz kolejny rolę organizacji studenckich w kreowaniu rzeczywistości naukowej, a także zaangażowanie w innowacyjny rozwój i funkcjonowanie naszego Wydziału.

W ramach Konferencji zaplanowano sekcję plenarną, cztery sekcje tematyczne oraz warsztaty, które odbyły się po wygłoszeniu ostatniej części referatów.

Część plenarną konferencji rozpoczął wykład wprowadzający profesora dra hab. Pawła Topola: „Niepełnosprawność i terapia wspierane przez ICT – intermedia i środowiska wirtualne" z Pracowni Edukacyjnych Zastosowań Informatyki WSE UAM. Następnie głos zabrała pani doktor Natalia Walter, prezentując referat o roli nowych mediów we wspieraniu i wspomaganiu człowieka w trudnych sytuacjach życiowych. Następnie mgr Monika Karwacka, Kierownik Środowiskowego Domu Samopomocy „Kamyk", przedstawiła, w jaki sposób działa i pomaga ich ośrodek na terenie miasta Poznania. Pierwszy etap seminarium zakończyła Pani Anna Cygan z firmy HARPO, prezentując urządzenia nowoczesnych technologii, które zmieniają rzeczywistość osób niepełnosprawnych na całym świecie.

Pierwsza i druga sekcja zatytułowane: „(Nowe) media w codzienności (nie) pełnosprawnych" oraz „Usprawnianie życia osób (nie)pełnosprawnych poprzez nowe technologie" rozpoczęły się równocześnie i trwały do godzin popołudniowych. W tym czasie swoje referaty wygłosili:

– Magda Trojan z Instruktorskiego Kręgu Akademickiego – *Nowe media w drużynie nieprzetartego szlaku*;

– Alicja Ławiak i Patryk Trębski ze Studenckiego Koła Naukowego Poradnictwa Społecznego „po-MOC" – *Osoby bez Facebooka – (nie)pełnosprawni w społeczeństwie?*;

– Monika Jamróz ze Studenckiego Koła Naukowego Kreatywnego Rozwoju Aktywności Młodzieży „Kram" – *W niewoli wizerunku – analiza portali społecznościowych w kontekście kształtowania tożsamości współczesnej młodzieży*;

– Paulina Mencel z Koła Naukowego Profilaktyki Nowotworowej i Readaptacji Chorych „rak-OFF" – *Infolinia onkologiczna jako źródło wsparcia dla pacjentów onkologicznych i ich bliskich* oraz *Skuteczne sposoby dotarcia do społeczeństwa, czyli promowanie działań związanych z tematyką onkologiczną przy użyciu mediów*;

– Karolina Dziurleja i Magdalena Rozwalka z Koła Naukowego Studentów Resocjalizacji „Dwa Światy" – *Medialnie wykluczeni? – dostęp do technologii osób skazanych na karę pozbawienia wolności*;

– Anna Śrama i Monika Suchocka ze Studenckiego Koła Naukowego Edukacji Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej – *Osoby z niepełnosprawnością w sieci – wieloaspektowe korzyści*;

– Joanna Rychlik z Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej – *Technologia jako narzędzie umożliwiając pokonywanie ograniczeń wynikających z niepełnosprawności. Fenomen Leszka*;

– Anna Maria Jagodzińska ze Interdyscyplinarnego Koła Naukowego „Mediocratum" – *Wspomaganie osób ze spectrum autyzmu poprzez zastosowanie aplikacji mobilnych*;

– Jan Gruszka z Koła Naukowego Profilaktyki Nowotworowej i Readaptacji Chorych „rak-OFF" – *Kiedy starać się o niepełnosprawność, czyli pacjenci onkologiczni i korzyści płynące z orzeczenia o niepełnosprawności*;

– Paweł Kobielski i Aleksandra Nowak z Naukowych Zeszytów Studenckich – *E-podpis jako usprawnienie funkcjonowania w społeczeństwie osób (nie)pełnosprawnych*;

– Agnieszka Statucka i Wioletta Ginter z Koła Naukowego Studentów Pedagogiki Specjalnej Akademicka Grupa Inicjatyw – *Metoda Snoezelen jako przykład wykorzystania technologii w terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną*;

– Magdalena Biela, Natalia Sobczak i Angelika Dąbrowska z Koła Naukowego Penitencjarystyki „EX LEGE" – *Nowe technologie jako okno na świat dla osób odbywających karę pozbawienia wolności w OZ Pobiedziska – działania praktyczne KNP „EX LEGE*;

– Monika Nowakowska i Patrycja Lipińska ze Studenckiego Koła Naukowego Doradztwa Zawodowego i Personalnego – *Pełna sprawność w social media, czyli jak kreować swój wizerunek w mediach społecznościowych by znaleźć pracę*.

