UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 46/2017

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, *Przygotowanie do zawodu nauczycieli w świetle raportu NIK i sporu o awans naukowy z dydaktyk przedmiotowych* 7
Zbigniew Kwieciński, *Agnotologia pedagogiczna. Zarys problematyki. Trzy subiektywne opowieści* 23
Zbyszko Melosik, *Tożsamość we współczesnej instytucji: zarządzanie poprzez przestrzenie upodmiotowienia* 39
Sławomir Banaszak, *Społeczeństwo wiedzy i organizacje wiedzy. O roli menedżerów w nowoczesnych procesach społecznych* 49
Agnieszka Gromkowska-Melosik, *Kopciuszek: zagubiony szklany pantofelek i metamorfozy kobiecości* 63
Łukasz Albański, *Socjologia dzieciństwa: dyskusja nad pozycją dziecka w socjologii* 73
Katarzyna Kabacińska-Łuczak, Monika Nawrot-Borowska, *Dziecięce zabawki świąteczne w świetle wybranych źródeł ikonograficznych 2. połowy XIX i początku XX wieku* 89
Witold Jakubowski, *Fifty Years After, czyli kilka refleksji o dzisiejszej kulturze młodzieżowej* 113
Inetta Nowosad, *Rozwój i główne nurty w badaniach efektywności szkoły* 125
Maria Deptuła, Szymon Borsich, *„Niebieskoocy" w naszej szkole – przezwyciężanie stereotypów drogą do tworzenia uczniom lepszych warunków rozwoju w klasie szkolnej* . 153
Małgorzata Pamuła-Behrens, Agnieszka Hennel-Brzozowska, *Osobowość nauczycieli a ich praca z dziećmi migrantami w szkole podstawowej* 169
Alena Vališová, *Technical Education of the Youth – the Priority of the Czech School System in the 21st Century* 193
Zofia Szarota, Jolanta Perek-Białas, *Four Types of Gerontological Education in Poland: the Current Situation and Needs for Future* 207
Wojciech Andraszczyk, Marcin Gierczyk, *Physical and Relational Aggression. An Introduction to Gender Differentiation* 225
Tomasz Gmerek, *Socjalizacyjna funkcja szkolnictwa w Afryce Południowej w okresie apartheidu (1948-1994)* 235
Mariusz Dembiński, *Kształtowanie wtórnego habitusu przez szkolne rytuały* 253
Piotr Błajet, *Rewitalizacja jako zadanie rozwojowe* 273
Beata Ecler-Nocoń, *Wokół kategorii „uczestnictwa" – rozważania w perspektywie myśli społecznej Karola Wojtyły* 285
Barbara Jankowiak, *Adultyzm – uprzedzenia przeciwko młodym ludziom* 297
Marek Górka, *Prostytucja i cyberprostytucja jako zagrożenie dla młodych ludzi – raport z badań* 307

Waldemar Walczak, *Analiza metodyki postępowania w procesach rekrutacji pracowników naukowych* . . . 325
Anna Gulczyńska, *Horticultural Therapy and Gardening – Comparison of Dimensions* . 347
Zuzanna Zbróg, *Zbiorowe pisanie biografii jako metoda uczenia się o sobie, o innych, o świecie* . . . 357
Radmila Burkovičová, *Changes in the Educational Practice in Kindergartens in the Czech Republic* . . . 373
Joanna Sikorska, *Teaching Culture Through ICT in a Postmodern World – (Un)Used Possibilities of New Technologies* . . . 389
Lili Israel, *Aspects of Tracking in the Schools as a Factor of Risk and Exclusion of Students* . . . 405
Tsipi Marhaim, *Characteristics of Democracy and Humanism in Janusz Korczak's Legacy* . 425
Sali Manor Franco, *Integration in the Educational System in Israel and Its Influence on Social Stratification in a Changing World* . . . 439
Sondos Ali Salah Abo Ganim, *Exposure to Electronic Media and Its Influence on Sleep among Jewish and Arab Adolescents* . . . 451

II. RECENZJE I NOTY

Waldemar Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca a jakość życia człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016, ss. 418 (Izabella Kust) . . . 461
Marek Górka (red.), *Cyberbezpieczeństwo dzieci i młodzieży. Realny i wirtualny problem polityki bezpieczeństwa*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2017, ss. 350 (Marcin Adamczyk) . . . 464
Joanna Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość w edukacji nauczycieli*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017, ss. 442 (Joanna Michalak-Dawidziuk) . . . 467
Jowita Synal, Jolanta Szempruch, *Od zapału do wypalenia. Funkcjonowanie nauczycieli w codzienności szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2017, ss. 372 (Joanna Michalak-Dawidziuk) . . . 478
Michał Kwiatkowski, Anna Odrowąż-Coates (red.), *Raporty z badań pedagogicznych*, 2, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2017, ss. 221 (Izabella Kust) . . . 483

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z konferencji naukowej „Źródła do dziejów staropolskich podróży edukacyjnych", Poznań, 11 i 12 maja 2017 roku (Urszula Wróblewska) . . . 489
Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Prawda – Dobro – Piękno w Edukacji, Filozofii i Życiu", dedykowanej pamięci Profesora Janusza Gnitecckiego, Poznań, 19-20 września 2017 roku (Marek Górka) . . . 492
Sprawozdanie z III Konferencji Naukowej Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM "O różnych drogach doskonalenia zdrowia – modele edukacji zdrowotnej w globalnym świecie", Poznań, 1 grudnia 2017 roku (Jakub Adamczewski) . . . 495

Lista Recenzentów . . . 499

Informacje o autorach . . . 501

Informacje dla autorów . . . 505

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

Bogusław Śliwerski, *Vocational Preparation for the Teaching Profession in Light of the Supreme Chamber of Audit Report and of the Dispute About Scientific Promotion in School Subject Teaching* 7
Zbigniew Kwieciński, *An Outline of Pedagogical Agnotology. Three Subjective Tales* . . . 23
Zbyszko Melosik, *Identity in Contemporary Institutions: Management Through Spaces of Empowernment* 39
Sławomir Banaszak, *Knowledge Society and Knowledge Organizations. On the Role of Managers in Modern Social Processes* 49
Agnieszka Gromkowska-Melosik, *Cinderella: lost Glass Slipper and Metamorphosis of Femininity* 63
Łukasz Albański, *Sociology of Childhood: Discussion on the Place of Children in Sociology* 73
Katarzyna Kabacińska-Łuczak, Monika Nawrot-Borowska, *Children's Christmas Toys in the Light of Selected Iconographic Sources from the 2nd Half of the 19th and the Beginning of the 20th Century* 89
Witold Jakubowski, *Fifty Years After, or a Few Reflections on Today's Teenage Culture* . 113
Inetta Nowosad, *Development and the Main Directions in the Research into School Effectiveness* 125
Maria Deptuła, Szymon Borsich, *'The Blue-Eyed' in Our School – Overcoming Stereotypes as a Way to Create Better Classroom Development Conditions for Students* . . . 153
Małgorzata Pamuła-Behrens, Agnieszka Hennel-Brzozowska, *The Teacher's Personality and its Impact on Work with Migrant Children in the Primary School* 169
Alena Vališová, *Technical Education of the Youth – the Priority of the Czech School System in the 21st Century* 193
Zofia Szarota, Jolanta Perek-Białas, *Four Types of Gerontological Education in Poland: the Current Situation and Needs for Future* 207
Wojciech Andraszczyk, Marcin Gierczyk, *Physical and Relational Aggression. An Introduction to Gender Differentiation* 225
Tomasz Gmerek, *Socialization Function of South African Education System During the Apartheid (1948-1994)* 235
Mariusz Dembiński, *Formation of the Secondary Habitus Through School Rituals* 253
Piotr Błajet, *Rejuvenation as a Development Task* 273
Beata Ecler-Nocoń, *Around the Category of "Participation" – Considerations in the Perspective of the Social Philosophy of Karol Wojtyła* 285
Barbara Jankowiak, *Adultism – Prejudice Against Young People* 297

Marek Górka, *Prostitution and Cyberprostitution as a Threat to Young People – a Study Report* 307
Waldemar Walczak, *Analysis of Methodology in Recruitment of Researchers* 325
Anna Gulczyńska, *Horticultural Therapy and Gardening – Comparison of Dimensions* . 347
Zuzanna Zbróg, *Collective Biography Writing as a Method of Learning about Oneself, the Others and the World* 357
Radmila Burkovičová, *Changes in the Educational Practice in Kindergartens in the Czech Republic* 373
Joanna Sikorska, *Teaching Culture Through ICT in a Postmodern World – (Un)Used Possibilities of New Technologies* 389
Lili Israel, *Aspects of Tracking in the Schools as a Factor of Risk and Exclusion of Students* 405
Tsipi Marhaim, *Characteristics of Democracy and Humanism in Janusz Korczak's Legacy* . 425
Sali Manor Franco, *Integration in the Educational System in Israel and Its Influence on Social Stratification in a Changing World* 439
Sondos Ali Salah Abo Ganim, *Exposure to Electronic Media and Its Influence on Sleep among Jewish and Arab Adolescents* 451

II. REVIEWES AND NOTES

Waldemar Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca a jakość życia człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016, ss. 418 (Izabella Kust) 461
Marek Górka (red.), *Cyberbezpieczeństwo dzieci i młodzieży. Realny i wirtualny problem polityki bezpieczeństwa*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2017, ss. 350 (Marcin Adamczyk) 464
Joanna Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość w edukacji nauczycieli*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017, ss. 442 (Joanna Michalak-Dawidziuk) 467
Jowita Synal, Jolanta Szempruch, *Od zapału do wypalenia. Funkcjonowanie nauczycieli w codzienności szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2017, ss. 372 (Joanna Michalak-Dawidziuk) 478
Michał Kwiatkowski, Anna Odrowąż-Coates (red.), *Raporty z badań pedagogicznych*, 2, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2017, ss. 221 (Izabella Kust) 483

III. SCIENTIFIC LIFE

Report from the Conference: „Źródła do dziejów staropolskich podróży edukacyjnych", Poznan, 11-12 May 2017 (Urszula Wróblewska) 489
Report from the National Scientific Conference: „Prawda – Dobro – Piękno w Edukacji, Filozofii i Życiu", in memory of Professor Janusz Gnitecki, Poznan, 19-20 September 2017 (Marek Górka) 492
Report from the 3rd Scientific Conference of the Faculty of Educational Studies at Adam Mickiewicz University in Poznan: "O różnych drogach doskonalenia zdrowia – modele edukacji zdrowotnej w globalnym świecie", Poznan, 1 December 2017 (Jakub AdamczewskI) 495

List of Reviewers 499
Information of Authors 501
Information for Authors 505

I. STUDIA I ROZPRAWY

Bogusław Śliwerski
Uniwersytet Łódzki

PRZYGOTOWANIE DO ZAWODU NAUCZYCIELI W ŚWIETLE RAPORTU NIK I SPORU O AWANS NAUKOWY Z DYDAKTYK PRZEDMIOTOWYCH

Abstract. Śliwerski Bogusław, *Przygotowanie do zawodu nauczycieli w świetle raportu NIK i sporu o awans naukowy z dydaktyk przedmiotowych* [Vocational Preparation for the Teaching Profession in Light of the Supreme Chamber of Audit Report and of the Dispute About Scientific Promotion in School Subject Teaching]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 7-22. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.1

The core idea of the paper's analysis is the incoherent school and academic government authority's politics and the chaos caused by it in the process of educating future teachers of school subjects in general education and vocational training (general and mass one) in Poland. The author stresses the role and importance of subject teaching (detailed/specialized teaching) in relation to general teaching and models of vocational teachers'/academic education in contemporary tertiary education.

Key words: didactics, subject/school didactics (detailed one), teacher, vocational preparation, teacher qualifications

W 2017 roku ukazał się Raport Najwyższej Izby Kontroli – „Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela" (NIK 2017)[1]. Nie ukrywam, że już sama nazwa tego doniesienia organu kontroli budziła we mnie niechęć, by zapoznać się z jego treścią. Tytuł bowiem jest bardzo szeroki, zapowiadając różne czynniki, podmioty, czy instytucje odpowiedzialne za ten proces. W toku jego lektury okazało się, że celem kontroli było dokonanie oceny warunków kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych oraz pierwszego roku ich pracy w szkołach, gdzie powinni być objęci opieką jako nauczyciele stażyści. Już z poniżej wymienionych celów kontroli wynika, że kontrolerzy NIK nie mają pogłębionej wiedzy o przedmiocie planowanej i przeprowadzonej diagnozy. Dociekali bowiem:

[1] NIK o przygotowaniu do zawodu nauczyciela [w:] https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-przygotowaniu-do-zawodu-nauczyciela.html [dostęp: 25.04.2017].

1. *Czy szkoły wyższe zapewniają odpowiednie warunki kształcenia służące przygotowaniu studentów do wykonywania zawodu nauczycielskiego?*

2. *Czy szkoły wyższe doskonalą proces kształcenia kandydatów na nauczycieli w ramach wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia?*

3. *Czy przyjęte przez dyrektorów szkół rozwiązania sprzyjają nabyciu przez nauczycieli stażystów kompetencji niezbędnych do nauczania i wychowania dzieci i młodzieży?*

Zdaje się, że procedury kontroli w NIK funkcjonują jeszcze z czasów PRL, bo zupełnie nie rozumieją, że szkoły wyższe są tylko jednym z wielu ogniw w procesie przygotowywania przyszłych nauczycieli do zawodu. Poprzedzają je znacznie ważniejsze czynniki makropolityczne – władcze oraz ustawodawcze, w tym:

1. Standardy kształcenia nauczycieli, które określa Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego – Rozporządzenie ministra nauki i szkolnictwa wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela;

1a. Działalność kontrolna Polskiej Komisji Akredytacyjnej w zakresie jakości kształcenia, także przyszłych nauczycieli;

2. Szczegółowe kwalifikacje wymagane od nauczycieli określa Ministerstwo Edukacji Narodowej – Ustawa Karta Nauczyciela i Rozporządzenie MEN ws. kwalifikacji nauczycieli.

Gdyby w Polsce szkoły miały autonomię, a nie jej pozór, to dyrektor szkoły jako pracodawca mógłby tak zatrudniać pracowników w tym zawodzie, żeby realizować misję i wizję szkoły, a nie stanowić przedłużonego ramienia władzy, która centralnie ustanawia wymogi kwalifikacyjne oraz narzuca dyrektywy programowe, organizacyjne i dydaktyczno-wychowawcze. W związku z tym, że szkolnictwo ma ustrój centralistyczny, to za warunki zatrudniania w tych placówkach nauczycieli odpowiada przede wszystkim Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Funkcjonowania tej instytucji NIK nie zamierzał kontrolować pod tym właśnie względem. A szkoda, bo może dowiedzielibyśmy się, za co pobierają pensje urzędnicy resortu, którzy są tam od tego, by określać i weryfikować, także kontrolować jakość kadr nauczycielskich. Zostawmy na chwilę MEN i przejdźmy do szkolnictwa wyższego. Otóż, można postawić prezesowi NIK-u analogiczne pytanie, dlaczego dubluje pracę Polskiej Komisji Akredytacyjnej, która została powołana przez polski rząd właśnie po to, by weryfikować jakość kształcenia, także nauczycieli? Czy inspektorzy NIK-u kontrolowali PKA pod tym kątem? NIE. Dlaczego? Z prostego powodu, władza w państwie autorytarnej demokracji nie kontroluje samej siebie. Władza jest poza wszelką kontrolą merytoryczną i prawną. Władza jest rozliczana co kilka lat przez społeczeństwo w dniu wyborów parlamentarnych.

Komu zatem potrzebna jest kontrola NIK-u w powyższym zakresie? Oczywiście rządzącym, żeby mogli uzyskać argumenty na rzecz wdrażania planowanych zmian oświatowych. Te zaś muszą obejmować w okresie reform ustroju szkolnego także jego kadry, poza rzecz jasna kadrami w resorcie edukacji, szkolnictwa wyższego i PKA. Kontrolę przeprowadzono w zaledwie pięciu uniwersytetach, chociaż kształceniem nauczycieli zajmuje się ponad 300 szkół wyższych w naszym kraju. Co ciekawe, nie uwzględniono w tej kontroli państwowych wyższych szkół zawodowych, które wiodą prym w przygotowywaniu do zawodu przyszłych nauczycieli oraz ponad 200 wyższych szkół niepublicznych zarabiających na tym interesie bez specjalnej troski o jakość edukacji. Kontrolą objęto też 20 szkół, na ponad 23 tysiące w całym kraju oraz przeprowadzono ankietę wśród studentów pięciu uniwersytetów na temat ich odczuć co do przydatności studiów nauczycielskich.

NIK nie wie, że w uniwersytetach nie ma już klasycznych studiów na kierunkach nauczycielskich. Nie ma, bo być nie musi. Tworzy się jedynie ich atrapy zgodnie z obowiązującym prawem o szkolnictwie wyższym. Polska Komisja Akredytacyjna od chwili jej powstania w 2002 roku w ogóle nie kontrolowała do roku 2012 szkolnictwa wyższego pod kątem kształcenia nauczycieli. Nie czyniła tego, bo... nie musiała, albo zapomniała o czymś takim, jak kształcenie nauczycieli. Kontrolowano bowiem jedynie edukację na poszczególnych kierunkach studiów, a studia nauczycielskie takimi przecież nie były i nie są. NIK objął kontrolą lata 2012-2016, a więc okres, w którym – podobnie jak miało to miejsce w okresie rządów PO i PSL – uniwersytety mogły przygotowywać do zawodu przyszłych nauczycieli, ale nie musiały. Jeśli to czyniły i nadal czynią, to kosztem kształcenia kierunkowego lub/i kosztem dodatkowych obciążeń dla studentów traktujących przecież nauczycielstwo jako zawód drugiego wyboru (gorszego sortu i resortu ze względu na warunki pracy i płacy).

Dość śmiesznie brzmią uzasadnienia podjęcia kontroli z tego względu, że proces przygotowania do zawodu „nie jest priorytetem polityki edukacyjnej" (s. 6). Dlaczego nie dodano, że dotyczy to tak rządu PO i PSL, jak i obecnego? Gdyby tak napisano, to trzeba byłoby przeprowadzić kontrolę w urzędach centralnych państwa odpowiedzialnych za tę politykę. NIK stwierdza, że rzekomo przyjęty model kształcenia (przez kogo przyjęty – już nie podaje, podobnie jak nie wyjaśnia kategorii modelu) przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela charakteryzuje się między innymi brakiem wysokich wymagań przy rekrutacji na studia. Kontrolerzy NIK-u nie wiedzą, że wraz z wprowadzeniem w Polsce egzaminów zewnętrznych, w tym państwowej matury, nie ma czegoś takiego jak wymagania rekrutacyjne?! Czy NIK-owcy rzeczywiście byli dobrze przygotowani do zadań kontrolnych?

O potrzebie przeprowadzenia kontroli miały zdecydować także plotki, opinie, subiektywne odczucia, skoro zapisano, że mamy do czynienia ze

„społecznie postrzeganą łatwością uzyskania kwalifikacji nauczycielskich w wielu instytucjach" (Jakie instytucje mieli na uwadze? Nie podano.) Ba, NIK stwierdził na tak zwanym „wejściu" do swojej diagnozy, że w Polsce jest praktycznie otwarty dostęp do zawodu. EUREKA! To inspektorzy NIK-u nie wiedzą, że nie ma samorządu zawodowego nauczycieli, a zatem o otwartości dostępu do zawodu decyduje MEN, określając właśnie kwalifikacje, jakie są wymagane od nauczycieli (w istocie – jakie dyplomy)?

Wreszcie, stwierdzono we wstępnej diagnozie, że mamy w kraju „negatywną selekcję" do zawodu nauczycielskiego. Na jakiej podstawie? Czyżby na bazie krytykowanego przez rząd PIS Raportu o niskiej jakości badań IBE z 2015 roku, które nie obejmowały zjawiska tak zwanej „negatywnej selekcji" do zawodu nauczycielskiego? Nie będę przytaczał tu danych z przeprowadzonej kontroli, gdyż każdy sam może się z nimi zapoznać i całość wyrzucić do kosza. Tak powierzchownego, pozbawionego dociekania rzeczywistych powodów jakości kształcenia przyszłych nauczycieli nie przyjąłbym jako zleceniodawca. Publiczne pieniądze na kontrolę zostały zmarnowane. Jeżeli na takim kiczu kontrolnym polega praca NIK-u, to trudno, by można było cokolwiek w naszym państwie zmienić, poprawić, czy istotnie zreformować.

Skoro tak wysoki urząd podejmuje się kontroli na podstawie błędnie określonych przesłanek i braku fundamentalnej wiedzy o przedmiocie kontroli, to trudno się dziwić, że jakość raportu jest tyle warta, co cena papieru, na którym został wydrukowany. Taki raport nadaje się tylko do kosza, także tego wirtualnego.

Spór o dydaktyki przedmiotowe/szczegółowe

6 czerwca 2017 roku w pałacu Polskiej Akademii Nauk w Warszawie odbyło się otwarte posiedzenie Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, w trakcie którego tak członkowie KNP, jak i zaproszeni rektorzy oraz prorektorzy uczelni publicznych i niepublicznych, dziekani wydziałów i instytutów pedagogicznych rozmawiali i dyskutowali o kształceniu w naszym kraju nauczycieli przedmiotów. Zwróciłem uwagę na to, że środowisko akademickiej pedagogiki powinno bardziej otworzyć się na nielicznych już w uniwersytetach i akademiach nauczycieli – dydaktyków przedmiotowych, by mieli szansę uzyskiwać stopnie naukowe ze swojej dydaktyki, i to zarówno doktoraty (jest to już możliwe w ramach doktoratów branżowych), jak i habilitacje. Jeżeli pojawiają się niepowodzenia w awansie naukowym specjalistów z innych dyscyplin wiedzy naukowej, to znaczy, że nasze środowisko posiadające kompetencje w zakresie dydaktyki ogólnej i metodologii badań pedagogicznych/edukacyjnych czy oświatowych nie wspiera ich w pozyskaniu pełnych kompetencji do zrealizowania własnych projektów badawczych.

Zacznijmy od diagnozy w sferze awansów naukowych. Przyjrzyjmy się najpierw temu, jak lokują się w naszym kraju postępowania habilitacyjne i na tytuł naukowy profesora z pedagogiki. Odrębnie dokonam porównania liczby wniosków i związanych z nimi sukcesów lub porażek habilitantów oraz kandydatów do tytułu naukowego profesora, wyróżniając dwa okresy:

– od lutego 2011 roku do końca września 2013 roku, a więc przed wyłącznym obowiązywaniem nowej procedury (Sekcja I powoływała ze strony CK dwóch recenzentów do składu wydziałowych komisji);

– od końca lutego 2012 roku do końca grudnia 2016 roku, w ramach nowej procedury, kiedy to wpłynął pierwszy tego typu wniosek do CK.

Tabela 1

Porównanie liczby wniosków o wyznaczenie recenzentów w przewodach habilitacyjnych z pedagogiki od lutego 2011 do kwietnia 2014 roku obowiązywania starej procedury

Postępowanie habilitacyjne w tzw. starej procedurze					
Liczba i status rozpatrywanych wniosków	2011	2012	2013	2014	Ogóem
Powołanie recenzentów	35	38	100	35	208
Wyniki					
Odmowa nadania stopnia	8	7	32	18	65
Nadanie stopnia	27	31	68	17	143

W tak zwanej starej procedurze, w której obowiązywało kolokwium habilitacyjne i wykład habilitacyjny przed radą jednostki prowadzącej przewód habilitacyjny, możemy dostrzec, że im bliżej było do ostatecznego i wykluczającego tę procedurę terminu 30 września 2013 roku, tym bardziej wzrastała wśród pedagogów liczba wniosków o wszczęcie przewodu habilitacyjnego – z 35 w 2011 roku do 135 wszczętych do tego terminu – przy czym wnioski były kierowane z Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów aż do końca maja 2014 roku, tak było ich dużo w Sekcji I Nauk Humanistycznych i Społecznych CK. Z tabeli 1 możemy odczytać, że na łączną liczbę wszczętych 208 przewodów habilitacyjnych aż 65 stanowiły zakończone dla kandydatów niepowodzeniem.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 2, z postępowań habilitacyjnych w nowej procedurze, na ich łączną liczbę 116 wniosków, aż dla 49 osób zakończyły się one odmową nadania stopnia naukowego lub umorzeniem postępowania na wniosek zainteresowanego habilitanta – albo na skutek otrzymania negatywnych recenzji osiągnięć naukowych, albo podjętej już przez komisję habilitacyjną uchwały dla rady jednostki o odmowę nadania tego stopnia na-

Tabela 2

Porównanie liczby wniosków o powołanie składu komisji habilitacyjnej w przewodach habilitacyjnych z pedagogiki od lutego 2011 do grudnia 2016 roku w nowej procedurze oraz ich wyniki

Pstępowanie habilitacyjne w tzw. nowej procedurze							
Liczba i status rozpatrywanych w CK wniosków	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Ogółem
Powołanie przez CK siedmioosobowej komisji habilitacyjnej	0	5	8	11	31	61	116
Wyniki							
Odmowa nadania stopnia	0	4	2	7	7	11	31
W toku procedowania	0	0	0	0	1	13	14
Wniosek habilitanta o umorzenie postępowania	0	1	0	1	7	9	18
Nadanie stopnia	0	0	6	0	16	28	50

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3

Liczba wniosków awansowych osób ubiegających się od stycznia 2011 do grudnia 2016 roku o tytuł naukowy profesora i stopień naukowy doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika (stara procedura/nowa procedura)

Dyscyplina nauk pedagogicznych	Liczba wniosków	Ogółem	Liczba wniosków	Ogółem	W tym liczba odmów nadania	
	postępowań na tytuł naukowy profesora		postępowań habilitacyjnych		tytułu profesora	stopnia doktora habilitowanego
Pedagogika specjalna	13	13	36/15	51	4	12/10
Pedagogika społeczna	8/3	11	34/16	50	1/0	10/6
Historia wychowania	6	6	21/6	27	1	7/2
Pedagogika szkolna	4/2	6	14/12	26	0/0	5/4
Dydaktyka ogólna i przedmiotowa (sportu, muzyki, informatyki, szkoły wyższej)	3	3	20/6	26	1	9/4
Pedagogika resocjalizacyjna	3	3	16/9	25	0	8/1

Teoria wychowania	6	6	12/8	20	2	2/2
Pedagogika ogólna	2	2	14/3	17	1	1/0
Andragogika i gerontologia	2/1	3	11/5	16	0 /0	1/1
Pedagogika wczesnoszkolna	0	0	10/3	13	0	1/0
Pedeutologia	5	5	10/3	13	1	2/3
Pedagogika mediów	0	0	5/5	10	0	2/4
Pedagogika porównawcza	0	0	3/4	7	0	1/2
Pedagogika pracy	5	5	3/4	7	1	1/1
Pedagogika twórczości	4/1	5	2/3	5	1/0	0/2
Pedagogika zdrowia	3	3	0/3	3	0	0/1

Źródło: opracowanie własne.

ukowego[2]. Jak przedstawiał się rozkład dyscyplin nauk pedagogicznych w tych przewodach ilustruje tabela 3. Wnioski awansowe z dydaktyki i dydaktyk szczegółowych (łącznie 26) lokują się na piątej pozycji wśród wszystkich dyscyplin nauk pedagogicznych. Można zatem stwierdzić, że proces kształcenia jest przedmiotem zainteresowań badawczych pedagogów. Przeważają jednak w tym zakresie wnioski dotyczące przede wszystkim edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

W momencie analizowania danych na dzień 31 grudnia 2016 roku w zakresie dydaktyki i dydaktyk szczegółowych, na trzy wnioski o nadanie tytułu naukowego profesora (a wszystkie dotyczyły pedagogiki wczesnej edukacji), jeden nie uzyskał poparcia Centralnej Komisji. Natomiast, spośród sześciu wniosków habilitacyjnych z dydaktyki i dydaktyki szczegółowej w nowej procedurze, aż cztery zostały sfinalizowane odmową nadania stopnia naukowego. Do pozytywnie przyjętych przez komisje habilitacyjne czy wnioski profesorskie monografii z dydaktyki przedmiotowej w starej i nowej procedurze zaliczono między innymi:

– O fotografii matematycznej. Jak kształtować kulturę matematyczną uczniów[3];

– Efektywność dydaktyczna zajęć wyrównawczych i korekcyjnych oraz teorii uczenia się muzyki metodą Edwina E. Gordona w edukacji wczesnoszkolnej[4];

[2] Szerzej B. Śliwerski, *Habilitacja. Diagnoza – procedury – etyka – postulaty*, Kraków 2017.

[3] M. Makiewicz, *O fotografii matematycznej. Jak kształtować kulturę matematyczną uczniów*, Szczecin 2013.

[4] E.A. Zwolińska, *Efektywność dydaktyczna zajęć wyrównawczych i korekcyjnych oraz teorii uczenia się muzyki metodą Edwina E. Gordona w edukacji wczesnoszkolnej*, Bydgoszcz 2010; taże, *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2012.

– Kompetencje muzyczne dzieci w wieku szkolnym. Determinanty zależności i perspektywy rozwoju[5];

– Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka[6];

– Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru[7];

– Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne[8];

– Biblioterapie i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie[9];

– Uczenie się jako konstruowanie wiedzy. Świadomość. Qualia i technologie[10];

– Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego[11];

– Wielojęzyczni studenci niesłyszący, słabo słyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych[12];

– Edukacja techniczna w kontekście współczesnych koncepcji uczenia się i technologii informacyjnych. Studia – Badania – Syntezy[13].

Do negatywnie ocenionych przez komisje habilitacyjne zaliczono rozprawy z dydaktyk przedmiotowych o następujących tytułach: Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego; Rozwijanie i wdrażanie metod edukacji ekologicznej i dla zrównoważonego rozwoju; Kooperatywna edukacja zdalna w kształceniu przyrodniczym; Od teorii stopni formalnych do teorii komunikacji i dialogu w dydaktyce szkolnej i katechetycznej; Future Learning System. Drama w nauczaniu języka angielskiego. Perspektywa psychopedagogiczna; Rozpoznawanie i przewidywanie wypalenia zawodowego nauczycieli; Technologie informacyjne a andragogika. Edukacyjne wyzwania współczesności; Psychospołeczne wskaźniki efektywności oddziaływań fizjoterapeutycznych u osób przewlekle chorych.

---

[5] A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w wieku szkolnym. Determinanty zależności i perspektywy rozwoju*, Lublin 2010.

[6] E. Frołowicz, *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka*, Gdańsk 2012.

[7] W. Żardecki, *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej: ku pedagogice teatru*, Lublin 2012.

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

[9] M. Molicka, *Biblioterapie i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań 2011.

[10] M. Kąkolewicz, *Uczenie się jako konstruowanie wiedzy. Świadomość. Qualia i technologie*, Poznań 2011.

[11] A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Kraków 2011.

[12] E. Domagała-Zyśk, *Wielojęzyczni studenci niesłyszący słabo słyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Lublin 2013.

[13] M. Kozielska, *Edukacja techniczna w kontekście współczesnych koncepcji uczenia się i technologii informacyjnych. Studia – Badania – Syntezy*, Toruń 2011.

Zapewne należałoby przyjrzeć się temu, kto wnioskuje o habilitację czy tytuł naukowy profesora z dydaktyk szczegółowych? Akademicy zajmujący się metodyką kształcenia określonego przedmiotu w szkolnictwie ogólnodostępnym czy zawodowym w różnych typach szkół i dla poszczególnych roczników nie mają możliwości uzyskiwania stopni naukowych w szkolnictwie wyższym z powodu nieuznawania dydaktyki przedmiotowej jako dyscypliny naukowej. Nie znam oficjalnych powodów takiego stanu rzeczy, gdyż nie znalazłem oficjalnej wykładni w tym zakresie Centralnej Komisji do Spraw Stopni Naukowych i Tytułów. Od wielu lat mamy jednak problem, którym nikt nie chce się zająć w naszym kraju. Dochodzi do paradoksalnych sytuacji, że metodycy kształcenia w ramach swoistych dla własnych kwalifikacji zawodowych dyscyplin wiedzy wyjeżdżają po habilitację czy tytuł profesora do zagranicznych uczelni w byłych krajach socjalistycznych, gdzie dydaktyki przedmiotowe traktowane są jako godny do awansu naukowego kierunek kształcenia czy dyscyplina naukowa.

Dydaktykowi matematyki rodzimy wydział matematyczny nie pozwoli na habilitowanie się z dydaktyki kształcenia matematycznego, gdyż taka habilitacja nie mogłaby być uznana jako dyscyplina naukowa w ramach matematyki. Podjęcie zatem próby przeprowadzenia postępowania habilitacyjnego z dydaktyki matematyki na wydziałach pedagogicznych także skutkuje w większości przypadków odmową czy porażką, gdyż – zdaniem pedagogów – metodyka kształcenia nie jest dyscypliną naukową, tylko aplikacją nauki do praktyki szkolnej albo popularyzacją wiedzy w formie opracowania podręczników i dydaktycznych pomocy szkolnych. Być może właśnie dlatego w Polsce nie ma poważnych zmian jakościowych w procesie kształcenia przedmiotowego, gdyż istniejące przy kierunkowych wydziałach pracownie czy zakłady dydaktyk przedmiotowych nie mogą prowadzić własnej polityki kadrowej, rozwijać badań naukowych i przeprowadzać awanse naukowe z powyższych powodów. Zatrudnia się w nich wykładowców ze stopniem naukowym doktora danej dyscypliny naukowej, którzy skazani są na niesamodzielność naukową, na bycie wiecznymi adiunktami czy starszymi wykładowcami. Ich jednostki stanowią przysłowiową „kulę u nogi" jednostki organizacyjnej, gdyż obniżają poziom osiągnięć naukowych, wskaźniki cytowań, udział w konferencjach naukowych i tym podobne, a przy tym powiększają koszty utrzymania akademicko zbytecznej jednostki.

Brakuje badań nad tożsamością naukową hybrydalnego dydaktyka, a więc takiego, który posiadałby kwalifikacje specjalistyczne w ramach reprezentowanej przez siebie dyscypliny wiedzy, a zarazem znałby i wykorzystywałby w badaniach naukowych metodologię nauk społecznych, w tym pedagogicznych. Można bowiem zapytać, kim jest dydaktyk przedmiotowy? Czy jest on bardziej specjalistą niż dydaktykiem/pedagogiem, czy bardziej dydaktykiem/

pedagogiem niż specjalistą, czy trochę specjalistą i trochę dydaktykiem/pedagogiem, czy może wreszcie – ani specjalistą, ani dydaktykiem/pedagogiem, gdyż żadna nauka nie uznaje go za „swojego"? Czy(-j) to jest problem czy kłopot? Czy dotyczy to specjalistów z danej nauki, którzy nie zamierzają rozwijać się naukowo w zakresie przedmiotu badań własnej dyscypliny? Czy może dotyczy pedagogów, którzy chcą przenieść do dydaktyki i pedagogiki szkolnej osiągnięcia innych nauk? O tym rozmawialiśmy w czasie posiedzenia KNP PAN, czego najlepszą egzemplifikacją są zamieszczone w Roczniku Pedagogicznym rozprawy Amadeusza Krause i Doroty Klus-Stańskiej.

Czym są dydaktyki szczegółowe/przedmiotowe?

Należy stawiać dzisiaj pytanie: Co ma świadczyć o dydaktyce przedmiotowej jako hybrydalnej nauce? Czy dominanta naukowych badań pedagogicznych/dydaktycznych z nachyleniem na aplikację merytorycznej wiedzy przedmiotowej w edukacji, wychowaniu, opiece, sztuce itp.? Czy może dominanta naukowych badań przedmiotowych z nachyleniem na aplikację pedagogicznej wiedzy w edukacji, wychowaniu, opiece, sztuce itp.?

Nie akceptuję określenia dydaktyka szczegółowa, gdyż osobom spoza pedagogiki niewiele mówi to pojęcie, a nawet jest mglistą i submisyjną kategorią wiedzy naukowej, a nie tylko metodycznej. Sugeruje bowiem, że jest dydaktyka ogólna i są dydaktyki szczegółowe, gdzie te ostatnie stanowią pochodną dydaktyki ogólnej. W tym właśnie miejscu zaczyna się problem nie tylko akademickiej natury. W naukach o wychowaniu w Niemczech, jak i w krajach niemieckojęzycznych (Szwajcaria, Austria) dydaktyki dzielone są na dwie odrębne kategorie, a nie różniące się od siebie na zasadzie ogólności i jakiejś jej części, podrzędności. Dylemat ten bierze swój początek w podejściu między innymi Wincentego Okonia do tej subdyscypliny nauk pedagogicznych, jaką była dla niego dydaktyka. W *Nowym słowniku pedagogicznym* nestor polskiej dydaktyki tak pisał przed wielu laty:

> Dydaktyka dzieli się na dydaktykę ogólną i szczegółową. Dydaktyka ogólna bada problemy podstawowe, a przy tym wspólne dla wszelkiego nauczania i uczenia się, dydaktyka szczegółowa, zwana też przedmiotową, bada zagadnienia specyficzne dla jakiegoś szczególnego rodzaju nauczania, dla wybranego przedmiotu nauczania czy też jakiegoś szczebla szkoły[14].

W najnowszym *Słowniku pedagogicznym* Czesława Kupisiewicza i Małgorzaty Kupisiewicz stwierdza się, że dydaktyki szczegółowe to nic innego, jak metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów. Ich przedstawiciele „(…)

[14] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 4, Warszawa 2014, s. 88.

zajmują się analizą jednego lub kilku – jak to się dzieje w przypadku nauczania początkowego – przedmiotów"[15]. Nie wyjaśnia się tego, na czym miałaby polegać analiza przedmiotu kształcenia, ale wyraźnie dystansują się autorzy tego hasła od postrzegania i traktowania dydaktyki szczegółowej jako metodyki. Traktują zatem tę subdyscyplinę pedagogiki jako naukę.

W innym wydawnictwie leksykograficznym autorstwa Leszka Stankiewicza ma miejsce jedynie hasło „dydaktyka", którego częścią jest dydaktyka szczegółowa, rozumiana jako dydaktyka przedmiotowa (metodyka) badająca „(…) zagadnienia specyficzne dla jakiegoś szczególnego rodzaju nauczania, dla wybranego przedmiotu nauczania lub też jakiegoś szczebla szkoły"[16]. Zbyt słabo akcentuje się w dyskusji na temat roli dydaktyki szczegółowej jej aspekt naukowo-badawczy, a wskazuje czy identyfikuje z nią przede wszystkim jej aplikacyjny charakter w postaci metodyki nauczania i uczenia się określonego przedmiotu wiedzy. Takie zawężenie rozumienia dydaktyk szczegółowych doprowadziło do przechylenia szali wśród akademików na rzecz wiedzy instrumentalnej, technicznej, skoncentrowanej właśnie na metodach, technikach, formach i środkach kształcenia, w wyniku czego doszło do jej banalizacji, marginalizacji, a nawet wykluczania jako osiągnięcia naukowego do ubiegania się o wyższy stopień naukowy.

Dydaktyka przedmiotowa jest nauką pedagogiczną, na co zwraca uwagę Alicja Siemak-Tylikowska, wskazując w haśle „dydaktyka", które opublikowała w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*:

> Rozważania swoiste tak dla dziedziny kształcenia, jak też jego poziomu czy właściwości uczących się, podejmują dydaktyki szczegółowe, czyli metodyki (np. metodyka matematyki czy języka ojczystego, metodyka nauczania początkowego, dydaktyka różnic indywidualnych)[17].

W monografii z dydaktyki Friedricha W. Krona stwierdza się, że przedmiotem badań naukowych dydaktyki szczegółowej (w języku niemieckim *Fachdidaktik*) są:

– cele, założenia, uwarunkowania, treści, metody, formy i środki kształcenia.

– pojęcia, historia, teorie i modele, metody badań, procesy nauczania/uczenia się, media, lekcje/zajęcia dydaktyczne.

Dydaktyka przedmiotowa ze wzg

lędu na jej zadania badawcze, rozwojowe i edukacyjne nie jest dyscypliną naukową dedukcyjnie wyłonioną jedynie z pedagogiki, w tym dydaktyki

[15] M. Kupisiewicz, Cz. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 35.

[16] L. Stankiewicz, *Słownik organizacji i kierowania w oświacie*, Olsztyn 1999, s. 32.

[17] A. Siemak-Tylikowska, *Dydaktyka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Warszawa 2003, s. 798.

ogólnej, ale nauką korzystającą z innych dyscyplin naukowych (*Fachwissenschaft*). Wykorzystuje w tym względzie metody badań pedagogiki (szkolnej), psychologii, antropologii kulturowej, etnografii, historii, socjologii i filozofii. Tak rozumiana dydaktyka fachowa pełni rolę pomocniczą dla władz oświatowych. Jest zatem ściśle związana z naukami społecznymi i humanistycznymi, technicznymi i medycznymi, przyrodniczymi i matematycznymi[18]. Badania dydaktyki przedmiotowej powinny być ukierunkowane na rozwój teorii kształcenia przedmiotowego oraz doskonalenie programów kształcenia i zajęć przedmiotowych. Współcześnie koncentrują uwagę niemieckich dydaktyków na ramowych uwarunkowaniach *curriculum*, a więc podstaw programowych kształcenia specjalistycznego i egzaminowania uczniów.

Dydaktyka przedmiotowa ma specjalny, specyficzny przedmiot poznania, jakim jest nauczanie i uczenie się określonych treści (przedmiotów zajęć), które poddaje systematycznym diagnozom i jest ukierunkowana na pedagogiczne kształcenie oraz uczenie się określonych treści, metod, zasad i aspektów tych procesów. Jej przedmiot naukowych badań jest z jednej strony nakierowany na rozwój teorii kształcenia przedmiotowego, a z drugiej – na doskonalenie programów kształcenia i praktyki szkolnej. Tak rozumiana dydaktyka ma służyć ulepszaniu i poszerzaniu możliwości nauczania i uczenia się, ale także wspierać władze oświatowe w podejmowaniu właściwych merytorycznie decyzji o zmianach czy reformach szkolnych[19]. Musi uwzględniać w toku swoich badań zmiany ustroju szkolnego, typy szkół, reprezentację i funkcje poszczególnych przedmiotów w różnych typach szkół i dla odmiennych roczników kształcenia, integrację przedmiotową i tym podobne.

Jak pisze w bardzo obszernym artykule o dydaktyce przedmiotowej Gerd Heursen, nie istnieje dla tej subdyscypliny nauk pedagogicznych powszechnie akceptowany sposób jej rozumienia.

> Słowo „przedmiot" (przedmiot – kanon przedmiotów) symbolizuje schemat struktury toku zdobywania dostępnej w danym społeczeństwie wiedzy. Nie odnosi się to jedynie do strony organizacyjnej pozostającej do dyspozycji wiedzy, ale również do tych społecznie proponowanych zadań, obszarów, zagadnień i tematów, dla realizacji których konieczne są lekcje przedmiotowe. Dlatego dydaktyka przedmiotowa może być pojmowana jako nauka o planowo organizowanym, zinstytucjonalizowanym nauczaniu i – uczeniu się w zakresie specjalistycznych zadań, zagadnień oraz obszarów tematycznych. (…) Poszczególne dydaktyki przedmiotowe walczą raczej o zewnętrzne uznanie ich za dyscypliny naukowe, mniej natomiast usiłują wytyczać drogę do rzeczywistego formowania siebie jako nauki[20].

---

[18] F.W. Kron, *Grundwissen Didaktik*, München 1993.

[19] W. Kőhnlein, *Fachidadaktik und Fachunterricht*, [w:] *Wőrterbuch Schulpädagogik*, Hrsg. R.W. Keck, Bad Heilbrunn 1994.

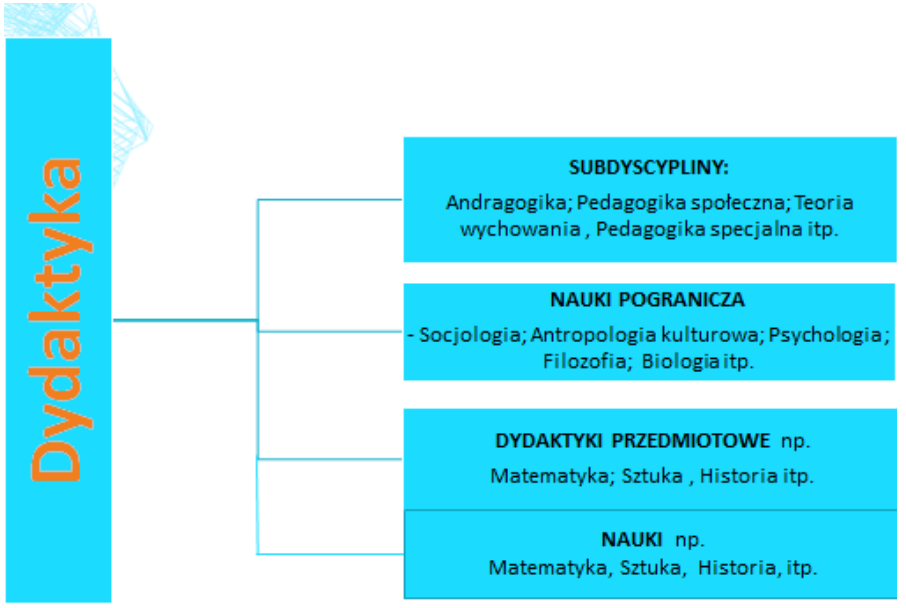
[20] G. Heursen, *Dydaktyka przedmiotowa*, [w:] *Podstawowe pojęcia pedagogiczne*, red. D. Lenzen, przekł. J.F. Materne, P.W. Materne, Berlin – Szczecin 2003, s. 131.