Po zakończeniu pierwszej fazy części referatowej odbył się również krótki performance Studenckiego Koła Literacko-Teatralnego „DYGRESJA", który uświetnił Konferencję. W trzeciej i czwartej sekcji o tytule: „Usprawnianie życia codziennego osób (nie)pełnosprawnych poprzez nowoczesną infrastrukturę oraz przestrzeń społeczna i edukacyjna a (nie)pełnosprawni", mogliśmy wysłuchać następujących przemówień:

– Marta Wawrzyniak z Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej – *Aplikacje mobilne jako element terapii dzieci ze spektrum autyzmu*;

– Anna Andrzejewska z Koła Naukowego Studentów Pedagogiki Specjalnej Akademicka Grupa Inicjatyw – *Aplikacja Selfind jako przykład technologii stosowanej w celu rozwoju autonomii osób z niepełnosprawnością intelektualną*;

– Agata Perlińska i Anna Nogal z Koła Naukowego Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej „RAZEM" – *Potencjał technologiczny współczesnej młodzieży*;

– Paulina Głowacka i Hanna Walkowiak z Koła Naukowego Pracy Socjalnej „Liczy się człowiek" – *Współczesne dziecko i dzieciństwo w dobie nowej technologii*;

– Maria Panek i Zuzanna Kaczmarek z Rady Samorządu Studentów Wydziału Studiów Edukacyjnych – *Świadomość studentów Wydziału Studiów Edukacyjnych na temat dostosowania infrastruktury do osób niepełnosprawnych*;

– Klaudia Kowalska, Sarah Taylor i Wojtek Jachnik z Koła Naukowego Historii Kultury i Edukacji – *Mieć więcej – móc więcej?*;

Marta Bojarska i Anna Śrama z Koła Naukowego Zarządzania Oświatą – *Dyrektor, manager oświaty w dobie technologii*;

– Izabela Nowak i Patrycja Przystańska z Koła Naukowego Zarządzania Oświatą – *Świadomość niepełnosprawności, czyli savoir-vivre wobec osób z niepełnosprawnościami w pracy dyrektora placówki oświatowej*;

– Jakub Karol Adamczewski z Interdyscyplinarnego Koła Naukowego „Mediocratum" – *(Nie)pełnosprawność po fińsku. Prawdziwe oblicze skandynawskiej rzeczywistości edukacyjnej*;

– Marta Kałużna z Wydziałowego Centrum Wolontariatu „Volontario" – *Nowoczesna teczka pedagoga*;

– Alicja Kaczmarska z Koła Naukowego „Socialis" Kultura-Jednostka-Płeć – *Stary nauczyciel (stara nauczycielka) i nowe technologie*;

– Monika Dokowicz ze Studenckiego Koła Naukowego Edukacji Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej – *Kompetencje nauczycieli do korzystania z tablic interaktywnych.*

Po przerwie na poczęstunek rozpoczęła się ostatnia już część konferencji – warsztatowa. Uczestnicy mieli okazję nabyć nowe umiejętności, a przede wszystkim poszerzyć swoje wiadomości na temat sytuacji niepełnosprawnych poprzez następujące aktywności:

– (Tele)pomoc, czyli jak wspierać chorych poprzez infolinię onkologiczną;
– Jak doświadczają świata osoby niepełnosprawne – warsztat sensoryczny;
– Jak ulepszyć dzień osoby niepełnosprawnej za pomocą aplikacji mobilnych;
– Zrozumieć niepełnosprawność – gra strategiczna.

Oprócz powyższych można było również wziąć udział w warsztatach ogólnych dotyczących: nowych technologii i ich zastosowania w kształceniu dzieci, praktycznej obsługi programu Microsoft Word, jak również okazji do sprawdzenia swoich zdolności przywódczych w praktyce. Następnie uczestnicy spotkali się w Auli WSE, gdzie dokonali podsumowania przedsięwzięcia oraz podziękowali organizatorom za ten pełen doznań naukowych dzień.

Konferencja trwała do wczesnych godzin wieczornych i niewątpliwie była źródłem niezwykle cennych doświadczeń poznawczych. Koła naukowe i organizacje studenckie Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu po raz kolejny zaprezentowały wysoki poziom referatów, który został doceniony przez władze Wydziału. Bogatszy o nowe doświadczenia, wiedzę i umiejętności, z niecierpliwością oczekuję X edycji Konferencji, która znów za rok uczyni Wydział Studiów Edukacyjnych w Poznaniu miejscem niezwykłym.

Jakub Karol Adamczewski

Sprawozdanie z konferencji naukowej „Nauczyciel wspierający i wspierany. Rola umiejętności interpersonalnych w pracy nauczyciela" Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Warszawa, 16 grudnia 2016 roku

Konferencja Naukowa „Nauczyciel wspierający i wspierany. Rola umiejętności interpersonalnych w pracy nauczyciela" została zorganizowana 16 grudnia 2016 r. w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Uroczystego otwarcia dokonał Rektor APS im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie prof. zw. dr hab. Stefan Michał Kwiatkowski. Jego Magnificencja w swym wystąpieniu zwrócił uwagę na dynamikę zmian następujących we współczesnej

szkole oraz ważne zadania, które stawia ona przed nauczycielami. Tempo przemian, a coraz częściej także ich nieprzewidywalność sytuuje go w szczególnie trudnej roli. Jednym z najważniejszych zadań nauczyciela jest wspieranie ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym, jednak współcześnie coraz bardziej dostrzegalny jest problem stałego i wieloaspektowego wspomagania nauczyciela.

Prof. dr hab. Renata Siemieńska-Żochowska – Kierownik Katedry Socjologii Zmiany Społecznej APS wprowadziła uczestników w problematykę konferencji.

Organizatorzy konferencji zaproponowali debatę konferencyjną w trzech sesjach: psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej.

Sesja psychologiczna uwzględniała następujące wystąpienia:

– dr hab., prof. UŁ Grażyna Poraj, Uniwersytet Łódzki – *Predyspozycje czy nabyte kompetencje? Co decyduje o sukcesie w zawodzie nauczyciela?*;

– dr hab., prof. APS Barbara Weigl, Akademia Pedagogiki Specjalnej – *Asystent edukacji romskiej – osoba wspierająca i wymagająca wsparcia*;

– dr hab., prof. UW Michał Bilewicz, Uniwersytet Warszawski – *Uczenie o trudnej historii – o wspierającej roli nauczyciela w nauczaniu o wojnie, ludobójstwach i Holokauście*;

– Ludmiła Rycielska, Instytut Badań Edukacyjnych – *Odwaga cywilna i troska – rozwój myślenia społeczno-moralnego*;

– dr Stefan Tomasz Kwiatkowski, Chrześcijańska Akademia Teologiczna – *Nauczyciel XXI wieku – rola kształcenia społeczno-emocjonalnego w nabywaniu kluczowych kompetencji*.

Referaty wygłoszone podczas *sesji psychologicznej* poświęcone były nauczycielowi, zarówno w kontekście historycznym jak i współczesnym, z uwzględnieniem jego pracy w środowisku międzykulturowym. W wystąpieniach prelegenci podjęli kwestię zawodu nauczyciela zarówno w kontekście przygotowania do jego wykonywania, jak również w aspekcie moralnym i społeczno-emocjonalnym.

Szansą edukacji jest eksponowanie jej jakościowego, podmiotowego czynnika rozwoju, nieustanne, świadome inicjowanie zmian, ocenianie i racjonalizowanie wysiłków wszystkich jej podmiotów oraz tworzenie szkoły autonomicznej otwartej na nowe paradygmaty w naukach społecznych i naukach o wychowaniu, będącej miejscem rozwoju ucznia oraz aktywnego i zaangażowanego nauczyciela – intelektualisty[1].

W *sesji socjologicznej* referaty wygłosili:

– dr hab., prof. UW Anna Giza, Uniwersytet Warszawski – *Nauczyciel w szkolnym ekosystemie: mission impossible?*

– dr Agata Komendant-Brodowska, Uniwersytet Warszawski – *W pułapce szkolnych korytarzy – dręczenie szkolne i sposoby przeciwdziałania problemowi*;

– Magdalena Krawczyk, Szkoła Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego – *Standardy rozwoju (competence frameworks) jako narzędzie profesjonalizacji nauczycieli*;

[1] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 275.

– Karolina Malinowska, Instytut Badań Edukacyjnych – *Zdolności interpersonalne nauczycieli a ich relacje z rodzicami uczniów*;

– dr Dominika Walczak, Akademia Pedagogiki Specjalnej – *Prestiż zawodu nauczyciela a klimat szkoły i klasy*.