Być może należałoby odejść od takiego rozumienia dydaktyki przedmiotowej, jako rzekomo dydaktyki szczegółowej wobec dydaktyki ogólnej, gdyż w ten sposób prowadzimy w XXI wieku do parcjalnego traktowania dydaktyk przedmiotowych jako stosowanej jedynie nauki dla nich podstawowej. Nie bierze się pod uwagę, że dydaktyka przedmiotowa powinna być traktowana jako zupełnie odrębna, hybrydalna subdyscyplina w naukach pedagogicznych i przedmiotowych zarazem. Dydaktyka przedmiotowa nie powinna być traktowana jako metodyka nauczania przedmiotów szkolnych, które są realizowane w toku lekcji/zajęć szkolnych, gdyż w ten sposób redukuje się jej znaczenie, a nawet pomniejsza jej rangę we wszystkich obszarach, dziedzinach i dyscyplinach naukowych.

Już w latach 70. XX wieku w krajach Europy Zachodniej miały miejsce poważne dyskusje naukowe, poparte badaniami historycznymi i edukacyjnymi, których twórcy wskazywali na konieczność uczynienia dydaktyk przedmiotowych samodzielnymi dyscyplinami naukowymi. Dzięki temu są one w stanie wpływać na głębokie reformy szkolne, ustrojowe, rzutować na zmianę procesów kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych oraz sprzyjać generowaniu innowacji i eksperymentów dydaktycznych w ramach poszczególnych dyscyplin wiedzy naukowej. O ile w tamtych latach apelowano o nadanie naukowego statusu, a więc i usamodzielnienie dydaktyk przedmiotowych, o tyle polska pedagogika ten dorobek i kierunek zmian w dużej mierze zaniedbała, kurczowo trzymając się w okresie transformacji ustrojowej socjalistycznych podziałów dyscyplin naukowych.

Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk od ponad piętnastu lat apeluje do obu ministerstw – Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej – o konieczne zreformowanie kształcenia nauczycieli w Polsce. Niestety, biurokraci uwikłani w interesy partiokracji nie rozumieją, że edukacja musi być traktowana jako dobro ogólnonarodowe, ponadpartyjne, a jego rzeczywista jakość zależy przede wszystkim od kwalifikacji i osobowości nauczycieli przedmiotów. W przedszkolach i szkołach nie pracują nauczyciele-dydaktycy ogólni, tylko między innymi dydaktycy przedmiotowi, czyli nauczyciele przedszkolni, wczesnoszkolni, języka polskiego, matematyki, historii, geografii itd., itd. Właśnie dlatego dydaktyka przedmiotowa powinna zajmować się badaniem wychowawczych implikacji procesów uczenia się w ramach poszczególnych przedmiotów, jak też opracowywać dla dydaktyki szkoły wyższej i wdrażać w kształceniu nauczycieli wyniki własnych badań.

Jak kształci się w Polsce przyszłych nauczycieli? Referujący to zagadnienie ekspert Polskiej Komisji Akredytacyjnej Amadeusz Krause z Uniwersytetu Gdańskiego wyróżnił trzy modele kształcenia nauczycieli w naszym systemie:



Ryc. 1. Dydaktyka i jej związki z subdyscyplinami nauk pedagogicznych, nauk pogranicza, dydaktykami przedmiotowymi oraz innymi naukami

1. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne jest realizowane poza kierunkiem kształcenia specjalistycznego, a więc niezależnie od niego. Najczęściej ma ono miejsce w ramach jednostek międzywydziałowych, dzięki czemu jest korzystne ekonomicznie. Jego wada polega na braku odpowiedzialności prowadzących studium nauczycielskie za jakość kształcenia, gdyż ta nie podlega żadnej akredytacji.

2. W uczelni jest wyodrębniona specjalność nauczycielska w ramach tej samej jednostki organizacyjnej (na wydziale) tak, jak miało to miejsce w okresie PRL-u, kiedy studia kierunkowe były dzielone na ogólnoakademickie i nauczycielskie. Dla tego typu studiów specjalnościowych nie ma jednak opracowanych efektów kształcenia.

3. Kształcenie nauczycieli odbywa się tylko i wyłącznie w ramach jednego kierunku studiów, w ramach specjalności nauczycielskiej. W ten sposób przygotowuje się do pracy w szkole nauczycieli przedmiotowców, na przykład fizyki, chemii, matematyki i tym podobnych. W jednostce jest powołana pracownia czy zakład dydaktyki szczegółowej, którego kadry dbają, by przekazywana studentom wiedza i kształtowanie umiejętności były zgodne z osiągnięciami przedmiotowych metodyk kształcenia oraz monitorują przebieg praktyk zawodowych w szkołach.

Słusznie A. Krause krytykował absurdalny stan edukacji nauczycielskiej w ramach jedynie trzy- czy nawet dwusemestralnych studiów podyplomowych, po ukończeniu przez kandydatów studiów licencjackich z danego kierunku. Nie ma bowiem możliwości przygotowania w tak krótkim czasie i tak małej liczbie godzin do pracy w tej profesji. Niektórzy studenci uzyskują rzekomo kwalifikacje nauczycielskie na studiach II stopnia, mimo że nie są to studia zawodowe. Wielu studiujących nie zrealizowało w ramach studiów I stopnia żadnych efektów kształcenia, które są kluczowe do pracy w szkolnictwie. Coraz częściej zdarza się, że absolwent studiów licencjackich z chemii podejmuje studia II stopnia z historii uważając, że dzięki temu będzie mógł kształcić w szkołach średnich młodzież w dziedzinie historii i chemii. W uczelniach panuje dowolność w interpretowaniu przepisów MEN i MNiSW w zakresie tak Krajowych Ram Kwalifikacyjnych, jak i standardów kształcenia nauczycieli czy /i ich przygotowania pedagogicznego do pracy w szkole.

Specjaliści przedmiotowi uzyskują w ramach swojego kierunku studiów wykształcenie merytoryczne, ale znacznie gorzej jest z ich przygotowaniem ogólnodydaktycznym i z dydaktyki szczegółowej, psychologicznym oraz wychowawczym, które nie powinny obejmować jedynie znajomości celów, metod, form, technik i środków kształcenia oraz wychowania dzieci i młodzieży. Absolwenci studiów kierunkowych do pracy w szkole powinni znać historię swojego przedmiotu, jego podstawowe, a przecież zmieniające się częściowo w swoich znaczeniach, pojęcia, teorie i modele kształcenia, metody badań naukowych, stymulowania i organizowania procesów nauczania/uczenia się, wykorzystywania w toku lekcji klasycznych oraz nowych mediów i prowadzenia różnych rodzajów zajęć. Konieczne jest też wykorzystywanie przez nich metod badań pedagogiki (szkolnej), psychologii rozwojowej, antropologii kulturowej, etnografii, historii, socjologii i filozofii.

Kogo jeszcze obchodzi nowoczesne kształcenie przyszłych kadr nauczycielskich, skoro nie jest to zadanie naukowe, ale oświatowe? Komu są potrzebni dydaktycy przedmiotowi? Dlaczego dydaktycy przedmiotowi wyjeżdżają do krajów ościennych, by tam uzyskiwać habilitacje?[21] Jak długo jeszcze będzie obowiązywać schizoidalna sytuacja normatywno-pragmatyczna, w wyniku której resort edukacji narodowej określa warunki zatrudnienia nauczycieli w szkolnictwie, zaś drugi, a nie zintegrowany w swojej polityce z MEN resort nauki i szkolnictwa wyższego, określa standardy kształcenia nauczycieli i akredytuje zaangażowane w to jednostki? Być może Komitet Nauk Pedagogicznych PAN powinien powołać zespół zadaniowy do wypracowania wymagań koniecznych w procesie legislacyjnym i praktyce kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli oraz awansów naukowych i edukatorów.

[21] B. Śliwerski, *Habilitacja*.

BIBLIOGRAFIA

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

Domagała-Zyśk E., *Wielojęzyczni studenci niesłyszący słabo słyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.

Frołowicz E., *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej, Gdańsk 2012.

Heursen G., *Dydaktyka przedmiotowa*, [w:] *Podstawowe pojęcia pedagogiczne*, red. D. Lenzen, przekł. J.F. Materne, P.W. Materne, Wydawnictwo Mater, Berlin – Szczecin 2003.

https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-przygotowaniu-do-zawodu-nauczyciela.html [dostęp: 25.04.2017].

Kąkolewicz M., *Uczenie się jako konstruowanie wiedzy. Świadomość. Qualia i technologie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

Kőhnlein W., *Fachidadaktik und Fachunterricht*, [w:] *Wőrterbuch Schulpädagogik*, Hrsg. R.W. Keck, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1994.

Kozielska M., *Edukacja techniczna w kontekście współczesnych koncepcji uczenia się i technologii informacyjnych. Studia – Badania – Syntezy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

Kron F.W., *Grundwissen Didaktik*, Ernst Reinhardt, GmbH & Co, Verlag, München 1993.

Kupisiewicz M., Kupisiewicz Cz., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Makiewicz M., *O fotografii matematycznej. Jak kształtować kulturę matematyczną uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2013.

Molicka M., *Biblioterapie i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Media Rodzina, Poznań 2011.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 4, Żak. Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2014.

Siemak-Tylikowska A., *Dydaktyka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Żak. Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2003.

Stankiewicz L., *Słownik organizacji i kierowania w oświacie*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie, Olsztyn 1999.

Śliwerski B., *Habilitacja. Diagnoza – procedury – etyka-postulaty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.

Walulik A., *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2011.

Weiner A., *Kompetencje muzyczne dzieci w wieku szkolnym. Determinanty zależności i perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.

Zwolińska E.A., *Efektywność dydaktyczna zajęć wyrównawczych i korekcyjnych oraz teorii uczenia się muzyki metodą Edwina E. Gordona w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010.

Zwolińska E.A., *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.

Żardecki W., *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej: ku pedagogice teatru*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.

Zbigniew Kwieciński

Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

AGNOTOLOGIA PEDAGOGICZNA. ZARYS PROBLEMATYKI. TRZY SUBIEKTYWNE OPOWIEŚCI

Abstract. Kwieciński Zbigniew, *Agnotologia pedagogiczna. Zarys problematyki. Trzy subiektywne opowieści* [An Outline of Pedagogical Agnotology. Three Subjective Tales]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 23-38. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.2

The term „agnotology" was introduced by Robert Proctor. Agnotology is the study on the spread of ignorance, its social scope and impact, causes and effects. The author tried to analyze whether it is possible that ignorance is disseminated by schools, the principal institution of the Enlightenment, i.e. not only of equipping invididuals with broad knowledge, but of taking care of each individual's ability to judge (critical thinking). The author discusses three examples of deliberate structural changes to indicate that school „reforms" may bring about effects opposite to the intended ones, have an offside effect of belated imitation and widespread side effects, which destroy the entire education system.

Key words: agnotology, pedagogy of ignorance, risk of error of main reformers of education

Czym zajmuje się agnotologia?

Agnotologia to neologizm przypisywany Robertowi N. Proctorowi

oznaczający badania, studia nad tworzeniem i rozpowszechnianiem ignorancji, zamętu informacyjnego, zapominania, półprawd i wątpliwości. Pływając po oceanach ignorancji i niewiedzy możemy napotkać nieskończenie wiele jej przykładów, a przy tym nie każda ignorancja jest zła[1].

[1] R.N. Proctor, *A missing term to describe the cultural production of ignorance (and its study)*, [w:] *Agnotology. The making and unmaking of ignorance*, red. R.N. Proctor, L. Schiebinger, Stanford 2008.

Rdzeń tego pojęcia jest taki, jak w słowie „agnostyk". Agnotologia – odwrotnie niż epistemologia, która pyta, dlaczego to wiemy – pyta, dlaczego o tym nie wiemy.

Ignorancja, przedmiot badań agnotologii, przejawia się na przykład jako utajanie prawdy, apatia intelektualna, cenzurowanie, dezinformacja, sianie lęku poprzez fałszywą informację, zapominanie, amnezja. Szczególnie ważnym obiektem studiów agnotologicznych jest kulturowo celowo skonstruowana ignorancja, stwarzana przez specjalne grupy interesów, powodująca zamieszanie, tłumienie prawdy w społecznie ważnych kwestiach. Szczególnie skuteczne jest tu zasiewanie ziarna niesprawdzalnych wątpliwości.

Najbardziej staje się to widoczne w trakcie kampanii wyborczych, kiedy rozpowszechniane na wielką skalę są plotki i posądzanie rywali o różne rzekome wykroczenia moralne, przestępstwa korupcyjne, powiązania ze służbami specjalnymi obcych, wrogich państw. Dla takich celów wykorzystywane są kościoły, stronnicze media i skorumpowani dziennikarze oraz eksperci, wyspecjalizowane agencje PR, obiecywanie wyborcom spełnienia ich oczekiwań, przy świadomości ich nierealności, odwoływanie się do powszechnych ukrytych uprzedzeń, stereotypów, takich jak ksenofobie, antysemityzm, antyintelektualizm, zawiść wobec bogatych[2].

Zatem, ignorancja może być stanem pierwotnym, wrodzoną niewiedzą, wiedzą nigdy nie nabytą, wiedzą niepełną lub wykrzywioną, wiedzą zapomnianą lub wypartą, trwałością wiedzy już dawno nieaktualnej („skamieliną wiedzy"), selektywnym wyborem informacji i interpretacji, konstruktem biernym lub aktywnym, czy chwytem strategicznym.

Przykłady szerzenia ignorancji

Klasycznym przykładem szerzenia ignorancji jest reklama przemysłu tytoniowego, zachwalająca zupełną nieszkodliwość zdrowotną palenia papierosów „naszej" marki.

Innym przykładem są „tajemnice wojskowe", jak na przykład posądzenie Iraku o rzekome posiadanie broni masowego rażenia, które posłużyło rozpętaniu wojny o nieobliczalnie wielkich szkodach, a której prawdziwą przyczyną były prawdopodobnie interesy materialne lobby amerykańskich miliarderów i militarystów.

Podobne skutki przynoszą: wytwarzanie aury sekretności i ciągłe „zbliżanie się do odsłonięcia straszliwej prawdy", wszelkie poufności, niechęci do innych grup, wstyd, przemilczenia, nieuczestniczenie, udawanie niemożno-

[2] *Agnotology;* blog Alexander, „La Cademera", 2.04.2012.

ści obiecanych i oczekiwanych działań, wspieranie środowiskowych troglodytów (w pobliskim kraju znany prawicowy prostak pokonuje w wyborach powszechnych byłego prezesa akademii nauk), w parlamentach zasiadają ludzie, którzy bardzo skąpo posługują się wiedzą i prawdą.

Nierzadkim dziś przejawem ignorancji jest nieprzyswajanie nowych technologii (np. ruchy przeciwko szczepionkom, przeciwko zapłodnieniom metodą *in vitro*), czy ignorancja w kwestiach rasowych, kulturowych i seksualnych.

Badaczki feministyczne dowodzą, na przykład, że bardzo wielu mężczyzn (pewnie mniej kobiet) nie wie o istnieniu i funkcjach *clitoris*, rozpowszechniona jest niewiedza o orgazmie, mężczyźni często traktują kobiety instrumentalnie, jako źródło tylko ich przyjemności, a wiele kobiet udaje orgazm, żeby okazać partnerowi jak „wspaniale się spisał". Tragikomicznym przejawem ignorancji jest walka z *gender* jako podstępnym szatanem, prowadzona przez osoby, które nie mają pojęcia, co to słowo znaczy.

Jest też „święta ignorancja" – nie wiedzieć jak stawiać opór w przyjmowaniu prawdy, uznawać pewne kłamstwa jako moralnie uzasadnione. Do tego rodzaju ignorancji („skamielin wiedzy") należy szerzenie i podtrzymywanie wierzeń oraz dogmatów dawno już odrzuconych i obalonych przez naukę oraz przez Kościół (po zaaprobowaniu teorii ewolucji), takich jak „teoria" kreatywności uznająca za Biblią, że Bóg stworzył świat w ciągu sześciu dni (pojęcie owych dni zostało zredefiniowane jako epoki wyłaniania się kolejnych etapów ewolucji Wszechświata, Układu Słonecznego, Ziemi i życia na ziemi, pojawienia się na niej człowieka).

Innym widocznym upowszechnianiem półprawdy na użytek umocowania władzy przez autorytarnych przywódców politycznych jest „ujawnianie" wyzysku poszczególnych członków Unii Europejskich przez… Unię Europejską (Brexit, Orban, PiS), a także podejmowanie ważnych decyzji politycznych po upozorowanych „szerokich konsultacjach", albo w takim pośpiechu legislacyjnym, że parlamentarzyści nieraz głosują nad powierzchownie znanymi przez nich projektami ustaw.

Przykładem pożytecznej ignorancji może być odkrycie „Indii Zachodnich", a w efekcie dwóch wielkich kontynentów. Odkrycie to było skutkiem ignorancji ówczesnej geografii i Krzysztofa Kolumba. Innym takim przykładem są powtarzalne empirycznie ustalenia, że analfabeci są szczęśliwsi niż intelektualiści, którzy często odczuwają swoje życie jako nieustanny ciąg tragicznych wyborów egzystencjalnych, choć co do tego funkcjonuje też inny pogląd.

Szczególnie manipulacje językiem propagandy politycznej i debaty publicznej wyrządzają wielkie szkody w postaci szerzenia nienawiści rasowej, narodowościowej, religijnej i światopoglądowej. Osobliwie było to uwidocz-

nione w języku propagandy hitlerowskiego nazizmu. Dotyczyła ona – jak opisuje i analizuje to szczegółowo Victor Klemperer w książce *LTI. Notatnik filologa* – nie tylko szeroko upowszechnionego i zaakceptowanego przez Niemców uprzedmiotowienia Żydów jako szkodliwych pasożytów, godnych całkowitego wytępienia, ale też komunikatów z frontu. Kiedy wojska hitlerowskie były w odwrocie komunikowano, że „nasze bohaterskie oddziały walczą o (…)"[3]. Jako przykład odwrócenia znaczeń V. Klemperer podaje przymiotnik „fanatyczny". Miało ono i ma sens pejoratywny. W ostatnim roku wojny w lipcu 1944 użyto tego słowa w odwróconym znaczeniu, w znaczeniu pochwalnym „*Nasze fanatycznie walczące* [w Normandii] *oddziały*"[4]. W listopadzie tegoż roku J. Goebbels napisał, że „sytuację może jeszcze uratować *wściekły fanatyzm*"[5].

Michał Głowiński w kilku książkach zebranych potem w monografii *Mowa zła* podał dziesiątki przykładów manipulacji językiem publicznym. W okresie wydarzeń marcowych 1968 roku użycie „nowego" języka

> ujawniło się w trzech punktach: 1) w reaktywowaniu formuł okresu właściwego stalinizmu, tzn. z pierwszej połowy lat pięćdziesiątych, 2) we wprowadzeniu w życie tradycyjnego języka prawicy, przede wszystkim w jego postaci z lat trzydziestych, 3) w odwoływaniu się do języka prasy brukowej apelującej do najniższych instynktów[6].

Największymi wrogami naszego narodu stali się „syjoniści", choć mało kto rozumiał co to słowo znaczy, ale uznano je jako określenie Polaków pochodzenia żydowskiego, z których bardzo wielu wydalono z kraju. „Nie zdziwię się, kiedy przeczytam, że lewica intelektualna jest najgorszą faszystowsko-syjonistyczną prawicą"[7]. Udział w inwazji wojskowej na Czechosłowację nazwano „bratnią pomocą". Księży, którzy wbrew zakazowi Episkopatu współpracowali z SB – w zamian za płatne lekcje religii, przywileje socjalne nauczycieli – nazwano „księżmi-patriotami". „Moralne" było to wszystko, co nie przeszkadzało w sprawowaniu przez aparat polityczny nieograniczonej władzy.

Współcześnie takie słowa, jak: „postkomuna", „komuniści i złodzieje", „„lewactwo" „Targowica" „łże-elity", „gorszy sort", „zdradzieckie mordy" (na określenie przeciwników politycznych o poglądach innych niż konserwatywno-narodowe i ksenofobiczne) są w codziennym użytku dyskursu publicznego.

---

[3] V. Klemperer, *LTI. Notatnik filologa*, Kraków 1983.
[4] Tamże, s. 72.
[5] Tamże.
[6] M. Głowiński, *Zła mowa. Jak nie dać się propagandzie*, Warszawa 2016, s. 25.
[7] Tamże, s. 27.

Szerzenie ignorancji w nauce?

Fala ignorancji, oszustw i plagiatów naukowych zalewa obecnie również wyższe uczelnie. Jak mantrę powtarzali to na Kongresie Kultury Akademickiej w Krakowie w 2014 roku rektorzy i byli rektorzy największych polskich uniwersytetów oraz wybitni przedstawiciele organizacji naukowych. Skargi na plagiaty i oszustwa należą też do najczęściej napływających w ostatnich latach do Komisji Etyki Polskiej Akademii Nauk. Dotyczy to wszystkich dziedzin i dyscyplin nauki, nie tylko w Polsce. Istnieją już osobne monografie na temat szerzenia ignorancji w poszczególnych dyscyplinach nauki.

Badacze ignorancji twierdzą, że warto wrócić do odrzuconych już koncepcji K. Marksa (że ideologia jest świadomym okłamywaniem dla ochrony interesów), czy teorii psychoanalitycznych (ignorancja ma źródła w podświadomych popędach i pragnieniach).

Podam tego przykłady.

W trakcie Zgromadzenia Ogólnego PAN 7 grudnia 2017 roku próbowano uchwalić „Stanowisko Polskiej Akademii Nauk w sprawie Puszczy Białowieskiej". Wcześniej odbyły się dwie konferencje odpowiedniego komitetu Akademii, w tym jedna z udziałem specjalistów od leśnictwa z Czech, Słowacji, Białorusi i Szwecji, także polskich ministrów. Uczestnicy tych konferencji mieli sprzeczne poglądy na stosowanie wycinki („ochrony sanitarnej") Puszczy.

Uczestnikom obrad Zgromadzenia Ogólnego przedstawiono do dyskusji i głosowania taki oto tekst: „Konkluzje konferencji zorganizowanych przez PAN wskazują, że nie ma jednoznacznych przesłanek, wskazujących na nadrzędność ochrony różnorodności biologicznej Puszczy Białowieskiej poprzez stosowanie zabiegów sanitarnych, względem naturalnych procesów lasotwórczych wyzwalanych pojawieniami się kornika drukarza". W długiej, burzliwej dyskusji wypracowano inne brzmienie stanowiska, sprowadzające się do poparcia przez PAN zakazu wycinki Puszczy. Jeden z dyskutantów powiedział: „Nauka znajduje się pomiędzy dwoma potworami: komercjalizacji i ideologizacji". Dyskusja się bardzo wydłużała, argumenty za i przeciw powtarzano. Ujawniono w niej, że przewodniczący komitetu PAN, który tę konferencję zorganizował i podsumował w pierwotnym brzmieniu stanowiska, jest wicedyrektorem Lasów Państwowych (sic!). Ostrzeżono też zebranych, że wezwanie do zaprzestania wycinki („aktywnej ochrony") Puszczy może zaszkodzić wizerunkowi Akademii w oczach władz. Znaczna część uczestników obrad opuściła salę.

W głosowaniu tajnym za zakazem wycinania Puszczy opowiedziało się niewiele mniej niż 50 osób, a jeszcze mniej przeciw takiemu wezwaniu. Głosowanie uznano za nieważne ze względu na brak *quorum.* Prowadzący obrady skomentował to tak: „Wrócimy do tego". Po kilku dniach członkowie PAN

otrzymali nową wersję „Stanowiska Akademii". Ktoś uchwalił stanowisko Akademii… bez udziału Akademii. Ktoś miał swoje interesy w zaproponowaniu pierwotnego tekstu „Stanowiska".

Ignorancja powszechna

S.M. Anwaruddin twierdzi[8], że ignorancja występuje na każdym poziomie i rodzaju inteligencji, a dyplomy pełnią rolę zasłon dymnych dla jej powszechności. Co więcej, są autorzy naukowi, którzy dowodzą, jak np. Ken Wilber (patrz także M.B. Kielar)[9], że ludzkość dokonała obecnie „autokorekty ewolucyjnej" i cofa się do wcześniejszych etapów rozwoju świadomości, a także, że zapanowało „globalne barbarzyństwo manipulacji"[10].

Jak możliwa jest tak szeroko rozlewająca się ignorancja? Oto szczególny przypadek wykorzystania teorii dla zrozumienia ignorancji. W słynnej, szeroko dyskutowanej książce *Prześniona rewolucja* Andrzej Leder[11] posłużył się psychoanalizą Jacques'a Lacana do wyjaśnienia przełomowych wydarzeń w historii najnowszej Polski. Największa klasa w społeczeństwie międzywojennym – klasa chłopska miała dwa, podzielane zbiorowo, wielkie pragnienia: pozbycia się ziemiaństwa, jako posiadaczy należnej chłopom ziemi, oraz pozbycia się Żydów, jako monopolistów handlu na obszarach wiejskich. Te dwa wielkie pragnienia chłopów zostały spełnione przez hitlerowców i komunistów. Chłopi nie dokonali tych rewolucji. Tak oto A. Leder obala wiele schematów wyjaśniania historii najnowszej Polski.

Do podobnego typu argumentacji wyjaśniania… przyszłości Polski sięgnęli autorzy „Raportu Polska 2050"[12], opracowanego przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Prezydium PAN. Przedstawiono w nim trzy możliwe scenariusze rozwoju naszego kraju do połowy XXI wieku: (1) scenariusz stałego aktywnego wzrostu gospodarczego, kulturalnego, wypracowanie swoistego dla Polski wzoru tego rozwoju, przy pogłębiających się sojuszach międzynarodowych, (2) scenariusz bezwładnego dryfowania, ugrzęźnięcia w tym samym miejscu oraz imitacji Zachodu, oraz (3) scenariusz negatywny – Polski zamkniętej na świat, skłóconej z sąsiadami, z autarkiczną gospodarką, rządzonej autorytarnie, z możliwymi nawrotami neofaszyzmu. Autorzy

[8] S.M. Anwaruddin, *Pedagogy of ignorance*, Educational Philosophy and Theory, 2015, 7(47).

[9] K. Wilber, *Trump and post-truth. An evolutionary self-correction*, Seria "Integral Life", e-book, 2017. OP-Ed (patrz także M.B. Kielar).

[10] T. Bartoś, *Cywilizacja manipulacji*, Przegląd, 2017, 49.

[11] A. Leder, *Prześniona rewolucja. Ćwiczenia z logiki historycznej*, Warszawa 2013.

[12] *Raport Polska 2050*, red. M. Kleiber i in., 2011.

ostrzegają w swoim Raporcie, że zrealizowanie scenariusza aktywnego rozwoju może napotkać na silne bariery.

> Najtrudniejszą do przełamania barierą długookresową są przemiany w systemie kulturowym. (…) Poziom zmian w sferze politycznej, a przede wszystkim mentalnej, jest nadal bardzo niski. Można pokusić się o, być może nieco przesadne, stwierdzenie, że pewne negatywne właściwości (czy cechy) systemu kulturowego zostały w swoisty sposób *utwardzone* i są mniej podatne na zmiany, niż można było sądzić w początkach transformacji[13].

Autorzy poszukując możliwie klarownego opisu składników owego systemu kulturowego, piszą, że

> stanowi on zbitkę elementów wywodzących się z różnych epok, tradycji historycznych, krótkookresowych wizji związanych z przemianami ustrojowymi, a także z rozczarowań, jakie owe zmiany ze sobą przyniosły (…); można się pokusić o zaprezentowanie pewnej zbitki (zlepki) bardzo różnych jego elementów. Wywodzą się one z cywilizacji agrarnej, mają swoją otoczkę w anarchizującej demokracji szlacheckiej, silnych wpływach tradycjonalistycznego Kościoła katolickiego, w braku zaufania do instytucji państwa, akceptacji egalitaryzmu socjalistycznego, niechęci do innych, w pielęgnowaniu wspomnień, zarówno zwycięstw, jak i klęsk, niedostatecznej umiejętności wspólnego działania oraz w niskim kapitale społecznym[14].

Niespójność opisywanego w „Raporcie" systemu kulturowego (za C.G. Jungiem można go nazwać zbiorową nieświadomością) wywołuje silne i trudne do pokonania podziały Polaków w sporach o przeszłość, możliwość kompromisów, poziom tolerancji i podejście do obcych, o przywiązania do mitów i w ocenie minionych zdarzeń. A zatem, według tez tego „Raportu Polska 2050" zbiorowa ignorancja jest najsilniejszą barierą rozwoju naszego kraju.

Psychologiczne mechanizmy tych głębokich i niekoniecznie nieusuwalnych podziałów wyjaśniają psychologowie polityki. Szczególnie Janusz Reykowski bardzo dogłębnie objaśnił owo pęknięcie na „dwie Polski", które opiera się na dominujących przekonaniach: na konserwatywnej, zwróconej ku przeszłości ochronie wspólnoty oraz liberalnym dążeniu do autonomii, do indywidualnej podmiotowości. Te dwie orientacje są jednocześnie głęboko zakorzenione w ludzkiej kondycji, w istocie gatunkowej człowieka, każdej jednostki ludzkiej. Ich zrównoważenie jest warunkiem przetrwania zarówno wspólnoty, jak i podmiotowości, lecz „pomyślności ludzkich społeczeństw może zagrażać dominacja jednej ideologicznej perspektywy"[15].

---

[13] Tamże, s. 113.

[14] Tamże, s. 114.

[15] J. Reykowski, *Różnice mentalności jako źródła ideologicznych konfliktów*, Nauka, 2013, 3, s. 39.

W podobnym kierunku zmierzają rozważania Stanisława Kowalika. I znowu mamy tu tezę, że o naszych podziałach i losach decyduje zbiorowa nieświadomość i „zacięta walka" pomiędzy jej dwoma rodzajami[16].

Do trwania i pogłębiania podziałów społecznych przyczyniają się okresy rządów autorytarnych. Ważną i interesującą interpretację cyklicznych nawrotów takich rządów sformułowała wybitna socjolożka brytyjska Margaret Archer[17]. Badając z makroperspektywy historycznej i socjologicznej wyłanianie się zdecentralizowanych i scentralizowanych systemów oświatowych, ustaliła ona, że systemy zdecentralizowane mają tendencję do stałego rozwoju, natomiast systemy scentralizowane (na przykładzie Rosji i Francji) przechodzą przez cykle wzrostu i nawrotu, ze względu na inne relacje roszczeń pomiędzy władzami a oddolnymi podmiotami społecznymi (tu: nauczyciele i ich związki, rodzice, samorządy, władze lokalne i regionalne, eksperci, media i inne).

Polska należy do państw scentralizowanych, z wyraźną tendencją do owej amplitudy (*go – stop*) wskazanej przez M. Archer. Tym bardziej trudny do zrealizowania wydaje się postulat J. Reykowskiego zrównoważenia dwóch naszych powszechnych skłonności do konserwatyzmu i liberalizmu.

Od socjopatologii edukacji do agnotologii pedagogicznej. Czyżby znowu pan Jourdain?

Agnotologia pedagogiczna to studia nad ignorancją w edukacji, przez edukację wytwarzaną celowo, jako efektu ubocznego instytucjonalnej edukacji, jako spontanicznego procesu bez udziału świadomych tego podmiotów, nad zewnętrznymi i utrwalonymi szeroko szkodliwymi edukacyjnie: niewiedzą, głupotą, fałszywymi przekonaniami, w tym mitami dotyczącymi właśnie szkoły jako głównej instytucji powszechnego oświecenia publicznego.

Dotychczas, przez wiele lat zajmowałem się (sam i z zespołami) nierównościami efektów kształcenia szkolnego dzieci i młodzieży, uwarunkowanymi przez różne typy środowisk (wieś, miasto), usytuowania rodziny pochodzenia w strukturze społecznej, ale także bezpośrednimi i dalekosiężnymi skutkami tych nierówności, zarówno w kształtowaniu się ich trajektorii edukacyjnych (selekcji społecznych), jak i wpływu na poziom oraz jakość życia w dorosłości: na rodzaj i charakter pracy, pozycję społeczno-zawodową rodziny, materialny poziom życia, dobór małżeński i jakość życia własnej rodziny, aktywność kulturalną i wartościowość wykorzystania czasu wolnego, na

[16] S. Kowalik, *Uśpione człowieczeństwo. Szkice z psychologii globalizacji*, Warszawa 2015.

[17] M. Archer, *Social origins of educational systems*, London 1979; patrz szerokie omówienie tego dzieła przez S. Kowalskiego, *Systemy oświatowe scentralizowane i zdecentralizowane w świetle wyników badań M. S. Archer*, Socjologia Wychowania AUNC, 1984, 5.

system wyznawanych wartości, orientację polityczną, zaangażowanie obywatelskie i reagowania na zmiany społeczne, na warunki „startu szkolnego" stwarzane własnym dzieciom, nad postrzeganiem roli szkoły podstawowej w ich życiu po upływie wielu lat od jej opuszczenia (po 15, 25, 35, 45 latach).

Pewne wątki z tego pola badawczego podjęli niektórzy moi uczniowie, podnoszący problematykę nierówności na obszarach wiejskich, jak i nierówności w procesach studiów wyższych (R. Borowicz)[18], nierówności w dostępie kobiet do szkolnictwa w skali świata (A. Gromkowska-Melosik[19]), badania ciągłości i luki pokoleniowej (K. Szafraniec i zespół, M. Kwiecińska-Zdrenka, P. Mikiewicz i inni)[20], czy jakość życia młodzieży pozostającej poza nauką i pracą (J. Kotliński)[21].

Niemało studiów empirycznych i analitycznych poświęciłem działalności samej szkoły, na przykład badaliśmy intensywność pracy nauczycieli, przemoc strukturalną i symboliczną szkoły, realizację przez szkołę powierzonych jej zadań wychowawczych. Szereg prac empirycznych miało charakter ostrzegawczy, dotyczący możliwych głębokich i szerokich negatywnych skutków nieprzemyślanych reform szkolnych (np. wprowadzenie gminnych szkół zbiorczych, reforma szkolna J. Kuberskiego i J. Wołczyka z lat 1972-1974 naśladujące strukturę szkolnictwa radzieckiego – reformy mające skrywane, ale zamierzone jako celowe obniżanie poziomu umysłowego Polaków).

Tym pracom empirycznym towarzyszyła poszerzająca się świadomość teoretyczna dotycząca zarówno nierówności, jak i selekcji szkolnych, teorie usprawiedliwiające je (teoria merytokracji, szeroko obecna w amerykańskim neoliberalizmie), wyjaśniające (P. Bourdieu i B. Bernstein), czy krytyczno-emancypacyjne, jak też systemowych uwarunkowań degradacji systemu edukacyjnego. Wreszcie dużo uwagi poświęciłem społecznie upowszechnionym mitom dotyczącym społecznej funkcji szkolnictwa.

Czy zatem nie odkryłem, że cały czas uprawiałem agnotologię, tyle że o tym nie wiedziałem, jak pan Jourdain – bohater sztuki „Mieszczanin szlachcicem" Moliera?

Agnotologia to studia nad upowszechnianiem ignorancji i zakresem jej występowania w różnych dziedzinach życia, kultury, aktywności publicznej, przesądów, braków wiedzy o własnej historii, choć także obejmuje swoim

---

[18] R. Borowicz, *Równość i sprawiedliwość. Studium na przykładzie oświaty*, Warszawa 1988.

[19] A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i problem (nie)równości kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2013.

[20] K. Szafraniec i zespół, *Anomia – przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*, Toruń 1986; M. Kwiecińska-Zdrenka, *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości*, Toruń 2004; P. Mikiewicz, *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii sukcesu*, Wrocław 2005 i inni.

[21] J. Kotliński, *Między bylejakością życia a dobrostanem w narracjach młodzieży*, Wrocław 2017 (nieopublikowana rozprawa doktorska).

zakresem instytucje edukacyjne, naukowe, kształcenie i poziom nauczycieli. Zakres agnotologii jest szerszy niż zakres socjopatologii szkoły, ze szczególnie wyrazistą różnicą – z akcentem na upowszechnianie, jako świadomość aktywną.

Opiszę kilka przykładów świadomego upowszechniania… przez system szkolny, centralnie sterowany i nieustannie „reformowany".

Efekt odwrócenia

Na początku przejęcia władzy przez ekipę partyjną Edwarda Gierka powołano w roku 1971 zespół ekspertów do spraw reformy oświaty, pod kierunkiem znanego socjologa profesora Jana Szczepańskiego. Miało to być przejawem nowoczesnego, jak na Zachodzie, projektowania ważnych zmian systemowych, z aktywnym udziałem ekspertów akademickich i wybitnych praktyków. Zespół prof. J. Szczepańskiego przygotował niezwykle szybko kilka scenariuszy reformy systemu oświaty, opublikowany w 1973 roku. Raport obejmował zmiany wszystkich instytucjonalnych i nieinstytucjonalnych składników systemu oświaty od przedszkola do szkół wyższych, instytucje kształcenia równoległego oraz wszystkie elementy społeczeństwa wychowującego.

Propozycje „Raportu" zostały przyjęte przez Sejm przez aklamację 14 października tegoż roku. Tyle tylko, że to co uchwalił wówczas Sejm różniło się zasadniczo od propozycji „Raportu" prof. J. Szczepańskiego, co zrozumiałem już po paru miesiącach, a latem 1975 roku, podczas IV Światowego Kongresu Socjologii Wsi w Toruniu, kiedy to opowiedział mnie i prof. Zbigniewowi T. Wierzbickiemu sam profesor Jan Szczepański.

Wróćmy do początku reformy systemu oświaty. Nie czekając na ustawę Sejmu, do której w ogóle nie doszło, kierownictwo Ministerstwa Oświaty już w roku 1972 – Jerzy Kuberski i Jerzy Wołczyk – rozpoczęli energiczną przebudowę sieci szkolnej, której głównym ogniwem miała być zbiorcza szkoła gminna, gromadząca w klasach starszych uczniów z mniejszych wsi. Dzięki temu dzieci wiejskie miały mieć szanse na zdobywanie wiedzy i umiejętności porównywalnych z miastem. Szkoła gminna miała skupiać komplet nauczycieli-specjalistów przedmiotowych i mieć znacznie lepsze wyposażenie (pracownie, biblioteki, boiska, sale gimnastyczne, baseny).

W naszych raportach w IRWiR PAN dostrzegaliśmy nierealność tego projektu: 1) z powodu braku środków na owo lepsze wyposażanie infrastruktury szkół zbiorczych; na etaty i mieszkania dla masy potrzebnych nauczycieli oraz 2) z powodu braku środków na sprawne dowożenie dzieci do tych szkół (stołówki, drogi, autobusy, kierowcy). Na początku roku szkolnego 1973/1974,

w zespole – Mikołaj Kozakiewicz, Ryszard Borowicz, Zbigniew Kwieciński, Włodzimierz Wincławski – przeprowadziliśmy pospieszny sondaż nad przyczynami, przebiegiem i skutkami bojkotu reformy szkolnictwa na wsi. Rodzice z małych wsi nie chcieli, by zmuszano ich dzieci do pokonywania pieszo wielu nieraz kilometrów do szkoły. Ich dzieci były skazane na brak czasu na odrabianie zadań domowych i przygotowania się do następnych lekcji. Raport nasz miał klauzę poufności, ale otrzymały go wszelkie władze i… nic z tego nie wynikło.

Jesienią 1973 roku wiceminister Jerzy Wołczyk odwiedził mnie bez zapowiedzi, w trakcie naszego stałego seminarium czwartkowego w Stacji Naukowo-Badawczej IRWiR PAN w Toruniu i zaproponował, abym ja i zespół ekspertów Ministerstwa włączyli się do opracowania wspólnego (z IBE i resortem) referatu o osiągnięciach polskiej reformy oświaty na wsi na kongresie UNESCO w Nairobi. Oczywiście odmówiłem. Jednakże usłyszałem zaskakujący argument: szkoła zbiorcza oderwie dzieci od zacofanych rodzin chłopskich, co przyspieszy budowę socjalizmu na wsi.

W IRWiR PAN nadal prowadziliśmy badania nad związkami zmian strukturalnych i zmianami w różnicach osiągnięć szkolnych uczniów z małych szkół i szkół zbiorczych. Różnice te nie zmniejszyły się. Zawracaliśmy do punktów wyjścia. Raymond Boudon nazwał to efektem odwrócenia, ja nazywałem to w swoich publikacjach efektem bumerangowym.

Efekt pułapki ofsajdowej

Kolejnymi filarami reformy J. Kuberskiego i J. Wołczyka były powszechna 10-letnia ogólnokształcąca szkoła średnia oraz reforma studiów wyższych.

Równocześnie ze zmianami sieci szkolnej na obszarach wiejskich ruszyła reforma powszechnego szkolnictwa, która miała wydłużyć powszechną, jednolitą szkołę do 10 lat. Znowu argumentem naszych reformatorów było wzorowanie się na osiągnięciach „towarzyszy radzieckich" i NRD-owskich, które to państwa osiągnęły wyższy poziom „rozwiniętego socjalizmu". Taka przedłużona szkoła ogólnokształcąca miała być „przepustką" do studiów wyższych lub do szkół zawodowych.

Nie czekając na absolwentów nowej 10-latki, natychmiast wdrożono reformę szkolnictwa wyższego. Większość kierunków studiów – zwłaszcza humanistycznych – skrócono o rok (do czterech lat). Do planów nauczania wprowadzono siedem dyscyplin ideologiczno-politycznych, a w ciągu jednego z lat studiów jeden dzień w tygodniu przeznaczony był na szkolenie wojskowe, obejmujące także kobiety. Na efekty nie trzeba było długo czekać. Na rynek pracy weszło kilkadziesiąt tysięcy absolwentów bez znajomości ka-

nonu własnej dyscypliny, nie mówiąc już o znajomości najnowszych badań naukowych i metodologii badań we własnej dyscyplinie, co jest szczególnie ważne w przypadku zawodów nauczycielskich.

Powróćmy jednak do radzieckich osiągnięć w upowszechnianiu 10-letniej szkoły oraz jej udziału w niwelowaniu nierówności społecznych. Jesienią 1973 roku wybrałem się – w ramach umowy pomiędzy akademiami nauk – na trzymiesięczne studium badawcze do Związku Radzieckiego. Dotarłem do wielu prac odradzającej się tam empirycznej socjologii oświaty. Okazało się, że w wielu ośrodkach tego olbrzymiego państwa realizowano program badań nad aspiracjami i planami młodzieży z różnych środowisk. W świetle badań socjologów moskiewskich, leningradzkich, tallińskich i nowosybirskich (Akademgorodok) zachodzą silne związki korelacyjne pomiędzy poziomem aspiracji młodzieży kończącej szkoły średnie a położeniem materialnym i statusem rodziców (np. Fillipow, Titma, Wasiliewa). Ponadto, niski poziom aspiracji jest skorelowany z przynależnością do mniejszości etnicznych (Arutiunian). A zatem, 10-latka nie spełniła funkcji wyrównawczych.

Największa jednak niespodzianka, wręcz sensacyjne „odkrycie" czekało mnie podczas seminarium w zespole socjologicznym prof. Tatiany Zasławskiej. Było to w styczniu 1974 roku. Jeden z jej młodych współpracowników zapytał mnie: „Zbigniewie, czy możesz nam wyjaśnić, dlaczego polskie władze ogłosiły jesienią ubiegłego roku reformę strukturalną, naśladującą wzory radzieckie, podczas gdy nasze władze partyjne i rządowe w lipcu 1973 roku ogłosiły negatywne skutki reformy z 1958 roku i postanowiły przyjąć strukturę szkolnictwa wzorowaną na Polsce, tj. 7(8) + 4 albo 5 (3+2)"? Podarował mi egzemplarz ich czołowego dziennika partyjnego z treścią decyzji KC KPZR i rządu (*w CK KPSS i Sowietie Ministrow*).

Po powrocie usiłowałem zakomunikować to władzom oświatowym, poczynając od dość obleganego odczytu w IBE. Nikt nie przejął się moimi rewelacjami.

Tak zatem twórcy wielkiej polskiej reformy oświaty wpuścili Polaków i ich dzieci w pułapkę ofsajdową, parli do zwycięstwa na polu już spalonym. Polacy zapłacili masową ignorancją.

Wulkaniczne efekty uboczne

Zaangażowanie centralnych reformatorów szkolnictwa (przypomnijmy: instytucji oświeceniowej) w krzewieniu powszechnej ignorancji poprzez zmiany struktur oświatowych jest niezmiennie wysokie. W 1999 roku minister profesor Mirosław Handke rozpoczął tworzenie sieci 3-letnich gimnazjów.

W szerokich konsultacjach (uczestniczyłem w spotkaniu z ministrem, Senatem UAM i na jednym spotkaniu z wielką gromadą ciała doradczego ministra w Ministerstwie) przedstawiał ważkie argumenty:

1) należy wrócić do tradycji przedwojennego gimnazjum, które doskonale sprawdziło się w kształceniu i wychowaniu młodzieży;

2) trzeba dostosować strukturę szkolnictwa polskiego do kształtu zalecanego przez Unię Europejską, by zapewnić młodzieży międzynarodową mobilność po każdym szczeblu kształcenia;

3) gimnazjum powszechne zrówna szanse edukacyjne młodzieży wiejskiej i miejskiej, gdyż cała młodzież przejdzie przez taki sam jednolity system kształcenia.

W dyskusjach przedstawiałem warunki konieczne do powodzenia tej reformy. Skrócenie o dwa lata zbyt długiej i infantylnej szkoły podstawowej jest nadzieją na zbudowanie sieci szkół o wyższych standardach kształcenia, z lepszą kadrą, pracującą refleksyjnie i stosującą aktywne metody nauczania. Jednakże:

1) Jak szybko można zbudować nową sieć takich szkół?

2) Jak pozyskać dla nich odpowiednią kadrę?