Referenci podczas *sesji socjologicznej* koncentrowali się na funkcjonowaniu nauczyciela w środowisku szkolnym. Podkreślano znaczenie kompetencji interpersonalnych jako ważnego czynnika w kształtowaniu relacji nauczyciela z otaczającym środowiskiem – uczniami, ich rodzicami oraz innymi nauczycielami. Prelegenci zwracali uwagę, iż kompetencje interpersonalne są także ważnym elementem budowania prestiżu nauczyciela, który może sprzyjać kreowaniu pozytywnych relacji na wszystkich poziomach funkcjonowania szkoły. Stąd ważna rola doskonalenia nauczycieli, w tym standaryzacji tego procesu.

(…) w kształceniu nauczyciela tak ważne jest rozwijanie refleksji etycznej. Rozpoczynając pracę pedagogiczną, musi on mieć świadomość swoich moralnych obowiązków wobec uczniów, rodziców i społeczeństwa. Brak odpowiedzialności, ignorancja zaniedbania, brak zaangażowania w działania pedagogiczne mogą wszak odcisnąć negatywne piętno na przyszłość wychowanków[2].

W *sesji pedagogicznej* wygłoszono następujące referaty:

– dr hab. prof. APS Janusz Gęsicki, Akademia Pedagogiki Specjalnej – *Status społeczny nauczyciela a ideały pedagogiczne*;

– prof. dr hab. Wanda Dróżka, Uniwersytet Jana Kochanowskiego – *„Nauczyciel wspierany" a realia pracy zawodowej*;

– prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, Uniwersytet Warszawski – *Etyka troski w pracy nauczycieli. Implikacje dla edukacji nauczycieli*;

– dr hab. prof. APS Jarosław Michalski, Akademia Pedagogiki Specjalnej – *Takt pedagogiczny we współpracy nauczycieli klas integracyjnych*;

– Wioletta Krzyżanowska, Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 323 w Warszawie – *Nauczyciel, Przyjaciel, Marzyciel*.

W trakcie *sesji pedagogicznej* prezentowano zawód nauczyciela w kontekście jego statusu społecznego – zarówno w kontekście historycznym, jak i współczesnym w różnych kulturach. W swoich wypowiedziach prelegenci zwracali uwagę na postawy etyczno-moralne i złożoności sytuacji, w jakich współczesny nauczyciel funkcjonuje. Dynamika zmian w otoczeniu szkoły wpływająca na jej funkcjonowanie, a także na postawy uczniów, liczne reformy systemu edukacji powodują stały stres i niepewność w środowisku nauczycieli.

Podważenie fundamentów bezpieczeństwa pracy, skutkujące niebezpieczeństwem obniżania jakości wykonywanej pracy, może wpłynąć na dyskomfort współczesnego nauczyciela, świadomego następującego procesu[3].

---

[2] I. Kust, *Etyka nauczyciela na tle reformy programowej*, [w:] *Etyka nauczyciela*, red. M. Bajan, S.J. Żurek, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2011, s. 80.

[3] J. Michalak-Dawidziuk, *Samorealizacja, poświęcenie i dialogiczność jako wartości nadrzędne w pracy nauczyciela*, [w:] *Personalizm pracy ludzkiej. Współczesne konotacje*, red. A. Solak, J. Bluszcz, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2017, s. 241.

Stąd, uczestnicy sesji podnosili także kwestie związane z procesem wspierania nauczyciela w realizacji zadań edukacyjno-wychowawczych, zarówno ze strony nadzoru pedagogicznego, w tym dyrektora szkoły jak i rodziców uczniów. Rozważania o nauczycielu wieńczyło wystąpienie poświęcone rozważaniom na temat różnorodnych postaw nauczycieli i ich wyobrażeń o wykonywanym zawodzie.

Dyskusję w sesjach podsumowali w panelu finalizującym konferencję:

– dr Rafał Bodarski, Chrześcijańska Akademia Teologiczna;

– dr Dorota Jankowska, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej;

– Oliwia Dudkowska, Chrześcijańska Akademia Teologiczna;

– Piotr Sobolewski, The New Answer, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Prelegenci zwrócili uwagę na wieloaspektową prezentację zawodu nauczyciela – zarówno w kontekście psychologicznym, socjologicznym, jak i pedagogicznym. Tak szerokie ujęcie pozwoliło uczestnikom poszczególnych sesji na zwrócenie uwagi na różne konteksty funkcjonowania współczesnego nauczyciela w środowisku szkolnym, w tym złożoności sytuacji w jakiej pracuje, presji jakiej jest poddawany, a także postawy etyczno-moralnej jaką powinien prezentować.

Zgodnie z transformatywnym modelem relacji: jednostka – środowisko (nauczyciel - szkoła) powstaje pytanie: jaką rolę w tym modelu pełni nauczyciel: Czy jest ona/on: wykonawczym podmiotem? czy generującym? Zgoda na odpowiedź a) sugeruje, że nauczyciel potrzebuje kompetencji, które pomogą mu w pracy w reformowanej szkole (przez kogoś z zewnątrz). Mówiąc „tak" dla odpowiedzi b) wskazujemy potrzebę kreowania emancypacyjnych kompetencji w nauczycielu, umożliwiających szkolne reformy. Ta bipolarność określona w pytaniach: a) – b) jest ukazana po to, by uwydatnić problem w nich zawarty[4].

Joanna Michalak-Dawidziuk

[4] M. Czerepaniak-Walczak, *Teacher in reformed school or teacher in reforming school? A few questions about initial and supplementary education of teachers*, [w:] *Problems of teacher education in rolling changes of educational system all over the world*, red. A. Wiłkomirska, A. Zielińska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003, s. 49.

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

Bogusław Śliwerski, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

Ewa Kurantowicz, prof. DSW dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Adrianna Nizińska, dr, Faculty of Education, University of Gothenburg, Sweden

Teresa Padilla-Carmona, prof., Facultad de Ciencias de la Educacion – Universidad de Sevilla, Spain

José González-Monteagudo, prof., Facultad de Ciencias de la Educacion – Universidad de Sevilla, Spain

Agnieszka Gromkowska-Melosik, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwerstet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Sławomir Banaszak, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwerstet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Andrzej Radziewicz-Winnicki, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Stosowanych, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

Marek Walancik, prof. WSB, dr hab., Wydział Nauk Stosowanych, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

Sławomir Trusz, dr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Piotr Błajet, prof. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Beata Przyborowska, prof. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Iwona Murawska, mgr, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Magdalena Piorunek, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwerstet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Iwona Werner, dr, Wydział Finansów i Bankowości, Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu

Urszula Jeruszka, prof. APS dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Maciej Bernasiewicz, dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Monika Noszczyk-Bernasiewicz, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach
Piotr Chomczyński, prof. UŁ, dr hab., Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Uniwersytet Łódzki
Agata Matysiak-Błaszczyk, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwerstet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Barbara Jankowiak, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwerstet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Lucyna Myszka-Strychalska, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwerstet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wojciech Andraszczyk, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwerstet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Anna Dąbrowska, dr, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Joanna Marek-Banach, Pracownia Usług Edukacyjnych Cogito w Warszawie
Bożena Skibińska, mgr, Warsztat Terapii Zajęciowej przy Stowarzyszeniu Rodzin Katolickich w Gorzowie Wielkopolskim
Amelia Krawczyk-Bocian, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Norbert G. Pikuła, prof. UP dr hab., Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Wojciech Welskop, dr, Katedra Nauk Społecznych, Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi
Jolanta Suchodolska, dr, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji, Uniwersytet Śląski w Katowicach
Natalia Kłysz-Sokalska, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwerstet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Anna Schmidt, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwerstet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Julia Anastazja Sienkiewicz-Wilowska, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwerstet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Marek Banaszak, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwerstet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Michał Szott, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwerstet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Galit Magrafta, Higher Studies of Israel
Elanit Ayzik, Higher Studies of Israel

II. RECENZJE I NOTY

Paulina Koperna, mgr, Wydział Pedagogiczny, Akademia Ignatianum w Krakowie
Anna K. Duda, mgr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Katarzyna Pawełek, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwerstet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Jakub Karol Adamczewski, student, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwerstet 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 rozstrzeleń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł oraz (3) słowa klucze (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim.

Wzór przypisów

Książka
Z. Bauman, *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 8.

Tekst w pracy zbiorowej
W. Welsch, *Sztuczne raje? Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach,* [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 470-471.

Artykuł z czasopisma
B. Machalica, *Wirtualna klasa*, Przegląd, 2008, 2, s. 24-25.

Artykuły z gazety
Z. Bauman, *Nowe stulecie bezczynnych gapiów*, „Tygodnik Powszechny", 2003, 14, s. 16.

Artykuł internetowy
B. Ratuszniak, *Nowa NK.pl. Serwis walczy o użytkowników*, http://interaktywnie.com/biznes/artykuly/biznes/nowa-nk-pl-serwis-walczy-o-uzytkownikow-14368, [dostęp: 29.08.2010].

Projekt okładki: Ewa Wąsowska

Redaktor: Aleksandra Jędrzejczak

Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska

Łamanie komputerowe: Elżbieta Rygielska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 32,75. Ark. druk. 29,125

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9