3) Jak wyrównać szanse edukacyjne młodzieży z różnych środowisk, które nie zależą od struktury szkolnictwa, lecz od systemu uwarunkowań pozaszkolnych?

4) Jaka jest specyficzna koncepcja programowa i wychowawcza gimnazjów?

5) Czy przedłużenie powszechnej i obowiązkowej szkoły ogólnokształcącej nie zrujnuje sieci szkół zawodowych i nie spowoduje masowego oraz gwałtownego rozrostu sieci liceów, a potem wielkiego „uderzenia" ich absolwentów na studia wyższe?

Reforma ruszyła. Już po roku pewien profesor z zespołem udowodnił, że różnice środowiskowe zniknęły po ukończeniu pierwszej klasy gimnazjów. Zaczęły znikać szybko i to na bardzo dużą skalę szkoły zawodowe, gdyż upadały zakłady pracy z przestarzałymi technologiami, a odbudowa nowoczesnych szerokoprofilowych szkół zawodowych byłaby bardzo kosztowna.

Najkrótszą i najtańszą drogą dla karier młodzieży było ukończenie liceum i podjęcie studiów wyższych. Otworzyły się szerokie wrota dla *quasi*-rynku edukacyjnego. Jak grzyby po deszczu powstawały niepubliczne szkoły wyższe, oferujące „studia" zawodowe, a potem magisterskie. Także uniwersytety uległy tej presji; zrezygnowały z limitów przyjęć i w większości kierunków przeszły na system: trzyletnie studia zawodowe („studia licencjackie") i studia II stopnia (kończone dyplomem magistra). Tylko niektóre, bardzo nieliczne uczelnie niepubliczne prowadziły studia na wysokim poziomie. Tylko niektóre kierunki uniwersyteckie obroniły się przed tym przełamaniem ich

na dwie połówki, z których druga była i została grą pozorów kadry akademickiej i studentów.

I tak oto romantyczny powrót do dobrej przeszłości skończył się rozpadem systemu szkolnictwa zawodowego i śmiercią studiów akademickich.

Posłużyłem się tylko kilkoma przykładami celowych zmian strukturalnych w oświacie, które sprzyjały upowszechnianiu ignorancji. Dalsze pola studiów agnotologicznych są jeszcze bardzo rozległe. CDN

BIBLIOGRAFIA

Agnotology; blog Alexander, „La Cademera", 2.04.2012.

Alcoff L.M., *Epistemology of ignorance. Three Types* [w:] *Race and epistemologies of ignorance*, red. S. Shannon, T. Nancy, State University, New York 2007.

Anwaruddin S.M., *Pedagogy of ignorance*, Educational Philosophy and Theory, 2015, 7(47).

Archacka M., *Praktyki władzy, oporu i wolności we współczesnej szkole polskiej*, niepublikowana rozprawa doktorska, DSW, Wrocław 2017.

Archer M., *Social origins of educational systems* [patrz szerokie omówienie tego dzieła przez S. Kowalskiego], Sage Publications, London 1979.

Arutiunian J.W., *Opyt sociołogiczeskogo izuczenja sieła*, Izdat. Mosk. Uniwersiteta, Moskwa 1968.

Arutiunian J.W., *O razwitii i zbliżeni kultury sowieckich nacji*, Socjołogiczeskoje Issledowaniea, 1974, 2.

Bartoś T., *Cywilizacja manipulacji*, Przegląd, 2017, 49.

Borowicz R., *Równość i sprawiedliwość. Studium na przykładzie oświaty*, PWN, Warszawa 1988.

Boryczko M., *Paradoksalne funkcje szkoły. Studium etnograficzno-krytyczne*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2014.

Boudon R., *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, przekł. A. Karpowicz, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2009.

Bourdieu P., Passerom L-B., *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*, przekł. E. Neu, wstęp i redakcja naukowa A. Kłoskowska, PWN, Warszawa 1990.

[Chomsky N.] *Trump's America and the new work order* – conversation with Noam Chomsky być. J. Polichroniou, Trutthout, 06.01.2017; OP-ED.

Domalewski J., Mikiewicz P., *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym*, IRWiR PAN, Toruń – Warszawa 2004.

Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju" ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

Fillipow F.P., *Wsieobszczeje srednie obrazowanie. Socjołogiczeskije problemy*, Moskwa 1975 (egzemplarz udostępniony przez autora z wydania w zamkniętym obiegu).

Fillipow F.R., *Wsieobszczeuje srednie obrazzowanije w SSS. Soxołogiczeskieje problemy*, Izdatielstwo „Mysl", Moskwa 1976.

Giroux H.A., *The Violence of organizing forgetting. Thinking beyond America's imagination*, City Lights Books, San Francisco 2014.

Giroux H.A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Głowiński M., *Zła mowa. Jak nie dać się propagandzie*, Wielka Litera, Warszawa 2016.

Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i problem (nie)równości kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
Gromkowska-Melosik A., Gmerek T., *Problemy nierówności w teorii i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
Gromkowska-Melosik A., Szymański M.J. (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
Harding S.T., *Two influential theory of ignorance and philosophy's interest in ignoring them*, Hypatia... A Journal of Feminist Pedagogy, 2006 3(21).
Klemperer V., *LTI. Notatnik filologa*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1983.
Kotliński J., *Między bylejakością życia a dobrostanem w narracjach młodzieży*, Wrocław 2017 (nieopublikowana rozprawa doktorska w DSW).
Kowalik S., *Uśpione człowieczeństwo. Szkice z psychologii globalizacji*, Wydawnictwo Akademickie SEDNO, Warszawa 2015.
Kowalski S., *Systemy oświatowe scentralizowane i zdecentralizowane w świetle wyników badań M. S. Archer*, Socjologia Wychowania AUNC, 1984, 5.
Kozakiewicz M., *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, IW CRZZ, Warszawa 1973.
Kozakiewicz M., Kwieciński Z., Wincławski W., *Raport o dostępie młodzieży do kształcenia na różnych szczeblach szkolnictwa*, IRWiR PAN, Warszawa 1973.
Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, ODN, Wrocław 1987.
Kwiecińska F.E., Kwieciński Z., *Kształcenie a plany życiowe młodzieży. Analiza badań radzieckich*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1979.
Kwiecińska-Zdrenka M., *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2004.
Leder A., *Prześniona rewolucja. Ćwiczenia z logiki historycznej*, Wydawnictwa Krytyki Politycznej, Warszawa 2013.
Liessmann K.P., *Theorie dr Unbildung. Irrtumer der Wissensgesellsshaft*, Paul Zsolnay Verlag, Vien 2006 (patrz szerokie omówienie w artykule L. Żylińskiego, *O iluzjach edukacji*, Przegląd Polityczny, 2007, 82).
McLaren P., *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2015.
Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.
Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
Mikiewicz P., *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii sukcesu*, Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław 2005.
Molier, *Mieszczanin szlachcicem*, przekł. T. Boy-Żeleński, Ossolineum, Lwów 1927.
Nalaskowski A., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
Nalaskowski A., *Edukacja, która nie chce przeminąć*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
Nowak L., *O składowych procesu wychowania w świetle nieewangelicznego modelu człowieka*, Socjologia Wychowania AUNC, 1993, 10.
Proctor R.N., *A missing term to describe the cultural production of ignorance (and its study)*, [w:] *Agnotology. The making and unmaking of ignorance*, red. R.N. Proctor, L. Schiebinger, Stanford University, Stanford 2008.
Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Raport o stanie oświaty w PRL, Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o stanie oświaty w PRL, PWN, Warszawa maj 1973, przewodniczący Jan Szczepański.
Raport Polska 2050, red. M. Kleiber i in., Polska Akademia Nauk – Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus", PAN, Warszawa 2011.
Reykowski J., *Różnice mentalności jako źródła ideologicznych konfliktów*, Nauka, 2013, 3.
Rodziewicz E., *Poziom kompetencji i wyborów kulturowych młodzieży z marginesu oświatowego*, Socjologia Wychowania AUNC, 1986, 6.
Sadownik A., *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2011.
Subsumpcje edukacji, red. M. Chutorański, J. Moroz, O. Szwabowski, Wydawnictwo Naukowe KATEDRA, Gdańsk 2017.
Szafraniec K., *Anomia – przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1986.
Szkudlarek T., *On the politics of educational theory*, Routledge, New York-London 2017.
Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
Titma M.H., *Wybor professii kak socjalnaja problema*, Izdatielstwo „Mysl", Moskwa 1975.
Wasiliewa E.K., *Siemja i jejo funkcji. Demografo-statisticzeskij analiz*, "Statistika", Moskwa 1975.
Wilber K., *Trump and post-truth. An evolutionary self-correction*, Seria "Integral Life", e-book, 2017. OP-Ed.
Witkowski L., *Edukacja przez pryzmat teorii społecznej J. Habermasa*, Socjologia Wychowania AUNC, 1984, 5.
Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1988.
Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. H. Ericsona*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1989.

Zbyszko Melosik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

TOŻSAMOŚĆ WE WSPÓŁCZESNEJ INSTYTUCJI: ZARZĄDZANIE POPRZEZ PRZESTRZENIE UPODMIOTOWIENIA

Abstract. Melosik Zbyszko, *Tożsamość we współczesnej instytucji: zarządzanie poprzez przestrzenie upodmiotowienia* [Identity in Contemporary Institutions: Management Through Spaces of Empowernment]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 39-48. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.3

The aim of the article is to reconstruct the emerging patterns of controlling people in contemporary institution which is connected with creating the spaces of empowerment. The management of people is ensured through concertive control the essence of which is related to mutual „watching" of each other by the teams members. At first sight the concertive control is much less oppressive than in the past direct top to the bottom control. However, in practice it is more effective control as institution aims and values are realized by people which feel to be empowered thanks to lack of direct presence of top managers. In concertive control workers do not seem to be aware that they are only of an instrument of top managers' power.

Key words: identity, concertive control, freedom, empowerment

Istnieją różne koncepcje wyjaśniania instytucji oraz instytucjonalnego funkcjonowania człowieka – w odniesieniu do relacji władzy i kontroli. Nie zamierzam w tym miejscu podejmować jakiejkolwiek próby ich klasyfikowania czy opisu. Wykorzystam je wyłącznie po to, aby pokazać sposoby instytucjonalnego ubezwłasnowolnienia człowieka, zarówno poprzez bezpośrednią kontrolę, jak i przede wszystkim poprzez konstruowanie subiektywnego w swojej istocie poczucia upodmiotowienia.

W jednym z dominujących w analizach instytucji podejść stwierdza się, że instytucje tworzą „sytuacyjne wzory znaczeń i działań", tworząc przy tym „zracjonalizowane środowisko"[1]. Ich działanie opiera się na „zobiektywizo-

[1] Por. rekonstrukcje tego podejścia: H. Hasselbladh, J. Kallinikos, *The Project of Rationalization: A Critique and Reappraisal of Neo-Institutionalism in Organization Studies*, Organization Studies, 2000, 21, 4, s. 698.

wanych procedurach", „formalnych kodyfikacjach" oraz zasadach, którym jednostki muszą się podporządkować, tym bardziej że poddane są one różnorodnym instrumentom kontroli[2]. W konsekwencji powstaje układ „zracjonalizowanych przekonań i praktyk", który urzeczywistniany jest przez jednostki, wchodzące – niczym aktorzy – w swoje role instytucjonalne[3]. W ramach instytucji tworzy się określona, partykularna wersja świata, w której (kontrolowane) jednostki zmuszone są żyć[4]. Można też przywołać w tym miejscu poglądy, które eksponują J.W. Meyer i B. Rowan twierdząc:

> Dominujące teorie przyjmują, że koordynacja oraz kontrola działalności stanowią zasadnicze wymiary sukcesu organizacji formalnych w świecie współczesnym. Założenie to opiera się na poglądzie, że organizacje funkcjonują zgodnie ze swymi formalnymi wzorcami: koordynacja ma charakter rutynowy, przestrzega się zasad i procedur, a rzeczywiste działania są zgodne z zaleceniami wyznaczonymi przez strukturę formalną[5].

Nie ulega przy tym wątpliwości, że

> odchylenie od akceptowanego porządku instytucjonalnego jest zawsze kosztowne na jakiś sposób, i im w większym stopniu jest zinstytucjonalizowany jakiś wzór społeczny, tym większe są koszty odchylenia[6].

Władza instytucjonalna ma tutaj charakter systemowy[7]; instytucje definiują w sposób bezpośredni zarówno działania jednostek, jak i – poprzez odpowiednie sposoby instytucjonalnej socjalizacji – sposób myślenia pracowników[8]. Taka władza działa poprzez trzy mechanizmy: standardyzację, hierarchię i centralizację[9].

U podstaw sprawowania władzy w instytucjach o charakterze tradycyjnym leży więc założenie, że „kontrola jest osiągana przez zaprojektowanie i zastosowanie odpowiednich struktur, procedur, form pomiaru i celów". Towarzyszy temu przekonanie, że

---

[2] Tamże, s. 699-701.

[3] Tamże, s. 701.

[4] Tamże.

[5] J.W. Meyer, B. Rowan, *Organizacje zinstytucjonalizowane: struktura formalna jako mit i ceremonia*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, wybór i opracowanie A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Warszawa 2006, s. 584.

[6] N. Phillipis, T.B. Lawrence, C. Hardy, *Discourse and Institutions*, Academy of Management Review, 2004, 29, 4, s. 637.

[7] T.B. Lawrence, *Power, Institutions, and Organizations*, [w:] *Sage handbook of organizational institutionalism*, red. R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, R. Suddaby, London 2008, s. 174.

[8] Tamże, s. 175.

[9] M. Wettenberg, E.E. Schultz, *Concertive Bureaucracy in Knwoledge-Intensive Work: Loosing the Iron Cage*, Lund University, May 2013, s. 23; adres internetowy: http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=3912680&fileOId=3912683, s. 23.

> opór wobec tych mechanizmów stanowi wyraz „nieodpowiedniego projektu" lub „nieodpowiedniego zarządzania", co może być to skorygowane przez restrukturalizację lub/i szkolenie względnie zastąpienie personelu[10].

Tak więc, w sytuacji tradycyjnego sposobu sprawowania kontroli w instytucji wiedza, władza i zasady

> reprezentują podstawowe elementy konieczne do stworzenia takiego systemu dyscyplinowania ludzi, który definiuje parametry funkcjonowania firmy, co sprawia, że organizacja (jako system relacji społecznych) uzyskuje kształt, kontrolę i porządek[11].

Mamy tu bez wątpienia do czynienia z bardzo jasnym w swojej istocie, autorytarnym sposobem sprawowania władzy.

W ostatnim okresie pojawiły się jednak zupełnie inne koncepcje i praktyki instytucjonalnego funkcjonowania człowieka, niż dominujące w przeszłości. Matts Alvesson i Hugh Willmott twierdzą, że w związku z tym, że tradycyjne metody kontroli (zwykle o charakterze biurokratycznym) stały się mało efektywne w warunkach „zintensyfikowanych konkurencyjnych presji", dawne metody nakazowego „narzucania rozwiązań" zastąpione zostały dążeniem do „regulowania tożsamości"[12]. Zjawisko regulowania tożsamości „staje się częścią «współczesnych post-biurokratycznych» wysiłków na rzecz wprowadzenia większej «plastyczności» i samo-organizacji w ramach miejsca pracy"[13]. Jedną z najważniejszych form tego procesu jest tworzenie warunków dla swoistej (pozornej, jak sądzę) „mikro-emancypacji", w ramach której jednostka może mieć pewien wpływ na tempo i sposoby realizacji swoich zadań zawodowych, chociaż zawsze w „ramach parametrów" (jakościowych i ilościowych) ustanowionych przez innych (rzeczywistych decydentów)[14].

M. Alvesson i H. Willmott piszą o tym bardzo krytycznie: „W kontekście organizacji pracy język wyzwolenia i samo-realizacji może być uznany za środek uwodzenia w celu konstruowania zgody i zaangażowania na rzecz celów korporacyjnych". Jednostkom wydaje się więc tylko, że są upodmiotowione; w praktyce natomiast mamy tu do czynienia z „procesowaniem subiektywności w celu wytworzenia takich pracowników, którzy są nie tylko bardziej «adaptacyjni», ale także w większym stopniu zdolni do szybszego przemieszczania się między formami działań i zadań". Zgoda na więcej inicjatywy

---

[10] M. Alvesson, H. Willmott, *Identity Regulation as Organizational Control: Producing the Appropriate Individual*, Journal of Management Studies, July 2002, 39, 5, s. 620-621.

[11] M.J. Papa, M.A. Auwal, A. Singhal, *Organizing for Social Change within Concertivew Control Systems: Memebr Identification, Empowerment, and the Making of Discipline*, Communication Monographs, September 1997, 64, s. 225.

[12] M. Alvesson, H. Willmott, *Identity Regulation as Organizational Control*, s. 621.

[13] Tamże, s. 622.

[14] Tamże, s. 624.

(i odpowiedzialności) może co prawda prowadzić do poczucia „mikro-emancypacji". W praktyce celem jest tutaj jednak głównie zwiększenie identyfikacji z korporacją. Następuje także – z uwagi na indywidualizację procesu wykonywania zadań – zablokowanie możliwości powstania poczucia kolektywnych interesów pracowników oraz kolektywnego (czy wręcz opozycyjnego) działania na ich rzecz[15]. Odwołując się do poglądów, które eksponuje A. Friedman, M. Alvesson i H. Willmott przywołują pojęcia „bezpośredniej kontroli" i „odpowiedzialnej autonomii". Ta pierwsza, do której nawiązano w pierwszych akapitach tego tekstu, opiera się na „szczegółowej specyfikacji zadań, której towarzyszy ścisły nadzór, a poczucie tożsamości pracownika najwyraźniej nie ma znaczenia". W tym drugim przypadku rozwija się u pracowników „zdolność do działania według własnego uznania, jednakże na sposoby, które są zgodne z korporacyjnymi wartościami i priorytetami"[16].

Inaczej mówiąc, jednostki, z których każda oddzielnie odczuwa, że ma wpływ na przebieg swojej pracy oraz odczuwa osobistą za nią odpowiedzialność, nie tworzą już jakiegokolwiek „my" (pracownicy), wobec jakiegokolwiek antagonistycznego „oni" (pracodawcy, czy szefowie). W konsekwencji, mimo iż w praktyce pracownicy wykonują jedynie narzucone zadania w ramach narzuconej logiki interesów instytucji, to w swojej subiektywności odczuwają – zgodnie z duchem neoliberalizmu – wolność kreacji swojej indywidualnej zawodowej rzeczywistości. Każdy z nich z osobna ma wrażenie, że „wiele zależy od niego"[17].

W ten sposób, aby powrócić do rozważań M. Alvessona i H. Wilmotta, kontrola nad ludźmi sprawowana jest – w ramach logiki korporacji – przez „wytwarzanie subiektywności" oraz regulowanie wizerunku, identyfikacji, a nawet uczuć[18]. To z kolei prowadzi do jeszcze bardziej efektywnego zarządzania działaniami i zachowaniami, bowiem kontroli podlega już nie tylko to, co formalne i jasno zdefiniowane, ale także to, co jest „trudne do uchwycenia", irracjonalne, intuicyjne, czy nieformalne. Przywoływani autorzy cytują w tym kontekście następujące stwierdzenie S. Deetza, że w dużej mierze „współczesne działania w zakresie zarządzania [ludźmi] orientują się na «zarządzanie wnętrzem» pracowników – ich nadziejami, lękami i aspiracjami"[19]. Występuje tu pewien paradoks. Oto, wbrew pozorom, typowe dla przeszłości biurokratyczne formy kontroli zastąpione zostały – za pomocą zjawiska mikro-emancypacji – przez kontrolę jeszcze bardziej „totalizującą". W nowych warunkach jednostka nie

[15] Tamże.

[16] Tamże, s. 635-636.

[17] Na temat neoliberalnej koncepcji tożsamości człowieka por. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 313-332.

[18] M. Alvesson, H. Willmott, *Identity Regulation as Organizational Control*, s. 622.

[19] Tamże, s. 620.

ma „alibi" i dystansu, wszystko zdaje się zależeć od niej. A w sytuacji klimatu ogromnej konkurencyjności panującej w ramach systemu karier, poszczególne firmy multiplikują wśród pracowników różne formy stresu i niepewności, co prowadzi do jeszcze większego zaangażowania w pracę[20].

Podobny sposób rozumowania prezentuje Dragan Lon-ar. Twierdzi on, iż dominująca racjonalność w tradycyjnych instytucjach prowadziła do dzielenia procesu pracy na małe cząstki i do bezpośredniej kontroli stopnia realizacji jasno zdefiniowanych zadań. Przy tym, „segmentacja odpowiedzialności [za poszczególne cząstkowe zadania] stanowiła kluczowy czynnik efektywności systemu jako całości"[21]. W takiej mało elastycznej i alienującej kulturze organizacyjnej „pracownicy byli traktowani jako czynnik produkcji"[22]. Obecnie mamy do czynienia, zdaniem Dragana Lon-ara, z przejściem w kierunku struktur zdecentralizowanych, z większym upodmiotowieniem pracowników[23], przy jednoczesnym wprowadzeniu zasady wzajemnej kontroli, polegającej na tym, że „każdy kontroluje każdego" – w kontekście poziomym[24]. D. Lon-ar przywołuje tutaj, wprowadzone przez W. Heydebranda, pojęcie „technokratycznego informalizmu" jako nowej formy niebezpośredniej i zinternalizowanej kontroli[25]. Upodmiotowienie, w oczywisty sposób zwiększające odpowiedzialność, zwiększa jednocześnie w sposób znaczący stres[26]. Paradoksalnie przy tym okazuje się, że w przypadku wielu pracowników to rutyna i przewidywalność dają im poczucie bezpieczeństwa, nawet jeśli wiążą się z ubezwłasnowolnieniem[27]. W konsekwencji, jak ujmuje to D. Lon-ar, występuje tendencja do „romantyzowania [dawnych] formalnych, hierarchicznych układów", z „bezpiecznym miejscem pracy, przewidywalną «przyszłością» i relatywnie stabilną tożsamością", nawet jeśli bez jakiejkolwiek autonomii[28].

Można także w tym miejscu odwołać się do narracji Seleshi Sisaye, który przywołuje za A. Etzioni konkurencyjną koncepcję wobec idei bezpośredniego przymusu i kontroli w zarządzaniu zachowaniami ludzi w instytucjach. Rezygnuje się w niej z tradycyjnego hierarchicznego zarządzania „z góry na dół" na rzecz kontroli związanej z relacjami w ramach zespołów czy grup ludzi[29]. Ten typ podejścia opiera się na kontroli koncertywnej (lub uzgodnionej

[20] Tamże, s. 624.

[21] D. Lon-ar, *Postmodern Organization and New Forms of Organizational Control*, Economic Annals, April-June 2005, 165, s. 107.

[22] Tamże, s. 108-109.

[23] Tamże, s. 110.

[24] Tamże, s. 116.

[25] Tamże, s. 115.

[26] Tamże, s. 113.

[27] Tamże.

[28] Tamże, s. 117.

[29] S. Sisaye, *Teams and management control systems: a synthesis of three organizational development approaches*, Leadership and Organization Development Journal, 2005, 26, 3, s. 172-185.

– *concertive*), której schemat stworzył J. Barker. Jej istotą jest przesunięcie kontroli: nie sprawują już jej osoby zajmujące wysokie stanowiska, lecz odbywa się ona w ramach zespołów pracowników. W zespołowych dyskusjach uzyskuje się przy tym konsensus w zakresie wspólnych celów, sposobów działania oraz nagradzania za osiągnięcia. Kontrola ma w tym kontekście charakter „uczestniczący", następuje też wyraźna rezygnacja z tradycyjnie panujących w instytucjach relacji dominacji-podporządkowania[30]. Hierarchia, jak pisze, przywoływany przez S. Sisaye, J. Barker przekształcona zostaje w „płaską konfederację koncertywnie [w uzgodniony sposób] kontrolowanych samo-zarządzających się zespołów"[31].

Sam J. Barker ujmuje to w sposób następujący:

> zwolennicy [systemu koncertywnego] twierdzą, że zespoły samo-zarządzające się przyczyniają się do większej produktywności i konkurencyjności firmy poprzez uzyskanie zgody na kierowanie własną pracą w małych, dynamicznie reagujących w wysokim stopniu zaangażowanych i niezwykle wydajnych grupach[32].

Wypracowane wspólnie zasady mają jednak zawsze prowadzić, zdaniem J. Barkera, do zachowań „funkcjonalnych wobec organizacji", choć monitorowanie działań jednostek ma się odbywać „wspólnie"[33]. Zarządzania koncertywne i związane z nim regulowanie zachowania pracowników wynika z efektywnego narzucenia im „identyfikacji z układem wartości [firmy]", które stanowią podstawowy punkt wyjścia podejmowanych przez nich decyzji i praktyk. W konsekwencji żyją oni – podobnie jak pracownicy pracujący w firmach autorytarnych systemach kontroli – w świecie bez alternatyw. Po prostu, kontrola odbywa się tutaj nie poprzez przymus, a poprzez identyfikację i wspomniane już wzajemne monitorowanie się pozornie tylko upodmiotowionych jednostek[34] (oczywiście, identyfikacja wynika w dużej mierze z wysokości płacy otrzymywanej przez pracowników[35]). Mamy tutaj do czynienia z działaniem „hegemonii przez identyfikację" grup ludzi, którzy tak czy inaczej działają na rzecz celów i interesów instytucji[36]. I w tym miejscu można przywołać poglądy twórcy koncepcji koncertywnej J. Barkera: „Menedżerowie najwyższego szczebla zwykle dostarczają członkom zespołów korporacyjną wizję, którą ci z kolei przekła-

[30] Tamże, s. 173-174.

[31] Podaję za: tamże, s. 174.

[32] J. Barker, *Tightening Iron Cage: Concertive Control in Self-Managing Teams*, Administrative Science Quarterly, 1993, 38, 3, s. 413.

[33] Podaję za S. Sisaye, *Teams and management*, s. 174.

[34] Por. M.J. Papa, M.A. Auwal, A. Singhal, *Organizing for Social Change*, s. 219.

[35] Tamże, s. 223.

[36] P.K. Tompkins, *Managing Risk and Complexity Through Open Communication and Teamwork*, West Lafayette 2015, s. 49.

dają na parametry i założenia (normy i zasady) rządzące ich codziennymi działaniami"[37]. Ponadto, ci menedżerowie koordynują działania wszystkich zespołów w jedną całość.

Paradoksalnie przy tym, koncertywna kontrola absolutnie nie wpływa pozytywnie na podejmowanie działań innowacyjnych, bowiem członkowie tych grup orientują się jedynie na optymalną realizację przedłożonych im celów[38]. Dodam, że odejście w wielu korporacjach od bezpośredniej kontroli i wprowadzenie koncertywnej, bardziej zdecentralizowanej, uczestniczącej i demokratycznej spowodowało, że niektórzy komentatorzy zapowiedzieli nadejście wspomnianej już epoki post-biurokratycznej[39]. Jednakże, w „kontroli koncertywnej", aby nawiązać do kilkakrotnie eksponowanej już wyżej tezy, władza nie traci więc z „mocy swojej władzy", działa tylko w inny sposób, niż to miało miejsce w przeszłości. Twierdzi się nawet, że „w ramach koncertywnej kontroli występuje większa możliwość kontrolowania [jednostek] niż to miało miejsce w systemach biurokratycznych"[40]. W takim systemie jednostki, powtórzę jeszcze, zarządzają jedna drugą, stają się wobec siebie wzajemnymi menedżerami, wywierając na siebie ogromną presję. J. Barker wyróżnia przy tym dwie dynamiki wzrostu kontroli. Po pierwsze, „koncertywny zespół" tworzy wspomniany system norm w zakresie działania, który jest bezwzględnie przestrzegany (np. dążenie do eliminacji nieobecności w pracy, precyzyjna realizacja przedłożonych celów). System sankcji stosowany przez współpracowników może być przy tym dużo bardziej bolesny, niż ten, który stosuje się w systemie bezpośredniej kontroli z „góry na dół". Po drugie, kontrola w układzie koncertywnym jest dużo mniej widoczna niż w systemie biurokratycznym: „członkowie zespołu są w dużym stopniu nieświadomi tego, w jaki sposób system, którzy sami stworzyli w rzeczywistości kontroluje ich działania"[41] (choć z drugiej strony inni autorzy podkreślają, że w takich warunkach pracownicy czują się nieustannie obserwowani przez innych członków swojego zespołu[42]). Formalna racjonalność zostaje tu jedynie zastąpiona przez racjonalność społeczności[43].

Nie ulega też wątpliwości, że wprowadzenie zasady upodmiotowienia pracowników w instytucji nie spowoduje eliminacji możliwości zastosowania władzy autorytarnej. Lawrence B. Thomas wprowadza do swoich rozważań na temat roli instytucji w życiu człowieka kategorię „władzy epizodycznej",

[37] J. Barker, *Tightening the Iron Cage*, s. 413.

[38] M.C. Annosi, F. Brunetta, *New Organizational Forms, Controls, and Institutions: Understanding the Tension in „Post-Bureaucratic" Organizations*, Cham 2017, s. 172.

[39] M.J. Papa, M.A. Auwal, A. Singhal, *Organizing for Social Change*, s. 222.

[40] J. Barker, *Tightening the Iron Cage*, s. 433.

[41] Tamże, s. 433-434.

[42] M. Wettenberg, E.E. Schultz, *Concertive Bureaucracy*, s. 52.

[43] J. Barker, *Tightening the Iron Cage*, s. 435.

która jak twierdzi jest fundamentalna dla posiadania wpływów społecznych. Pisze również o „epizodach przymusu" – bardzo istotnych z perspektywy sprawowania władzy[44]. Jest ona z pewnością stosowana przez osoby na kierowniczych stanowiskach, kiedy sytuacja w grupach samo-zarządzających się „wymyka się spod kontroli".

Poza tym, choć w przypadku nowych, odwołujących się do idei upodmiotowienia sposobów organizacji pracy w instytucjach menedżerowie rezygnują z bezpośredniej ingerencji w „proces", to występuje bez wątpienia bezwzględna ewaluacja rezultatów działania. Brak sukcesu prowadzi do sankcji[45]. Rezygnacja z kontroli biurokratycznej i realizacja idei samozarządzania prowadzi, jak wskazuje na to wiele badań, do wspomnianego już wzrostu poczucia niepewności i stresu wśród pracowników. Pilnują oni nieustannie siebie nawzajem do tego stopnia, że upodmiotowienie bynajmniej nie prowadzi do „wyzwolenia"; kontrola jest – powtórzę jeszcze – znacznie bardziej bezpośrednia niż ma to miejsce w przypadku systemów biurokratycznych działających „z góry na dół" [46]. Poza tym, działania (i biografie) pracowników są umieszczone w logice awansów i instytucjonalnej kariery, a decyzje w tym zakresie wynikają w dużej mierze z sukcesów/porażek odnośnie wyznaczonych celów[47]. Pracownicy działający w samozarządzających się zespołach rywalizują między sobą o przejście na wyższe szczeble kariery, co na pewno nie sprzyja dobrej atmosferze w pracy.

Nie ulega też wątpliwości, że na makro-poziomie, niezależnie od procesów upodmiotowiających nadal są postrzegani jako kapitał ludzki, którym należy w optymalny sposób zarządzać. Autorzy tekstów proponujących sposoby takiej optymalizacji nie kryją, że kapitałem tym należy zarządzać w sposób, który przyniesie „maksymalizację produktywności siły roboczej w organizacji" (pisze się także o zarządzaniu talentami ludzi)[48]. W takim ujęciu człowiek jest tylko pionkiem w instytucjonalnej grze, nawet jeśli czuje się upodmiotowiony. Propaguje się kategoryzowanie ludzi ze względu na czynnik SKB – *skills* (zdolności i kompetencje), *knowledge* (posiadana wiedza) oraz *behaviour* (sposoby zachowania) po to, aby „umieścić ich konkurencyjnie w ramach realizacji zadań". Proponuje się stworzenie matrycy zadań i ludzi, przy czym celem jest tutaj takie optymalne umieszczanie ludzi w strukturze zadań, aby były one zrealizowanie[49]. Z kolei, podkreśla się wagę „instrumentów analitycznych" do

[44] T.B. Lawrence, *Power, institutions and organizations*, s. 174, 188.

[45] M. Wettenberg, E.E. Schultz, *Concertive Bureaucracy*, s. 26.

[46] Tamże, s. 31-32.

[47] Tamże, s. 28.

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

[49] Tamże, s. 32.

identyfikowania tych SKB, które są konieczne do uzyskiwania rezultatów na coraz wyższych poziomach, jak również coraz wyższych stanowiskach wymagających zwiększonej odpowiedzialności[50].

Najważniejsze z nich to mierzenie dotychczasowych osiągnięć jednostki w celu określenia jej możliwości na przyszłość oraz psychometryczne testy osobowości i kompetencji[51]. Istotą jest tu oczywiście podział ludzi na tych najlepszych, dobrych i „mało nadających się". Koncertywne zarządzanie, jeśli jest wprowadzone, jest więc tak czy inaczej wpisane w logikę działania instytucji – zawsze na rzecz jej interesów i zachowania hierarchicznej struktury.

Podsumowując, można stwierdzić, że choć obecnie, jak to ujmuje Susan S. Silbey, nie mamy już do czynienia w instytucjach z „podobnym do maszyny systemem opartego o przymus skoordynowanego działania w celu osiągnięcia uzyskania oficjalnie ustanowionych celów", to jednak niewiele się zmieniło od czasów bezwzględnego biurokratycznego panowania[52]. Uprzedmiotowienie następuje paradoksalnie poprzez tworzenie enklaw upodmiotowienia.

BIBLIOGRAFIA

Alvesson M., Willmott H., *Identity Regulation as Organizational Control: Producing the Appropriate Individual*, Journal of Management Studies, July 2002, 39, 5.

Annosi M.C., Brunetta F., *New Organizational Forms, Controls, and Institutions: Understanding the Tension in „Post-Bureaucratic" Organizations*, Cham 2017.

Barker J., *Tightening Iron Cage: Concertive Control in Self-Managing Teams*, Administrative Science Quarterly, 1993, 38, 3.

Hasselbladh H., Kallinikos J., *The Project of Rationalization: A Critique and Reappraisal of Neo-Institutionalism in Organization Studies*, Organization Studies, 2000, 21, 4.

Lawrence T.B., *Power, institutions and organizations*, [w:] *Sage handbook of organizational institutionalism*, red. R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin, R. Suddaby, London 2008.

Lon-ar D., *Postmodern Organization and New Forms of Organizational Control*, Economic Annals, April-June 2005, 165.

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

Meyer J.W., Rowan B., *Organizacje zinstytucjonalizowane: struktura formalna jako mit i ceremonia*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, wybór i opracowanie A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Warszawa 2006.

[50] Tamże, s. 34.

[51] Tamże, s. 35.

[52] S.S. Silbey, *After Legal Consciousness*, Annual Review of Law and Social Sciences, December 2005, 1, s. 325.

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

Papa M.J., Auwal M.A., Singhal A., *Organizing for Social Change within Concertivew Control Systems: Memebr Identification, Empowerment, and the Making of Discipline*, Communication Monographs, September 1997, 64.

Phillipis N., Lawrence T.B., Hardy C., *Discourse and Institutions*, Academy of Management Review, 2004, 29, 4.

Silbey S.S., *After Legal Consciousness*, Annual Review of Law and Social Sciences, December 2005, 1.

Sisaye S., *Teams and management control systems: a synthesis of three organizational development approaches*, Leadership and Organization Development Journal, 2005, 26, 3.

Tompkins P.K., *Managing Risk and Complexity Through Open Communication and Teamwork*, West Lafayette 2015.

Wettenberg M., Schultz E.E., *Concertive Bureaucracy in Knwoledge-Intensive Work: Loosing the Iron Cage*, Lund University, May 2013, s. 23; adres internetowy: http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOId=3912680&fileOId=3912683

Sławomir Banaszak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SPOŁECZEŃSTWO WIEDZY I ORGANIZACJE WIEDZY. O ROLI MENEDŻERÓW W NOWOCZESNYCH PROCESACH SPOŁECZNYCH

Abstract. Banaszak Sławomir, *Społeczeństwo wiedzy i organizacje wiedzy. O roli menedżerów w nowoczesnych procesach społecznych* [Knowledge Society and Knowledge Organizations. On the Role of Managers in Modern Social Processes]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 49-62. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.4

Managers are very important part of modern organizations and societies. The paper is an attempt at showing managers as a factor of creating knowledge organizations. The author points at qualifications and competences of managers as the main issue in this process. Problems of "knowledge production" and "knowledge processing" are revealed. The paper ends with the approach to the problems of economic efficiency of knowledge and its positive impact on organizations and societies.

Key words: knowledge society, knowledge organization, managers, competencies, knowledge management

Wprowadzenie

Czy społeczeństwo wiedzy to fakt dokonany? Czy może jeszcze projekt? A co za tym idzie, w jaki sposób traktować współczesne organizacje, zarówno gospodarcze, jak i pozagospodarcze? Czy już są organizacjami wiedzy? Czy zarządza się w nich wiedzą? Odpowiedzi na te pytania nie są oczywiste. Nie tylko zależą od szerokości geograficznej oraz teoretycznej orientacji badaczy, lecz także od ujęcia miejsca i roli menedżerów we wspomnianych procesach. A także w społeczeństwie jako całości[1].

Niniejszy tekst stanowi próbę odniesienia się do niektórych zasygnalizowanych kwestii, przede wszystkim do społeczeństwa wiedzy i organizacji

[1] Por. P.F. Drucker, *The rise of the knowledge society*, Wilson Quarterly, 1993, 17.

wiedzy, ale właśnie z punktu widzenia zarządców nowoczesnych organizacji. Dlaczego? Ponieważ to ta kategoria osób kreuje i nadzoruje procesy, które prowadzą do uformowania rezultatów w postaci nastawienia na rozwój kwalifikacji i kompetencji, organizacyjnej pamięci i wzrostu znaczenia wiedzy w pracy. Peter Drucker, propagator wspomnianych koncepcji i zwolennik nowoczesnych metod w zarządzaniu, autor pojęcia *knowledge workers*, nie mylił się, kiedy zasadniczą rolę w nadchodzących przeobrażeniach systemów społecznych i systemów gospodarowania przypisywał menedżerom[2]. Mimo że na taką skalę nie prognozował turbulencji, które znamy zarówno z gospodarki, jak i edukacji[3].

Współcześnie terminy, jak: społeczeństwo wiedzy, organizacja wiedzy, organizacja ucząca się weszły do kanonu naukowego, przenikają praktykę, są obecne w wypowiedziach o charakterze publicystycznym. Powtórzmy jednak, że pytanie, czy już wyrażają rzeczywistość, czy pozostają w fazie „stawania się" jest aktualne. Tym bardziej że zapowiadany wzrost znaczenia wiedzy w gospodarce kosztem kapitału nie dokonał się. Produkcja przemysłowa stanowi wciąż duży udział w PKB rozwiniętych krajów. I z pewnością jest ona bardzo kapitałochłonna. Mimo że oparta na wiedzy, myśli, idei, to jednak jej realizacja wymaga znacznych nakładów finansowych.

Można się oczywiście zgodzić z tezą, iż wiedza znalazła pierwszoplanowe miejsce w strukturze nowoczesnych społeczeństw, gospodarek oraz przedsiębiorstw. W wielu z nich jest też aplikowana w sposób staranny i ostrożny zarazem, ale zawsze z pewnym do niej szacunkiem. Zatem, jakie są relacje wzajemne między wiedzą wytwarzaną przez edukacyjne systemy a wiedzą praktyczną? W jaki sposób współcześni zarządcy „sterują" wykorzystaniem wiedzy przez przedsiębiorstwa oraz organizacje pozagospodarcze? Tym właśnie zagadnieniom poświęcam niniejszy artykuł. Sygnalizuję także konieczność krytycznej analizy zaawansowania procesów gromadzenia i przetwarzania wiedzy do celów gospodarczych oraz pozagospodarczych.

Dwaj amerykańscy autorzy Thomas Davenport i Laurence Prusak zwracają uwagę, iż proces przekształcenia danych w informacje (a więc mające zdecydowanie bardziej utylitarny charakter) dokonuje się za pośrednictwem następujących „zabiegów": kontekstualizacji, kategoryzacji, kalkulacji, korekcji, kondensacji[4]. Jakkolwiek obco nie brzmiałyby dla humanisty owe określenia, należy zgodzić się co do zasady. Rzeczywiście bowiem, terminy zaproponowane przez amerykańskich badaczy wyrażają, obecne choćby na gruncie polskiej prakseologii, przekonania co do relacji pomiędzy danymi

[2] P.F. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, przekł. G. Kranas, Warszawa 1999.

[3] Por. S. Banaszak, *Zarządzanie oświatą w turbulentnym otoczeniu*, Studia Edukacyjne, 2013, 27.

[4] T.H. Davenport, L. Prusak, *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, Boston 2000, s. 4-6.

a informacjami, między informacjami a aplikacjami i tym podobne. Zatem, pierwszy zabieg polega na osadzeniu konkretnych danych w kontekście, z uwzględnieniem zmian w czasie. Jest to więc również rodzaj analizy historycznej. Wreszcie, kategoryzacja oznacza posłużenie się odpowiednimi jednostkami analizy, które następnie zapewniają porównywalność. Z kolei, kalkulacja i sama kalkulatywność danych oznacza możliwość ich matematycznego przetwarzania. Na etapie korekty dokonuje się, rzecz jasna, usunięcia danych błędnych, a w toku kondensacji następuje wyrażenie informacji w formie adaptowalnej przez poszczególne jednostki, które mogą następnie wykorzystywać zgodnie z własnymi potrzebami.

W ten sposób uzyskane informacje stają się wiedzą dopiero wówczas, kiedy zachowana jest ich porównywalność, określona mierzalność wywołanych przez nie konsekwencji praktycznych, znana jest ich relacyjność oraz dokonywana przez innych ocena przydatności[5]. Widać wyraźnie, że tezy głoszone przez dwójkę amerykańskich autorów nie noszą znamion absolutnej nowości. Cechy wiedzy zaproponowane przez nich wykazują bowiem bardzo bliskie podobieństwo do tych, jakie opisują naukę. Może poza oceną dokonywaną przez bliżej nieokreślone gremium użytkowników wiedzy. Tym samym, warto podkreślić fakt, iż tak rozumiana wiedza *implicite* zakłada związek z praktyką, z doświadczeniem. W tym sensie mianowicie, że każda teoria z praktyki wyrasta i – jednocześnie – określa dalsze badania nad praktyką.

Kompetencje w nowoczesnych organizacjach

Nie ulega wątpliwości, że kompetencje w pracy menedżera są zagadnieniem niezwykłej wagi. Po pierwsze dlatego, że menedżerowie jako zwierzchnicy stanowią specyficzną, w stosunku do pracowników wykonawczych, kategorię. Po drugie zaś, samo pojęcie kompetencji jest obecnie często przywoływane – tak w naukowych publikacjach, jak i w gospodarczej oraz organizacyjnej praktyce, stając się coraz „modniejszym" obiektem rozważań. Ponadto, współcześni zarządcy instytucji gospodarczych oraz pozagospodarczych decydują o strukturze, funkcjonowaniu, zmianie i wreszcie o przystosowywaniu się organizacji do otoczenia

Poszukując wstępnej odpowiedzi na pytanie, czym są kompetencje, nieuchronnie konfrontujemy tę kategorię z „kwalifikacjami". Proponuję nawet, by nazywać kompetencje kwalifikacjami urzeczywistnionymi w działaniu, co eksponuje ich praktycystyczny odcień. Jednakże, takie ujęcie zakłada cały szereg dodatkowych kryteriów charakteryzujących kompetencje. Jest to przede wszystkim zdolność do przetwarzania wiedzy, traktowania jej jak tworzywa,

[5] Tamże, s. 4-6.

z którego dopiero dzięki specyficznym umiejętnościom oraz odrębnej wiedzy można uczynić narzędzie skutecznego oddziaływania na rzeczywistość. Ta rzeczywistość nie jest natomiast w przypadku menedżerów bezosobowa. Tworzą ją ludzie, członkowie organizacji, nieraz równie jej oddani, jak ich zarządcy. Wszystko to sprawia, że w istocie rozróżnienie między kwalifikacjami, mającymi w dużej mierze charakter formalny, a kompetencjami, silnie zorientowanymi na działania, jest celowe. Ponadto, pedagogiczny punkt widzenia musi zakładać jakiś typ wzajemnych relacji pomiędzy wychowaniem, środowiskiem wychowawczym oddziałującym na jednostkę a kompetencjami.

Niemniej, niektórzy badacze traktują pojęcie kwalifikacji i kompetencji jako synonimy. Czyni tak na przykład Stephen P. Robbins[6], autor znakomitego podręcznika na temat organizacyjnych zachowań, czy Zdzisława Janowska[7], autorka rodzimego podręcznika do zarządzania zasobami ludzkimi. Jednakże, zdecydowana większość autorów dokonuje rozróżnienia między tymi terminami. Michael Armstrong na przykład, odwołując się do dwóch angielskich słów *competency* oraz *competence*, zwraca uwagę, iż termin „kompetencja" ma dwa znaczenia. Jedno z nich dotyczy osób i odnosi się „do wymiarów zachowania leżącego u podstaw kompetentnego działania", z kolei drugie jest związane z pracą „i odnosi się do dziedzin pracy, w których dana osoba jest kompetentna"[8]. Za Spencerem i McClellandem wyróżnia Armstrong składniki kompetencji[9]. Są to: motywy – określane jako wzorzec potrzeb, cechy – oznaczające ogólne predyspozycje wyznaczające sposoby zachowania i reagowania, takie jak: pewność siebie czy samokontrola, samoocena – obejmująca postawy i wartości, wiedza – zarówno techniczna, jak i interpersonalna, wreszcie umiejętności poznawcze i behawioralne – możliwe do zaobserwowania, jak i ukryte, nie poddające się obserwacji[10].

Według Richarda Boyatzisa, kompetencje należy rozpatrywać w trzech układach, które pozwalają odróżnić jednostki wybitne od przeciętnych. Są to: kompetencje poznawcze, inteligencja emocjonalna oraz kompetencje społeczne. Pierwsze dotyczą między innymi myślenia systemowego i odpowiadają za wzorce działań, drugie obejmują dodatkowo samoświadomość i kontrolę nad samym sobą, trzecie natomiast związane są ze świadomością społeczną

---

[6] S.P. Robbins, *Zachowania w organizacji*, Warszawa 1998.

[7] Z. Janowska, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2002. Por. też S. Chełpa, *Kwalifikacje kadr kierowniczych przedsiębiorstw przemysłowych. Kierunki i dynamika zmian*, Wrocław 2003, s. 11-18.

[8] M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2000, s. 243.

[9] Nieco inaczej postępuje polska badaczka kompetencji dyrektorów i talentu menedżerskiego w oświacie – por. J. Śmietańska, *Talent menedżerski w oświacie*, Poznań 2016. Por też. J. Cieślińska, *Styl przywództwa dyrektora szkoły a rozwiązywanie konfliktów. Zwiad badawczy*, Studia Edukacyjne, 2014, 33.

[10] M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, s. 244.

i zdolnością do pracy zespołowej. Amerykański uczony zwraca także uwagę, iż generalnie w wypadku współczesnych pracowników większe znaczenie od formalnie rozpatrywanych kwalifikacji mają określone dyspozycje do działania[11]. Przed nim podobne zdanie wyrażał znany polski filozof, logik i prakseolog Tadeusz Kotarbiński.

Zatem, już tylko wstępna analiza kompetencji, wraz z ich elementami składowymi, pokazuje, jak istotne są one w pracy tych, którzy w praktyce decydują o losach innych ludzi, czyli w pracy profesjonalnych zarządców. Rzecz jasna, wymienione składniki kompetencji mogą być wydzielone w pracy wszystkich kategorii pracowników, jednakże w pracy menedżerów nabierają dodatkowego znaczenia. To w pracy menedżera bowiem, prócz wiedzy i doświadczenia, intuicji, istotne znaczenie ma świadomość w zakresie skutków podjęcia określonych działań i ogólnie rozumiana motywacja[12].

Znaczenie kompetencji wzmacnia dodatkowo fakt, że jeśli przyjąć, iż wypływając z kwalifikacji o charakterze formalnym, kształtują się pod wpływem doświadczeń, tym większe znaczenie należy przypisać zdolności do wnioskowania i – by tak rzec – katalogowania poszczególnych, napotykanych w toku zawodowej aktywności przypadków. To niezwykle ważna zdolność. Menedżer, który nie potrafi trafnie wnioskować i strukturyzować organizacyjnej rzeczywistości musi być uznany za marnego menedżera. Innymi słowy – menedżer, który nie jest zdolny do uczenia się oraz przyswajania określonych norm i wartości nie jest dobrze przystosowany do pełnienia swej roli zawodowej.

Sądzę, że w świetle niniejszych analiz warto wskazać na konieczność odwoływania się w analizach miejsca i roli menedżerów w nowoczesnych organizacjach do dorobku pedagogiki jako nauki badającej procesy uczenia się i socjalizacji. Być może nie jest to teza szczególnie oryginalna, niemniej literatura przedmiotu obfituje raczej w pozycje pisane z perspektywy nauk o zarządzaniu, czy nawet nauk ekonomicznych. Można by nawet sformułować tezę, że specjaliści z tych dziedzin zmonopolizowali to naukowe poletko. Przy czym, obecnie krystalizuje się już wyraźna tendencja do ujęć transdyscyplinarnych i wieloaspektowych, które pełniej opisują tak organizacyjną, jak i makrospołeczną rzeczywistość.

Jest przy tym rzeczą oczywistą, że praca ludzka, mimo iż jest źródłem utrzymania, to jednak eksponowanie wyłącznie funkcji ekonomicznej byłoby nietrafne. Prócz niej istotne, a nawet równie istotne, jest kształtowanie oso-

[11] R.E. Boyatzis, *Competencies in the 21st century*, Journal of Management Development, 2008, 1, s. 6-11.

[12] Por. J. Skrzypczak, *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*, [w:] *Edukacja ustawiczna w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej. Wybrane problemy*, red. T. Aleksander, J. Skrzypczak, Poznań 1998, s. 20-22. Por. też B. Baraniak, *Człowiek w procesie pracy z perspektywy kierowania i zarządzania*, [w:] *Socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne problemy organizacji i zarządzania*, red. S. Banaszak, K. Doktór, Poznań 2009.

bowości i tożsamości przez pracę[13]. Pedagodzy pracy już od dawna zwracają uwagę, że relacje między człowiekiem, wychowaniem a pracą stanowią nie tylko przedmiot dociekań naukowych, lecz przede wszystkim trwały i niezwykle istotny element organizacyjnego życia[14].

Wracając zatem do relacji wzajemnych między kwalifikacjami i kompetencjami, należy stwierdzić, że choć desygnaty tych pojęć wzajemnie się uzupełniają i warunkują, to dziś, w warunkach tworzącego się społeczeństwa wiedzy oraz rosnącego znaczenia wiedzy w organizacji, ważniejsze są kompetencje. To one bowiem realnie odzwierciedlają zdolność jednostek do aplikowania wiedzy, a nie wyłącznie do jej gromadzenia. Co więcej, ta praktyczna umiejętność aplikowania wiedzy wydaje się obecnie jednym z najważniejszych aspektów funkcjonowania nowoczesnych organizacji, zarówno gospodarczych, jak i pozagospodarczych. Niemniej, pojęcie kwalifikacji pozostaje wciąż użyteczne, ponieważ pozwala ustalić swoisty punkt wyjścia jednostkowej zdolności do pracy, a także umożliwia rozpoznanie relacji między tym co zgromadzone i tym co efektywnie wykorzystywane w działaniu[15].

Tak czyni Urszula Jeruszka, która proponuje pięcioczynnikową koncepcję rozwoju kwalifikacji zawodowych. Są to:

> 1) właściwości biopsychiczne obejmujące właściwości dziedziczne, sprzyjające objawianiu się „pierwiastka genetycznego" w składnikach kwalifikacji oraz inne wyznaczniki ogólnej kondycji biologicznej i psychicznej człowieka; 2) środowisko społeczno-wychowawcze: rodzina, instytucja kształcąca (szkoła/placówka oświatowa), przedsiębiorstwo/praca zawodowa; 3) własne dążenia, u podstaw których tkwi osobowy układ uznawanych wartości oraz własne działania poznawcze umysłowe i praktyczne; 4) środowisko techniczne, uwarunkowane historycznie rozwojem cywilizacji technicznej, technik informatycznych, informacyjnych i telekomunikacyjnych, technologii informacyjnych i komunikacyjnych; 5) wymagania gospodarki, zmiany w strukturze gospodarki i w strukturze zatrudnienia, zmiany zapotrzebowania rynku pracy na określone kwalifikacje zawodowe, którym towarzyszą zmiany w jakościowej strukturze kwalifikacyjnej pracujących[16].

Jakkolwiek autorka model ten zaaplikowała do badania kwalifikacji uczniów kończących szkołę zawodową, to można – jak sądzę – jej podejście

---

[13] M. Strykowska, *Adaptacyjna funkcja tożsamości zawodowej*, [w:] *Funkcjonalne i dysfunkcjonalne zjawiska organizacyjne*, red. M. Strykowska, Poznań 2007, s. 22-35.

[14] Por. w tym przedmiocie T.W. Nowacki, *Wychowanie przez pracę*, wyd. II, Warszawa 1966; tenże, *Praca i wychowanie*, Warszawa 1980; S. Kaczor, *Kwalifikacje społeczno-moralne i ich rosnące znaczenie w życiu*, [w:] *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2004; Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV, Bydgoszcz 2005; B. Baraniak, *Człowiek w procesie pracy*.

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

[16] U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość*, Warszawa 2006, s. 155-157.

zuniwersalizować. Tym samym, w badaniach i analizach nowoczesnych organizacji, zwłaszcza w ich funkcjach edukacyjnych, owa pięcioczynnikowa koncepcja rozwoju kwalifikacji zawodowych ujawnia swoją przydatność. Sądzę, że zwłaszcza punkty: 2, 3 i 5 mieszczą się w ramach socjopedagogicznego ujęcia kwalifikacji.

W przypadku zarządców nowoczesnych organizacji warto również, za Peterem Druckerem, wzbogacić propozycję polskiej badaczki o fakt, iż współczesne organizacje oraz gospodarki wymuszają stosowanie wiedzy w pracy. Drucker sądzi nawet, że jedną z funkcji organizacji jest „przekładanie wielu różnych dziedzin wiedzy na produktywność"[17]. Dodatkowo, ponieważ wiedza jest zmienna i podlega stałym przeobrażeniom, każda organizacja musi wpisać w strukturę swoich działań zarządzanie zmianą.

Jeruszka podkreśla z kolei, iż kwalifikacje to część osobowości człowieka. Za Korabiowską-Nowacką i Czarneckim wprowadza ona następującą definicję osobowości zawodowej:

> to układ cech psychofizycznych, który zapewnia aktywny kontakt człowieka z materialnym i społecznym środowiskiem pracy, przyczyniającym się do jego twórczych przeobrażeń. Taki układ obejmuje umiejętności zawodowe (umysłowe i praktyczne), charakterystyczne przyzwyczajenia mające znaczenie dla wykonywania zawodu, pewne sposoby rozwiązywania problemów praktycznych, a także cechy charakteru, zainteresowania i zamiłowania zawodowe, zdolności i talenty, system wartości, norm i ocen związanych z wykonywanym zawodem. Ważną cechą osobowości zawodowej jest pozytywny stosunek do zawodu, a także umiejętności i ciągłe dążenie do samokształcenia i samodoskonalenia[18].

Wyraźnie widać, że przywołana definicja umieszcza w strukturze osobowości zawodowej szereg wzajemnie powiązanych elementów, których charakter należałoby określić jako uniwersalny. Oznacza to, że zasadniczego kształtu tej struktury nie naruszają chyba współczesne przemiany pracy oraz – szerzej – przemiany struktur gospodarczych nowoczesnych społeczeństw. Warto również dodać, że to, co autorka nazywa pozytywnym stosunkiem do zawodu można określić klasycznie – mianem powołania. Powołanie nie ma charakteru metafizycznego – w najprostszym ujęciu jest ono po prostu cieszeniem się z wykonywanego zajęcia. Ma to swoje konsekwencje zarówno dla samej pracy, w szczególności jej efektywności, jak i dla równoważenia społecznej osobowości jednostki. W przypadku wielu kategorii zawodowych przejawia się także w zdolności do pracy za wynagrodzeniem o charakterze nieekwiwalentnym w stosunku do nakładu kompetencji i sił. Jak się wydaje, niektóre kategorie menedżerów można włączyć do szerszego zbioru pracowników, dla których płaca nie ma charakteru pełnego ekwiwalentu za pracę.

---

[17] P.F. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, s. 46.

[18] U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe*, s. 147.

Nie ulega wątpliwości, że „kwalifikacje" i „kompetencje" są dziś niezwykle ważnymi narzędziami analizy rzeczywistości edukacyjnej i organizacyjnej. Obydwa pojęcia, jak i obie rzeczywistości (choć lepiej byłoby mówić o dwóch strukturach nowoczesnych społeczeństw) wchodzą ze sobą we wzajemne relacje, warunkując się i przenikając. Stąd wyraźne zakreślenie ich odrębności wydaje się celowe – tak z metodologicznego, jak i praktycznego punktu widzenia. Takiego niełatwego zadania podjął się znany polski ekonomista Józef Orczyk, który przekonuje nas o związku jednych i drugich z pracą. Mówiąc skrótowo, kwalifikacje wiążą się z przygotowaniem do podjęcia pracy zawodowej, a z kolei kompetencje są ściśle związane z zakładem pracy oraz – dodajmy – z pracodawcą, który za ich rozwój jest współodpowiedzialny[19].

Rzeczywiście, zakreślenie przez Orczyka wyraźnej linii demarkacyjnej pomiędzy kwalifikacjami a kompetencjami, przy jednoczesnym uznaniu, iż w dużym zakresie kategorie te zachodzą na siebie, jest ciekawe. Myślę tu zwłaszcza o podmiotach „odpowiedzialnych" za kształtowanie jednych i drugich. W pierwszym przypadku będzie to bowiem szkoła czy uczelnia, w drugim natomiast zakład pracy.

Edukacja w organizacjach wiedzy

Peter Ferdinand Drucker, nazywany zrazu największym teoretykiem, uczonym, wreszcie wprost guru zarządzania naszych czasów, tak oto ujął miejsce i rolę szkoły w społeczeństwach pokapitalistycznych:

> Szkoła, jak powiedziano wcześniej, była tradycyjnym miejscem, gdzie uczyliśmy się; praca natomiast była tam, gdzie pracowaliśmy. Ta granica będzie stopniowo zamazywana. Szkoła będzie się stawała miejscem, gdzie naukę kontynuują dorośli, nawet jeśli zatrudnieni są w pełnym wymiarze godzin. Ci ludzie będą wracali do szkoły na trzydniowe seminaria, na kurs obejmujący weekend, na intensywny trzyweekendowy warsztat, lub na zajęcia odbywające się przez dwa wieczory w tygodniu i trwające kilka lat, do momentu uzyskania dyplomu. Ale również praca będzie miejscem, gdzie dorośli nadal będą mogli się uczyć[20].

Rzeczywiście, prócz „odpowiedzialnej szkoły" znakiem pokapitalistycznych struktur społecznych i gospodarczych jest (lub dopiero stanie się) „odpowiedzialna organizacja". Oznacza to, że będzie ona wyposażać pracowników w wiedzę. Pracownicy z kolei będą ją przetwarzać, czyniąc z niej użyteczne narzędzie oddziaływania na rzeczywistość. W tym procesie będą również brały udział takie czynniki, jak: osobowość i tożsamość pracowników, czy systema-

[19] J. Orczyk, *Wokół pojęć kwalifikacji i kompetencji*, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, 2009, 3-4.
[20] P.F. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, s. 168.

tyczne branie na siebie zobowiązań w stosunku do organizacji i jej otoczenia. Zresztą, co warto w tym miejscu podkreślić, ta wzmiankowana koncepcja odpowiedzialności obecna jest w myśli Druckera o dawna. Już w latach czterdziestych ubiegłego stulecia, w słynnym studium poświęconym General Motors, amerykański uczony wskazywał na znaczenie odpowiedzialności oraz przywództwa. Następnie szeroką koncepcję odpowiedzialności wplatał do innych prac[21].

Ponadto, akcentował wielofunkcyjność organizacji i przeciwstawiał się redukowaniu jej do funkcji ekonomicznej. Wskazywał wprawdzie na fakt pozostawiania tego modelu nowoczesnej organizacji *in statu nascendi*, jednakże obecnie, po ponad dekadzie od wypowiedzenia tych słów, możemy chyba uznać, iż zasadnicze ich przesłanie częściowo się urzeczywistniło. Jak stwierdził Drucker:

> Jesteśmy świadkami powstania całkowicie innej idei, która ma nie tylko zastąpić dotychczasowe koncepcje, ale i wzbogacić je. Owo nowe podejście zakłada, że celem organizacji jest uzyskanie rezultatów *na zewnątrz*, to znaczy osiągnięcie sukcesów na rynku. Organizacja jest jednak czymś więcej niż pewnym mechanizmem opisanym przez Fayola. Jest także czymś więcej niż organizmem gospodarczym ściśle określonym przez wyniki uzyskane na rynku. Organizacja ma przede wszystkim charakter *społeczny*. W związku z tym, jej celem jest pełne wykorzystanie mocnych stron osób z nią związanych i zminimalizowanie ich słabych punktów. Jest to w istocie jedyna rzecz, którą organizacja jest w stanie osiągnąć i jedyny powód jej istnienia i konieczność utrzymania[22].

To z pewnością kontynuacja koncepcji odpowiedzialnej organizacji. Nawet jeśli uznamy, że w jakimś kraju, w tym być może i w Polsce, kwestia tak rozumianej odpowiedzialności to dopiero projekt, a nie realna rzeczywistość (co *nota bene* nie jest raczej prawdą choć – rzecz jasna – nie może być odniesione do wszystkich bez wyjątku organizacji), to i tak musimy uznać trafność sądów Druckera. Nie tylko zresztą jego, bo przecież znane jest ujęcie Petera Senge'a, który w słynnej już pracy *Piąta dyscyplina* zwrócił uwagę na możliwości nowych organizacji, które nazywał „uczącymi się" [23]. Otóż, dzięki wiedzy mają one zdolność nie tylko reagowania na zmiany, lecz także ich wymuszania czy – lepiej – kreowania. To bardzo istotny przełom w pojmowaniu miejsca i roli nowoczesnych organizacji. To także istotny wymóg organizacyjny, który może być sformułowany w stosunku do każdego pracownika,

---

[21] P.F. Drucker, *Concept of the Corporation*, New York 1972; tenże, *Management And The World's Work*, Harvard Business Review, September-October, 1988; tenże, *Menedżer skuteczny*, Warszawa 1992.

[22] P.F. Drucker, *Wstęp: W kierunku organizacji nowego typu*, [w:] *Organizacja przyszłości*, red. F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, przekł. M. Albigowski, A. Janiszewski, Warszawa 1998, s. 20-21.

[23] P. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Warszawa 1998.

jednakże szczególnie względem tych, którzy planują, organizują i kontrolują ludzką pracę. Menedżerowie są odpowiedzialni za gromadzenie i wykorzystanie wiedzy w organizacji oraz za szkolenie i doskonalenie pracowników. Co więcej, od nich właśnie zależy, czy pracownicy będą odpowiednio zmotywowani do podnoszenia swoich kwalifikacji, uczenia się i dzielenia własną wiedzą z innymi członkami organizacji[24].

Zatem, jest ogromnym pedagogicznym wyzwaniem takie kształtowanie tożsamości menedżerów, by mogli podejmować niełatwe zadania, które stawiają przed nimi organizacje i – przede wszystkim – rynki. Wyzwanie to nie stoi jedynie przed tradycyjnymi instytucjami kształcenia – na przykład przed uniwersytetem kształcącym w zakresie ekonomii lub nauk o zarządzaniu, lecz także przed nowoczesnymi instytucjami transmisji wiedzy i przed samą organizacją. Innymi słowy, obecnie, jak nigdy dotąd, wiedza pedagogiczna, choćby rozumiana jako sztuka oddziaływania na osobowość i tożsamość jednostki, staje się kluczowa w wielu sferach życia społecznego. Humanistę musi jednak razić redukowanie całego kosmosu zjawisk i procesów organizacyjnych do „zarządzania": zarządza się ludźmi, finansami, procesami, a nawet czasem i wiedzą[25]. Poprzestanę w tym miejscu na uwadze, że takie postępowanie nie sprzyja organizacyjnemu postępowi.

Petera F. Druckera wizja przyszłych organizacji i ich społecznej funkcji

Ważną konstatacją Petera Druckera, wprowadzoną wprawdzie w ostatnich partiach „Społeczeństwa pokapitalistycznego", jest stwierdzenie o doniosłej roli szkoły w społeczeństwie wiedzy, szkoły przeobrażonej w stosunku do poprzednich modeli, która to szkoła wyda na świat odmienny typ „osoby wykształconej"[26]. Amerykański uczony podkreśla, że żaden kraj nie zdołał jeszcze utworzyć odpowiedniego systemu kształcenia dla społeczeństwa wiedzy (warto zwrócić uwagę, że należałoby – być może – mówić o tym w czasie przeszłym, bo przecież praca Druckera ukazała się w oryginale w roku 1993).

Postuluje zatem, by nowa szkoła potrafiła zapewnić powszechną umiejętność pisania i czytania na wyższym poziomie aniżeli miało to miejsce dotychczas. Innymi słowy, musi ona dać coś więcej niż samą umiejętność czytania i pisania. Oznacza to o wiele większy nacisk położony na proces zdobywania

[24] S. Banaszak, *Edukacja menedżerska*.

[25] Por. I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji. Jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, przekł. E. Nalewajko, Warszawa 2000. Por. też G. Probst, S. Raub, K. Romhardt, *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, przekł. K. Wacowska, Warszawa 2004.

[26] P.F. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, s. 158-177.

wiedzy, czyli – jak obrazowo stwierdza Drucker – uczenie się jak się uczyć[27]. Zadaniem szkoły jest więc kształtowanie w ludziach motywacji do nieustannego uczenia się oraz nawyku uczenia się na wszystkich poziomach kształcenia i w każdym wieku. Wreszcie, szkoła musi być otwarta zarówno dla ludzi wykształconych, jak i dla tych, którzy w latach wcześniejszych nie mieli dostępu do edukacji. Peter Drucker podkreśla też, że „potrzebujemy kształcenia wyposażającego w wiedzę pojmowaną zarówno jako substancję i jako proces, co Niemcy różnicują jako *Wissen* i jako *Können*"[28]. Kończy swój wywód postulatem demonopolizacji procesu kształcenia przez szkołę, czyli przeniesieniem edukacji do wszystkich organizacji zatrudniających ludzi. Organizacje te staną się „instytucjami uczenia się i nauczania, a szkoły stopniowo nawiążą współpracę z pracodawcami i zatrudniającymi organizacjami"[29].

Również polscy autorzy idą w ślad za myślą Druckera. Ewa Solarczyk-Ambrozik stwierdza, że wymogiem uczącego się społeczeństwa staje się współpraca instytucji oświatowych ze społecznymi partnerami, której rezultatem są między innymi: lepsze radzenie sobie z problemami rynku pracy, ściślejszy związek kształcenia z wymogami rynku pracy, stymulowanie rozwoju przedsiębiorczości, kształtowanie mobilności pracowników i osób poszukujących pracy[30]. Dodatkowo, polska autorka podkreśla, że przed oświatą, w szczególności zaś przed oświatą dorosłych, stoją współcześnie nowe zadania, których zakres jest ściśle związany z dynamiką przeobrażeń społeczno-gospodarczych i kulturowych[31]. Dodaje także, że

> Podstawową przesłanką leżącą u podstaw oczekiwań wobec oświaty dorosłych jest egzystencjalno-społeczne pojmowanie edukacji, jako konsekwencji upodmiotowienia życia ludzi. To upodmiotowienie, wynikające także z nabywanych przez jednostkę kompetencji edukacyjnych, jest dążeniem do samodoskonalenia i samorealizacji – realizowania własnych potrzeb i aspiracji, życia zorientowanego na pracę, uczestnictwo społeczne, ale także i wypoczynek[32].

Biorąc pod uwagę nie tylko polskie uwarunkowania oświatowe, społeczne i ekonomiczne, lecz także wpływy globalizacji oraz innych ogólnoświatowych procesów, zwłaszcza w ich wymiarze kulturowym, należy zgodzić się zarówno co do diagnozy, jak i co do projektu zmian. Warto również dodać, iż

---

[27] Tamże, s. 163.

[28] Tamże, s. 161.

[29] Tamże.

[30] E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej*, Poznań 2004, s. 37.

[31] Por. w tym przedmiocie rozważania na temat miejsca i roli całożyciowej edukacji C. Sandu, B.C. Neculau, *Continuing professional development – a prerequisite for the development of an organisation in the context of the knowledge society*, Journal of Public Administration, 2014, 6.

[32] E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne*, s. 133.

w przypadku menedżerów owo upodmiotowienie połączone z Druckerowskim „uczeniem się jak się uczyć" wydaje się kluczem do zrozumienia specyfiki i doniosłości oddziaływania tej kategorii społecznej.

Niemniej, nakreślona przez Druckera wizja przyszłości edukacji w nowoczesnych społeczeństwach nosi znamiona przedwczesnego i nieuprawnionego sugerowania się dynamicznymi przemianami, jakie miały miejsce przede wszystkim w Europie, ale i na świecie, na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia. Tym samym, można by ją nazwać optymistyczną, gdyż traktuje niektóre ledwie zarysowane tendencje jako początek gruntownych przemian. Niemniej, sam fakt dostrzeżenia tych nikłych tendencji oraz – z całą pewnością – uchwycenia ich struktury musi być doceniony, tym bardziej że książka dała początek rozważaniom na temat organizacji i społeczeństwa wiedzy. Przejawia się tu chytrość rozumu badacza społeczeństwa jako skomplikowanej struktury współzależnych elementów, w tym wiedzy, władzy, zarządzania i edukacji.

Zakończenie

Współcześni menedżerowie prócz tradycyjnych zadań związanych z planowaniem, organizowaniem, motywowaniem i kontrolowaniem pracowników są odpowiedzialni za wykorzystanie wiedzy w pracy. Właśnie te kategorie: odpowiedzialności i wiedzy stanowią wyraźny i niepowtarzalny rys nowoczesności. Inną sprawą jest, rzecz jasna, czy wiedzą w organizacji „zarządza się" w ścisłym sensie czy też nie. Niemniej, wykorzystanie wiedzy, po uprzednim jej przetworzeniu i przystosowaniu do konkretnych zastosowań, jest zadaniem niełatwym, lecz koniecznym. Czy menedżerowie potrafią to robić? Najlepsi tak. Pozostali muszą się tego nauczyć. Inaczej nie będą rozwijać organizacji, na czele których stoją. Dotyczy to zarówno przedsiębiorstw, jak i organizacji pozagospodarczych, w tym stowarzyszeń, fundacji, urzędów czy uniwersytetów.

W każdym wypadku to menedżerowie są głównymi aktorami wspomnianych oddziaływań oraz przemian. To od ich kompetencji, od ich nastawienia do swoich współpracowników zależy, czy organizacje staną się rzeczywistymi organizacjami wiedzy, w których wiedzę się wytwarza, przetwarza oraz aplikuje czy też staną się miejscem wykonywania obowiązków pod presją czasu i wyniku.

Punktem wyjścia niniejszego artykułu stało się przekonanie, że współcześni pracownicy chcą się uczyć. Niezależnie od motywacji: autotelicznych czy instrumentalnych, w efekcie „uzyskamy" społeczeństwo oraz – węziej – organizacje wiedzy. Odrębne jest pytanie o perspektywę tych przemian. Wydaje

się jednak, że duża część tych procesów już się rozpoczęła i „nowoczesność" oznacza dla organizacji stawianie edukacji w centrum uwagi, a nie na peryferiach funkcjonowania. Nie oznacza to wprawdzie, że wszystko jest edukacją, ale na pewno wiąże się z traktowaniem edukacji jako niezwykle doniosłej dla różnych struktur. A z całą pewnością dla formowania się organizacji wiedzy oraz społeczeństwa wiedzy.

BIBLIOGRAFIA

Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2000.

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

Banaszak S., *Zarządzanie oświatą w turbulentnym otoczeniu*, Studia Edukacyjne, 2013, 27.

Banaszak S., *Edukacja menedżerska: geneza i znaczenie w nowoczesnych społeczeństwach*, Studia Edukacyjne, 2015, 35.

Baraniak B., *Człowiek w procesie pracy z perspektywy kierowania i zarządzania*, [w:] *Socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne problemy organizacji i zarządzania*, red. S. Banaszak, K. Doktór, Wydawnictwo WSKiZ, Poznań 2009.

Boyatzis R.E., *Competencies in the 21st century*, Journal of Management Development, 2008, 1.

Chełpa S., *Kwalifikacje kadr kierowniczych przedsiębiorstw przemysłowych. Kierunki i dynamika zmian*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Wrocław 2003.

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

Davenport T.H., Prusak L., *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*, Harvard Business School Press, Boston 2000.

Drucker P.F., *Concept of the Corporation*, A Mentor Book, New York 1972.

Drucker P.F., *Management And The World's Work*, Harvard Business Review, September-October, 1988.

Drucker P.F., *Menedżer skuteczny*, Czytelnik, Warszawa 1992.

Drucker P.F., *The rise of the knowledge society*, Wilson Quarterly, 1993, 17.

Drucker P.F., *Wstęp: W kierunku organizacji nowego typu*, [w:] *Organizacja przyszłości*, red. F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, przekł. M. Albigowski, A. Janiszewski, Business Press, Warszawa 1998.

Drucker P.F., *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, przekł. G. Kranas, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

Janowska Z., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2002.

Jeruszka U., *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2006.

Kaczor S., *Kwalifikacje społeczno-moralne i ich rosnące znaczenie w życiu*, [w:] *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2004.

Nonaka I., Takeuchi H., *Kreowanie wiedzy w organizacji. Jak spółki japońskie dynamizują procesy innowacyjne*, przekł. E. Nalewajko, Poltext, Warszawa 2000.

Nowacki T.W., *Wychowanie przez pracę*, wyd. II, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.

Nowacki T.W., *Praca i wychowanie*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1980.
Orczyk J., *Wokół pojęć kwalifikacji i kompetencji*, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, 2009, 3-4.
Probst G., Raub S., Romhardt K., *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, przekł. K. Wacowska, Oficyna Ekonomiczna, Warszawa 2004.
Robbins S.P., *Zachowania w organizacji*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1998.
Sandu C., Neculau B.C., *Continuing professional development – a prerequisite for the development of an organisation in the context of the knowledge society*, Journal of Public Administration, Finance & Law, 2014, 6.
Senge P., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998.
Skrzypczak J., *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*, [w:] *Edukacja ustawiczna w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej. Wybrane problemy*, red. T. Aleksander, J. Skrzypczak, Eruditus, Poznań 1998.
Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
Strykowska M., *Adaptacyjna funkcja tożsamości zawodowej*, [w:] *Funkcjonalne i dysfunkcjonalne zjawiska organizacyjne*, red. M. Strykowska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.
Śmietańska J., *Talent menedżerski w oświacie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. IV, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.

Agnieszka Gromkowska-Melosik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KOPCIUSZEK: ZAGUBIONY SZKLANY PANTOFELEK I METAMORFOZY KOBIECOŚCI

Abstract. Gromkowska-Melosik Agnieszka, *Kopciuszek: zagubiony szklany pantofelek i metamorfozy kobiecości* [Cinderella: lost Glass Slipper and Metamorphosis of Femininity]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 61-69. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.5

The article is devoted to the reconstruction of Cinderella myth in contemporary culture in the relation to the changing concepts of femininity. The Author takes into account several contexts of this issue. First, it can be understood in the terms of life as a lottery thanks to which in one moment a person is famous or rich (e.g. thanks to television success). Also, the author analyses the Cinderella in a light of sociological theory of competitive mobility. Besides sociotherapeutic Cinderella complex is analysed as well as feminist interpretation of Cinderella are reconstructed. The different versions of Cinderella fable are confronted with the various kinds of relations between women and men in contemporary. The Author shows also the examples of using the Cinderella myth in commercial advertising as well as politics and economy (Cinderella industry).

Key words: Cinderella, myth, femininity, interpretation

Mit Kopciuszka przenika kulturę naszych czasów. Jestem także przekonana, że będzie on przenikał naszą kulturę również w przyszłości. Na wstępie należy zauważyć, że odwołuje się on do metafory loterii, która zakłada możliwość nagłej zmiany w życiu, transformacji tożsamości, a przede wszystkim pozycji społecznej. Wygranie losu na loterii pozwala biedakowi stać się multimilionerem, podobnie jak zwycięstwo w jednym z niekończących się popularnych programów typu „Mam talent" stawia nikomu nieznaną dziewczynę z małego miasteczka w świetle reflektorów. Możemy tu odwołać się do eksponowanej w tekstach Zbyszka Melosika kategorii kultury natychmiastowości lub wręcz kultury instant[1]. Mam wrażenie, że żyjemy w świecie, w którym

[1] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Poznań 2014, s. 168-170.

wszystko może stać się od razu, a protestancki ideał ciężkiej pracy odchodzi do przeszłości.

Kopciuszek, podobnie jak inne popularne bohaterki (i popularni bohaterowie), jest też bardzo podatny na komercjalizację, bowiem jego „ideologii" można doszukać się nawet w reklamach perfum, haseł „Podaruj sobie odrobinę luksusu", nie mówiąc już o reklamach samochodów, które obiecują w rezultacie ich zakupu przeistoczenie się w Księżniczkę (lub Księcia) Autostrady. Przywołam jeden z najbardziej trywialnych przykładów: 2014 rok. Kopciuszek w rozwianej fryzurze, nieco zniszczonej sukni, ze zbitym kolanem i z pięknym brylantowym bucikiem (podobno Prada) na jednej nodze, podjeżdża na wielkiej dyni, której towarzyszą trzy białe myszki, do McDrive'a. Na zegarze północ. Zdumiony pracownik podaje jej torbę z zamówieniem. Kolejna wersja klasycznej bajki? Nie, to kampania McDonalds zatytułowana „Come as you are" (Przyjdź w jakimkolwiek jesteś stanie)…

W innej reklamie, znanej brytyjskiej sieci domów handlowych Debenhams sprzedającej odzież, kosmetyki i upominki, motyw Kopciuszka winkorporowany zostaje w ideę natychmiastowej miłości, w dodatku umieszczonej zgodnie z ideą politycznej poprawności w klimacie wielokulturowości. Oto, w wagonie metra atrakcyjna kobieta napotyka wzrok niezwykle przystojnego czarnoskórego mężczyzny i bez wątpienia zakochują się w sobie od pierwszego wejrzenia. Na następnym przystanku kobieta opuszczając wagon metra, gubi srebrny pantofelek zakupiony w jednym z domów towarowych Debenhams. Cała fabuła reklamy skoncentrowana jest wokół poszukiwań wielkiej miłości, która niemalże natychmiast zaistniała między głównymi bohaterami. W ostatniej scenie, wieczorową porą na wyludnionym placu Londynu zupełnie przypadkowo czarnoskóry przystojny mężczyzna i kobieta odgrywająca rolę Kopciuszka spotykają się ponownie i natychmiast bez słowa oddają się namiętnym pocałunkom. Dodam, że postać Kopciuszka winkorporowana tu zostaje w bożonarodzeniową kampanię reklamową roku 2017.

Dość szokujące wykorzystanie motywu Kopciuszka spotykamy w indyjskiej reklamie Salonu Piękności dla Mężczyzn. Oto, w ciągu kilkudziesięciu sekund filmowej narracji mężczyzna, dzięki zabiegom kosmetycznym, zamienia się w pięknego księcia – mężczyznę o urodzie amanta. Co ciekawe, w ostatnim akcie traci swoje indyjskie rysy i przypomina klasyczną wersję męskiej urody w stylu amerykańskim. Mamy tu do czynienia z całkowitym wyjałowieniem postaci Kopciuszka ze źródłowych znaczeń.

Można również wskazać na reklamę Suzuki Maruti z wykorzystaniem motywu Kopciuszka, czy znakomicie skonstruowanej reklamy dżinsów Levisa, w której mężczyzna gubi spodnie, a piękna kobieta poszukuje ich właściciela wśród mężczyzn w restauracjach oraz innych publicznych miejscach,

znajdując go wreszcie w warsztacie samochodowym. I w tym przypadku mamy do czynienia z odwróceniem tradycyjnego motywu Kopciuszka.

Z kolei, w jednej z azjatyckich reklam szamponu przekonuje się, że pozwoli on na natychmiastowe przeistoczenie się w postać pięknej księżniczki. Motyw Kopciuszka zostaje też wykorzystany w reklamie opon Ventus S1.

W niniejszym tekście spróbuję przedstawić wybrane konteksty ideologiczne i teoretyczne postaci Kopciuszka. Pierwszy z nich dotyczy wykorzystanych w tekstach Ralpha Turnera – ruchliwości konkurencyjnej i sponsorowanej[2]. Kopciuszek zdaje się uosabiać obydwie z nich. Z jednej bowiem strony skromna i wykonująca najcięższe prace domowe, bez nadziei na lepsze jutro, dziewczyna dzięki pomocy swojej Matki Chrzestnej (która obdarza ją stosownym ubraniem i pojazdem) spotyka na balu Księcia i przeskakuje w górę o kilka klas społecznych stając się Księżniczką. Zostaje wybranką i staje się natychmiast częścią elity (w ruchliwości sponsorowanej to członkowie elity dobierają arbitralnie członków do swojego kręgu na podstawie ich pewnych atrybutów[3] – w tym przypadku jest to uroda). Tak więc w wypadku Kopciuszka główna bohaterka potrzebuje innych, znaczących osób, dzięki pomocy których przemienia się w Księżniczkę. W przypadku Kopciuszka mamy do czynienia również z ruchliwością konkurencyjną, bowiem konkurentek do przymierzenia bucika i stania się żoną Księcia jest wiele, ale to właśnie skromna dziewczyna wygrywa w tym współzawodnictwie.

Nie ulega wątpliwości, że motyw Kopciuszka jest dla milionów ludzi znacznie bardziej atrakcyjny niż idea *self-made-man* (który dzięki ciężkiej pracy, krok po kroku, wspina się przez dekady po drabinie społecznej).

Kopciuszek stanowi jedną z tych symbolicznych postaci kultury, która odwołuje się do masowej wyobraźni milionów dzieci na świecie, a w szczególności dziewczynek (w różnym wieku) – przecież Barbie jako Kopciuszek zdobyła wśród nich niezwykłą popularność. Metaforyczne oddziaływanie tego symbolu na różne sfery życia jest tak znaczące, że mamy do czynienia z szeregiem zjawisk, procesów i mechanizmów określanych imieniem głównej bohaterki (niekiedy używanym też w formie przymiotnika).

Można wyjść tu od funkcjonującego w psychoterapii „kompleksu Kopciuszka" (*Cinderella Complex*), definiowanego jako strach przed niezależnością i związanego z socjalizowaniem dziewcząt w rolę podległej i biernej kobiety, która nie potrafi sama poradzić sobie w życiu i musi opierać się na innych (najlepiej mężczyznach)[4]. Takie kobiety mają niskie poczucie własnej wartości i wchodzą w destruktywne czy toksyczne relacje z mężczyznami; z jednej

[2] Por. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2009, s. 119-122.

[3] Tamże.

[4] C. Dowling, *The Cinderella Complex: Women's Hidden Fear of Independence*, New York 1981.

strony pragną być od nich zależne, ale jednocześnie często stawiają im nierealistyczne oczekiwania[5].

W odczytaniach feministycznych Kopciuszek jest krytykowany za kreowanie scenariusza kobiecej podległości, koncentracji na tym co zewnętrzne: urodzie i młodości, a także wyznaczeniu głównego celu życiowego kobiet: znalezienia odpowiedniego męża/partnera. Uważa się także, że promuje on postawę bierności i akceptowania roli ofiary[6].

A jednak, to właśnie Kopciuszek „esencjalnie niejednoznaczny i dialogiczny", zbudowany wokół „dychotomii pragnienie/samopoświęcenie się, namiętność/rozum"[7] staje się wdzięcznym obiektem feministycznych rewizji, przekształceń i parodii. Mit Kopciuszka, jak pisze Donald Haase, funkcjonuje w kulturze jako „dwuznaczna lub wieloznaczna ideologiczna broń"[8]. Jego zdaniem, mamy tu do czynienia z dwoma przekazami: „kodem dobrego wychowania troskliwie wplecionym w romantyczny mit podporządkowanej i udomowionej kobiecości w ramach patriarchii", ale także z protestancką ideą indywidualizmu włączającego poczucie jednostkowej godności i potrzeby samorealizacji[9].

Warto także krótko przeanalizować feministyczną wersję Kopciuszka, autorstwa Emmy Donoghue z tomu *Kissing the Witch. Old Tales in New Skins*, zatytułowaną *The Tale of the Shoe*. Główna bohaterka jest narratorką powieści, która w sposób bardzo refleksyjny analizuje własne odczucia i sytuacje. Ma świadomość kulturowego skryptu kobiecości, ale jednocześnie wyraża wobec niego krytyczny dystans. W czasie balu wybiera partnerów; pierwszego dnia tańczy ze starszym mężczyzną, drugiego z młodym Księciem. Trzeciej nocy, podczas spaceru z Księciem ma epizod bulimiczny, a kiedy ten prosi ją aby go poślubiła, nie potrafi wydobyć z siebie głosu. Ostatecznie wyrzuca niewygodne pantofelki i wsiada do karocy z obcą kobietą/matką chrzestną. Słowa głównej bohaterki: „więc kiedy ona zabiera mnie do domu, albo to ja zabieram ją do domu, a może obie to robimy, najbliżej jak tylko można" mogą stanowić nawiązanie do miłości homoseksualnej[10].

Bajka o Kopciuszku to, zdaniem Rob Baum, opowieść o kobiecej nienawiści, sabotażu i zazdrości, a przy tym moralna, patriarchalna instrukcja, gdzie

---

[5] S. Saha, T.S. Safri, *Cinderella Complex: Theoretical Roots to Psychological Dependency Syndrome in Women*, The International Journal of Indian Psychology, 2016, 3, 3, 8, http://oaji.net/articles/2016/1170-1464772133.pdf, s. 119-120.

[6] D. Haase, *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales*, London 2008, s. 203.

[7] D. Haase, *Feminist Fairy-Tale Scholarship*, [w:] *Fairy Tales and Feminism: New Approaches*, red. D. Haase, Detroit 2004, s. 20.

[8] Tamże.

[9] Tamże.

[10] Podaję za: K. Crowley, J. Pennington, *Feminist Frauds on the Fairies? Didacticism and Liberation in Recent Retellings of "Cinderella"*, Journal of Fairy-Tale Studies, 2010, 24, 2, s. 307-308.

poczucie sprawstwa podmiotu, jakim jest kobieta – nie istnieje. W zamian za to mamy do czynienia z definiowaniem głównej bohaterki poprzez kategorię braku „dominacji, władzy, męskości"[11]. Jednocześnie Kopciuszek staje się mityczną bohaterką poprzez swoją symbolikę ukazującą możliwą transformację tożsamości dziewcząt. Definiuje ona

> pierwszy wybór romantycznego partnera, ograniczenie i posłuszeństwo, w które socjalizuje się dziewczęta, bezwarunkową miłość rodzinną, (…) ideał urody i zachowania,

także ukazuje potencjał

> nawet najmniej uprzywilejowanej społecznie kobiety do osiągnięcia publicznego sukcesu, zdolność do zwycięstwa we współzawodnictwie z innymi kobietami i udawanie kogoś, kim się nie jest. To są znaczące techniki w walce o męską aprobatę[12].

Znakomity przykład potencjału emancypacyjnego postaci Kopciuszka można odnaleźć w wierszu Sylvii Plath „Cinderella" (1959). Zdaniem Stephena Goulda Axelroda, poetka zwraca w nim uwagę na wpisaną w kulturę amerykańską sprzeczność między ideałem kobiety jako dekoracyjnego/seksualnego przedmiotu i przejawianym przez nią pożądaniem. Ostatnia fraza wiersza, mająca bez wątpienia kluczowe znaczenie dla poetki, odwołuje się do tykania zegara – symbolizującego upływ czasu. W tym kontekście, nie tylko dosłowny – gdyż za chwilę wybije północ, lecz także ten metaforyczny – przemijanie młodości, strach przed utratą urody[13]. Kopciuszek Sylvii Plath ma szkarłatne pantofelki. Ta współczesna czerwień ma symbolizować nową siłę – siłę kreatywnej wyobraźni i emancypacji od udomowienia[14]. Kopciuszek Plath, inaczej niż w klasycznych wersjach, „tkwi w swoim przebraniu", a atmosfera lustrzanej sali balowej sprzyja jej „zapożyczonej tożsamości". Kopciuszek „pragnie zachować swoją podwójną tożsamość", ponieważ jest świadoma

> immamentnej dualności człowieka i wyzwania kreatywnego wykorzystania jej aby walczyć z dezintegracją (...) to, co może wydobyć z wybranej dualności to eksploatacja władzy, którą obdarzają ją czerwone pantofle (…) i pozwalają zachować idealną równowagę między tożsamościami [15].

---

[11] R. Baum, *After the Ball is Over: Bringing Cinderella Home*, Cultural Analysis, 2000, 1, http://socrates.berkeley.edu/~caforum/volume1/vol1_article5.html

[12] Tamże.

[13] Podaję za: K. Osborne, S.R. Cedars (red.), *Sylvia Plath: Poems „Cinderella". Summary and Analysis*, http://www.gradesaver.com/sylvia-plath-poems/study-guide/summary-cinderella

[14] N.J. Christodoulides, *Out of the cradle endlessly rocking: Sylvia Plath as Mother-Creator in Light of Julia Kristeva's Theory of Subject Formation*, Stirling 2001, s. 51.

[15] Tamże, s. 53.

Z kolei, w parodii Kopciuszka napisanej przez Iringa Fetchera i zatytułowanej *Cinderella Awakening* (Przebudzenie Kopciuszka) nacisk został położony na ideologię seksizmu i kapitalizmu. Kopciuszek jest tu dziewczyną z klasy robotniczej, która zakłada związek pracowniczy i działa na rzecz reformy społecznej[16].

W końcu w *Princesses Forum* Lindy Kavanagh Kopciuszek wyśmiewa główny topos klasycznej bajki, pytając:

> czy można sobie wyobrazić kogoś, kto wybiera partnera na podstawie rozmiaru buta? Czy szanująca się kobieta mogłaby funkcjonować z takim mężczyzną?, a Księcia nazywa „macho i idiotą" [17].

Podobnie jak w przypadku innych najbardziej rozpowszechnionych bajek, Kopciuszek ma szereg wersji. Jednak i tutaj możemy mówić o dwóch głównych – *Cendrillon ou la petite pantouffle de vair* (Kopciuszek lub Historia małego szklanego pantofelka, Cinderella or The History of the Little Glass Slipper) autorstwa Charlesa Perraulta z roku 1697 oraz *Aschenputtel* braci Grimm z 1812 roku.

W pierwszej z tych wersji wdowiec poślubia kobietę posiadającą dwie córki z pierwszego małżeństwa. Jego własna córka jest piękną i skromną dziewczyną, która staje się obiektem prześladowań macochy i „przyrodnich" sióstr. Zostaje zdegradowana do służącej, ubranej w łachmany, pilnującej ogniska i wykonującej wszystkie prace w gospodarstwie. Pewnego dnia Książę wydaje dwudniowy bal, podczas którego pragnie znaleźć przyszłą żonę. Kopciuszek też jest zaproszona, jednak nie ma stosownego stroju. Z pomocą przychodzi jej Matka Chrzestna, która wyczarowuje karocę z dyni, konie z myszy, woźnicę ze szczura, a główną bohaterkę przyodziewa w najpiękniejszą suknię i szklane pantofelki. Kopciuszek musi jednak opuścić bal przed północą, gdyż wtedy czar pryśnie. Książę od razu spostrzega piękną dziewczynę i tylko jej poświęca czas na balu. Drugiej nocy Kopciuszek również oczarowany Księciem opuszcza bal nieco po północy, dlatego musi uczynić to w pośpiechu, przez co gubi swój szklany pantofelek. Książę znajduje go i postanawia odnaleźć wybrankę swojego serca. W tym celu wyrusza z pantofelkiem z pałacu, aby wszystkie dziewczęta w Królestwie mogły go przymierzać. Ostatecznie odnajduje Kopciuszka, poślubia go i żyją długo, i szczęśliwie. Oto wersja Charlesa Perraulta.

Autorstwo – najbardziej przemawiającego do masowej wyobraźni – bucika wykonanego ze szkła przypisuje się także Charlesowi Perraultowi. Szkło wydaje się współcześnie dość niedorzecznym materiałem na obuwie, jednak pomysł ten był prawdopodobnie podyktowany niezwykle wysoką wartością, jaką przypisywano mu w siedemnastowiecznej Francji. Jednocześnie szkło

[16] Podaję za: V. Joosen, *Critical and Creative Perspectives on Fairy Tales*, Wayne 2013, s. 60.

[17] L. Kavanagh, *Princesses'*, Forum, 1985, s. 34.

symbolizowało czystość i dziewiczość – jako kruche mogło być zbite tylko raz i nie dało się go ponownie przywrócić do pierwotnego stanu. Z drugiej strony uważa się, że owo szkło jest rezultatem pomyłki translatorskiej; *pantoufle de verre* stanowi nieudane tłumaczenie *pantoufle de vair* – pantofli z futra wiewiórki, gdzie słowo *vair* jako archaiczne określenie futra zostało omylnie przekształcone w znane współczesnym *verre* (szkło)[18].

Warto dodać, że w najstarszej wersji Kopciuszka, pochodzącej prawdopodobnie z IX wieku z Chin, najbardziej wymownym symbolem jest bucik pasujący na bardzo małą stopę, która staje się synonimem tego, co „piękne, świadczące o nadzwyczajnym charakterze i dystynkcji"[19]. Świadczy to o zakorzenieniu opowieści w kulturze Wschodu, gdzie małe stopy były seksualnym fetyszem i oznaką arystokratyczności kobiety. Pantofelek Kopciuszka ma jednak własną historię, choć zawsze wykonany jest z ekskluzywnego materiału; u braci Grimm staje się złotym pantofelkiem, natomiast we współczesnej, poetyckiej wersji Sylvii Plath jest szkarłatny[20].

Wracając do wersji Perraulta, Kopciuszek jest „posłuszny, uległy i pasywny", a jego opowieść została przesiąknięta filozofią samostanowienia, demokracji i nagrody za ciężką pracę[21]. Mamy więc tutaj paradoksalną próbę umieszczenia Kopciuszka w kontekście owej idei *self-made-man*, przy czym, dodam od siebie, awans społeczny nie następuje tu poprzez mozolne wspinanie się po szczeblach drabiny społecznej, lecz jako nagroda w postaci jednorazowego aktu, jakim jest ponowne spotkanie z Księciem. W tym kontekście warto odwołać się do Kris Jeter, zdaniem której Kopciuszek w wersjach europejskich został przekształcony z

> wyraźnie pornograficznej opowieści, która narodziła się we Wschodniej tradycji w interaktywną opowieść mającą na celu wzmocnienie etyki protestanckiej. Przesunięto w niej nacisk z uwielbienia dla przodków, fetyszu stóp, relacji edypalnych z ojcem (…) na dobre życie osiągnięte poprzez trudną i żmudną pracę[22].

Dla mnie jednak ten wariant interpretacji Kopciuszka jest znacznie mniej przekonujący niż ten, który odwołuje się do ideologii loterii i mitu natychmiastowości.

Autorzy drugiej, najbardziej znanej wersji Kopciuszka – bracia Grimm pozbawiają bajkę czaru Matki Chrzestnej i dodają do niej nieco „krwawych

---

[18] P. Delarue, *From Perrault to Walt Disney: The Slipper of Cinderella*, [w:] *Cinderella. A Casebook*, red. A. Dundes, Paperback – December 15, 1988, s. 110-111.

[19] B. Bettelheim, *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*, Journal of American Folklore, 1991, s. 236.

[20] S. Plath, *Cinderella*, The Collected Poems, New York 1981.

[21] K. Jetter, *Cinderella: Her Multi-Layered Puissant Messages over Millenia*, Marriage and Family Review 1984, 7(3-4), s. 238.

[22] Tamże, s. 239.

elementów" – złe siostry odcinają sobie palce od stóp, aby dopasować pantofelek, a w ostatniej scenie ślubu Kopciuszka z Księciem, ptaki wydłubują im po jednym oku… Kopciuszek braci Grimm jest przekształconą – na podstawie szeregu innych wersji i źródeł – odmianą arystokratycznej przypowieści Ch. Perraulta, w duchu „realistycznych, brutalnych, nękanych ubóstwem opowieści ucieleśniających późniejsze wartości kultury niemieckiego romantyzmu, nacjonalizmu i rasizmu" które, jak ujmuje to Robert Wexelblatt, „uroczyście ochrzczono mianem Das Deutsche Volk (…) bardziej Teutońskich, a przez to bardziej autentycznych"[23].

William Hughes Mearns w swoim eseju *Footnote to Cinderella* (An exposition to teachers only) w znakomity sposób ukazuje proces swoistej germanizacji Kopciuszka przez braci Grimm. Tęsknota ojca Kopciuszka – „prawdziwego niemieckiego mężczyzny, który instynktownie mierzy świat poprzez odczucie osobistego komfortu i poczucie wyższości" – jest tęsknotą za zmarłą żoną, która była dobrą gospodynią. Jej miejsce próbuje zająć dobrze wychowana córka, której brakuje jednak „sprawności teutońskiej maszyny". Stąd, postanawia on poślubić wdowę, matkę dwóch córek, która także, jak uważa W.H. Mearns, jest „niemieckim wynalazkiem" ogniskującym w sobie zło i niesprawiedliwość[24]. Heinz Rolleke zwraca także uwagę na niemieckie – teutońskie cechy Kopciuszka braci Grimm: pobożność i prostolinijność[25].

Warto dodać, że motyw Kopciuszka wyszedł daleko poza przestrzenie *stricte* kulturowe. Metaforyczne określenie go jest wykorzystywane w naukach inżynieryjnych – w próbkach reprezentatywnych związanych ze współczesnymi instrumentalnymi technikami dystrybucji wielkości cząsteczki. Techniki przesiewania/skanowania w celu analizowania wielkości cząsteczki są określane mianem Kopciuszka – to najbardziej brudna i żmudna praca, która nie ma w sobie nic atrakcyjnego i nie jest doceniana[26].

Do metafory Kopciuszka wielokrotnie odwołują się także nauki medyczne, na określenie zaniedbanych trendów oraz obszarów w podejmowanych w nich studiach, badaniach i praktyce. Studia nad tym fenomenem określa się mianem Kopciuszkologii (*cinderology*)[27]. Lara Hazelton i Cathy Hickey ujmują to następująco:

---

[23] R. Wexelblatt, *Fein on Cinderella*, adres internetowy: http://www.abadpennyreview.com/fein-on-cinderella/

[24] W. Hughes Mearns, *Footnote to Cinderella (An exposition to teachers only)*, The English Journal, 1914, 3, 4, s. 220.

[25] D. Haase, *Feminist Fairy-Tale Scholarship*, s. 20.

[26] A.F. Rawle, *Representative sampling – another Cinderella of particle size analysis*, Procedia Engineering, 2015, 102, s. 1708.

[27] L. Hazelton, K. Hickey, *Cinderology: The Cinderella of academic medicine*, CMAJ, 2004, 171(12).

rozpoznanie partykularnej choroby czy mechanizmu jako Kopciuszka, może odzwierciedlać protekcyjne przywiązanie do tego obszaru studiów: samotni badacze ciężko pracują nad swoim fragmentem, studiując niejasne medyczne zjawiska, którymi nikt poza nimi nie jest zainteresowany, wyobrażając sobie dzień kiedy 15-hydroxyprostaglandin dehydrogenase znajdzie się w odpowiednim miejscu jak piękność na balu medycyny[28].

Ponadto, sami badacze mogą uważać się za Kopciuszków, „ignorowanych i pomijanych", marzących o spotkaniu swojego Księcia, który zainteresuje się ich badaniami na ważnym sympozjum[29]. W każdym razie, jak uważają autorki, użycie słowa Kopciuszek w tytułach artykułów medycznych może być uznane jako „mechanizm radzenia sobie zmierzający do zaciemnienia nieznośnie nudnej natury życiowej pracy autora" [30].

Z kolei, w naukach politycznych efekt Kopciuszka jest związany z tendencją osób odchodzących z administracji/polityki do generowania gwałtownych działań regulacyjnych w ostatniej chwili. Jest on definiowany jako wynik połączenia władzy, która wciąż jeszcze jest u władzy, z brakiem odpowiedzialności za podjęte w ostatniej chwili przed odejściem decyzje o charakterze politycznym/ekonomicznym[31].

Ponadto, Kopciuszka możemy odnaleźć w języku ekonomicznym, gdzie określenie „Cinderella industry" stosuje się wobec przedsiębiorstw, które są niedoceniane i bardzo obciążone dużą liczbą zadań, które trzeba wykonać w krótkim czasie[32] lub przedsiębiorstwa małej skali, słabo rozwinięte technologicznie[33].

Skąd bierze się tak silne zakorzenienie symbolu Kopciuszka w społeczeństwach Zachodu? Jak to możliwe, że ta pojedyncza, skromna i niewykształcona dziewczyna może służyć jednocześnie jako symbol bierności i uległości oraz oporu i przekroczenia granic? Jak mogło się stać, że weszła ona w przestrzenie badań naukowych, jakże odległe od pierwotnej idei bajki? W zakończeniu mogę zadać w związku z tym pytanie: czy współcześnie postać Kopciuszka może jeszcze odwoływać się do wyobraźni kobiet i mężczyzn, czy jest już postacią archaiczną? Chyba jednak teza o „końcu Kopciuszka: nawet w dobie znaczącej emancypacji kobiet" nie byłaby do końca prawdziwa…

---

[28] Tamże.

[29] Tamże.

[30] Tamże.

[31] V. Rugy, A. Davies, *Midnight regulations and the Cinderella effect*, The Journal of Socio-Economics, 2009, 38, 6, s. 886.

[32] N. Clark, *The Cinderella of the Industry*, https://www.taus.net/component/easyblog/the-cinderella-of-the industry?Itemid=1031&__hstc=95936515.cde2cb5f07430159d50a3c91e72c280a.1499299200118.1499299200119.1499299200120.1&__hssc=95936515.1.1499299200121&__hsfp=1773666937

[33] Ch. Clark, *The British Malting Industry Since 1830*, London 1998, s. 33.

BIBLIOGRAFIA

Baum R., *After the Ball is Over: Bringing Cinderella Home*, Cultural Analysis, 2000, 1, http://socrates.berkeley.edu/~caforum/volume1/vol1_article5.html

Bettelheim B., *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*, Journal of American Folklore, 1991.

Christodoulides N.J., *Out of the cradle endlessly rocking: Sylvia Plath as Mother-Creator in Light of Julia Kristeva's Theory of Subject Formation*, Stirling 2001.

Clark Ch., *The British Malting Industry Since 1830*, London 1998.

Clark N., *The Cinderella of the Industry*, https://www.taus.net/component/easyblog/the-cinderella-of-theindustry?Itemid=1031&__hstc=95936515.cde2cb5f07430159d50a3c91e72c280a.1499299200118.1499299200119.1499299200120.1&__hssc=95936515.1.1499299200121&__hsfp=1773666937

Crowley K., Pennington J., *Feminist Frauds on the Fairies? Didacticism and Liberation in Recent Retellings of "Cinderella"*, Journal of Fairy-Tale Studies, 2010, 24, 2.

Delarue P., *From Perrault to Walt Disney: The Slipper of Cinderella*, [w:] *Cinderella. A Casebook*, red. A. Dundes, Paperback – December 15, 1988.

Dowling C., *The Cinderella Complex: Women's Hidden Fear of Independence*, New York 1981.

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

Haase D., *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales*, London 2008.

Hazelton L., Hickey K., *Cinderology: The Cinderella of academic medicine*, CMAJ, 2004, 171(12).

Hughes Mearns W., *Footnote to Cinderella (An exposition to teachers only)*, The English Journal, 1914, 3, 4.

Jetter K., *Cinderella: Her Multi-Layered Puissant Messages over Millenia*, Marriage and Family Review 1984, 7(3-4).

Joosen V., *Critical and Creative Perspectives on Fairy Tales*, Wayne 2013.

Kavanagh L., *Princesses'*, Forum, 1985.

Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2009.

Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Poznań 2014.

Osborne K., Cedars S.R. (red.), *Sylvia Plath: Poems „Cinderella" Summary and Analysis*, http://www.gradesaver.com/sylvia-plath-poems/study-guide/summary-cinderella

Plath S., *Cinderella*, The Collected Poems, New York 1981.

Rawle A.F., *Representative sampling – another Cinderella of particle size analysis*, Procedia Engineering, 2015, 102.

Rugy V., Davies A., *Midnight regulations and the Cinderella effect*, The Journal of Socio-Economics, 2009, 38, 6.

Saha S., Safri T.S., *Cinderella Complex: Theoretical Roots to Psychological Dependency Syndrome in Women*, The International Journal of Indian Psychology, 2016, 3, 3, 8, http://oaji.net/articles/2016/1170-1464772133.pdf

Wexelblatt R., *Fein on Cinderella*, adres internetowy: http://www.abadpennyreview.com/fein-on-cinderella/

Łukasz Albański

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

SOCJOLOGIA DZIECIŃSTWA: DYSKUSJA NAD POZYCJĄ DZIECKA W SOCJOLOGII

Abstract. Albański Łukasz, *Socjologia dzieciństwa: dyskusja nad pozycją dziecka w socjologii* [Sociology of Childhood: Discussion on the Place of Children in Sociology]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 73-88. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.6

This article addresses the issue of constructing childhood sociologically. Classical sociology focused on the transformation of children into reliable adult social actors, namely on the process of socialization. In contrast, the sociology of childhood, as a relatively young branch of the discipline, is sensitive to the place of children in society. Therefore, the sociology of childhood explores the very idea of the child rather than treats the child as a being with a relatively determined trajectory. The article presents sociology's conceptual base and its different approaches to the child. In particular, the central concepts of the childhood sociology are outlined and critically discussed.

Key words: child, sociology of childhood, child-adult relations

Socjologiczna koncepcja dzieciństwa

Dzieciństwo jako samodzielny obszar badań jest w socjologii względnie nowy[1]. W pracach klasyków socjologii (Durkheim, Mead, Parsons) dziecko pojawiało się w określonych kontekstach (zazwyczaj pokrewieństwa i dziedziczenia pozycji społecznej lub socjalizacji i wychowania). Słynny teoremat Thomasa (*jeżeli ludzie definiują jakieś sytuacje jako rzeczywiste, stają się one dla nich rzeczywiste poprzez swoje konsekwencje*) został umieszczony w nocie metodologicznej pracy dotyczącej dzieciństwa[2]. Dziecko nie było jednak traktowane jako pełnoprawny aktor społeczny, a dzieciństwo jako odrębny obszar

[1] D. Bühler-Niederberger, *Childhood sociology – Defining the state of the art and ensuring reflection*, Current Sociology, 2010, 58, 2, s. 155-164; J. Qvortrup, *Introduction to Sociology of Childhood*, International Journal of Sociology, 1987, 17, 3, s. 3-37.

[2] W.I. Thomas, D.S. Thomas, *The child in America*, New York 1928, s. 527.

badań socjologicznych[3]. Obecność dziecka w pracach socjologicznych była zawężona do dyskusji o efektach socjalizacji, wychowania i edukacji na odtworzenie społeczeństwa. Zatem, dominującą perspektywą było spojrzenie dorosłego na dziecko i dzieciństwo[4]. Taka perspektywa była często obarczona sądami wartościującymi, uprzedzeniami względem dziecka i nieuprawnionymi uogólnieniami, które przyczyniły się do postrzegania dzieciństwa przede wszystkim jako okresu społecznej ułomności.

Nowe podejście w socjologicznych badaniach dzieciństwa zrywa z dotychczasową tendencją do traktowania dzieciństwa jako niszowej specjalności w obrębie socjologii rodziny lub edukacji, wskazując na ograniczenia takiej konceptualizacji dzieciństwa i możliwości, jakie daje wyodrębnienie się dzieciństwa jako samodzielnego obszaru refleksji socjologicznej[5]. Kluczowymi postulatami socjologii dzieciństwa są:

1. Traktowanie dziecka jako aktora społecznego.

2. Zwrócenie uwagi na istniejącą dychotomię między dorosłym badaczem a nieletnim badanym w badaniach socjologicznych.

3. Zakwestionowanie paradygmatu uniwersalnego dzieciństwa w socjologii.

4. Nacisk na uwzględnienie intersekcjonalności w badaniach socjologicznych dzieciństwa.

Przedstawiciele socjologii dzieciństwa uważają, że świat społeczny dziecka należy badać z perspektywy dziecka, w miarę możliwości niezależnie od spojrzenia dorosłego[6]. Ich propozycja zawiera w sobie ważny element krytyki społecznej. Jak zauważa bowiem Chris Jenks, zdroworozsądkowe myślenie o dzieciństwie zmusza do postrzegania dzieciństwa w kategoriach naturalnej fazy rozwoju człowieka, co utrudnia dostrzeżenie społecznego i kulturowego kontekstu dzieciństwa[7]. Wbrew potocznym intuicjom, które wskazują na dzieciństwo jako uniwersalną i naturalną kategorię, dzieciństwo jest społecznie konstruowane[8]. Oznacza to, że dominujące dyskursy w określonym czasie i miejscu narzucają popularne interpretacje dzieciństwa. Na straży tych dyskursów stoją elity symboliczne (specjaliści od dzieciństwa), którzy narzucają obowiązujące społeczne definicje i symboliczne reprezentacje dzieciństwa.

---

[3] Ch. Jenks, *Childhood*, London 1996.

[4] B. Mayall, *Children's childhoods: Observed and experienced*, London 1994.

[5] W.A. Corsaro, *Sociology of childhood*, 3rd edition, London 2010; A. James, Ch. Jenks, A. Prout, *Theorizing Childhood*, Cambridge 1998.

[6] W.A. Corsaro, *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture*, Washington 2003; V. Morrow, M. Richards, *The ethics of social research with children: An overview*, Children and Society, 1996, 10, 2, s. 90-105.

[7] Ch. Jenks, *Constructing childhood sociologically*, [w:] *An introduction to childhood studies*, 2nd edition, red. M.J. Kehily, 2009, s. 105.

[8] A. James, A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood*, 2nd edition, New York 1997.

Także socjolodzy przyczyniają się do dekonstrukcji i rekonstrukcji znaczeń oraz interpretacji dzieciństwa[9]. Dlatego, socjologiczne badania dzieciństwa są radykalnym projektem społecznym, który zarówno wspiera zmianę społeczną w postrzeganiu i traktowaniu dzieci przez osoby dorosłe, jak i zmianę sposobu myślenia o dzieciach i dzieciństwie w obrębie samej socjologii.

Zmiana spojrzenia na dzieciństwo w socjologii: od socjalizacji po społeczny konstrukt

Emilie Durkheim był prekursorem pojmowania społeczeństwa jako rzeczywistości *sui generis*. Nadając analityczne pierwszeństwo całości społecznej, postulował on, aby części systemu rozpatrywać jako coś, co spełnia podstawowe funkcje, potrzeby i cele całości. Podstawową kwestię, która określiła przedmiot zainteresowania socjologów, stanowiła zatem socjalizacja[10]. Wymogi socjalizacyjne były traktowane jako niezbędny warunek funkcjonowania i odtworzenia społeczeństwa[11]. Funkcjonalny wymóg dopasowania się do obowiązujących wartości i norm społecznych definiował dzieciństwo przede wszystkim jako okres społecznej niedoskonałości[12]. Sam Durkheim postrzegał socjalizację przez pryzmat transformacji małych „dzikusów" (*little primitives*) w racjonalnych, dorosłych aktorów społecznych[13].

Wyobrażenie o dzieciństwie jako okresie ułomności społecznej wpisywało się w ewolucyjne rozumienie rozwoju organizacji społecznej od mniej złożonych form do bardziej skomplikowanych[14]. Dziecko i tubylec byli traktowani jako analogia transformacji od stanu natury do kultury (cywilizacji). W pracach wczesnych antropologów brytyjskich (Tylor, Lubbock, Staniland Wake) można zauważyć zainteresowanie dojrzewaniem i socjalizacją dziecka w kontekście uogólnień dotyczących kulturowych transformacji organizacji społecznej. Edward Tylor twierdził, że zabawy dziecięce były echem rytuałów barbarzyńskich plemion[15]. John Lubbock zwracał uwagę na podobieństwa między dziećmi i przedstawicielami kultury pierwotnej w zachowaniu, sposobie myślenia i komunikacji[16]. C. Stanilan Wake starał się stworzyć teorię ewolucji moralności na podstawie porównania faz rozwoju dziecka ze szcze-

[9] Tamże.

[10] M. Wyness, *Childhood and society*, 2nd edition, London 2012.

[11] T. Parsons, R.F. Bales, *Family Socialization and Interaction Process*, New York 1955.

[12] T. Parsons, *The social system*, new edition, London 2005, s. 142-143.

[13] E. Durkheim, *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*, New York 1961.

[14] M. Wyness, *Childhood and society*.

[15] E. Tylor, *Primitive culture*, London 1913.

[16] J. Lubbock, *The origin of civilization and the primitive condition of man*, Chicago 1978 [1870].

blami rozwoju cywilizacji[17]. Prace te nawiązywały do paradygmatu ewolucyjnego, w którym biały mężczyzna pochodzenia europejskiego znajdował się na najwyższym szczeblu hierarchii ewolucyjnej, podczas gdy dziecko i tubylec na samym jej dnie. Jak zauważa Laurence Hirschfeld, poza wyraźnym kontekstem istniejących uprzedzeń wobec dzieci i przedstawicieli innych kultur w tamtym okresie trzeba zwrócić uwagę na fakt, że antropolodzy nie organizowali wówczas badań terenowych[18]. Włączenie dzieci w obszar refleksji antropologicznej nad rozwojem cywilizacji miało swój praktyczny wymiar. Dziecko było traktowane jako typ idealny tubylca, który można było obserwować „z kanapy" i na podstawie jego zachowania tworzyć uogólnienia dotyczące rozwoju cywilizacji.

Socjologiczna konceptualizacja dziecka jako niedoskonałej społecznie istoty miała silny wpływ na ujęcie teoretyczne procesów socjalizacyjnych w ramy struktur i instytucji społecznych, które poprzez przymus, kontrolę, wpajanie wartości i uwarunkowanie społeczne zmieniały dzieci w dorosłych[19]. Socjologiczne koncepcje porządku społecznego, stabilności i integracji społecznej opierały się na założeniu o konformizmie i przewidywalności zachowań aktorów społecznych. Wpojenie norm społecznych i ich przyswojenie było postrzegane jako wymóg trwania i funkcjonowania społeczeństwa[20]. Poprzez proces socjalizacji dziecko zinternalizowało społeczny przymus, co Denis Wrong określił „przesocjalizowaną koncepcją człowieka w socjologii"[21]. Krytycy zauważają, że takie podejście teoretyczne w socjologii przyczyniło się do konstruowania dziecka w badaniach jako niekompetentnej i niedoskonałej społecznie istoty[22].

Patrząc z perspektywy dorosłego, przedstawiciele interakcjonizmu symbolicznego twierdzili, że dziecko musi rozwinąć w sobie umiejętność wchodzenia w interakcję, aby móc w pełni uczestniczyć w procesie socjalizacji[23]. W ich rozumieniu socjalizacja była procesem nabywania niezbędnych kompetencji społecznych, ażeby zostać członkiem danej grupy społecznej[24]. Proponowane na gruncie interakcjonizmu symbolicznego twórcze ujęcie procesu socjalizacji przyczyniło się do odkrycia, że dzieci odtwarzają w interakcjach

---

[17] C.S. Wake, *The evolution of morality*, London 1878.

[18] L. Hirschfeld, *Why don't anthropologists like children?* American Anthropologist, 2002, 104, 2, s. 613.

[19] K.S. Tilmann, *Teorie socjalizacji*, Warszawa 2006.

[20] T. Parsons, *The social system.*

[21] D. Wrong, *Przesocjalizowana koncepcja człowieka w socjologii*, [w:] *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, (wybór i wstęp) E. Mokrzycki, Warszawa 1984.

[22] A. James, Ch. Jenks, A. Prout, *Theorizing Childhood.*

[23] N.K. Denzin, *Childhood socialization*, San Francisco 1977.

[24] R.W. Mackay, *Conceptions of Children and Models of Socialization*, [w:] *Ethnomethodology: Selected readings*, red. R. Turner, Harmondsworth 1974.

rówieśniczych pewien porządek interakcyjny, który nie może być jedynie klasyfikowany jako odtwarzanie i kopiowanie zachowania dorosłych[25]. Przedstawiciele interakcjonizmu symbolicznego jako pierwsi zwrócili uwagę na znaczenie interakcji w grupach rówieśniczych[26]. Niewątpliwie była to inspiracja dla późniejszych badań, żeby nie ignorować wewnątrzgrupowej interakcji między dziećmi w socjologicznym opisie dzieciństwa.

Chris Jenks zauważa jednak, że interakcjonizm symboliczny wciąż definiował dzieciństwo jako okres zależności i ułomności społecznej dziecka. Wskazuje, że w koncepcji jaźni Meada łatwo dostrzec, że indywidualistyczny i kolektywistyczny aspekt jaźni (*I* i *me*) powiela kategorie Freuda – id i superego[27]. Jenks twierdzi zatem, że w ujęciu socjalizacji przez interakcjonizm występuje schemat triumfu superego nad id[28]. Jego zdaniem, interakcjonizm reprezentuje spojrzenie dorosłego, w którym można odnaleźć więcej informacji o oczekiwaniach, sądach i wartościach dorosłego badacza niż o badanych dzieciach[29]. Alison James i Alan Prout w przedmowie do drugiego wydania antologii socjologicznych tekstów *Constructing and Reconstructing Childhood* uważają, że dopiero konstruktywizm społeczny wyznaczył kierunek, który wskazał potrzebę zmiany socjologicznego myślenia o dziecku i dzieciństwie oraz przyczynił się do wyodrębnienia nowej subdyscypliny (socjologii dzieciństwa)[30]. Należy wskazać tutaj przede wszystkim na dziedzictwo myśli Schűtza i Garfinkela, a w szczególności ich krytykę porządku społecznego, który opierał się na zdroworozsądkowym i bezrefleksyjnym rozumieniu standardowych kategorii społecznych. Takie zdroworozsądkowe rozumienie dziecka i dzieciństwa pozwoliło na przyjęcie paradygmatu uniwersalnego dzieciństwa na gruncie socjologii i nauk pokrewnych – psychologii i pedagogiki, w obrębie których powstało przekonanie o znormalizowanym dziecku, wpisanym w trajektorię rozwoju społecznego. *Opus magnum* konstruktywizmu społecznego w socjologii, czyli praca *Społeczne tworzenie rzeczywistości* Luckmanna i Bergera[31] przyczyniła się do zainteresowania dzieciństwem, które zrywało z dotychczasową tradycją w socjologii, która nakazywała postrzeganie go i jego opis przez pryzmat bierności oraz pasywności dziecka, od którego oczekiwano bezrefleksyjnej imitacji zachowania dorosłego i konformizmu do zasad. Badacze zaczęli zastanawiać się, w jaki sposób dziec-

[25] W.A. Corsaro, *Friendship and peer culture in the early years*, Norwood 1985.

[26] W.A. Corsaro, D. Eder, *Children's peer culture*, Annual Review of Sociology, 1990, 16, 1, s. 197-220.

[27] Ch. Jenks, *Childhood*, s. 104.

[28] Tamże.

[29] Tamże.

[30] A. James, A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood*, s. 1-2.

[31] P. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983.

ko aktywnie wpływa na swoje otoczenie społeczne, odgrywa role społeczne i opisuje swoją rzeczywistość[32].

Podsumowując, socjolodzy postrzegali społeczny rozwój dziecka poprzez uniformizację zachowania do wzorca ról społecznych dorosłych oraz poprzez konformizm do reguł i norm społecznych. Wskazywali zatem na istniejącą koncepcję społeczeństwa i potrzebę wpajania oraz internalizacji jego zasad przez członków (dzieci). Kierunek tej zależności był oczywisty; to społeczeństwo tworzy jednostki. Ten tok myślenia ukierunkował socjologów na proces socjalizacji i utrudnił przyjęcie perspektywy dziecka w badaniach. Przyczyniło się to do ignorowania dzieciństwa jako obszaru badań i skupienia się przede wszystkim na rodzinie i szkole jako ważnych instytucjach, w których odbywa się proces socjalizacji. Chociaż biologiczny aspekt dojrzewania dziecka nie był nigdy głównym przedmiotem zainteresowania socjologów, to można dostrzec pewną komplementarność myśli socjologicznej z założeniami psychologii rozwojowej, która polegała na chronologicznej i stopniowej charakterystyce rozwoju dziecka[33]. Można zauważyć zbieżność między fazami rozwojowymi dziecka a stawianymi przed dzieckiem społecznymi wymaganiami. Wydaje się, że ta komplementarność przyczyniła się do wzmocnienia przekonania socjologów o esencjalnym i znormalizowanym dzieciństwie.

Socjologia dzieciństwa jako subdyscyplina socjologiczna

Inspirowana konstruktywizmem społecznym socjologia dzieciństwa poddała krytyce dotychczasowe spojrzenie na dzieciństwo jako zobiektywizowaną i uniwersalną kategorię analizy socjologicznej[34]. Aby opisać dzieciństwo, należy zawiesić wszelkie zdroworozsądkowe sądy i kulturowo dominujące znaczenia. Wiedza o dzieciństwie ma charakter kontekstualny i odnosi się do społecznych, kulturowych i politycznych uwarunkowań[35]. Dzieciństwo jest konstruktem społecznym, który nie występuje w skończonej i zdefiniowanej formie. Międzykulturowe badania dzieciństwa w antropologii, zainspirowane przez Margaret Mead[36], i znana praca historyka Philippe Arièsa[37] dostarczyły dowodów, że znaczenie i rozumienie dzieciństwa zmienia się w cza-

[32] B. Mayall, *Children's childhoods*.

[33] Ch. Jenks, *Constructing childhood sociologically*, s. 95-100.

[34] A. James, A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood*.

[35] B. Mayall, *The sociology of childhood in relation to children's rights*, The International Journal of Children's Rights, 2000, 8, 3, s. 243–259.

[36] M. Mead, *Coming of age in Samoa*, London 1972.

[37] P. Aries, *Historia dzieciństwa*, Warszawa 2011.

sie i jest zależne od kultury pochodzenia dziecka. Badania socjologiczne nie ograniczają się tylko do wskazania na historyczne i kulturowe uwarunkowania dominujących dyskursów na temat dzieciństwa[38]. Socjolodzy dzieciństwa stawiają przed sobą następujący cel: chcą pokazać, w jaki sposób dominujące wyobrażenia dzieciństwa wpływają na rzeczywistość społeczną, ponieważ wyobrażenia te mają swoje realne konsekwencje w działaniach aktorów społecznych[39]. Takie spojrzenie na dzieciństwo wymaga od badaczy społecznych uznania autonomii dziecka względem rodziny, szkoły i innych instytucji, ponieważ zakłada ono, że dziecko nie jest jedynie determinowane przez czynniki społeczne, ale zamieszkuje świat znaczeń, który jest konstruowany przez nie same oraz w wyniku interakcji dziecka z jego otoczeniem[40].

Należy tutaj zauważyć, że na gruncie socjologii dzieciństwa przyjmuje się istotne rozróżnienie między biologicznym dojrzewaniem organizmu a społecznie konstruowanym dzieciństwem[41]. Pierwsze z nich odnosi się do uniwersalnej cechy *homo sapiens* jako gatunku, drugie zaś obejmuje historycznie uwarunkowane i współczesne dyskursy na temat dzieciństwa. Dlatego, socjologiczny opis dzieciństwa powinien uwzględnić następujące założenia:

1) dzieciństwo jest procesem społeczno-kulturowym. Dzieci uczą się myśleć w określony sposób, odczuwać, komunikować się z innymi i działać w danym kontekście społeczno-kulturowym. Kontekst ten definiuje dominujące wyobrażenia na temat dzieci, a w szczególności dotyczą one: definicji okresu dzieciństwa, inicjacji, wychowania i socjalizacji;

2) istnieją globalne i lokalne nierówności w zaspokajaniu potrzeb dziecka. Ochrona praw dziecka jest przedmiotem międzynarodowego i publicznego dyskursu;

3) dzieci tworzą własne kultury, które przejawiają się w ich wspólnych działaniach (np. w zabawach i grach, w sposobie komunikacji i wykorzystaniu urządzeń mobilnych itp.);

4) społeczna narracja na temat dzieciństwa jest wieloznaczna i niespójna, dlatego dziecko i jego otoczenie są zmuszeni do konfrontacji z istniejącymi dyskursami (także tymi wzajemnie wykluczającymi się);

5) doświadczanie dzieciństwa jest osobistym i intymnym procesem, który ma ważne znaczenie w społecznej biografii jednostki;

6) konceptualizacja dzieciństwa jako konstruktu społecznego zmusza badacza do złożonych analiz, które uwzględniają intersekcjonalność różnych kategorii społecznych oraz refleksję nad dominującymi wyobrażeniami dzieciństwa, a w szczególności nad ich wpływem na formułowanie sądów warto-

[38] A. James, A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood*.
[39] W.A. Corsaro, *Sociology of childhood.*
[40] A. James, Ch. Jenks, A. Prout, *Theorizing Childhood.*
[41] A. James, A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood*, s. 3.

ściujących o dziecku (dobrym przykładem jest oczekiwany związek między wiekiem dziecka a jego umiejętnościami).

Wymienione założenia wskazują, że nie ma jednej spójnej koncepcji uniwersalnego dzieciństwa. Przekonania i sądy na temat dzieci i dzieciństwa są zależne od kontekstu wypowiedzi. Wymusza to na badaczu pogłębioną refleksję i odpowiedzialność za przedstawioną interpretację dzieciństwa[42]. Stąd też, postulowana jest dbałość o uwzględnienie spojrzenia dziecka w badaniach dzieciństwa. Etnografia stanowi szczególnie polecaną metodę w badaniach nad dzieciństwem, ponieważ umożliwia dziecku aktywne uczestniczenie w badaniach, a przez to daje mu możliwość przedstawienia własnej perspektywy[43]. Wspomniane podejście jest cenne także z tego powodu, że odkrywa dzieciństwo jako zróżnicowany konstrukt społeczny. Niewątpliwie takie podejście skupia się na wskazaniu różnorodności i intencjonalności dzieciństwa oraz uwolnieniu go od deterministycznego socjologizmu wpisanego w teorie socjalizacji.

Socjologia dzieciństwa jako praktyka społeczna

Socjologia dzieciństwa zakłada konieczność łączenia wysiłku teoretycznego z praktyką społeczną o charakterze emancypacyjnym. Zalecana jest refleksja nad pozycją dziecka i jego prawami w społeczeństwie[44]. Cel stanowi wskazanie na zdolność dziecka do działania podmiotowego, co odnosi się do jego możliwości aktywnego wpływania na własne życie[45]. W obszarze socjologii dzieciństwa można wyróżnić trzy podstawowe konceptualizacje dziecka jako aktora społecznego[46].

1) Dziecko jako przedstawiciel innej kultury (*the tribal child*); konceptualizacja zwraca uwagę na dominację spojrzenia osoby dorosłej na świat dziecka. Podstawowe założenie odnosi się do stwierdzenia, że kultury i relacje tworzone przez dzieci są realne i nie mogą być traktowane jedynie jako imitacja świata dorosłych. Nacisk położony jest na uznanie autonomii dziecka względem dorosłego i uznanie jego odmienności przez dorosłego. Dlatego badacz jako dorosły (przedstawiciel innej kultury) powinien wystrzegać się sądów wartościujących i przyjąć w swoich badaniach stanowisko kulturowego rela-

[42] J.M. Davis, *Understanding the meanings of children: a reflexive process*, Children and Society, 1998, 12, 5, s. 325-335.

[43] P.H. Chistensen, *Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation*, Children and Society, 2004, 18, 2, s. 165-176.

[44] J. Qvortrup i in., *Childhood matters: Social theory, practice and politics*, Avebury 1994.

[45] E. Uprichard, *Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality*, Children and Society, 2008, 22, 4, s. 303-313.

[46] A. James, Ch. Jenks, A. Prout, *Theorizing Childhood*, s. 199.

tywizmu. Zaleca się, żeby przyjął postawę obserwatora i wystrzegał się roli eksperta. Zwraca się tutaj uwagę na możliwą konfrontację przekonań osoby dorosłej na temat dzieciństwa i dzieci z tym w jaki sposób dzieciństwo jest konstruowane w działaniach dziecka. „Zawieszenie" perspektywy dorosłego, reprezentowanej przez zdroworozsądkowe sądy, umożliwi badaczowi inne spojrzenie na dziecko i zamieszkiwany przez dziecko świat, jego folklor, zwyczaje i rytuały, normatywne zasady i zakazy. W tej konceptualizacji działania dziecka są ustrukturalizowane, ale w ramach innego systemu niż świat dorosłych, dlatego badacz jako dorosły musi go dopiero poznać. Analogie do świata dorosłych są dopuszczone, ale kładzie się szczególny nacisk na kontrolę przed zbytnimi uproszczeniami we wnioskach. Sporządzanie opisu kulturowych praktyk dzieci, typowych motywów działań i charakterystycznych dla nich przekonań ma stanowić praktyczny przewodnik po kulturze dziecka, co ma w sobie dwa cele praktyczne – usprawnienie komunikacji między dzieckiem i dorosłym oraz zmianę polityki społecznej.

2) Dziecko jako mniejszość (*the minority group child*); konceptualizacja odnosi się do możliwości politycznej mobilizacji praw dziecka. Przyznanie statusu mniejszości dziecku ma zwrócić uwagę na rzeczywisty jego interes i jego reprezentację w świecie zdominowanym przez dorosłych. Status mniejszości ma uwrażliwić na istniejące nierówności między dzieckiem i dorosłym oraz na ideologie legitymujące uprzywilejowaną pozycję dorosłego. Prawa mniejszości mają wzmocnić pozycję dziecka, dając mu narzędzia do kontroli nad własnym życiem i decyzjami podejmowanymi w jego imieniu przez dorosłych. Ta konceptualizacja zwraca szczególną uwagę na intersekcjonalność, czyli na krzyżowanie się, nakładanie i zazębianie różnych kategorii w odniesieniu do dziecka – które mogą wpływać na zwiększoną dotkliwość jego dyskryminacji – takich jak płeć, niepełnosprawność, brak obywatelstwa, etniczność itp. Celem jest wskazanie na dzieciństwo jako kategorię zróżnicowaną kulturowo i społecznie, wewnątrz której można wyróżnić istotne podziały ze względu na przecinanie się kilku możliwych form dyskryminacji, co przeczy zasadności przyjmowania perspektywy spojrzenia na dziecko i jego socjalizację według uniwersalnych reguł.

3) Dziecko jako formant struktury społecznej (*the structural child*); konceptualizacja nawiązuje do teorii strukturacji Giddensa, przyjmując za nim, że podmioty działające czynią użytek ze struktury wykorzystując jej właściwości, przekształcają lub reprodukują tę strukturę. Dziecko powinno mieć zapewnioną możliwość realizacji własnych potrzeb i egzekwowania przynależnych mu praw, ale ich zakres realizacji powinien odnosić się do społecznych umiejętności dziecka, które zależą od zinstytucjonalizowanych form wychowania i edukacji w każdym społeczeństwie. Proces socjalizacji w danym społeczeństwie zapewnia względną uniformizację dzieci jako grupy

społecznej, zatem kładzie się tutaj nacisk na podobieństwa dzieciństwa w obrębie strukturalnych zależności danego społeczeństwa, które odnoszą się do czterech aspektów: porządku generacyjnego, relacji rówieśniczych, hierarchii wiekowej grup dzieci oraz akceptowanych wzorów wychowania i socjalizacji. Konceptualizacja ta jest próbą syntezy uniwersalnych (strukturalnych) cech dzieciństwa i podmiotowości dziecka jako aktora społecznego, bowiem zwraca uwagę na strukturalny aspekt dzieciństwa, który nie jest jedynie podporządkowany zmiennej naturze dyskursu i historycznej przypadkowości.

Wspominane konceptualizacje dziecka akcentują potrzebę zmiany perspektywy spojrzenia na dziecko z orientacji na przyszłość (dorosłość) na teraźniejszość (dzieciństwo). Podkreślenie zdolności dziecka do działania podmiotowego ma zwrócić uwagę na jego wiedzę i kompetencje w codziennych interakcjach, które konstytuują jego świat społeczny. Zakładają one, że dzieciństwo jest dynamicznym procesem społecznym, który nie musi być jedynie postrzegany jako czas bezsilności i zależności od dorosłych. Dzieci powinny być traktowane jako wartościowe podmioty (a nie przedmioty troski). Ich prawa muszą uwzględniać predyspozycję dziecka do działania i jego umiejętności. Zdolność dziecka do działania podmiotowego oznacza, że dziecko potrafi wpłynąć na przebieg swojego życia, swoich rówieśników i dorosłego otoczenia.

Wskazane konceptualizacje stawiają sobie za cel krytykę porządku generacyjnego (w którym świat dorosłych jest postrzegany jako nadrzędny względem świata dziecka) i podkreślają zdolność dziecka do działania podmiotowego. Same natrafiają jednak na trudności w egzekwowaniu niektórych założeń. W konceptualizacji dziecka jako przedstawiciela innej kultury można zauważyć problem ewaluacji zebranego materiału empirycznego. Przeciwnicy przestrzegają, że w tego typu badaniach może łatwo dochodzić do nadużyć, w ramach których anegdoty i obserwacje posłużą do ilustracji dziecięcych kultur[47]. Jednocześnie, opis kultury dziecięcej dokonany przez dorosłego badacza sam w sobie zawiera możliwość zniekształceń w opisie i interpretacji. Jednym z możliwych testów byłoby przedłożenie tekstu samym badanym, żeby sprawdzić, czy rozpoznają opisane przez badacza ich własne doświadczenia. Ten test jest jednak rzadko stosowany. Dziecko nie jest brane pod uwagę jako docelowy odbiorca wyników badań socjologicznych (a tłumaczenie mogłoby zmienić sens znaczenia). Podstawowym odbiorcą jest osoba dorosła, która podczas czytania tekstu także dokonuje własnych interpretacji. Stąd, opisane kultury dziecięce są konstruktami, które powstały w umyśle osób dorosłych.

[47] E. Uprichard, *Questioning research with children: Discrepancy between theory and practice?* Children and Society, 2010, 24, 1, s. 3-13.

W konceptualizacji dziecka jako mniejszości występuje niejasność, w jaki sposób traktować w przypadku dziecka dwa fundamenty wpisane w liberalny model mniejszości – prawo do zachowania autonomii i prawo możliwości wyboru. Termin „autonomia dziecka" jest dość niejednoznaczny, toteż trudno ustalić jego zastosowanie w kontekście społecznym i prawnym. Każda nieletnia osoba ma wyznaczonego opiekuna prawnego, który dokonuje optymalnych wyborów w interesie dziecka. Przyjmuje się założenie, że dziecko jako zależne od dorosłego i niedojrzałe emocjonalnie w swoich sądach nie będzie w stanie samodzielnie podjąć niezależnych i rozsądnych wyborów. Natomiast, powinno mieć zagwarantowaną możliwość obrony swoich interesów. Problem jest tutaj z dookreśleniem interesów dziecka, ponieważ jako osoba zależna od dorosłego nie reprezentuje ono bezpośrednio swojego interesu. Jego interes reprezentują dorośli. Skoro interes dziecka reprezentują dorośli, skąd pewność, że wybrali optymalną korzyść dziecka? Jedną z propozycji odpowiedzi na to pytanie jest wskazanie na zobowiązanie dorosłego względem dziecka, aby wybierać opcję, którą dziecko mogłoby wybrać dla siebie w przyszłości. To rozwiązanie zakłada, że dorośli mają wpływ na dziecko i dokonują arbitralnego wyboru zgodnie z intencją zapewnienia dziecku najlepszego rozwiązania na przyszłość.

Innym przedmiotem sporu wśród badaczy jest wewnętrzna różnorodność dzieciństwa w kontekście przyznania dziecku statusu mniejszości. Niektórzy postulują pluralistyczne i radykalne spojrzenia na dziecko, które przede wszystkim obejmowałoby międzykulturowe doświadczenie różnorodności dzieciństwa. Inni uważają, że taka strategia, w której podkreśla się różnice kulturowe, może mieć paradoksalnie negatywne skutki dla uniwersalizmu praw dziecka i możliwości objęcia jego prawami mniejszości. Przedmiotowe traktowanie dziecka jest silnie powiązane z kwestią przynależności do grupy kulturowej i tożsamości kulturowej dziecka. Idea mniejszości zakłada, że jednostki przynależą do określonej kultury, a zatem mają dającą się zidentyfikować tożsamość kulturową. Tożsamość kulturowa dziecka jest identyfikowana przez tożsamość kulturową rodzica, a zatem definicja tożsamości kulturowej dziecka ma charakter esencjalny. Dziecko jest zatem postrzegane przedmiotowo jako własność grupy, a tożsamość kulturowa jest zabezpieczeniem tej własności.

Konceptualizacja dziecka jako formantu społecznego wpisuje się w popularne rozwiązanie, żeby poszerzać stopniowo jego autonomię wraz z jego wiekiem (nabywaniem umiejętności społecznych w instytucjach). Dziecko stopniowo nabywa praw, które gwarantują ochronę jego wyboru, a nie tylko dbają o jego interes. Przyjmuje się, że nastolatek ma już bardziej rozwiniętą zdolność do podejmowania decyzji i rozumienia jej konsekwencji niż dwulatek. Konwencja o Prawach Dziecka stara się znaleźć złoty środek między

ochroną nieletniego i autonomią dziecka. Artykuł 5 Konwencji stanowi, że Państwa-Strony będą szanowały odpowiedzialność, prawa i obowiązki rodziców w celu zapewnienia dzieciom właściwego kierowania, ale jednocześnie wskazuje na rozwijającą się zdolność dziecka do podejmowania decyzji, którą powinni wziąć pod uwagę rodzice. Konwencja o Prawach Dziecka w sposób jednoznaczny definiuje dziecko jako zależne od dorosłych opiekunów, niesamodzielne i wymagające opieki. Konwencja nadaje dzieciom prawa, ale nie daje podstaw uznania je za samodzielne (autonomia dziecka jest zależna od woli rodzica). Niejasne jest, w jaki sposób zabezpieczyć dziecko przed paternalizmem i marginalizacją. Dziecko, mimo swojego statusu obywatela, nie ma praw politycznych i ekonomicznych, a zatem jest ono zależne od teraźniejszych decyzji dorosłych, które mogą wpływać na jego przyszłość. Nieletni często muszą czekać do pełnoletności, żeby samodzielnie przeciwdziałać własnemu wykluczeniu społecznemu i ekonomicznemu, co ma wpływ na deprywację społeczną i ekonomiczną młodych dorosłych z mniej uprzywilejowanych społecznie środowisk, którzy byli pozbawieni wsparcia swoich krewnych. O ich losie zazwyczaj decydowały instytucje, które niekoniecznie musiały brać pod uwagę ich podmiotowość.

Dyskusja i uwagi krytyczne

Zainteresowanie zmianą podejścia w badaniach nad dzieciństwem i dziećmi w socjologii ma odniesienie do szerszej kulturowej zmiany w myśleniu o dziecku, jego potrzebach i roli w społeczeństwie. Położenie akcentu na zdolność dzieci do działania podmiotowego zmieniło zakres podejmowanych tematów badań socjologicznych nad dzieckiem oraz podejście do badań i badanych. Wcześniejsze badania kładły nacisk na socjalizację i rolę dorosłych w wychowaniu dziecka, zaś obecna perspektywa dziecka w socjologii oznacza, że jego spojrzenie na dzieciństwo, otoczenie, rodziców i wychowanie musi zostać również uwzględnione w badaniach socjologicznych. Nie oznacza to bynajmniej, że badacze powinni ignorować obecność dorosłych w świecie dziecka. Zwrócenie się w stronę dziecka jest zaprzeczeniem wcześniejszej generalizacji dzieciństwa jako okresu nabywania dojrzałości fizycznej i społecznej. Znaczenie dorosłego w życiu dziecka jest silnie zakorzenione w procesie socjalizacji. Nacisk na perspektywę dziecka w socjologii oznacza przede wszystkim, że badacz będzie starał się unikać pobieżnych analiz dzieciństwa jako okresu społecznej niedojrzałości, a zamiast tego postara się przełamywać istniejące bariery w myśleniu o dziecku. Należy tutaj zaznaczyć, że otoczenie dziecka jest organizowane i kontrolowane przez dorosłych, ale inkorporacja spojrzenia dziecka do badań socjologicznych umożliwia poszerze-

nie i uchwycenie wysublimowanych obserwacji dotyczących ról i tożsamości dziecka.

Postulat włączenia spojrzenia dziecka do badań socjologicznych, mimo swojego symbolicznego znaczenia i szerokiej akceptacji, wydaje się trudny do realizacji w praktyce badawczej i społecznej[48]. Jednym z problemów, który pojawia się przy spełnieniu tego postulatu jest uzyskanie zgody dziecka na uczestnictwo w badaniach[49]. Inny polega na przeciwdziałaniu uprzywilejowanej pozycji dorosłego badacza względem dziecka-informatora podczas przeprowadzania wywiadu i obserwacji[50]. Przyjętym sposobem jest zapytanie dziecka o jego zgodę, ale pytaniu temu towarzyszą zazwyczaj warunki utrudniające odmowę dziecku. Jeśli badania są prowadzone w szkole, trudno oczekiwać, że uczeń zostanie wyłączony z codziennych zajęć. Wielu badaczy stara się przede wszystkim uzyskać zgodę rodziców i nauczycieli, podczas gdy zgoda dziecka ma charakter nieformalny. W przypadku badań realizowanych w innych kulturach i społecznościach, badacze muszą przede wszystkim współpracować w tej kwestii ze społecznością lokalną, do której przynależą dzieci. Samo wykorzystanie wypowiedzi dziecka także wymaga wzięcia pod uwagę określonych warunków: kontekst wypowiedzi dziecka, rolę badacza jako dorosłego, odbiór wypowiedzi dziecka w jego środowisku wychowawczym. Wspomniane problemy przyczyniły się do poszukiwania takich technik, które zwiększałyby komfort uczestnictwa dziecka w badaniach. Bardzo popularne stały się tak zwane *participatory visual techniques*, w których dzieci uzyskują możliwość dokumentacji swojej codzienności za pomocą nagrywania, fotografowania lub rysowania[51]. Kolejnym elementem refleksji metodologicznej jest rola badacza i jego zachowanie podczas przeprowadzanych badań. Gary A. Fine wyróżnił cztery ewentualne role, które może przyjąć dorosły badacz[52].

1. Kontroler (*supervisor*) – ma władzę nad podopiecznymi, ale nie podejmuje wysiłku budowania przyjacielskich relacji z dziećmi.

2. Lider (*leader*) – sprawuje władzę nad swoimi podopiecznymi, ale stara się zachować przyjacielskie relacje z dziećmi.

---

[48] E. Uprichard, *Questioning research with children*.

[49] Zasadą przyjętą w badaniach społecznych jest uzyskanie formalnej zgody badanego na jego uczestnictwo. Wymaga to, po pierwsze, poinformowania badanego o możliwych konsekwencjach udziału w badaniach. Po drugie, uzyskania jego zgody na badania zanim zostanie on włączony do badania. Po trzecie, badania nie mogą wyrządzić żadnej fizycznej lub psychicznej szkody badanemu, ani zaszkodzić badanemu w jego otoczeniu społecznym.

[50] P.H. Chistensen, *Children's participation in ethnographic research.*

[51] L.M. Mitchell, *Child-centered? Thinking critically about children's drawings as a visual research method*, Visual Anthropology Review, 22, 1, s. 60-73.

[52] G.A. Fine, *With the boys: Little League Baseball and preadolescent culture*, Chicago 1987, s. 223-224.

3. Obserwator (*observer*) – zabiega o zachowanie dystansu i nie angażuje się osobiście. Koncentruje się na opisie dziecka i rejestracji jego zachowania.

4. Przyjaciel (*friend*) – skupia się na nawiązaniu przyjacielskich relacji z dziećmi, starając się pomniejszyć swoją rolę jako dorosłego. Dąży do zrozumienia grupy dzieci i uzyskania ich akceptacji.

Wspomniane role wskazują na nierówność w pozycji władzy między dorosłym badaczem i badanym dzieckiem. Rola przyjaciela jest postrzegana jako najkorzystniejsza podczas badań etnograficznych wśród dzieci, ponieważ otwiera badacza na świat dziecka. Sami badacze zastanawiają się jednak, w jaki sposób należy ją odegrać podczas badań. Niektórzy akcentują potrzebę wyzbycia się cech dorosłego na czas badań, żeby unikać w rozmowach z dzieckiem typowego stylu komunikacji i zachowania dorosłego, który zazwyczaj dominuje w kontakcie z dzieckiem. Ich wysiłek jest skoncentrowany na pomniejszaniu statusu dorosłego. Inni badacze widzą problem także w swojej fizyczności. W swoich słynnych badaniach William Corsaro, rozumiejąc, że nigdy nie pozbędzie się swojego wyglądu osoby dorosłej, wszedł w rolę kumpla jako dorosły – *Big Bill* (czyli innego dorosłego niż dorośli w otoczeniu dziecka)[53]. Jeszcze inni badacze starali się pomniejszyć swój wygląd dorosłego przez wspólne zasiadanie z dziećmi do stolika i korzystanie z zabawek dziecięcych[54]. Alison James uważa, że próba przyjęcia perspektywy dziecka w badaniach ma duże znaczenie w zrozumieniu doświadczenia dziecka, ale jest także niezwykle wymagająca od badacza, który skazuje się na stres i niepewność związane z ciągłym zaprzeczaniem siebie jako osoby dorosłej i kontrolowaniem swojej odmienności wynikającej z tego faktu[55]. Dlatego, niewątpliwie łatwiej badaczom przyjąć rolę lidera lub obserwatora, które dają większy komfort pracy i zbierania informacji.

Należy zauważyć, że w trakcie badań może wystąpić wewnętrzny konflikt interesów między rolami odgrywanymi przez dorosłego. Niektórzy badacze są jednocześnie rodzicami. Nieliczne prace z dziedziny antropologii dotyczące tego problemu wskazują na podejmowane przez badacza ciągłe próby negocjacji między tymi dwoma porządkami[56]. Inny problem odnosi się do wykorzystania wniosków z badań. Niektórzy badacze obawiają się, że wyniki ich badań mogą posłużyć do stworzenia nowych technik kontroli społecznej i rodzicielskiej, a zatem mogą wzmocnić władzę dorosłych nad dzieckiem[57].

---

[53] W.A. Corsaro, *Friendship and peer culture*.

[54] N. Mandell, *The least adult role in studying children*, [w:] *Studying the social world of children*, red. F. Waksler, London 1991, s. 38-59.

[55] A. James, *Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials*, American Anthropologist, 2007, 109, 2, s. 261-272.

[56] D. Tober, *Children in the field and the methodological challenges of research in Iran*, Iranian Studies, 2004, 37, 4, s. 643-654.

[57] P.H. Chistensen, *Children's participation in ethnographic research.*

Podsumowując, socjologia dzieciństwa zwraca uwagę na istotne aspekty socjologicznych badań nad dzieciństwem, takich jak socjologiczna interpretacja tego okresu, pozycja badacza jako dorosłego, podwójna hermeneutyka koncepcji socjologicznych dotyczących dziecka, czy prawa dziecka i jego pozycja w świecie dorosłych. Jej zasięg i siła oddziaływania na wyobraźnię socjologiczną są wciąż małe. Poza takimi klasycznymi kontekstami, jak na przykład rodzina i edukacja brakuje treści dotyczących dziecka i dzieciństwa w popularnych podręcznikach do socjologii. Inkorporacja spojrzenia dziecka mogłaby wnieść nowe możliwości do analizy socjologicznej, nawet biorąc pod uwagę fakt, że socjologia dzieciństwa wciąż stara się znaleźć złoty środek między postulatami teoretycznymi a praktyką badawczą i społeczną.

BIBLIOGRAFIA

Ariès P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, przekł. M. Ochab, Aletheia, Warszawa 2011.

Berger P.L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, przekł. J. Niżnik, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.

Bühler-Niederberger D., *Childhood sociology – Defining the state of the art and ensuring reflection*, Current Sociology, 2010, 58, 2.

Chistensen P.H., *Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation*, Children and Society, 2004, 18, 2.

Corsaro W.A., *Friendship and peer culture in the early years*, Praeger, Norwood 1985.

Corsaro W.A., Eder D., *Children's peer culture*, Annual Review of Sociology, 1990, 16, 1.

Corsaro W.A., *We're Friends, Right? Inside Kids' Culture*, Joseph Henry Press, Washington 2003.

Corsaro W.A., *Sociology of childhood, 3rd edition*, Sage, London 2010.

Davis J.M., *Understanding the meanings of children: a reflexive process*, Children and Society, 1998, 12, 5.

Denzin N.K., *Childhood socialization: Studies in development of language, social behavior and identity*, Jossey Bass, San Francisco 1977.

Durkheim E., *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*, Free Press, New York 1961.

Fine G.A., *With the boys: Little League Baseball and preadolescent culture*, Chicago University Press, Chicago 1987.

Hirschfeld L., *Why don't anthropologists like children?* American Anthropologist, 2002, 104, 2.

James A., *Giving voice to children's voices: Practices and problems, pitfalls and potentials*, American Anthropologist, 2007, 109, 2.

James A., Jenks Ch., Prout A., *Theorizing Childhood*, Polity Press, Cambridge 1998.

James A., Prout A., *Constructing and Reconstructing Childhood*, 2nd edition, Routledge, New York 1997.

Jenks Ch., *Childhood*, Routledge, London 1996.

Jenks Ch., *Constructing childhood sociologically*, [w:] *An introduction to childhood studies*, 2nd edition, red. M.J. Kehily, Open University Press, Maidenhead 2009.

Lubbock J., *The origin of civilization and the primitive condition of man*, University of Chicago Press, Chicago 1978.

Mackay R.W., *Conceptions of Children and Models of Socialization*, [w:] *Ethnomethodology: Selected readings*, red. R. Turner, Penguin, Harmondsworth 1974.
Mandell N., *The least adult role in studying children*, [w:] *Studying the social world of children*, red. F. Waksler, Falmer, London 1991.
Mayall B., *Children's childhoods: Observed and experienced*, Falmer, London 1994.
Mayall B., *The sociology of childhood in relation to children's rights*, The International Journal of Children's Rights, 2000, 8, 3.
Mead M., *Coming of age in Samoa. A study of adolescence and sex in primitive societies*, Pelican, London 1972.
Mitchell L.M., *Child-centered? Thinking critically about children's drawings as a visual research method*, Visual Anthropology Review, 2006, 22, 1.
Morrow V., Richards M., *The ethics of social research with children: An overview*, Children and Society, 1996, 10, 2.
Parsons T., *The social system*, New edition, Routledge, London 2005.
Parsons T., Bales R.F., *Family Socialization and Interaction Process*, Free Press, New York 1955.
Qvortrup J., *Introduction to Sociology of Childhood*, International Journal of Sociology, 1987, 17, 3.
Qvortrup J., Bardy M., Sgritta G.B., Wintersberger, *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot, Avebury 1994.
Tilmann K.S., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, przekł. G. Bluszcz, B. Miracki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
Thomas W.I., Thomas D.S., *The child in America*, Knopf, New York 1928.
Tober D., *Children in the field and the methodological challenges of research in Iran*, Iranian Studies, 2004, 37, 4.
Tylor E., *Primitive culture*, John Murray, London 1913.
Uprichard E., *Children as 'being and becomings': Children, childhood and temporality*, Children and Society, 2008, 22, 4.
Uprichard E., *Questioning research with children: Discrepancy between theory and practice?* Children and Society, 2010, 24, 1.
Wake C.S., *The evolution of morality*, Trubner & Co, London 1878.
Wrong D., *Przesocjalizowana koncepcja człowieka w socjologii*, [w:] *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, (wybór i wstęp) E. Mokrzycki, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984.
Wyness M., *Childhood and society*, 2nd edition, Palgrave, London 2012.

Katarzyna Kabacińska-Łuczak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Monika Nawrot-Borowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

DZIECIĘCE ZABAWKI ŚWIĄTECZNE W ŚWIETLE WYBRANYCH ŹRÓDEŁ IKONOGRAFICZNYCH 2. POŁOWY XIX I POCZĄTKU XX WIEKU

Abstract. Kabacińska-Łuczak Katarzyna, Nawrot-Borowska Monika, *Dziecięce zabawki świąteczne w świetle wybranych źródeł ikonograficznych 2. połowy XIX i początku XX wieku* [Children's Christmas Toys in the Light of Selected Iconographic Sources from the 2nd Half of the 19th and the Beginning of the 20th Century]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 89-112. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.7

The aim of this study is the reconstruction of children's toys received by them during the Christmas period in the second half of the 19th and at the beginning of the 20th century. In its subject matter, the article refers, on the one hand, to the deliberations about Christmas toys and, on the other hand, it is part of the ever-growing trend of research on children's toys from the historical and pedagogical perspective. The text is part of the triptych prepared by the authors on the subject of children's Christmas toys during the period of Partitions of Poland. Selected iconographic sources – press graphics, Christmas postcards and photographs on which children's toys can be found, comprise the source basis of this part. They are sources important for cognitive reasons, because they show the image of toys of the time, their appearance, shape, size, the way they were made, decorated, etc. They also indicate which toys were particularly popular (fashionable) and liked by children in the analysed period, and show the ways they were used.

Key words: children's toys, Christmas, gifts, iconographic sources, second half of the 19th and beginning of the 20th century, press graphics, Christmas cards, photography

Wprowadzenie

Życie człowieka dzieli się między czas pracy i czas świętowania. Pierwszy zabezpiecza jednostkę finansowo, daje poczucie samorealizacji, drugi jest czasem odpoczynku i zabawy, ale też refleksji i zadumy. Te dwie perspekty-

wy już od narodzin determinują ludzką egzystencję[1], wprowadzają pewien porządek, powtarzalność, dają poczucie bezpieczeństwa i przynależności do grupy społecznej. Czas świętowania w społeczeństwach dawnych był związany przede wszystkim w uroczystościami religijnymi.

> Obrzędy i rytuały obejmują różnorakie dziedziny, poprzez które człowiek wprowadzony zostaje w wydarzenia o charakterze nadprzyrodzonym, świętym, świątecznym, ale i uświęcającym[2].

Według Kazimierza Żygulskiego,

> święto jest fazą szczególnie intensywnej inicjacji i socjalizacji kulturalnej jednostki, która wtedy właśnie może bardzo aktywnie, od wieku dziecięcego, uczestniczyć zwykle zarówno w przygotowaniu dnia świątecznego, jak i jego przebiegu[3].

Podobnie uważał XIX-wieczny publicysta i pisarz religijny Marian Bartynowski[4], który powołując się na słowa Korneliusza Tacyta, napisał:

> sposób myślenia, zamiary i chęci nasze potrafimy okazać na zewnątrz a nawet uwiecznić tylko w naszych zwyczajach i obyczajach, słowem w postępowaniu naszem[5].

Refleksje te w pełni korespondują z obchodami świąt Bożego Narodzenia – świąt, które

> wpisały się w tradycję chrześcijańską jako swego rodzaju zawłaszczenie rzymskich Saturnaliów – święta Niezwyciężonego Słońca, obchodzonego w dniach 17-24 grudnia. Ze świętami Bożego Narodzenia zbiegało się także wiele kultów słowiańskich – był to czas magiczny[6].

---

[1] Por. K. Kabacińska-Łuczak, K. Ratajczak, *Dynamika przemian od społeczeństwa tradycyjnego do ery nowoczesności*, [w:] *Rekonstrukcje tożsamości w kulturze natychmiastowości*, red. D. Hejwosz-Gromkowska, Poznań 2014, s. 23-98; tychże, *Dziecko chłopskie w czasie sacrum – konteksty edukacyjne (średniowiecze-epoka nowożytna)*, Studia Edukacyjne, 2013, 28.

[2] H. Nadrowski, *Sacrum czasoprzestrzeni – reinterpretacja – kontrowersje – świat wartości*, Toruń 2012, s. 49-50; por. K. Kabacińska-Łuczak, M. Nawrot-Borowska, *Co podarować dziecku na Gwiazdkę? Porady pedagogiczne i oferty reklamowe dla kupujących zabawki z II połowy XIX i początku XX wieku*, [w:] *Dom – codzienność i święto. Ceremonie i tradycje rodzinne. Studia historyczno-antropologiczne,* red. B. Popiołek, M. Gadocha, A. Chłosta-Sikorska, Kraków 2018 (w druku).

[3] K. Żygulski, *Święto i kultura. Święta dawne i nowe. Rozważania socjologa*, Warszawa 1981, s. 48.

[4] Por. Bartynowski Marian (1866-1936) pisarz religijny, publicysta, dziennikarz, *Bibliografia Historii Wielkopolski za lata 1939-2000 osoby A-Ż*, Biblioteka PTPN, http://www.biblioteka.ptpn.poznan.pl/sites/default/files/bibliografiaosoby.pdf, (22.02.2018).

[5] M. Bartynowski, *Obchód świąt Bożego Narodzenia w Polsce. (Kilka szczegółów z dziedziny prawa kanonicznego i archeologii)*, Kraków 1887, s. 3.

[6] O ludowych czarach w średniowieczu, w których uczestniczyły dzieci i młodzież, wspomina w swych kazaniach morawski benedyktyn Jan z Holešvowa (1366-1436), zob.: B. Wojciechowska, *Od Godów do świętej Łucji. Obrzędy doroczne w Polsce późnego średniowiecza*, Kielce 2000, s. 24, por. K. Kabacińska-Łuczak, K. Ratajczak, *Dziecko chłopskie w czasie sacrum*.

Niewątpliwie, czas Bożego Narodzenia obfitował w wiele zwyczajów, w których uczestniczyły dzieci i młodzież, kształtując w ten sposób, w procesie transmisji kulturowej, kompetencje kulturowe. Ów kapitał był kształtowany także poprzez uczestnictwo w obrzędach bożonarodzeniowych. Do jednych z nich należało wręczanie podarków, „wpisane" w tradycję, której elementami były na przykład modlitwa przed otrzymaniem prezentu, rozmowa z Gwiazdorem, wysłuchanie moralizatorskich zaleceń wychowawczych itp. Do dziecięcych wymarzonych prezentów wywołujących radość i szczęście należały oczywiście zabawki, ilustrowane książeczki, łakocie – słodycze, owoce, bakalie. Na terenie ziem polskich w XIX wieku zwyczaj obdarowywania dzieci upominkami w okresie świątecznym miał miejsce głównie w rodzinach zamożnych – arystokratycznych, ziemiańskich, czy mieszczańskich[7].

Okres świąteczny na obszarze ziem polskich obchodzono kilka dni, łącząc schyłek starego oraz początek nowego roku. Czas ten nazywano godami. „Gody" znaczą czas od Bożego Narodzenia do Trzech Króli, w którym wszystkie wieczory nazywano „świętemi", wystrzegając się podczas tychże wszelkiej pracy, spędzając czas wyłącznie na wzajemnych odwiedzinach, ugaszczaniu i śpiewaniu prastarych pieśni, które duchowieństwo postarało się zastąpić jasełkami i kolędami o narodzeniu Jezusa Chrystusa. „Wyrażenie «od god» znaczy w jednych stronach od Bożego Narodzenia, a w innych od Nowego Roku"[8] – czytamy w *Encyklopedii staropolskiej* Zygmunta Glogera.

Prezenty dzieci znajdowały jednak nie tylko pod choinką w dzień Wigilii, ale otrzymywały je także z okazji Nowego Roku. Ten staropolski zwyczaj nazywano Kolendą[9], a praktykowano go szczególnie w ziemiańskich dworach i związany był z odwiedzinami wiejskich kolędników, którzy w zamian za pieśni i życzenia otrzymywali dary – smakołyki, alkohol, czy pieniądze. Wręczanie upominków w dzień Nowego Roku miało zapewnić szczęście i pomyślność na cały kolejny rok.

> Żaden dzień nie jest tak powszechnie żądany i oczekiwany jak dzień Nowego Roku, o żadnym tyle nie mówią, na żaden tyle przygotowań nie robią (…) Zgoła wszyscy się na ten dzień cieszą. Starzy mają nadzieję, że lepiej będzie w tym roku jak w przeszłym,

[7] W rodzinach chłopskich podtrzymywano „stare" tradycje zdobienia izby. W opracowaniach o chłopskich zwyczajach i obchodach świąt Bożego Narodzenia z II poł. XIX wieku i pocz. XX stulecia niewiele jest informacji o choince, podarkach świątecznych, por. np. W. Przerwa-Tetmajer, *Gody i godne święta czyli Okres świąt Bożego Narodzenia w Krakowskiem*, Kraków 1898; J. Kantor, *Zwyczaje świąt Bożego Narodzenia i Wielkiej Nocy w okolicy Jarosławia*, Kraków 1913.

[8] *Gody*, [w:] Z. Gloger, *Encyklopedia staropolska*, t. II, Warszawa 1901, s. 196; por. W. Przerwa-Tetmajer, *Gody i godne święta*, s. 1.

[9] Historia kolędy, sięgająca jeszcze czasów pogańskich, oraz obchodzenia Godów, świąt spotkania się starego i nowego roku oraz wręczania z tej okazji podarków, zob.: *Kolęda*, [w:] Z. Gloger, *Encyklopedia staropolska*, t. III, Warszawa 1902, s. 56- 59; zob. też: *Wilja*, tamże, t. I, 1900, s. 437; *Gody*, tamże, t. II, 1901, s. 196.

> młodzież się raduje, że w nowym roku zaczną się zapusty, a dzieci skaczą z ukontentowania, bo myślą, że jaką kolędę dostaną[10]

czytamy w jednej z powiastek Klementyny z Tańskich Hoffmanowej z początku XIX wieku. Kolęda dla dzieci składała się najczęściej z zabawek czy książeczek, ponieważ „Na Nowy Rok (…) grzecznym dzieciom dają się zabawki i inne podarunki"[11]. Upominki rozdawano także w dzień Trzech Króli, na pamiątkę darów ofiarowanych Jezusowi przez trzech mędrców. Nazywany był on szczodrym dniem, a poprzedzający go wieczór – szczodrym wieczorem. To właśnie tego wieczoru rozdawano służbie, krewnym i dzieciom drobne prezenty oraz pierożki, zwane szczodrakami[12].

Zwyczaj wkładania upominków pod choinkę przywędrował na teren ziem polskich z Niemiec, wraz z samą choinką jako symbolem świąt Bożego Narodzenia. Przywoływany już Zygmunt Gloger tak opisuje ten obyczaj:

> Za t. zw. „czasów pruskich" t. j. w latach 1795-1806, przyjęto w Warszawie od Niemców zwyczaj w wigilię Bożego Narodzenia ubierania dla dzieci sosenki lub jodełki orzechami, cukierkami, jabłuszkami z mnóstwem świeczek woskowych lub kawałków stoczka różnokolorowego. Pierwej był w Polsce tylko zwyczaj zawieszania w dniu tym u belek w izbie „gwiazdek" robionych z różnokolorowych opłatków na pamiątkę gwiazdy, symbolizującej narodziny Zbawiciela (…) Podarunki, dawane w dniu tym dzieciom i domownikom, zowią się: „na gwiazdkę"[13].

---

[10] *Styczeń. Kolęda*, [w:] *Powieści moralne dla dzieci przez autorkę Pamiątki po dobrej matce*, Warszawa 1820, s. 3.

[11] *Zabawki z lalką. Obrazek I. Wandzia znajduje lalkę*, [w:] *Lalka. Podarunek młodym panieneczkom z obrazkami. Rozmowy, powiastki, bajeczki dla dzieci*, Lwów, ok. 1850, s. 2.

[12] *Szczodry wieczór*, [w:] Z. Gloger, *Encyklopedia staropolska ilustrowana*, tom IV, Warszawa 1903, s. 308-309.

[13] *Gwiazdka*, [w:] Z. Gloger, *Encyklopedia staropolska ilustrowana*, Warszawa 1901, s. 226; Podobnie wyjaśniano na łamach czasopisma „Myśl Niepodległa" z 1910 r., dodatkowo szczegółowo opisując okoliczności obdarowywania dzieci na Gwiazdkę, zwaną także Choinką czy Drzewkiem: „Wilia Świąt Bożego Narodzenia zowie się w mowie potocznej Gwiazdką (…) w ów dzień zaczęto zawieszać u powały gwiazdki, uklejone z różnokolorowych opłatków na pamiątkę gwiazdy, przyświecającej w Betlejemie (…) Po spożyciu uczty wigilijnej jedna ze starszych osób prowadzi dzieci do ciemnego pokoju i tam daje im do zrozumienia, że horoskopy co do „Gwiazdki", „Choinki" czy „Drzewka" przedstawiają się bardzo źle, gdyż dzieci w ciągu roku były niegrzeczne. Tymczasem reszta osób starszych w innym pokoju zapala choinkę, czyni ostateczny przegląd darów, które, o ile to tylko możliwe, wiesza się na drzewku, a wreszcie, bierze się dzwonek i dzwoni. Dzieci już wiedzą, że sygnał ten wzywa je do zapalonej choinki. Następuje najbardziej radosna chwila w życiu rodzinnym. Uczucie błogiego szczęścia ogarnia wszystkich. Na choince pali się mnóstwo świeczek, cała choinka jest obwieszona złoconymi orzechami, piernikami, jabłkami, girlandami kolorowych papierków. Pod choinką, u jej pnia, stoi Szopka, czyli Stajenka Betlejemska, z wyobrażeniem Dziewicy Marii, św. Józefa, Dzieciątka Jezus w żłobie, osiołka, wołu, pastuszków (…) Gwiazdka jako uroczystość rodzinna jest tak silnie związana z naszym życiem obyczajowym, że gdyby się ją zniosło, wyrządziłoby się krzywdę ogółowi, a przede wszystkim dzieciom, które chwilę tę zaliczają do najpiękniejszych w swoim życiu i nieraz jeszcze wspominają ją rzewnie w późnej starości (…)", „Myśl Niepodległa" 1910, nr 156, s. 1729-1731.

Zwyczaj więc darowywania dzieciom podarunków w dniu Wigilii nazywano Gwiazdką[14]. W praktyce jednak terminów kolęda czy gwiazdka używano zamiennie, określając zwyczaj obdarowywania się nawzajem w wieczór wigilijny prezentami. „Podarunki nazywane kolendą rozdają się w Wigilię narodzin Chrystusa, czyli w wigilię Bożego Narodzenia"[15].

Cel, ustalenia terminologiczne i możliwości źródłowe

Celem niniejszych rozważań jest rekonstrukcja zabawek dziecięcych otrzymywanych podczas świąt Bożego Narodzenia. Artykuł w swojej tematyce nawiązuje z jednej strony do rozważań nad zabawkami świątecznymi[16], z drugiej – wpisuje się w coraz prężniej rozwijający się nurt badań nad zabawkami dziecięcymi z perspektywy historyczno-pedagogicznej[17]. Ponadto, dawanie dzieciom prezentów stanowi ponadczasową tradycję świąt Bożego Narodzenia. W okresie przedświątecznym współcześni rodzice mają podobne dylematy, jak ich przodkowie w 2. połowie XIX wieku i na początku ubiegłego stulecia: jakie zabawki kupić, gdzie i w jakiej cenie, ile przedmiotów zabawy podarować, z czego mają być wykonane, jak mają wyglądać itp. Pytania te stawiało się i nadal stawia najczęściej właśnie w czasie przedświątecznym.

Wśród bogactwa źródeł historycznych pozyskanych do analizy problematyki zabawek świątecznych warto wskazać: źródła materialne, teksty pisane

---

[14] *Gwiazdka: (…) podarunek, ofiarowywany dzieciom w Wigilję Bożego Narodzenia*, [w:] M. Arcta, *Słownik ilustrowany języka polskiego*, Warszawa 1916, s. 402.

[15] L. Biart, *Pogadanki braci z siostrami, spisane ku zabawie młodych czytelników*, przekł. J. Chęciński, Warszawa 1875, s. 177.

[16] Por. M. Nawrot-Borowska, K. Kabacińska-Łuczak, *Co podarować dziecku na Gwiazdkę?* Kolejna publikacja obu autorek z tego cyklu będzie dotyczyć zabawek świątecznych w tekstach literackich i czasopismach adresowanych do dzieci – materiał w opracowaniu.

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

oraz materiały ikonograficzne[18]. Wykorzystane w niniejszej analizie wybrane źródła ikonograficzne – grafiki prasowe[19], pocztówki i fotografie, na których można znaleźć zabawki dziecięce – są istotne ze względów poznawczych, ponieważ ukazują obraz ówczesnych zabawek – ich wygląd, kształt, wielkość, sposób wykonania, zdobienia itp. Wskazują też, jakie zabawki były szczególnie popularne (można nawet użyć stwierdzenia – modne) i lubiane przez dzieci w danym okresie. Na wskazanych źródłach najczęściej przedstawione są same zabawki lub dziecko z zabawkami. Niestety, w analizowanych materiałach rzadko został uchwycony moment dzieci bawiących się danymi zabawkami w świątecznej atmosferze. Źródła ikonograficzne są więc cennym materiałem do badania zabawek dziecięcych, zaś szczególnie ważny jest ich przekaz. Dla historyka wychowania analizującego zabawkę nie jest priorytetowa technika wykonania czy wartość artystyczna dzieła ikonograficznego. Istotny jest właśnie ów przekaz, dający badaczowi przede wszystkim odpowiedź na pytania: jak wyglądała zabawka – w kontekście niniejszej analizy – zabawka podarowana dziecku na święta Bożego Narodzenia, jakie miała kształty, jaka była reakcja dziecka na otrzymany prezent, w jaki sposób ją wykorzystywało w zabawie itp.

Za zabawkę – w interesującym nas okresie – został uznany każdy przedmiot wykonany celowo do zabawy. *Słownik języka polskiego* Samuela Bogusława Linde z 1814 roku zabawkami określał: „zabaweczki, którymi dzieci się bawią, lalki itp."[20]. Natomiast definicja zabawki znajdująca się w *Słowniku języka polskiego* z roku 1861 ma kilka znaczeń. Z punktu widzenia naszych rozważań ważne są dwa: pierwsze – „przedmiot do zabawy, rozrywki" oraz drugie – „rzecz drobna, umyślnie dla zabawy dzieci robiona, np. lalki, koniki, itp."[21].

---

[18] Źródła historyczne wykorzystywane w analizie zabawek dziecięcych: poradniki pedagogiczne, wychowawcze i higieniczne (znajdujemy w nich rady w zakresie doboru zabawek, informacje na temat znaczenia wychowawczego zabawek dla dzieci w określonym wieku), prasę pedagogiczną, kobiecą, rodzinną, społeczno-literacką, dziecięcą (tutaj, szczególnie w okresie przedświątecznym, zamieszczano porady z dziedzinie doboru zabawek, recenzje nowości rynku zabawkarskiego, reklamy składów z zabawkami, grafiki, powiastki, historyjki, wzory zabawek do samodzielnego wykonania), cenniki fabryk i składów zabawek (ukazywały repertuar zabawek produkowanych lub sprzedawanych przez daną firmę w określonym okresie i ich ceny), kalendarze (porady z zakresie doboru zabawek i reklamy), literaturę wspomnieniową i pamiętnikarstwo (autorzy wspomnień opisywali swoje zabawki świąteczne, ich rodzaje oraz sposoby wykorzystania), literaturę piękną i literaturę dla dzieci (powieści, nowele, powiastki, bajeczki, czy obrazki i wierszyki – ich autorzy chętnie i często czynili okres Świąt tłem dla fabuły utworów literackich), fotografię i świąteczne kartki pocztowe (ukazują rodzaje zabawek, ich wygląd); por. D. Żołądź-Strzelczyk i in., *Dzieje zabawek dziecięcych*, s. 32-60.

[19] Źródłem bogatym w grafiki ukazujące zabawki są czasopisma dla dzieci. W niniejszym opracowaniu pominięto ten typ źródła, ponieważ zostanie on wykorzystany w przygotowywanym tekście dotyczącym zabawek dziecięcych w tekstach literackich i czasopismach adresowanych do dzieci.

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

[21] *Słownik języka polskiego, obejmujący oprócz zbioru właściwie polskich, znaczną liczbę wyrazów z obcych języków […] do podręcznego użytku*, cz. 2, P-Ż, Wilno 1861, s. 2063; Z hasłem tym kore-

W słowniku tym można również znaleźć określenie „zabaweczka" – z kwalifikatorem „pieszcz. (…) zabawka"[22]. W *Słowniku języka polskiego podług Lindego i innych nowszych źródeł* Erazma Rykaczewskiego z 1866 roku termin zabawka ma dwa znaczenia. Pierwsze: „zdrob. mała zabawa, mała rozrywka", drugie „to, czem się dzieci bawią. Kupiłem mu drewnianego konika na zabawkę"[23]. W 1869 roku jeden z przewodników higienicznych podawał: „przedmioty, które dzieciom do zabawy służą, nazywamy zabawkami"[24]. Z kolei *Słownik języka polskiego* z 1927 roku pod redakcją Jana Karłowicza, Adama Kryńskiego i Władysława Niedźwiedzkiego zabawką określał „przedmiot do zabawiania dzieci, cacko, zabaweczka, np. konik, lalka"[25]. Cel zaś zabawek stanowiło „dostarczenie dzieciom przyjemnych wrażeń, przyczyniających się bądź to pośrednio, bądź bezpośrednio do pomyślnego rozwoju władz fizycznych i umysłowych"[26]. W niniejszych rozważaniach, na podstawie analizy znaczeń terminu zabawka z XIX i początku XX wieku, przyjęto więc, że zabawką będzie przedmiot celowo wyprodukowany do zabawy[27].

Grafiki prasowe

Na wiek XIX przypada niewątpliwie rozwój czasopiśmiennictwa. Co istotne z punktu widzenia poruszanego w niniejszym tekście zagadnienia, już od lat 20. tegoż wieku następuje rozwój ilustrowanych czasopism, a od lat 50. można datować niebywały rozkwit polskiej ilustracji prasowej, który swoje apogeum osiągnął w latach 1860-1880 na kartach „Tygodnika Ilustrowanego" i „Kłosów"[28].

---

sponduje następne w kolejności: „Zabawkowy, (…) służący do zabawienia, od zabawek dziecinnych", tamże, s. 2063.

[22] Tamże.

[23] E. Rykaczewski, *Słownik języka polskiego podług Lindego i innych nowszych źródeł*, t. II, Berlin – Poznań 1866, s. 1056.

[24] *Przewodnik w zdrowym pielęgnowaniu dzieci od przyjścia na świat aż do dojrzenia, skreślony przez przyjaciela dzieci (lekarza)*, Lwów 1869, s. 84.

[25] *Słownik języka polskiego*, red. J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, Warszawa 1927, z. 44, s. 17.

[26] R. Rogożewski, *Jakie zabawki kupować dzieciom*, „Dziecko" 1913, nr 9, s. 533. Por. M. Nawrot-Borowska, K. Kabacińska-Łuczak, *Co podarować dziecku na Gwiazdkę*?

[27] Por. współczesną definicję zabawki autorstwa Jana Bujaka: „przedmiot materialny specjalnie wykonany do celów zabawowych, który zawiera w sobie treści kulturowe właściwej dla niego epoki lub epok minionych z zakresu kultury materialnej, duchowej lub społecznej i przekazuje je w sposób budzący określone postawy ludyczny, a za ich pośrednictwem kształtuje rozwój fizyczny, psychiczny lub emocjonalny", J. Bujak, *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*, Kraków 1988, s. 15.

[28] M.A. Quinkenstein (red.), *Grafika prasowa w XIX wieku*, Kórnik 2007, s. 6; por. B. Szyndler, *Tygodnik ilustrowany „Kłosy" (1865-1890)*, Wrocław 1981.

> Sceny prezentowane na grafikach prasowych pozwalają zobaczyć przede wszystkim wygląd zabawki, jej sposób wykonania, zdobienia. Ukazują także różnorodne sposoby wykorzystania zabawek przez dzieci, bowiem zabawki w tego rodzaju ilustracjach, w przeciwieństwie do form malarskich czy fotografii, zwykle przedstawiane są w scenach zabaw dziecięcych. Widzimy więc nie tylko czym, ale i jak bawiły się dzieci[29].

Na prezentowanych wybranych grafikach czasopism adresowanych do dorosłych można znaleźć świąteczne zabawki dziecięce w różnych kontekstach: jako obiekt marzeń i westchnień (ryc. 1 i 2), jako prezent odbierany po wieczerzy wigilijnej (ryc. 3) i wręczany przez Gwiazdora (ryc. 4), jako przedmiot zabawy (ryc. 5, 6 i 7) oraz wyczekaną i ukochaną rzecz (ryc. 8, 9).

Zabawki umieszczone na świątecznej wystawie sklepowej są zapewne nierealnym marzeniem stojącej przed sklepem dziewczynki. Rysunek Ksawerego Pillatiego koresponduje z informacjami z działu „Kronika Tygodniowa". Redakcja zwraca uwagę:

> Jesteśmy więc w przeddzień świąt (…). Już jakiś bogaty dziadek kupił laleczkę dla swej wnuczki za 3,000 franków, ucząc ją rozrzutności zawczasu, zamiast tej niezaprzeczonej prawdy, że za te pieniądze możnaby obdarować lalkami z tysiąc dziewcząteк, które się podarunku od nikogo spodziewać nie mają prawa[30].

Zapewne taką dziewczynkę uwiecznił K. Pillati. Biedna, bosa, z podpartą na ręce głową, tęsknym wzrokiem wpatruje się w pięknie ubrane, kosztowne lalki. Oprócz nich na wystawie, w towarzystwie figurki Gwiazdora niosącego ustrojoną dziecinną choinkę, znajdują się między innymi: koniki, armata, domek, mebelki (krzesła i stolik) oraz serwis dla lalek – należące do kanonu najpopularniejszych zabawek badanego okresu.

Ryc. 1. *„Nie dla mnie…"*, rysunek oryginalny Ksawerego Pillatiego (fragment grafiki)

(Źródło: „Tygodnik Ilustrowany" 1883, nr 51, s. 402)

[29] D. Żołądź-Strzelczyk i in., *Dzieje zabawek dziecięcych*, s. 34.

[30] *Kronika Tygodniowa*, „Tygodnik Ilustrowany" 1883, nr 51, s. 401.

Marzenia o zabawkach leżących pod choinką zapewne zaprzątały umysły wielu dzieci. Być może maluchy także śniły o upragnionych przedmiotach. Tę właśnie tematykę podejmuje grafika, utrzymana w konwencji onirycznej, zamieszczona w czasopiśmie „Praca. Tygodnik polityczny i literacki, illustrowany" (ryc. 2). Nad dwójką śpiących dzieci czuwają aniołowie, z czułością pochylający się nad maleństwami. W dolnej części grafiki zostały umieszczone różne – cenne z punktu widzenia niniejszego opracowania – zabawki. Przy gałązkach choinkowych, symbolizujących czas bożonarodzeniowy, stoi piękny, misternie wykonany konik na biegunach, obok bębenek i trąbka, a poniżej strzelba. Przedmioty te mogą sugerować, że jednym ze śpiących dzieci jest chłopczyk, chcący bawić się w wojsko. Być może drugim dzieckiem jest dziewczynka, gdyż obok konika leży pięknie wystrojona lalka. Ponadto, można jeszcze dostrzec tablicę do rysowania, książeczkę z obrazkami oraz piłkę, co może sugerować, że adresatem tych zabawek były najmłodsze dzieci.

Pod grafiką znajduje się wierszyk Pauli Wężyk, w którym autorka w charakterystycznej dla ówczesnej poezji dziecięcej poetyce łączy owe marzenia dziecięce o przedmiocie materialnym z religijną wartością świąt Bożego Narodzenia.

Jak ptaszęta wpośród gniazdka
Śpią dziateczki śpią
I prześlicznie śnią:
O laleczce i koniku,
O książeczce i biczyku,
O chojence ze świeczkami,
Z rumianemi jabłuszkami,
Śnią dziateczki śnią
I cichutko śpią.
A na niebie świeci gwiazdka,
Śpiewa Anioł Stróż:
Bóg się zrodził już!"[31].

Ryc. 2. *Sen dzieci*

(Źródło: „Praca. Tygodnik polityczny i literacki, illustrowany" 1910, nr 52, s. 1643)

[31] „Praca. Tygodnik polityczny i literacki, illustrowany" 1910, nr 52, s. 1643.

Ryc. 3. *Gwiazdka* (fragment grafiki)
(Źródło: „Kłosy" 1871, nr 338, s. 401)

Interesującym motywem zaprezentowanym na grafikach prasowych jest moment przekazywania prezentów dzieciom. Przykładem może być rycina 3, stanowiąca fragment większej całości. Przedstawiono na niej „zebrane razem wszystkie obrzędy przywiązane do tych świąt, które pośród innych dorocznych, liczą się do najuroczystszych"[32]. Upamiętniona została więc scena narodzin Pana Jezusa (w centrum) oraz pasterka odprawiana w drewnianym kościółku (u góry), szopka (po lewej), pokłon Trzech Króli (po prawej), a na dole grafiki wieczerza wigilijna (po lewej) oraz choinka (po prawej). Na tym właśnie fragmencie została uchwycona chwila, na którą w święta Bożego Narodzenia czekają wszystkie dzieci – wręczenie prezentów. Autor nie wyeksponował zabawek (pod choinką wyraźnie widać jednak różne, choć trudne do rozpoznania, przedmioty przeznaczone dla dzieci), ale ukazał dziecięce emocje towarzyszące oczekiwaniu na podarki – wyciągnięte w górę ręce świadczą o radości i zniecierpliwieniu. Trzy dziewczynki stojące najbliżej choinki zostały przedstawione w momencie podchodzenia po prezenty wręczane przez stojące przy stole kobiety. Za nimi wbiega chłopczyk z podniesionymi do góry rękoma, jakby bał się, że spóźni się i upominków nie otrzyma.

W Wielkopolsce dzieci czekały na Gwiazdora, który w dużym worku przynosił wymarzone zabawki. Przykładem ilustracji tego zwyczaju może być grafika zamieszczona w czasopiśmie „Praca. Tygodnik polityczny i literacki, illustrowany" (ryc. 4) z 1910 roku. Gwiazdor wręcza prezenty dzieciom w różnym wieku. Jest to starszy mężczyzna z brodą, w długim płaszczu z kapturem i czapką na głowie. W jednej ręce trzyma pięknie przybraną, roziskrzoną świecami choinkę, w drugiej pęk rózg. Na plecach ma duży wór z prezentami, z którego wystają lalka i konik. Zwyczajem było, iż dziecko przed otrzymaniem upominku od Gwiazdora musiało powiedzieć modlitwę

[32] *Boże Narodzenie*, „Kłosy" 1871, nr 338, s. 400.

lub wierszyk i wykazać, że było grzeczne – w przeciwnym razie zamiast prezentu otrzymywało rózgi. Dzieci, ustawione według wieku, czekają więc ze złożonymi do modlitwy rękoma na swoją kolej i wymarzony prezent. Uzupełnieniem tej ryciny jest wierszyk Pauli Wężyk, oddający doskonale specyfikę zachowania dzieci i nastrój chwili:

„Ojcze nasz, Zdrowaś i Wierzę",
Drżącym głosem i nieśmiało,
Ale serdecznie i szczerze,
Płynie z miłością nie małą.
Na czele idzie malutka,
Najmłodsza z gromadki dzieci:
„Gwiazdorku, grzeczna Helutka,
Daj tę choinkę co świeci!
„Gwiazdorku, rózgi nie trzeba!"
Jaś mały, Stasia i Józio,
Tak proszą wysłańca z nieba,
Z wystraszoną nieco buzią.
„Ulżyj twym barkom, Gwiazdorku!"
Tak Zosia i Zbyszek proszą,
Pokaż, co masz tam w tym worku,
Co będzie naszą rozkoszą?"
Lecz Gwiazdor stary, rzecz znana,
Wprzód długie prawi morały,
Więc słów tych dziatwo kochana
Oj, słuchaj z duszy twej całej!"[33].

Ryc. 4. *Gwiazdor i dzieci*

(Źródło: „Praca. Tygodnik polityczny i literacki, illustrowany" 1910, nr 52, s. 1658)

[33] P. Wężyk, *Gwiazdor i dzieci*, „Praca. Tygodnik polityczny i literacki, illustrowany" 1910, nr 52, s. 1658.

Ryc. 5. *Gwiazdka*
(Źródło: „Biesiada Literacka" 1886, nr 52, s. 402)

Na grafikach prasowych umieszczonych w czasopismach adresowanych do dorosłych nie ma zbyt wielu przedstawień bawiących się dzieci. Do wyjątków należy rycina z tytułowej strony „Biesiady Literackiej" z roku 1886 (ryc. 5), na której uchwycono scenę pokazania i zapewne wyjaśniania, o czym świadczy gest najstarszej dziewczynki, obrazu ukazującego moment narodzin Bożego Dziecka. Starsze dzieci – stojąca dziewczynka ściskająca w ręce lalkę i siedzące dziecko – z uwagą słuchają opowieści, najmłodszy maluch siedzi na małym krzesełku, w lewej w ręce trzyma chorągiew, w prawej trąbkę i biczyk – zapewne bawił się w musztrę lub inne zabawy żołnierskie. Tę tezę może potwierdzać stojący niedaleko dziecka konik na biegunach oraz znajdująca się pod choinką makieta zamku z wieżami, a także stajnie z konikami. Na grafice tej znalazły się zabawki „typowe" dla płci – dziewczynka ma lalkę, chłopczyk konika, biczyk i trąbkę. Takie przedstawienie w pełni koresponduje z ówczesnymi poglądami na rolę zabawki, według których dziecko ma przygotować się do pełnienia odpowiednich ról w społeczeństwie[34]. „Dzieci – jak twierdzi Dorota Żołądź-Strzelczyk – ze względu na przynależność do określonej płci bawiły się odpowiednimi zabawkami, naśladując obserwowane zachowania i zajęcia dorosłych"[35].

Na rycinie 6 ukazano małą dziewczynkę pod choinką, trzymającą w ręku pajaca/arlekina. W objaśnieniu rycin redaktorzy w analizie poniżej ilustracji napisali: „Obrazek z tym podpisem nie potrzebuje objaśnienia długiego; kto

[34] Por. np. H. Wernic, *Wychowanie dziecka: włącznie do lat 6-ciu*, Warszawa 1902; tegoż, *Praktyczny przewodnik wychowania*, Warszawa 1891; E. J., *Zabawki dziecinne*, „Kłosy" 1885, nr 1068; [Józefa Jaxa-Bąkowska] Szczęsna, *Zabawki dla dzieci*, „Bluszcz" 1899, nr 50; *Skarbiec dla rodzin w mieście i na wsi*, wydawnictwo „Biesiady Literackiej", t. 1, Warszawa 1888; J. Stella-Sawicki, *Rady dla młodych mężatek*, Warszawa 1910; A. Sobolewska, *O zabawach i rozrywkach dziecięcych*, „Wychowanie w Domu i Szkole" 1912.

[35] D. Żołądź-Strzelczyk, *„A cacek też dużo było"*, s. 7.

na niego spojrzy, pojmie, iż to dziecko, ciesząc się z choinki gwiazdkowej, sięga po jabłko, mówiąc «Bozia dała»"[36]. W dalszej części akcentowali rolę wychowania religijnego w rozwoju dziecka i wpajania patriotyzmu. Z punktu widzenia niniejszej analizy, interesujące są zabawki otrzymane przez dziewczynkę w prezencie bożonarodzeniowym. Podnosząc rączkę po jabłko, dziewczynka przyciska do siebie pajacyka – postać z uwydatnionym nosem, w kombinezonie z kryzą pod szyją i szpiczastą czapką[37]. Pod choinką stoi owieczka. Figurki zwierząt były w badanym okresie jednym z ulubionych rodzajów zabawek młodszych i starszych dzieci. Ta zaprezentowana na grafice wydaje się być powleczona naturalną wełną[38].

Ryc. 6. Dziewczynka pod choinką sięgająca po jabłko, *„Bozia dała"*
(Źródło: „Światło" 1892, nr 24, s. 372)

Specyfikę zabawek dziecięcych jako przedmiotów zabawy z ostatnich dekad XIX wieku można zaobserwować na grafice niemieckiego artysty, opublikowanej w noworocznym numerze czasopisma „Kłosy" z 1880 roku (ryc. 7). Grafika nosi tytuł *Choinka* i jak opisała jej przekaz redakcja, autor „w tak oryginalny, naiwny, a pełny wdzięku sposób przeniósł w sfery niebieskie uciechy kolędowe ziemskiej dziatwy niewinnej"[39]. Aniołki przedstawione na grafice symbolizują dzieci, które radośnie przeżywają czas Bożego Narodzenia.

> Widzimy, jak jedne uwijają się wkoło choinki, drugie przygotowują miłe niespodzianki wzajemne, te cieszą się podarkami otrzymanymi, tamte bawią się w strachy, jota w jotę jak ludzkie dzieci[40].

Przyglądając się poszczególnym postaciom, w lewym górnym narożniku widzimy anioła szyjącego ubranka dla leżącej na stoliku małej laleczki, przed aniołem siedzącym pod ośnieżoną choinką stoi stolik pełen figurek żołnierzy, kominiarczyków i postaci gwiazdora z choinką. Anioł przebrany za doręczy-

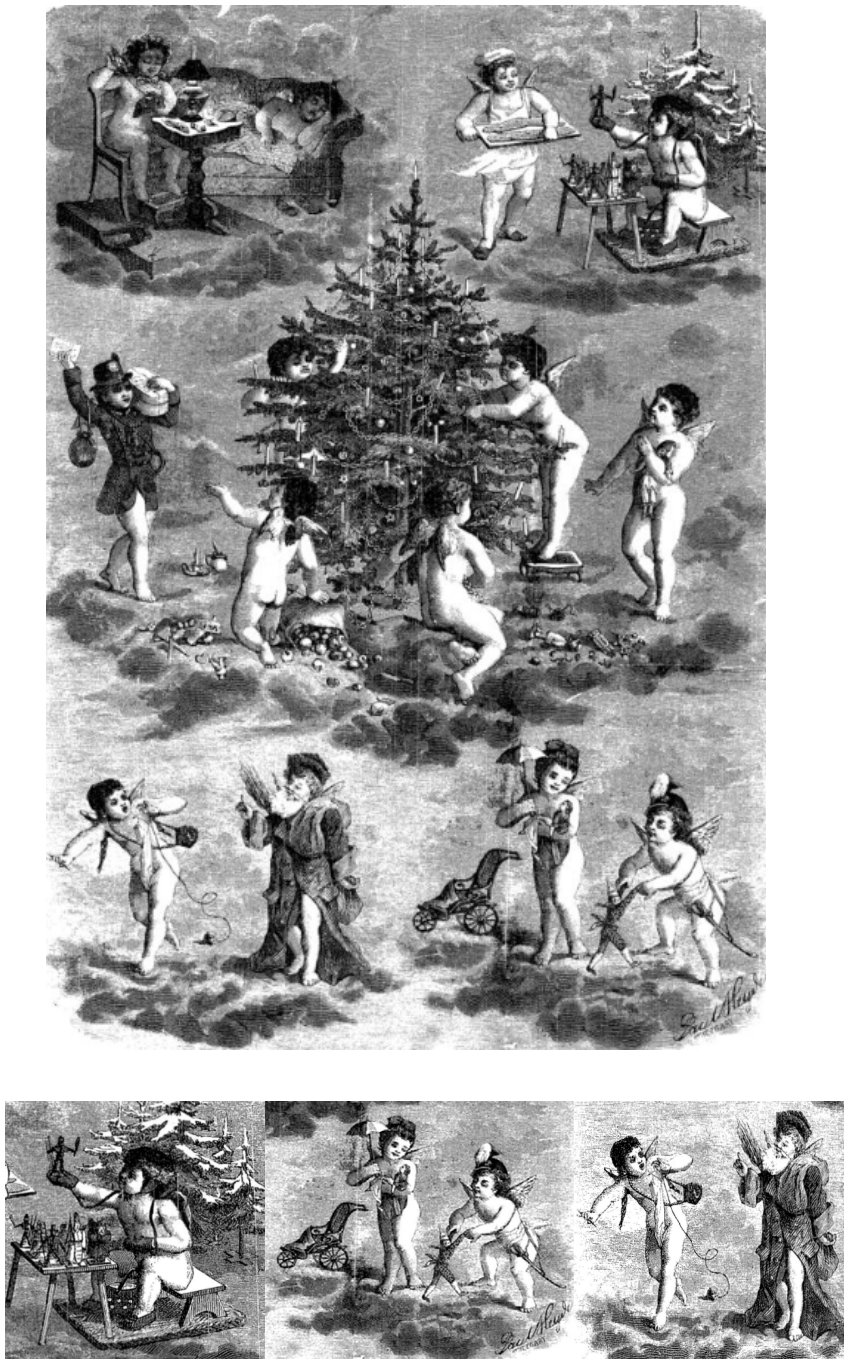
[36] *Objaśnienia rycin*, „Światło" 1892, nr 24, s. 384.

[37] Pedagodzy i publicyści 2. połowy XIX wieku i początku XX stulecia nie zalecali kupowania dzieciom pajaców, arlekinów, ponieważ miały one psuć zmysł estetyczny oraz mogły wpłynąć szkodliwie na ich moralność, por. *Pajace*, [w:] *Dzieje zabawek dziecięcych*, s. 338-340.

[38] Tamże, s. 204-214.

[39] *Choinka*, „Kłosy", 1880, nr 757, s. 6.

[40] Tamże.



Ryc. 7. *Choinka*
(Źródło: „Kłosy" 1880, nr 757, s. 5)

ciela poczty niesie pudełko cynowych figurek i piłkę w specjalnym woreczku, nagusek po prawej stronie choinki trzyma pod pachą pajacyka. Uciekający przed groźbami Gwiazdora aniołek ma na sznurku niewielką piłeczkę, zaś aniołek – dziewczynka zajął się zabawą lalką w długiej, strojnej sukience, lalczyną parasolką i spacerowym, trzykołowym wózkiem. Nie zabrakło też aniołka – żołnierza, który z szabelką u boku i wojskowej czapce uczy pajacyka musztry. U stóp aniołków skupionych najbliżej choinki, strojących ją, leżą figurki ludzików, pudełeczka, nożyczki, kubeczek z klejem, skrawki papierów i łupiny od orzechów – niezbędne do wykonywania zabawek choinkowych, świece oraz niewielkie jabłuszka, będące w XIX stuleciu popularną i smaczną ozdobą drzewka. Zabawy i zajęcia dziecinne przy choince przyrównane zostały w tekście komentującym grafikę do „nieba na ziemi". Mimo że grafika jest autorstwa niemieckiego artysty, prezentowane na niej wokół choinki zabawki znajdowały się także w polskich domach, gdyż to właśnie z Niemiec chętnie i często je sprowadzano.

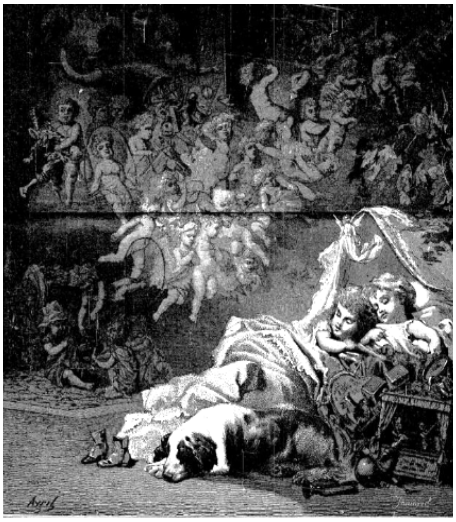
Wymarzone zabawki wzbudzały w dzieciach wiele emocji. Bywało również tak, że dzieci nienasycone zabawą nimi podczas zbyt krótkiego wigilijnego wieczoru, zmęczone towarzyszącym mu napięciem, zasypiały z wyczekaną zabawką (ryc. 8). Jedno ze śpiących dzieci nawet podczas snu nie wypuściło z rączki pajacyka.

Ryc. 8. *Poranek Bożego Narodzenia*
(Źródło: „Kłosy" 1882, nr 913, s. 401)

Podobnie na rycinie 9 widzimy śpiące dzieci, które znużone wrażeniami wigilijnego wieczoru i zabawą wyczekiwanymi zabawkami zasnęły w ich otoczeniu.

> Dwoje dziatek niewinnych, zasypiających pod wrażeniem radości, jakie im gwiazda Chrystusowa przyniosła. Zasypane podarunkami, z duszyczką przepełnioną rajską błogością, ubawione aż do zanudzenia, toną we śnie cichym, rozkosznym, a wyraz ich uroczych, lubych twarzyczek domyślać się pozwala, iż widma rojące się w ich sennej wyobraźni muszą być niewątpliwie dalszym ciągiem słodkich upojeń, doświadczonych przez nie na jawie[41].

[41] *Na Gwiazdkę*, „Kłosy" 1882, nr 912, s. 391.



Ryc. 9. *Senne marzenia dzieci w Wigilię Bożego Narodzenia*, rysunek Avrila

(Źródło: „Kłosy" 1882, nr 912, s. 392-393)

We śnie dziecinnym zabawom oddaje się rzesza aniołków, którym samo dzieciątko Jezus, piastowane przez Królową Anielską, sypie z rogu obfitości podarunki gwiazdkowe, by „nacieszyły się nimi na do woli, a potem je ziemskiej dziatwie na kolędę zaniosły"[42]. W grupie bawiących się aniołków jeden jedzie na bujanym koniku, drugi gra na trąbce, trzeci trzyma w dłoniach dużą piłkę, czwarty pajaca, piąty obręcz do toczenia, inny skacze przez skakankę, zaś z rogu obfitości wysypują się najróżniejsze cacka – piłeczki, kręgle, bębenki. Przy śpiących dzieciach widzimy stos zabawek, wśród których znajduje się teatrzyk z figurkami – aktorami na scenie, figurka zwierzęcia (prawdopodobnie pieska), piłka, trąbka, kolejka.

Kartki pocztowe

Doskonałym źródłem do badania specyfiki zabawek dziecięcych, szczególnie początku XX wieku, są kartki pocztowe[43]. Stały się one powszechnym środkiem komunikacji międzyludzkiej u schyłku wieku XIX, a „złoty okres pocztówki" trwał do czasu I wojny światowej, kiedy drukowano je w największych nakładach, bogactwie motywów i na wysokim poziomie artystycznym[44]. Ówczesne kartki pocztowe okazały się wartościowymi obiektami kolekcjonerskimi, zaś ich szczególnym walorem jest wartość historyczno-dokumentacyjna. Stanowią one nośnik cennych informacji z przeszłości zarówno dla etnografów, socjologów, jak i historyków, czy historyków sztuki. Badać można zarówno awersy pocztówek, czyli ich warstwę ikonograficzną, jak i teksty zamieszczane przez piszących na ich rewersach.

Ilustrowane kartki pocztowe mają ogromną nośność informacyjną, dokumentacyjną i znaczeniową. Dawniej wydana pocztówka – podobnie jak dzieło sztuki, jeśli nie uległo zniszczeniu – żyje nadal (choć w innym kontekście), będąc autentycznym śla-

[42] Tamże.

[43] O historii kart pocztowych zob.: J. Kotłowski, *Złoty wiek pocztówki*, Płock 1988.

[44] J. Kotłowski, *Pocztówki. Kolekcja biblioteki uniwersyteckiej w Toruniu*, Toruń 1997, s. 8.

dem przeszłości widzialnym dla każdego, kto pragnie je dostrzec. Dziś stare pocztówki (widokówki) stają się dla nas świadectwem lansowanych niegdyś wzorów – mody i gustów epoki; są dokumentami źródłowymi w badaniu historii, kultury[45].

Okazuje się, że mogą one także służyć jako źródło do badania dziejów zabawek dziecięcych. W tym wypadku badaniu nie poddaje się tekstu pocztówki przesyłanego przez nadawcę, a obraz znajdujący się na jej awersie. Poszukując przekazów ikonograficznych poświęconych zabawkom, analizie warto poddać kartki okolicznościowe, czyli wysyłane z okazji różnorodnych świąt bądź uroczystości. Na potrzeby niniejszego tekstu analizie poddano okolicznościowe kartki przesyłane z okazji świąt Bożego Narodzenia.

Pocztówki okolicznościowe, na których przedstawione zostały zabawki dziecięce, rewers mają najczęściej w postaci czarno-białych lub kolorowanych fotografii (fotografia pocztówkowa). Często widnieje na nich scena rodzinna, przedstawiająca rodziców z dziećmi przy choince, pod którą ułożone zostały zabawki. Bywa, że zabawki znajdują się także w rączkach dzieci. Analiza źródeł ikonograficznych pozwala stwierdzić, jakie zabawki były szczególnie popularne w okresie, z jakiego pochodzi dana pocztówka oraz które z bogatego asortymentu cacek dziecinnych szczególnie często znajdowały swoje miejsce pod choinką.

Ryc. 10. *Rodzina przy choince*, kartka pocztowa, początek XX wieku

(Źródło: Biblioteka Narodowa, Polona, domena publiczna)

Na pocztówce datowanej na początek XX wieku (ryc. 10) widzimy pięcioosobową rodzinę przy choince, gdzie każde dziecko trzyma w rączkach zabawkę. Dziewczynka przytula niewielką, długowłosą lalkę ubraną w jasną sukienkę, chłopiec trzyma wełnianą owieczkę, prawdopodobnie wypchaną, z naturalnej owczej wełny. Trudno zidentyfikować zabawkę trzymaną przez najmłodsze dziecko; być może jest to jakaś grzechotka lub niewielka figurka. Pod choinką znajduje się piękna żaglówka, którą można było puszczać na wodzie.

[45] Tamże, s. 9.

Ryc. 11. *Rodzina przy choince i stoliku z zabawkami*, kartka pocztowa, 1916 rok
(Źródło: Biblioteka Narodowa, Polona, domena publiczna)

Na innej pocztówce (ryc. 11), datowanej na 1916 rok, świąteczne upominki i łakocie zostały wyeksponowane na specjalnym stoliku, przy którym obok choinki zgromadziła się rodzina. Wśród zabawek, które dzieci znalazły pod choinką, widzimy wózek dzwonkowy zaprzężony w dużego psa powleczonego sierścią (dzwonek znajdował się pomiędzy dużymi kołami zaprzęgu, kiedy dziecko wprawiało zabawkę w ruch, symulując ciągnięcie zaprzęgu przez psa, dzwonek wydawał dźwięk), klocki z literami i obrazkami (różnej wielkości klocki pozwalały ustawić z nich wieżę – od największego do najmniejszego), figurkę konika (prawdopodobnie odlaną z celuloidu), pluszowego misia, pluszowego kota na platformie z kółkami, laleczkę niemowlę, małą drewnianą figurkę owieczki na platformie. Dziewczynka przykłada jakiś przedmiot do ust – być może jest to gwizdek. Ułożenie zabawek zaprezentowane na pocztówce może sugerować, które z nich były przeznaczone dla dziewczynki, a które dla chłopca.

Ryc. 12. *Z podarkami*, pocztówka, po roku 1900
(Źródło: Biblioteka Narodowa, Polona, domena publiczna)

Częstym motywem prezentowanym na kartkach świątecznych była

Ryc. 13. *Kobieta w przebraniu anioła niosąca choinkę i zabawki dla dzieci*, pocztówka, początek XX wieku

(Źródło: Biblioteka Narodowa, Polona, domena publiczna)

para niosąca bożonarodzeniowe drzewko oraz szereg paczek i paczuszek, w których znajdowały się podarki dla najbliższych. Wśród tych prezentów często były także zabawki dla najmłodszych. Na rycinie 12, datowanej na początek XX wieku, wśród różnych pakunków mężczyzna trzyma dziecięce wrotki, białego konika na platformie, kobieta natomiast brązowego pluszowego misia, pojazd na kołach i drewniane zwierzątko na platformie. W lewym górnym rogu pocztówki można dostrzec świąteczną scenę rodzinną – trzymający się za ręce rodzice stoją obok przybranego drzewka, pod którym ułożono prezenty, w tym konika na platformie. Dzieczynka przygląda się nowej laleczce, przytulając ją z miłością.

W Małopolsce i na Podkarpaciu prezenty najmłodszym przynosił Aniołek, dlatego również jego postać umieszczano na kartkach pocztowych. Na jednej z nich (ryc. 13) kobieta w stroju anioła niesie na ramieniu choinkę, a w lewej ręce trzyma pluszowego misia oraz lalkę – żołnierza.

Fotografia

Wynaleziona u schyłku 1. połowy XIX wieku fotografia szybko stała się popularnym, choć stosunkowo jeszcze wówczas kosztownym sposobem zatrzymywania chwil na cienkim papierku, naklejonym na tekturowy kartonik. Łatwo zauważyć, iż ukazane powyżej kartki pocztowe przygotowywane były właśnie na podstawie fotografii. Zdjęcia takie wykonywano najczęściej w pracowni fotografa, w specjalnie wykreowanej scenografii i ustalonych pozach. Odpowiednio przygotowaną fotografię powielano, po uprzednim naniesieniu na niej napisu „Wesołych Świąt" i w ten oto sposób powstawała fotografia pocztówkowa.

„Od pierwszych lat istnienia fotografii to nowe medium postrzegano jako pomoc historyczną"[46]. Fotografie na potrzeby prywatne wykonywano

[46] *Fotografie i portrety*, [w:] P. Burke, *Naoczność. Materiały wizualne jako świadectwa historyczne*, Kraków 2012, s. 39.

Ryc. 14. *Eugenia Brzezińska z synem przy choince*, Boże Narodzenie 1905 roku
(Źródło: Biblioteka Narodowa, Polona, domena publiczna)

zarówno w fotograficznych atelier – wówczas dzieci najczęściej pozowały z zabawką – jak i w domach, kiedy uwieczniano między innymi świąteczne uroczystości. Wtedy to interesujące nas zabawki umieszczano najczęściej pod choinką.

Święta Bożego Narodzenia należały do chwil, które wśród zamożnych rodzin chętnie uwieczniano na fotografiach, utrwalając radosny nastrój i wspólnie spędzany czas. Na fotografiach z okresu Świąt zwykle widnieje wigilijny stół lub choinka, wokół niej skupiona rodzina, w otoczeniu podarków, także zabawek. Niezwykle bogaty zestaw wartościowych zabawek widzimy na fotografii, której bohaterką jest Eugenia Brzezińska z synem (ryc. 14). Dzieci, których w rodzinie było troje (dwóch chłopców i dziewczynka), znalazły pod choinką naturalnych rozmiarów wypchanego i powleczonego owczą wełną barana, dużą figurkę świnki, makietę sklepu z figurką sprzedawcy oraz dużą biskwitową lalkę. Na krześle w pudełku znajduje się zestaw do budowania torów kolejowych, na oparciu zawieszono strzelbę dziecinną oraz wojskową czapkę i trąbkę w kształcie rogu. Większość tych zabawek była pochodzenia zagranicznego, zapewne sprowadzona na specjalne zamówienie.

Jak wspomniano, na fotografiach zabawki najczęściej znajdowały się pod choinką. Przykładem różnorodności świątecznych zabawek dziecięcych może

Ryc. 15. *Choinka*, 1911 rok

(Źródło: Muzeum Narodowe Rolnictwa i Przemysłu Rolno-Spożywczego w Szreniawie)

być poniższa fotografia (ryc. 15), datowana na rok 1911. W narożniku pokoju stoi udekorowane okazałe drzewko, a pod nim znajdują się poukładane – zapewne w celu wykonania zdjęcia – zabawki. Można dostrzec typowo chłopięce przedmioty zabawy: opartą o ścianę strzelbę, wóz z konikami, jeźdźców na koniach, stajnię z figurkami zwierząt, zabawki z figurkami wprawianymi w ruch obrotowy oraz jakieś machiny. Większość zabawek wyeksponowanych pod choinką została wykonana z drewna.

Podsumowanie

Jakie więc zabawki otrzymywały dzieci na Boże Narodzenie? Jaki był stosunek maluchów do prezentów świątecznych? Odpowiedzi na te pytania można znaleźć analizując źródła ikonograficzne.

> Zabawka – z jednej strony – odzwierciedla tradycjonalizm, konserwatyzm dziecięcego świata, czego przejawem jest ukształtowany w początkowych okresach dziejów podstawowy kanon zabawek dziecięcych, z drugiej zaś jest odbiciem wielorakich przemian technologicznych, kulturowych, obyczajowych, estetycznych[47].

[47] D. Żołądź-Strzelczyk i in., *Dzieje zabawek dziecięcych*, s. 8.

Prezentowane ryciny obrazują różnorodność dziecięcych zabawek. Są one odbiciem tradycyjnego podziału na zabawki dziewczęce (lalka, wózek) i chłopięce (konik, biczyk, bębenek, strzelba), przygotowujące do pełnienia odpowiednich ról społecznych. Można znaleźć zarówno proste, wykonane z drewna, przedmioty zabawy, jak też eleganckie, drogie, sprowadzane z zagranicy. Najczęściej przedstawiano zabawki – figurki (konika, pajaca, owieczki itp.), czyli przedmioty, które dziecko mogło chwycić w ręce lub przytulić. Autorzy analizowanych ilustracji starali się uwiecznić także emocje towarzyszące dzieciom podczas otrzymywania zabawek świątecznych. Najczęściej trzymały one podarunek, tuliły go, a nawet z nim spały. Ważne podkreślenia są twarze dzieci, ich postawy ciała ukazane w momencie oczekiwania na prezenty. Duże oczy, szeroki uśmiech, błogość, ale także lekkie przerażanie przed spotkaniem z Gwiazdorem – to uczucia znane również współczesnym dzieciom wypatrującym pierwszej gwiazdki i… prezentów pod choinką.

Na zakończenie należy podkreślić, że na wszystkich przedstawieniach omówionych w niniejszej analizie znajdują się pewne atrybuty świąt Bożego Narodzenia – choinka, Gwiazdor, aniołek, prezenty. Dzieci, uczestnicząc w obchodach świątecznych, nabywały odpowiednich kompetencji kulturowych. Poprzez trwanie w tradycjach i zwyczajach bożonarodzeniowych uczyły się nie tylko znaczenia religijnego roku liturgicznego, ale także przyjmowały i przejmowały klimat rodzinnych świąt. Dzięki owej tradycji, święta Bożego Narodzenia mają także dla współczesnych niezapomnianą atmosferę.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

Pisane

Arcta M., *Słownik ilustrowany języka polskiego*, Warszawa 1916.
Bartynowski M., *Obchód świąt Bożego Narodzenia w Polsce. (Kilka szczegółów z dziedziny prawa kanonicznego i archeologii)*, Kraków 1887.
Biart L., *Pogadanki braci z siostrami, spisane ku zabawie młodych czytelników*, przekł J. Chęciński, Warszawa 1875.
Boże Narodzenie, „Kłosy" 1871, nr 338.
Choinka, „Kłosy" 1880, nr 757, s. 6.
E. J., *Zabawki dziecinne*, „Kłosy" 1885, nr 1068.
Gloger Z., *Encyklopedia staropolska ilustrowana*, Warszawa 1901.
Gloger Z., *Encyklopedia staropolska*, t. I, Warszawa 1900.
Gloger Z., *Encyklopedia staropolska*, t. II, Warszawa 1901.
Gloger Z., *Encyklopedia staropolska*, t. III, Warszawa 1902.
[Józefa Jaxa-Bąkowska] Szczęsna, *Zabawki dla dzieci*, „Bluszcz" 1899, nr 50.
Kantor J., *Zwyczaje świąt Bożego Narodzenia i Wielkiej Nocy w okolicy Jarosławia*, Kraków 1913.

Kronika Tygodniowa, „Tygodnik Ilustrowany" 1883, nr 51.
Lalka. Podarunek młodym panieneczkom z obrazkami. Rozmowy, powiastki, bajeczki dla dzieci, Lwów, ok. 1850.
„Myśl Niepodległa" 1910, nr 156.
Na Gwiazdkę, „Kłosy" 1882, nr 912.
Objaśnienia rycin, „Światło" 1892, nr 24.
Przerwa-Tetmajer W., *Gody i godne święta czyli Okres świąt Bożego Narodzenia w Krakowskiem*, Kraków 1898.
Przewodnik o zdrowym pielęgnowaniu dzieci od przyjścia na świat aż do dojrzenia, skreślony przez przyjaciela dzieci (lekarza), Lwów 1869.
Rogożewski R., *Jakie zabawki kupować dzieciom*, „Dziecko" 1913, nr 9.
Rykaczewski E., *Słownik języka polskiego podług Lindego i innych nowszych źródeł*, t. II, Berlin – Poznań 1866.
Skarbiec dla rodzin w mieście i na wsi, wydawnictwo „Biesiady Literackiej", t. 1, Warszawa 1888.
Słownik języka polskiego przez M.S.B. Linde, t. VI, U-Z, Warszawa 1814.
Słownik języka polskiego, obejmujący oprócz zbioru właściwie polskich, znaczną liczbę wyrazów z obcych języków […] do podręcznego użytku, cz. 2, P-Ż, Wilno 1861.
Słownik języka polskiego, red. J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki, Warszawa 1927, z. 44.
Sobolewska A., *O zabawach i rozrywkach dziecięcych*, „Wychowanie w Domu i Szkole" 1912.
Stella-Sawicki J., *Rady dla młodych mężatek*, Warszawa 1910.
Styczeń. Kolęda, [w:] *Powieści moralne dla dzieci. Przez autorkę „Pamiątki po dobrej matce"*, Warszawa 1820.
Wernic H., *Praktyczny przewodnik wychowania*, Warszawa 1891.
Wernic H., *Wychowanie dziecka: włącznie do lat 6-ciu*, Warszawa 1902.
Wężyk P., *Gwiazdor i dzieci*, „Praca. Tygodnik polityczny i literacki, illustrowany" 1910, nr 52.

Ikonograficzne

„Bozia dała", „Światło" 1892, nr 24.
Choinka, Muzeum Narodowe Rolnictwa i Przemysłu Rolno-Spożywczego w Szreniawie, 1911.
Eugenia Brzezińska z synem przy choince, Boże Narodzenie 1905 r., Biblioteka Narodowa, Polona, domena publiczna.
Gwiazdka (fragment grafiki), „Kłosy" 1871, nr 338.
Gwiazdka, „Biesiada Literacka" 1886, nr 52.
Gwiazdor i dzieci, „Praca. Tygodnik polityczny i literacki, illustrowany" 1910, nr 52.
Kobieta w przebraniu anioła niosąca choinkę i zabawki dla dzieci, pocztówka, początek XX wieku, Biblioteka Narodowa, Polona, domena publiczna.
„Nie dla mnie…", rysunek oryginalny Ksawerego Pillatiego (fragment grafiki), „Tygodnik Ilustrowany" 1883, nr 51.
Poranek Bożego Narodzenia, „Kłosy" 1882, nr 913.
Rodzina przy choince, kartka pocztowa, początek XX wieku, Biblioteka Narodowa, Polona, domena publiczna.
Sen dzieci, „Praca. Tygodnik polityczny i literacki, illustrowany" 1910, nr 52.
Senne marzenia dzieci w Wigilię Bożego Narodzenia, rysunek Avrila, „Kłosy" 1882, nr 912.
Z podarkami, pocztówka, po 1900 r., Biblioteka Narodowa, Polona, domena publiczna.

Opracowania

Bibliografia Historii Wielkopolski za lata 1939-2000 osoby A-Ż, Biblioteka PTPN, http://www.biblioteka.ptpn.poznan.pl/sites/default/files/bibliografiaosoby.pdf (22.02.2018).

Bujak J., *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*, Kraków 1988.

Burke P., *Naoczność. Materiały wizualne jako świadectwa historyczne*, Kraków 2012.

Kabacińska K., *Zabawy i zabawki dziecięce w osiemnastowiecznej Polsce*, Poznań 2007.

Kabacińska K., *Zabawy i zabawki dziecięce w świetle polskiej nowelistyki pozytywistycznej*, Zabawy i Zabawki, 2008, 1-4.

Kabacińska K., *Od grzechotki do… – słów kilka o zabawkach dziecięcych*, Studia Edukacyjne, 2010, 11.

Kabacińska-Łuczak K., Ratajczak K., *Dziecko chłopskie w czasie sacrum – konteksty edukacyjne (średniowiecze-epoka nowożytna)*, Studia Edukacyjne, 2013, 28.

Kabacińska-Łuczak K., Ratajczak K., *Dynamika przemian od społeczeństwa tradycyjnego do ery nowoczesności*, [w:] *Rekonstrukcje tożsamości w kulturze natychmiastowości*, red. D. Hejwosz-Gromkowska, Poznań 2014.

Kotłowski J., *Złoty wiek pocztówki*, Płock 1988.

Kotłowski J., *Pocztówki. Kolekcja biblioteki uniwersyteckiej w Toruniu*, Toruń 1997.

Nadrowski H., *Sacrum czasoprzestrzeni – reinterpretacja – kontrowersje – świat wartości*, Toruń 2012.

Nawrot-Borowska M., *Zabawy i zabawki dziecięce w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku – wybrane problemy z wykorzystaniem grafik z epoki*, Biuletyn Historii Wychowania, 2013, 30.

Nawrot-Borowska M., *Obrazki z dziejów lalki*, [w:] *Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki*, t. 2: *Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Danucie Koźmian*, red. E. Magiera, J. Król, Szczecin 2016.

Nawrot-Borowska M., Kabacińska-Łuczak K., *Co podarować dziecku na Gwiazdkę? Porady pedagogiczne i oferty reklamowe dla kupujących zabawki z II połowy XIX i początku XX wieku* (w druku).

Quinkenstein M.A. (red.), *Grafika prasowa w XIX wieku*, Kórnik 2007.

Szyndler B., *Tygodnik ilustrowany „Kłosy" (1865-1890)*, Wrocław 1981.

Wojciechowska B., *Od Godów do świętej Łucji. Obrzędy doroczne w Polsce późnego średniowiecza*, Kielce 2000.

Zabawka – przedmiot ludyczny i obiekt kolekcjonerski, red. K. Kabacińska-Łuczak, D. Żołądź-Strzelczyk, Poznań 2016.

Żołądź-Strzelczyk D., *„A cacek też dużo było". Zabawki dziecięce na ziemiach polskich w średniowieczu i epoce nowożytnej*, Kwartalnik Historyczny, 2013, 1.

Żołądź-Strzelczyk D., *Rola zabawek w przygotowaniu do pełnienia ról społecznych kobiecych i męskich w epoce nowożytnej*, [w:] *Kobieta i mężczyzna jedna przestrzeń – dwa światy*, red. B. Popiołek, A. Chłosta-Sikorska, M. Gadocha, Warszawa 2015.

Żołądź-Strzelczyk D., Kabacińska K. (red.), *Dawne zabawy dziecięce*, Kielce – Warszawa 2008.

Żołądź-Strzelczyk D., Kabacińska K. (red.), *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*, Poznań 2010.

Żołądź-Strzelczyk D., Gomułka I., Kabacińska-Łuczak K., Nawrot-Borowska M., *Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich do początku XX wieku*, Wrocław 2016.

WITOLD JAKUBOWSKI
Uniwersytet Wrocławski

FIFTY YEARS AFTER, CZYLI KILKA REFLEKSJI O DZISIEJSZEJ KULTURZE MŁODZIEŻOWEJ

ABSTRACT. Jakubowski Witold, *Fifty Years After, czyli kilka refleksji o dzisiejszej kulturze młodzieżowej* [Fifty Years After, or a Few Reflections on Today's Teenage Culture]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 113-124. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.8

The article discusses the problem of recent changes in so-called "teenage culture". Theoretical bases of the cultural anthropologic conception were provided by Margaret Mead. According to the author, "teenage culture" is different in each type of Mead's culture types. Insignificant in the post-figurative stage, "teenage culture" is definitely distinct in configurative type in terms of separate aesthetics. This is exemplified by teenage subcultures, whose members contest dominant culture patterns (associated with adults). The main question concerns the role of "teenage culture" in the pre-figurative culture – the modern world. Is the difference between the adults' and young people's perspectives evident in "teenage culture"? Moreover, is there a real "teenage culture" nowadays?

Key words: youth, youth culture, popular culture

I'd love to change the world
But I don't know what to do
So I'll leave it up to you

Alvin Lee[1]

W roku 1967, a więc mniej więcej 10 lat po powstaniu rock'n'rolla, swoją działalność rozpoczął zespół „Ten Years After". Grupa rockowa (której nazwa nawiązywała właśnie do tej cezury w historii muzyki popularnej) swój najważniejszy okres twórczości zamknęła na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku, a zapamiętana została między innego z tego, że jej utwór *I'm Going Home* znalazł się w albumie „Woodstock", będącym

[1] Fragment utworu *I'd Love To Change The World* pochodzącego z albumu "Ten Years After", zatytułowanego *A Space In Time*.

dokumentalnym zapisem słynnego koncertu. Koncertu, który był wydarzeniem nie tylko muzycznym, ale też kulturowym. Symbolem, „znakiem rozpoznawczym" młodzieży przełomu dekady, w której człowiek postawił nogę na Księżycu i „wszystko stało się możliwe".

Lata sześćdziesiąte stanowiły bardzo ważny okres w historii kultury współczesnej. To właśnie wtedy protesty kontestującego, w różnych częściach naszego globu, młodego pokolenia, rozpoczynały falę kontrkultury młodzieżowej, przejawiającej się nie tylko w muzyce. Twórczość artystyczną młodej generacji najbardziej ilustrowała jednak odmienność światów pokoleń drugiej połowy XX wieku i właśnie wtedy „muzyka młodzieżowa", która była ważnym elementem szerszego zjawiska – kultury młodzieżowej, stała się tematem dla publicystów i naukowców, bowiem nigdy dotąd świat młodzieży nie różnił się tak bardzo od świata rodziców. Problem „konfliktu pokoleń" stał się tym samym na kolejne dziesięciolecia tematem badań socjologicznych, antropologicznych i oczywiście pedagogicznych. Odmienność świata młodzieży skutkowała generowaniem się specyficznej kultury określanej jako „młodzieżowa", która często postrzegana była jako „obca" dla kultury dominującej. Barbara Fatyga w swojej analizie kultury młodzieżowej lat dziewięćdziesiątych podkreśla, że młodzież jest grupą (kategorią społeczną), właśnie ze względu na swą odmienność, bardzo dla reszty społeczeństwa egzotyczną.

> Zwłaszcza subkultury są postrzegane jako „dzikie plemiona", których wygląd i zachowania wydają się niezrozumiałe, a często zagrażające. Przebywają w miejscach, gdzie „normalny" człowiek nie zagląda lub/i tworzą sobie enklawy, które dorośli omijają wielkim łukiem bądź nawet nic o nich nie wiedzą[2].

Warto zastanowić się, na ile te refleksje sprzed dwudziestu lat są nadal aktualne? Interesujące jest również pytanie: jak przedstawia się „kultura młodzieżowa" dziś – blisko pięćdziesiąt lat po legendarnym koncercie w Woodstock? Czy kategoria wiekowa jest *differentia specifica* „kultury młodzieżowej"? Jak przedstawia się jej dzisiejsze oblicze?

Pojęcie „kultury młodzieżowej"[3] funkcjonuje od lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku zarówno w publicystyce, jak i literaturze naukowej, jednak to obiegowe określenie jest dość nieostre, podobnie jak składowe terminy „kultura" i „młodzież". Definiowanie młodzieży jako pewnej kategorii wiekowej jest dyskusyjne, choć w pracach naukowych można wskazać wiele propozycji określania jej „granic kalendarzowych"[4]. Spór, czy owe granice sięgają od 11-

[2] B. Fatyga, *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Warszawa 1999, s. 114.

[3] Zdając sobie sprawę z wielowymiarowości tego fenomenu (obejmującego wartości, obyczajowość, język i wiele innych składowych), w swoich rozważaniach będę skupiał się wyłącznie na jednym elemencie – twórczości artystycznej (zwłaszcza muzyce).

[4] Zob. R. Leppert, *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, Kraków 2002.

14. roku życia do 17-18. roku życia, czy może raczej od 16-17. roku życia do 25. roku życia, jest dość jałowy, gdyż nie oddaje istoty odrębności tej kategorii społecznej. Badacze wskazują również na inne wyznaczniki młodości: uczenie się odpowiedzialności za samego siebie, dojrzałości i samodzielności oraz kontestacja zastanego świata, bunt i związane z tym poszukiwanie własnej tożsamości oraz celów życiowych, a także odkrywanie własnych wartości, ideałów, czy poglądu na świat[5]. Wypada zgodzić się z Hartmuntem M. Griese, zdaniem którego wszelkie modele fazowe, wychodzące od jakiegoś naturalnego i interkulturowo jednolitego, fazowego rozwoju indywidualnego, są mało przydatne dla refleksji nad młodzieżą. „Młodzież nie jest ahistoryczną wielkością uniwersalną, którą można by analizować niezależnie od charakterystyki społeczeństwa"[6].

Nie sposób nie zauważyć, że odmienności pokoleniowe zmieniają się w zależności od szerszego kontekstu kulturowego i przemian społecznych. W moim przekonaniu, nadal trafnym teoretycznym ujęciem przemian w świecie młodzieży jest antropologiczno-kulturowa koncepcja Margaret Mead[7]. Praca tej amerykańskiej antropolożki powstała w szczególnym okresie. Jej refleksje wpisywały się bowiem w analizy kontrkultury młodzieżowej lat sześćdziesiątych. Stanowisko Mead jest powszechnie znane i nie ma potrzeby jego szczegółowego rekonstruowania, jednak warto przypomnieć kluczowe założenia i konkluzje.

Kryterium dokonanego przez M. Mead podziału był sposób, w jaki dokonuje się między pokoleniami przekaz kultury oraz różnorodność środowisk, w których przebiega socjalizacja młodego pokolenia. Z tej perspektywy można wyróżnić trzy typy kultur – postfiguratywne, kofiguratywne i prefiguratywne.

W pierwszej – kulturze **postfiguratywnej** – młoda generacja kształtowana jest „na wzór i podobieństwo" rodziców. Rzeczywistość w takich kulturach jest niezmienna bądź zmiany zachodzą bardzo powoli, przez co są łatwo adaptowane. Wychowanie młodego pokolenia ma za zadanie „przeszczepienia przeszłości na teraźniejszość". Taką strukturę mają kultury określane przez antropologów jako „tradycyjne", w których „przyszłość dzieci jest przeszłością rodziców". Również społeczeństwa, które w sposób bardzo restrykcyjny respektują normy określane i regulowane przez religię cechuje szeroko rozumiana zachowawczość, skłonność do samoreprodukcji (Amisze). Wiedza jest tu utożsamiana z doświadczeniem, tak więc ludzie starsi otaczani są wyjątkowym szacunkiem. Władza w kulturach postfiguratywnych często skupia się w najstarszym pokoleniu (to „rada starszych" decyduje o najważniejszych

[5] Zob. H. Ostrowicka-Miszewska, *„Jak porcelana rzucona o beton…" Dyskursy o młodzieży, polityce i polityce młodzieży*, Kraków 2006, s. 42-45.

[6] H.M. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, Kraków 1996, s. 19.

[7] M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000.

dla wspólnoty sprawach). Można pokusić się o stwierdzenie, że młodzi chcą być „wreszcie starsi", gdyż to właśnie wiek nobilituje i często jest „przepustką" do wypełniania ważnych społecznych funkcji.

Kultury **kofiguratywne** charakterystyczne są dla społeczeństw przemysłowych. Migracje, wprowadzanie nowych technologii produkcji, czy kataklizmy niszczące „stary świat" sprzyjają kształtowaniu się tego typu kultur, gdzie każda generacja różni się od poprzedniej. Młodzież niejako „na bieżąco" uczy się od siebie. To grupa rówieśnicza stanowi „punkt odniesienia" i jej zdanie – a nie opinia starszyzny – jest ważniejsza przy podejmowaniu decyzji.

Zdaniem amerykańskiej uczonej, najbardziej zaawansowane społeczeństwa wkraczają obecnie w trzeci etap rozwoju kultury. Zmiany w kulturach **prefiguratywnych** zachodzą tak gwałtownie, że atrybuty starszej generacji – doświadczenie, rutyna – dawniej świadczące o jej wyższości, tracą na znaczeniu, gdyż zdobyta wiedza dezaktualizuje się bardzo szybko. Błyskawiczne starzenie się technologii skutkuje koniecznością ciągłego opanowywania nowych umiejętności. Młodsze pokolenia mają tym samym przewagę nad starszymi – akceptują zmiany i szybciej uczą się nowych kompetencji. W kulturze tego typu jedno pokolenie przeżywa kilka lawinowo zachodzących zmian. Doświadczenie starszego pokolenia, które ukształtowane zostało w zupełnie innym świecie, jest „nieużyteczne" czy – by ująć to w nowoczesnej terminologii – „niekompatybilne" ze światem młodszej generacji. Wiedza i doświadczenie to dwa odmienne zagadnienia, przy czym doświadczenie często jest przeszkodą w płynnym dopasowywaniu się do zmieniającej się rzeczywistości, bowiem odnosi się do „starego świata". Paradoksalnie można stwierdzić, iż w kulturze prefiguratywnej następuje odwrócenie tradycyjnych zasad wychowania i socjalizacji: młodsze generacje uczą starsze. Tu z kolei starsi chcą być „jak młodzi" i nie chodzi tu wyłącznie o wygląd zewnętrzny.

Interesująca nas „kultura młodzieżowa" odmiennie funkcjonuje w odniesieniu do opisanych trzech typów kultur. O ile w pierwszej nie jest wyraźnie zaznaczona, gdyż młodzież akceptuje zastany porządek, a jedynie kwestią czasu jest przejęcie przewidzianych dla niej ról społecznych, to w kulturze kofiguratywnej odrębność „kultury młodzieżowej" uwidacznia się między innymi w odmiennej estetyce, podważającej konwencje wypracowane w kulturze dominującej, z którą kojarzony jest świat dorosłych. Nie potrafiąc wyobrazić sobie swojej przyszłości, młodzież kwestionuje przejęty z przeszłości model życia, co skutkuje konfliktem pokoleń. Młodzi kontestując „ten dziwny świat", chcą zmieniać go na lepszy.

Warto podkreślić, iż rzeczywistość poszczególnych pokoleń opisywana jest przez nie ich własnymi „językami", odwołującymi się do wspólnych przeżyć, które definiują odrębność generacyjną. Subkultury młodzieżowe,

w których tak wyraźnie zaznacza się odmienność światów pokoleń rodziców i dzieci, są charakterystycznym elementem właśnie kultury kofiguratywnej.

W czym jednak tkwi wyjątkowość interesującego nas fenomenu, a więc „kultury młodzieżowej"? Bez względu na wspomniane wcześniej trudności w definiowaniu młodzieży, „intuicyjnym" kryterium pozwalającym na wyróżnianie „kultury młodzieżowej" była przez lata przede wszystkim **jedność generacyjna jej twórców i odbiorców**. Innymi słowy, kultura młodzieżowa miała być tworzona „dla" i „przez" młodzież, co jednak niekoniecznie oddawało istotę zjawiska.

Łatwo zauważyć, że w latach sześćdziesiątych rzeczywiście twórczość młodzieży ilustrowała odmienność ich świata od świata rodziców, a owa jedność pokoleniowa twórców i odbiorców była tu wyjątkowo wyraźna. Młodzież słuchała rock'n'rolla granego przez swoich rówieśników, a rodzice – piosenek Franka Sinatry, nie rozumiejąc „hałaśliwej" muzyki swoich dzieci. Zakwestionowanie świata dorosłych uwidaczniało się także w estetyce życia codziennego. Zarówno moda, jak i wzór kobiecej urody zaproponowane w latach sześćdziesiątych przez Twiggy były różne od stylu ubierania się oraz kanonów piękna kobiecego ciała uznawanych przez „szacownych czterdziestolatków". O ile kultura „oficjalna" (we wszystkich „poziomach") odnosiła się do „świata dorosłych", to spontaniczna, tworzona „oddolnie" kultura młodzieżowa związana była **wyłącznie** z młodą generacją i znajdowała się w opozycji do kultury dominującej. Postfiguratywny porządek świata „trzeszczał w posadach" i młode pokolenie traktowało sztukę nie tylko jako przestrzeń artykulacji swoich poglądów, ale także jako narzędzie jego zmiany. Amerykańskie i europejskie młode kino oraz muzyka rockowa były nie tylko pewną propozycją estetyczną wynikającą z artystycznych poszukiwań, ale też przede wszystkim zjawiskiem społecznym. Krytyka rzeczywistości społecznej, akcenty antywojenne stały się tematem wielu filmów po obu stronach Atlantyku, podobnie jak teksty piosenek. Należy zaznaczyć, że przymiotnik „młode" ilustrował przede wszystkim „świeżość spojrzenia", opozycyjność wobec oficjalnej narracji, a nie „kryterium kalendarzowe" twórców. Kultura „młodych" była przede wszystkim w opozycji do świata „starych", dlatego w moim przekonaniu znacznie ważniejszy jest tu jednak adresat przekazu niż jego twórca. Autor tekstów muzycznych czy reżyser filmowy, który potrafi opisać specyfikę świata, w jakim przyszło żyć młodzieży, dostrzec i rozumieć inne spojrzenie na rzeczywistość, nie musi być jej rówieśnikiem. O tym, czy dany tekst kulturowy „wpisuje się" w kulturę młodzieżową decyduje odmienność światów poszczególnych generacji, którą ma opisywać, a nie metryka artysty. Ta odmienność zaznaczyła się wyraźnie w kolejnych dwóch dekadach, w których „kofiguratywna faza" naszej kultury stała się wyjątkowo wyraźna.

Bardzo istotnym kontekstem analiz świata młodzieży stały się w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych subkultury. Zdaniem Mirosława Pęczaka, zawłaszczenie kultury popularnej przez kulturę dominującą w latach osiemdziesiątych (m.in. przez jej instytucjonalizację) pozbawiło ją informacyjnej funkcji, jaką pełniła. Grupy upośledzone kulturowo (np. w wyniku stratyfikacji społecznej) w sposób naturalny dążą do emancypacji i upodmiotowienia przez poszukiwanie alternatywnych dla kultury zastanej sposobów ekspresji i komunikacji („pirackie" rozgłośnie, „podziemna" prasa)[8]. Takimi formami alternatywnego komunikowania była w latach osiemdziesiątych opozycyjna kultura „drugiego obiegu" i niezależna spontaniczna kultura „trzeciego obiegu" związana z subkulturami młodzieżowymi. Specyficzną przestrzenią komunikacyjno-edukacyjną stała się wtedy twórczość muzyczna, bo z nią związany był *boom* grup rockowych przełomu dekady lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, określanych jako Muzyka Młodej Generacji. Łatwo zauważyć, że muzyka zawsze stanowiła dla młodzieży bardzo ważne kryterium tożsamości. David Riesman jest zdania, że konsumpcja określonej muzyki staje się *sposobem bycia* w świecie. Muzyki używa się jako znaku, za pomocą którego młodzież ocenia i jest oceniana przez innych. „Bycie częścią subkultury młodzieżowej oznacza manifestowanie określonego gustu muzycznego oraz poświadczanie, że słuchanie takiej muzyki stanowi akt kreowania wspólnoty"[9]. Określony gatunek czy styl muzyczny często jest „znakiem rozpoznawczym", pozwalającym na szybką identyfikację jednostki i włączenie bądź wykluczenie jej z grupy.

W muzyce rockowej zawsze wyrażane były sprawy ważne dla młodzieży. Wprawdzie sposób ich artykulacji miewał różny poziom estetycznego wyrafinowania, jednak problemy omawiane w rockowej twórczości miały jak najbardziej poważny charakter; odbijał się tu cały pesymizm i poczucie pustki ogarniętego kryzysem młodego pokolenia Polaków tamtego okresu. Rock stał się dla młodzieży jedną z form komunikowania alternatywnego. Nieprzypadkowo rozwinął się on wraz z przemianami społeczno-politycznymi lat 1980-1981. Zarówno badacze, jak i publicyści zwracali wówczas uwagę na związek między sytuacją w Polsce a ekspansją rocka. Wprawdzie wygląd artystów, jak i uprawiana przez nich muzyka mogły być tłumaczone przez pryzmat mód panujących w ówczesnej Europie, to jednak teksty rockowych utworów domagały się bliższej refleksji. Okazało się, że młodzi wykonawcy odchodząc zdecydowanie od „grzecznych" piosenek i łamiąc konwencje, potrafili „wykrzyczeć" to wszystko, o czym milczała kontrolowana przez państwo kultura

[8] M. Pęczak, *Alternatywne komunikowanie*, [w:] *Spontaniczna kultura młodzieżowa. Wybrane zjawiska*, red. J. Wertenstein-Żuławski, M. Pęczak, Wrocław 1991, s. 202-204.

[9] Zob. J. Storey, *Studia kulturowe i badania kultury popularnej. Teorie i metody*, przekł. J. Barański, Kraków 2003 s. 97.

dominująca. W pewnym sensie rock stał się manifestem młodego pokolenia początku lat osiemdziesiątych, przestrzenią światopoglądowego i estetycznego odreagowania. Nie zmienia to faktu, że nie uniknął on komercjalizacji. Stał się „towarem" w momencie, kiedy wchłonięty został przez przemysł rozrywkowy, tracąc tym samym spontaniczność i „alternatywność" wobec kultury dominującej; w pewnym sensie stał się jej „sektorem". Tematyka tekstów przestała komentować rzeczywistość i zaczęła nabierać bardziej uniwersalnego charakteru.

Można stwierdzić, że aktywność kulturalna młodzieży w znacznej mierze skupiała się na przestrzeni kultury popularnej. To tam tętniło życie kulturalne młodego pokolenia. Ta spontaniczna, tworzona oddolnie, **kultura popularna była utożsamiana z kulturą młodzieżową**.

Badacze zwracają uwagę na istotne przemiany w „definiowaniu siebie" przez młodzież na przełomie kilkudziesięciu ostatnich lat. O ile hasło hippisów lat sześćdziesiątych „nie wierz nikomu po trzydziestce" ilustrowało tendencję do określania samego siebie przez porównanie z pokoleniem dorosłych, to już w latach osiemdziesiątych młodzież (zwłaszcza w Polsce) była skłonna opierać swą identyfikację na porównaniu siebie z innymi, odmiennymi niż własna, grupami młodzieży właśnie. Tak więc – zdaniem Hanny Świdy-Ziemby – można stwierdzić, że świadomość odmienności, a nie wspólnoty pokoleniowej, było tym, co charakteryzowało młodzież lat osiemdziesiątych[10]. Ciekawe jest pytanie o linie możliwych podziałów obecnie.

Sytuacja współczesnego uczestnika kultury jest zdecydowanie inna od pokolenia młodzieży minionych dekad. Istotny jest tu nie tyle kontekst polityczny, co aspekt globalnych przemian cywilizacyjnych, jakie miały miejsce w ostatnich dwudziestu latach. Kultura popularna nabrała cech kultury dominującej. Współcześnie nie jest zmuszana do „schodzenia do podziemia", gdyż podział na „nadawców" i „odbiorców" ma zupełnie inne znaczenie. Kultura popularna jest właśnie sferą publicznej komunikacji, która wyraża wielość punktów widzenia, podlega wielopoziomowej interpretacji, jej odbiór wymaga konkretnej wiedzy i kompetencji, a ostateczny sens różnicuje się wedle zmiennej logiki kontekstu[11]. Nawiązując do wspomnianej wcześniej koncepcji Margaret Mead, można powiedzieć, że kultura prefiguratywna, w której się coraz mocniej osadzamy, skutkuje zmianami także w przestrzeni tak zwanej „kultury młodzieżowej".

Warto zwrócić uwagę, że w kulturach postfiguratywnych naśladowanie dorosłych przez młode pokolenie było w zasadzie akceptowalne i „zrozumiałe" (choć czasem wywoływało uśmiech). Nawet wizualne „postarzanie się"

[10] H. Świda-Ziemba, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995, s. 52.

[11] W. Kuligowski, *Popkultura jako źródło tożsamości*, Kultura Popularna, 0 (2002), s. 23.

młodzieży (np. przez makijaż dziewcząt, czy celowe „akcentowanie" i celebrowanie zarostu twarzy u chłopców) miało swoje społeczne wytłumaczenie, ilustrowało bowiem chęć podkreślenia przez młodych swojej dojrzałości, a co za tym idzie – gotowości do przejmowania „dorosłych" funkcji i zajęć. Nie do pomyślenia była jednak sytuacja odwrotna – dorośli, którzy zachowywali się „jak dzieci" nie byli traktowani poważnie. Zajmując role społeczne, do których upoważniał ich wiek, dystansowali się od młodszego pokolenia, zarówno w ubiorze, zachowaniach, jak i preferencjach kulturalnych.

W kulturach kofiguratywnych młodzież zamykała się w świecie subkultur, często niezrozumiałym dla rodziców. **Można śmiało stwierdzić, że to właśnie sytuacja kofiguratywna wygenerowała „kulturę młodzieżową"**, będącą odpowiedzią na odmienność rzeczywistości, w jakiej zachodził proces socjalizacji kolejnych generacji.

We współczesnej kulturze prefiguratywnej typowe są natomiast zachowania „nie do pomyślenia" w kulturach postfiguratywnych. Dorośli muszą nadążać za światem, w którym znakomicie odnajduje się młodzież, co odzwierciedla się także w aktywności kulturalnej i „korzystaniu" z kultury popularnej.

Mówiąc o kulturze młodzieżowej (jak o każdej kulturze), mamy na myśli pewną wspólnotę i „chcąc nie chcąc" podświadomie akcentujemy w tym wyróżnieniu wspólnotę pokoleniową, tymczasem analizowany fenomen jest bardziej złożony. H. Griese zauważa, że w socjologii pokolenie często traktuje się jako

> sumę wszystkich należących do danego kręgu kulturowego osób w mniej więcej równym wieku, które na podstawie wspólnej sytuacji historyczno-społecznej wykazują podobieństwo postaw, motywacji, nastawień i systemów wartości[12].

Wydaje się jednak, że współczesne podziały przebiegają „w poprzek generacji", bowiem dynamika zmian zachodzących w prefiguratywnej kulturze powoduje, że nie są one „oddzielane pokoleniami". Wspomniane wcześniej charakterystyczne „wyznaczniki młodości", jak poszukiwanie własnej tożsamości i celów życiowych, odkrywanie czy modyfikowanie własnych wartości oraz poglądu na świat także nie jest obce starszym pokoleniom. Historyczno-społeczne „uwikłania" nie zamykają się w odrębnych generacjach. Obecnie podziały polityczne nie wiążą się z pokoleniowo określonymi, odmiennymi wizjami świata. Przekłada się to na wykorzystywanie rozmaitych form artystycznej ekspresji przez różne wspólnoty dla artykulacji swej odmienności. O ile w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych muzyka popularna wyznaczała granice pokoleń, obecnie trudno o taki podział. Rock przestał być

[12] H. Griese, *Socjologiczne teorie młodzieży*, s. 80.

muzyką wyłącznie młodzieży, a i młodzi wykonawcy niekoniecznie wyłącznie w tym gatunku widzą możliwości swojej muzycznej ekspresji[13]. W pewnym sensie znaczna część twórczości artystycznej związanej z przestrzenią kultury popularnej nie ma adresata zdefiniowanego wiekiem. Dotyczy to nie tylko muzyki. Produkcja przemysłu kulturowego kierowana jest obecnie do odbiorcy, którego nie może określać data urodzenia[14].

W rozważaniach nad kryteriami wspólnotowości młodzieży (i tym samym określeniem cechy różnicującej „kulturę młodzieżową") pomocne mogą być również rozważania Ferdinanda Tönniesa. Jego zdaniem, naturalna jedność, jaką jest wspólnota ***krwi***, rozwija się i ukonkretnia we wspólnocie ***terytorium***, której wyrazem jest współzamieszkiwanie. Ta z kolei przekształca się we wspólnotę ***ducha***, to jest wspólne działanie w jednym kierunku, jednomyślne[15]. Tym trzem typom wspólnoty można przyporządkować nazwy: *pokrewieństwo*, *sąsiedztwo*, *przyjaźń*. W refleksji nad kulturą młodzieżową najważniejsza zawsze wydawała się wspólnota ***ducha***, którą definiował określony światopogląd, często specyficzny język oraz upodobania artystyczne. Można jednak postawić pytanie: czy ten ostatni wymiar wspólnoty jest dziś „zdeterminowany" pokoleniowo?

Trudno zaprzeczyć, że granice geograficzne przestają być podstawowym wskaźnikiem określającym współczesne wspólnoty. O tym „kim jestem" nie decyduje ani miejsce, ani data urodzenia. Naszą tożsamość bardziej wyznacza tworzona w globalnej kulturze emocjonalna wspólnota ducha. To właśnie kultura popularna jest najczęściej przestrzenią, w której się ona tworzy. Od kilku dziesięcioleci kultura popularna stanowi istotne miejsce naszej socjalizacji i jej wpływ na naszą tożsamość trudny jest do przecenienia, choć nie zawsze chętnie się do tego przyznajemy. Związane są z nią przedmioty, emocje i wspomnienia tworzące więzi wewnątrz, ale też i transgeneracyjne. Kultowe filmy, seriale, czy wykonawcy muzyki pop potrafią jednoczyć fanów bez względu na wiek. Łatwo zauważyć, że identyfikatory kolejnych generacji (ubiór, muzyka) są silnie związane z kulturą popularną.

W moim przekonaniu obecnie częściej w kulturze popularnej odnajdujemy obszary naszej identyfikacji i to ona dostarcza nam „znaki rozpoznawcze". Widoczne jest to między innymi podczas koncertów „klasyków" muzyki roc-

---

[13] W roku 2011 osiemdziesięciopięcioletni Tony Benett nagrał płytę *Duets II*, na której wystąpił razem z wykonawcami wpisującymi się w rozmaite generacje i nisze muzyczne, zachowując przy tym swój „klasyczny" styl i konwencję muzyki estradowej. Obok Natalie Cole, Arethy Franklin i Willie Nelsona zaśpiewali Michael Buble, Amy Winehouse i Lady Gaga.

[14] Znakomitym przykładem są tu filmy: „Shrek", „Madagaskar" czy „Rybki z ferajny", które wykorzystując różne konwencje i nawiązania do innych tekstów kultury, potrafią bawić różne pokolenia.

[15] F. Tönnies, *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, Warszawa 1988, s. 34.

kowej, gdzie spotykają się ludzie w różnym wieku, o różnym statusie społecznym, często różnej narodowości, których łączą podobne emocje związane z twórczością oglądanego wykonawcy[16]. Zupełnie nieznani ludzie nie są sobie obcy. Nie mają oporów przed nawiązywaniem spontanicznych rozmów, komentują wykonania poszczególnych utworów, odnosząc się do wspólnej wiedzy na ten temat. Na czas koncertu stają się „wspólnotą uczuciową". Zgadzam się z refleksjami Wojciecha J. Burszty, iż siła kultury popularnej wynika właśnie z faktu, że tak wielka jest jej oferta i zróżnicowanie.

> Tak wielka, że jesteśmy w stanie znaleźć w niej swoje własne miejsce, utożsamić się z konkretnymi wartościami, nurtami muzycznymi, rodzajem kina i tak dalej, i tak dalej. Kultura popularna umożliwia też dobieranie się ludzi w nowoplemiona oparte na uczuciu[17].

Należy wiązać to z faktem, iż kanon kultury „wysokiej" przestaje obecnie stanowić punkt odniesienia do konstruowania tożsamości. Nasze miejsce w strukturze społecznej wyznaczają praktyki usytuowane w kulturze popularnej, to w tej przestrzeni ogniskuje się aktywność współczesnego uczestnika kultur[18].

Zjawisko określane słowem „kiduld" oddaje charakter dominującej narracji w kulturze popularnej. Jeżeli już musimy dorosnąć, to nie wolno nam się zestarzeć. Ważniejsze jest zachowanie „świeżości spojrzenia", ciekawości świata i umiejętność szybkiego dostosowywania się do zmieniającej się rzeczywistości, tak więc te właśnie cechy zdają się definiować kategorię „młodości". Być młodym współcześnie oznacza coś znacznie więcej, niż tylko przynależenie do pewnej grupy wiekowej; ważniejsze stają się względy mentalnościowe, niż „kalendarzowe wskaźniki". Również formy aktywności kulturalnej nie są obecnie w jakikolwiek sposób „przypisane" do wieku. Można więc stwierdzić, że i sama kultura młodzieżowa nie odnosi się do „fazy kalendarzowej" i podobnie jak kategoria „młodości" kojarzona powinna być raczej z określonym stylem życia. Wydaje się, że z pewnym uproszczeniem można powiedzieć, iż **kultura popularna stała się w dużej mierze „młodzieżowa", choć niekoniecznie jest kulturą wyłącznie młodzieży**. Uczestniczą w niej nie tylko ludzie młodzi wiekiem, istotniejsza jest „młodość ducha", cokolwiek ten termin oznacza.

---

[16] Zob. W. Jakubowski, *„Przestrzeń wolności" – przestrzeń wspólnoty, czyli „se(a)ns nocy letniej"*, Dyskursy Młodych Andragogów, 2008, 9.

[17] W.J. Burszta, *Kultura popularna jako wspólnota uczuciowa*, Kultura Popularna, 0 (2002), s. 17.

[18] Zob. W. Jakubowski, *Pedagogika popkultury – prolegomena*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2016.

* * *

Pretekstem do napisania tego artykułu stał się koncert grupy „Ten Years After", jaki odbył się 29 października 2016 roku we Wrocławiu. Wypada w tym miejscu zwrócić uwagę, że zespół wystąpił w specyficznym składzie, bowiem obok siedemdziesięcioletniego Chicka Churchila, siedemdziesięciojednoletniego Ricka Lee wystąpił również siedemdziesięciojednoletni Colin Hodgkinson, który dołączył do zespołu w roku 2014 oraz (mogący być wnukiem tych weteranów rocka) trzydziestojednoletni Marcus Bonfanti. Mimo tej znacznej różnicy wieku między członkami zespołu, pamiętającymi koncert w Woodstock, a obecnym gitarzystą „odległość" pokoleniowa była niezauważalna w warstwie scenicznej ekspresji. Pozostaje mieć nadzieję, że obecna młoda generacja nadal będzie chciała „zmieniać świat na lepszy", a jeśli nie będzie wiedziała jak to zrobić, to przekaże to zadanie kolejnemu pokoleniu.

BIBLIOGRAFIA

Burszta W.J., *Kultura popularna jako wspólnota uczuciowa*, Kultura Popularna, 0 (2002).

Fatyga B., *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1999.

Griese H.M., *Socjologiczne teorie młodzieży. Wprowadzenie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.

Jakubowski W., *„Przestrzeń wolności" – przestrzeń wspólnoty, czyli „se(a)ns nocy letniej"*, Dyskursy Młodych Andragogów, 2008, 9.

Jakubowski W., *Pedagogika popkultury – prolegomena*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016.

Kuligowski W., *Popkultura jako źródło tożsamości*, Kultura Popularna, 0 (2002).

Leppert R., *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Ostrowicka-Miszewska H., *„Jak porcelana rzucona o beton…" Dyskursy o młodzieży, polityce i polityce młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.

Pęczak M., *Alternatywne komunikowanie*, [w:] *Spontaniczna kultura młodzieżowa. Wybrane zjawiska*, red. J. Wertenstein-Żuławski, M. Pęczak, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1991.

Storey J., *Studia kulturowe i badania kultury popularnej. Teorie i metody*, przekł. J. Barański, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.

Świda-Ziemba H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1995.

Tönnies F., *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, PWN, Warszawa 1988.

Inetta Nowosad
Uniwersytet Zielonogórski

ROZWÓJ I GŁÓWNE NURTY W BADANIACH EFEKTYWNOŚCI SZKOŁY

Abstract. Nowosad Inetta, *Rozwój i główne nurty w badaniach efektywności szkoły* [Development and the Main Directions in the Research into School Effectiveness]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 125-152. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.9

This article isolates the main phases of the research into school effectiveness, at the same time emphasizing the specificity of attitudes, the dominant directions and the conclusions drawn in particular phases. The approach adopted emphasizes key achievements which have influenced the direction of research and as such define the contemporary understanding of an effective school.

Key words: effective school, school development, school improvement, school quality

Wprowadzenie

Zainteresowanie szkołą i efektywnym jej funkcjonowaniem można uznać za stały element towarzyszący historii rozwoju tej organizacji. Różne były jednak podejścia zorientowane na osiągnięcie wysokiej jakości edukacji szkolnej, widoczne w tworzeniu koncepcji szkoły z doświadczeń wybitnych pedagogów-praktyków po koncepcje oparte na skrupulatnie przeprowadzonych badaniach. Osoby dociekliwe zastanawiało, dlaczego w podobnych warunkach pomiędzy szkołami istnieją różnice, często widoczne nawet na pierwszy rzut oka. Współcześnie podejmowane badania i analizy prowadzone są z coraz większą dbałością metodologiczną i wpisują się w międzynarodowy nurt badań nad efektywnością i doskonaleniem szkoły (*School Effectiveness and Improvement*).

Co ciekawe, mimo odwiecznych starań o lepszą edukację i lepszą szkołę, poszukiwania przyczyn różnic efektywności stanowią stosunkowo nowy kierunek badań rozwijany za granicą z początkiem lat 80. ubiegłego wieku, głównie w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Kanadzie, Holandii i Azji

Wschodniej. W Polsce brakuje porównywalnych badań, nowatorskich, spójnych, wieloaspektowych i o dużej skali. Ze względu na czasochłonność oraz szeroki ich zasięg podejmowane są jedynie prace fragmentaryczne nad elementami sprawnego funkcjonowania szkoły, najczęściej osiągnięć uczniów. Jednak i te wciąż budzą kontrowersje, mimo że nikt nie wątpi w ich znaczenie. Dość powszechne jest też milczące przyzwolenie na nadawanie etykiety uniwersalności wynikom badań, które są silnie zdeterminowane kulturowo. Jakkolwiek brakuje uniwersalnych rozwiązań, nie oznacza to, że nie może dochodzić do wymiany doświadczeń pomiędzy krajami. W Polsce innym akcentowanym przez badaczy problemem jest zestawienie badań nad kulturą organizacyjną przedsiębiorstw z badaniami nad kulturą organizacyjną szkoły. Istniejąca zasadnicza różnica podejść często nie jest dostrzegana lub stanowi jedynie teoretyczne, powierzchowne nakreślenie problemu. Z całym przekonaniem można to uznać za lukę badawczą, wymagającą natychmiastowej uwagi, z powodu roli, jaką może odgrywać w procesie poprawy jakości pracy szkoły. Trudność badań szkoły komplikuje dodatkowo jej natura, która porównywana jest z „żywym organizmem" o indywidualnej historii, tradycji, funkcjonującym w specyficznym środowisku z unikatową zdolnością do tworzenia własnego losu[1]. David Gray uważa, iż szkoła to jej kultura, stanowiąca zarówno o możliwości rozwoju jak i upadku, które mogą wzajemnie się przeplatać[2].

Mimo argumentów specyficznych dla naszego kraju, uzasadniających potrzebę rodzimych badań efektywności szkoły, a także poznawania tych, rozwijanych w innych krajach, do końca nie wiadomo, co tak naprawdę przesądza o zróżnicowaniu uzyskiwanych przez szkoły rezultatów. Współcześnie wydaje się, że wartość poszukiwań naukowych efektywności i doskonalenia szkoły jest coraz większa, bowiem została wzmocniona procesami globalizacji, a możliwość skuteczniejszego wywierania wpływu na uczniów zyskuje coraz większe polityczne poparcie.

Efektywność szkoły jako nowy kierunek badań naukowych

W latach 60. XX wieku badania kultury organizacyjnej szkoły były ewidentnie powiązane z problemem nierówności społecznych w oświacie i kierunek ten zdeterminował poszukiwania naukowe na polu międzynarodowym. Doniosłe znaczenie odegrał opublikowany w 1966 roku raport Jamesa

[1] Ch. Handy, *Schools for life and work*, [w:] *Living Education: Essays in Honour of John Tomilnson*, red. P. Mortimore, V. Little, London 1997, s. 117-127; Ch. Handy, R. Aitken, *Understanding Schools as Organizations*, Harmondsworth 1986.

[2] D.L. Gray, A.E. Smith, *Case Studies in 21st Century School Administration: Addressing Challenges for Educational Leadership SAGE*, Thousand Oaks – London – New Delhi 2007.

S. Colemana *Equality of Educational Opportunity*[3], którego celem było ustalenie czynników warunkujących różnice osiągnięć uczniów poszczególnych grup etnicznych. Colemanowi (wraz z Ernestem Campbellem) w 1965 roku zlecono poprowadzenie projektu badawczego na temat dostępu do edukacji w Stanach Zjednoczonych. Był to jeden z największych projektów badawczych w dotychczasowej historii nauk społecznych, z próbą liczącą ponad 150 tysięcy uczniów. W efekcie opracowano obszerny, ponad 700-stronicowy raport, nazwany potocznie „Raportem Colemana", który zainicjował trwającą po dziś dzień debatę na temat efektywności nie tylko szkolnictwa amerykańskiego i zainteresował badaczy całego świata. Autorzy raportu zakwestionowali wiele czynników uznawanych dotąd za decydujące w osiąganych przez uczniów wynikach, jak: poziom wydatków na ucznia, wykształcenie nauczycieli, wyposażenie szkół. Ujawniono natomiast decydujący wpływ środowiska pochodzenia ucznia. Coleman zauważył, że czarni uczniowie mogli skorzystać na zintegrowanej edukacji tylko wówczas, kiedy w klasach przeważali uczniowie biali. Uzyskane wyniki potwierdziły selekcję rasową, na tle której „czarne szkoły" opisane zostały jako przeludnione, o gorszych warunkach lokalowych. Zaskoczeniem był jednak wniosek, że istnieje niewielka zależność pomiędzy warunkami szkół a osiągnięciami uczniów. Za istotne wskazał różnice w warunkach środowiskowych, które bezpośrednio przenikają do szkół, transmitują ją i utrwalają.

Zespół Colemana wskazał pięć aspektów nierówności szans edukacyjnych: 1) nierówność wynikająca z uczenia dzieci tego samego programu z myślą, by szkoła dała każdemu to samo; 2) nierówność wynikająca ze składu etnicznego szkoły; 3) nierówność oczekiwań nauczycieli wobec uczniów; 4) nierówność postępów uczniów i ich wpływu na dalsze losy uczniów o takim samym pochodzeniu i podobnych zdolnościach; 5) nierówność wykształcenia szkolnego uczniów o odmiennym pochodzeniu i różnych zdolnościach. Pierwsze dwa obszary zwracały uwagę na różnice rasowe i klasowe, trzeci okazał się trudny do określenia, czwarty zwracał uwagę na finansowanie szkół. Piąty kierował uwagę na problem, że o równości możemy mówić tylko wówczas, kiedy wszyscy uczniowie mają podobne osiągnięcia. Sprowadzenie w raporcie nierówności do rezultatów kształcenia (poznawczych i ekonomicznych) w tak zróżnicowanym społeczeństwie pod względem rasowym, religijnym i innym jak amerykańskie, doprowadziło do burzliwych sporów i lawiny pytań o efektywność szkoły. Na przykład: ile inwestować w kapitał ludzki? jak obliczać finansową efektywność szkół? kogo i w jakiej wysokości opodatkować? do jakiego stopnia wolno nam działać przeciw interesom najzdolniejszych i najbardziej utalentowanych uczniów, żeby pomóc tym, którym praca nad jakimś zadaniem zabiera więcej czasu? czy pierwszeństwo w staraniach o pracę lub miejsce na

[3] J.S. Coleman i in., *Equality of Educational Opportunity*, Washington 1966.

uniwersytecie przyznawane ludziom ze środowisk pokrzywdzonych nie stanie się przeciwnie skierowaną dyskryminacją?"[4]

Wnioski J.S. Colemana znalazły potwierdzenie w badaniach przeprowadzonych przez zespół Christophera Jencksa, opublikowanych w 1972 roku *Inequality: A reassesment of tje effect of family and schooling in America*, które ujawniły, że szkoły w niewielkim stopniu przyczyniają się do wyrównywania różnic pomiędzy dziećmi z różnych środowisk[5]. Większość osób wyciągnęła wniosek, że szkoły nie mają znaczącego wpływu na osiągnięcia uzyskiwane przez uczniów[6]. Przyjęto wówczas hipotezę o istotności w tej kwestii czynników pozaszkolnych: pochodzenia, dziedziczności, jak również zwykłego szczęścia. Interesującą tezę wysunął Basil Bernstein, który przyczyny nierówności szkolnych nie uzasadniał wrodzonymi dyspozycjami poznawczymi, lecz orientacją nabytą przez język[7]. W efekcie postawił prosty wniosek: jeśli to nie natura człowieka jest odpowiedzialna za różnice w dostępie do edukacji, to winą należy obarczyć kulturę. Nietrudno się domyślić, iż takie stanowisko zostało natychmiast zakwestionowane przez badaczy, którzy podważali założenia metodologiczne, w tym niewłaściwy dobór zmiennych pomijających całkowicie oddziaływanie nauczyciela i procesy organizacyjne[8]. Jednakże, niewątpliwym walorem wniosków z badań Colemana i Jencksa, jak i reakcji na ich publikację, było skierowanie uwagi naukowców na efektywność szkoły i jej uwarunkowania. Zainicjowało to postępujące umocnienie się pozycji badań efektywności szkoły w kierunku cech organizacji szkoły oraz form i treści procesu edukacyjnego.

Pierwsza faza: u podstaw badań efektywności szkoły

Celem badań tej wstępnej fazy było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czy szkoła ma swój udział w powstawaniu różnic zachowań uczniów i ich osiągnięć szkolnych. Pomimo metodologicznej słabości niektórych

---

[4] A.S. Ornstein, F.P. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 1998, s. 83-84.

[5] Ch. Jencks i in., *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York 1972.

[6] R. Maslowski, *School culture and school performance. An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*, Enschede 2001, s. 1-2.

[7] B. Bernstein, *Education cannot compensate for society*, New Society, 1970, 387, s. 344-347.

[8] Por. H.A. Averch i in., *How Effective is Schooling-T. A-Critical Review of Research* New Jersey 1974; W. Brookover i in., *School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*, New York 1979; M. Rutter i in., *Fifteen Thousand Hours: Secondary schools and their effects on children*, London 1979.

z wczesnych projektów[9], zasadniczą cechą prowadzonych badań było, po raz pierwszy, skierowanie uwagi na efekty pracy całej szkoły. Wcześniejsze projekty badawcze eksponowały jedynie związki pomiędzy sposobem nauczania a osiągnięciami uczniów. Orientacja na szkole jako całości wymagała już obszernych i czasochłonnych badań, dużej staranności w pozyskiwaniu danych (celem uniknięcia przekłamań), prowadzenia badań w różnych miejscach szkoły (także w klasach), stosowania metod wspierających lub łączenia metod badawczych (by uzyskać dane od nauczycieli, pracowników administracji i uczniów).

W połowie lat 70. XX wieku Larry Lezotte i Wilbur B. Brookover przeprowadzili badania w ośmiu szkołach podstawowych Michigan, określając cechy charakterystyczne szkół, w których osiągnięcia uczniów uległy poprawie lub spadkowi. Godne uwagi było stwierdzenie, że pracownicy szkół o tendencji spadkowej nisko oceniali zdolności swoich uczniów, podczas gdy pracownicy szkół o tendencji wzrostowej – zdolności te oceniali zdecydowanie wysoko[10]. Badania zwracały uwagę na związek systemu społecznego szkoły i rezultatów nauczania. Wyraźnie już analizowano w nich strukturę społeczną i klimat szkoły. W uzyskanym obrazie danych wykazano istotność klimatu szkoły w pojawieniu się różnic pomiędzy szkołami w osiąganych przez uczniów rezultatach. Podobne wnioski w tym czasie sformułował w Europie Michael Rutter[11]. Ustalił, że londyńskie szkoły średnie różnią się znacznie między sobą pod względem osiągnięć i zachowań uczniowskich. Badania te podjął w latach 70. XX wieku i opublikował w 1979 roku w dokumencie *Fifteen Thousand Hours*. Rutter jako jeden z pierwszych potwierdził zaskakującą wówczas tezę, że wyniki pracy szkół są uzależnione od właściwości szkoły jako organizacji społecznej[12]. Bowiem

> pojedyncze działania nauczycieli i innych członków szkolnej organizacji tworzą w połączeniu specyficzny etos, czyli zbiór wartości, postaw i norm postępowania, charakterystyczny dla danej szkoły jako całości; to właśnie od etosu danej szkoły zależy, czy jest ona bardziej, czy mniej efektywna od innych szkół[13].

Obok jakości interakcji szkolnych, Rutter zwracał uwagę na atmosferę kontaktów i współdziałania oraz dobrą organizację szkolnej pracy. Sugerował, iż aspekty kulturowego funkcjonowania instytucji oświatowych mogą

---

[9] Por. H. Goldstein, *Methods in school effectiveness research*, School Effectiveness and School Improvement, 1997, 8, s. 369-395.

[10] W.B. Brookover, L.W. Lezotte, *Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement*, Michigan 1977.

[11] M. Rutter i in., *Fifteen thousand hours: Secondary schools*, s. 192-195.

[12] Tamże.

[13] R.A. Arends, *Uczymy się nauczać*, s. 403.

być głównym warunkiem istnienia efektywnych szkół. Twierdził, iż dobry klimat wychowawczy i sprzyjające środowisko nie zawsze wyróżniają szkołę spośród innych pod względem warunków materialnych, jednak są one istotniejsze w uzyskiwaniu przez uczniów wyższych osiągnięć. To grupy społeczne kierujące się swoimi własnymi zasadami, wartościami i normami zachowań świadczą o etosie szkoły. Udowodnił, że specyficzne cechy szkoły mogą pozytywnie wpływać na osiągnięcia uczniów. Zwrócił szczególną uwagę na rangę oczekiwań i informacji zwrotnych, które jego zdaniem są kluczowe w formowaniu zachowań szkolnych uczniów i utrwalaniu podstawowych założeń sprzyjających, lub nie, osiąganiu przez szkoły wysokiej jakości.

George Weber, a później Ronald Edmonds przeprowadzili badania w szkołach w Stanach Zjednoczonych, w których uczniowie o niskim statusie społeczno-ekonomicznym byli w stanie wyrównać lub przekroczyć wyniki średniej krajowej[14]. Edmonds[15] wyróżnił sześć najważniejszych cech efektywnych szkół, jak: silne kierownictwo administracyjne, wysokie oczekiwania co do osiągnięć uczniów, uporządkowaną atmosferę uczenia się, nacisk na opanowanie podstawowych umiejętności, zdolność do kierowania „energią" i zasobami w osiąganiu celów szkoły oraz regularne monitorowanie postępów uczniów. Swoje zalecenia opublikował w 1982 roku jako program doskonalenia szkół[16]. Skutek był, można rzec, natychmiastowy. Naukowcy zajmujący się efektywnością szkół wkrótce odeszli od koncentracji na jednym czynniku z listy „zdolności do kierowania energią i zasobami", a model Edmondsa nazwany już jako „pięcio-czynnikowy" został powszechnie uznany za podstawę do reformowania szkół o niskiej jakości[17].

Warto zauważyć, iż przyjęty przez badaczy kierunek poszukiwań związków i zależności pomiędzy kulturą organizacyjną szkoły (lub tylko jej elementami) a jakością i efektywnością procesów edukacyjnych był równolegle rozwijany zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i Stanach Zjednoczonych. Choć naukowcy nie wiedzieli o swoich badaniach, a ich wyniki zostały opublikowane w Ameryce w tym samym roku (1979), to kierunek poszukiwań zespołu Edmondsa w Stanach Zjednoczonych i zespołu Ruttera w Wielkiej Brytanii był bardzo podobny. Co ciekawe, zespół Ruttera prowadził oryginalne badania w szkołach średnich, poszukiwania prowadzone przez Edmondsa, Brookovera i Lezotte'a odbywały się w szkołach podstawowych, ale postawione

[14] T. Fleming, H. Raptis, *School Improvement in Action: Case Studies from British Columbia*, Society for the Advancement of Excellence in Education, October 2004, Research Series 21A, s. 25.

[15] R. Edmonds, *Effective Schools for the Urban Poor*, Educational Leadership, 1979, 37, s. 15-24.

[16] R. Edmonds, *Programs of School Improvement: An Overview*, Educational Leadership, December 1982, w: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198212_edmonds.pdf [dostęp: lipiec 2017].

[17] H. Raptis, T. Fleming, *Reframing Education: How to Create Effective Schools*, Toronto 2003, October, nr 188.

przez nich konkluzje były niemal identyczne. Dowodziły, iż szkoły mogą pozytywnie oddziaływać na osiągnięcia uczniów. Inaczej: w niektórych szkołach wytwarzają się normy i oczekiwania sprzyjające nauce, zaś w innych nie[18]. Zatem, istnieją wewnątrzszkolne czynniki, które w istotny sposób różnicują szanse życiowe uczniów i sprawiają, że pewne szkoły są bardziej od innych efektywne.

Te wczesne projekty badawcze prowadzone przez niezależne zespoły w dwóch różnych krajach, zorientowane na efektywność pracy szkoły, stawiały podobne pytania i przyjmowały podobne założenia badawcze. Można przyjąć, że stanowiło to wystarczający argument do rozwijania potencjału badań zorientowanego na jakość i efektywność szkoły.

Druga faza: budowanie solidnych podstaw metodologicznych

Ranga i znaczenie badań efektywności szkoły wzrosły w latach 80. XX wieku, a same badania zaczęły być coraz bardziej wyrafinowane. Odmienne wizje zasobów szkoły i ich interpretacje, a także wyobrażenia na temat samego przedmiotu badań przekładały się na zastosowanie różnych podejść i narzędzi badawczych. Peter Mortimore uznał, że ulepszanie metodologii i powielanie dotychczasowych projektów badawczych w innych typach szkół, środowiskach, czy grupach wiekowych uczniów stanowi o specyfice drugiej fazy rozwoju badań nad efektywnością szkoły[19]. Niewątpliwie, stosowanie odmiennych podejść utrudniało właściwą ocenę i porównanie dorobku badawczego, a nawet skłaniało naukowców do kwestionowania analitycznej ich przydatności[20]. Jednakże był to okres niezwykle ważny w doskonaleniu warsztatu metodologicznego i weryfikacji dotychczasowych podejść badawczych.

Lata 80. XX wieku zapoczątkowały w Stanach Zjednoczonych intensywny rozwój badań nad wpływem czynników wewnątrzszkolnych na efektywność pracy szkoły. S.C. Purkey i M.S. Smith zauważyli, iż dotychczasowe badania nad efektywnością procesów edukacyjnych jakkolwiek wyjaśniają szereg potencjalnych składników kultury szkoły, to jednak nie opisują korelacji zachodzących między nimi a efektywnością. Uważali, że

[18] Por. W. Brookover i in., *School social system and student achievement: Schools can make a difference*, New York 1979, za: R.A. Arends, *Uczymy się nauczać*.

[19] P. Mortimore, *Can Effective Schools Compensate for Society?* [w:] *Education: Culture, Economy, and Society*, red. A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A.S. Wells, Oxford – New York 1997, s. 476-487.

[20] H. Goldstein, *The Statistical procedures in Fifteen Thousand Hours. Fifteen Thousand Hours: a discussion. B. Tizard*, London 1980.

wyobrażenie szkoły jako kultury wyznacza tu pewne ramy do zrozumienia problemu i wskazuje kierunek badań[21]. Podobnie T.A. Deal i A.A. Kennedy uznali kulturę organizacyjną jako wartościową siłę szkoły, która przez wiele placówek jest jeszcze niedoceniana. Zauważyli, że istnieją szkoły, w których nauczyciele i uczniowie nie wiedzą czego od siebie oczekiwać ani nie rozumieją, jak bardzo ich zachowania wpływają na szeroko pojęte efekty. Rodzice, nauczyciele, uczniowie, pracownicy administracyjni i techniczni często stanowią subkultury dbające głównie o własne interesy, kształtujące zaściankowy charakter szkoły[22].

Różnica w osiągnięciach uczniów uzyskiwana przez poszczególne szkoły zwróciła uwagę badaczy na istotność zachowań nauczycieli, administracji, uczniów i rodziców wewnątrz społeczności szkolnej. Dokonując przeglądu istniejących badań nad efektywnością szkół, Joyce, Hersh i McKibbin opracowali w 1983 roku listę cech charakteryzujących efektywne szkoły. Podzielili właściwości efektywnych szkół na dwie kategorie: powiązane ze społeczną organizacją szkoły oraz tworzących wzorzec dydaktyczny i programowy. Do cech charakteryzujących społeczną organizację szkoły badacze zaliczyli: wyraźne cele dydaktyczne i społeczne oparte na podzielanych wspólnie wartościach nauczycieli, uczniów i rodziców, które stoją u podstaw zadań szkoły, jak porządek i dyscyplinę, wysokie oczekiwania, wysoką samoocenę zawodową nauczycieli, troskliwość, publiczne nagradzanie, przywódczą rolę administracji, wsparcie ze strony społeczności lokalnej. Do właściwości dydaktycznych efektywnych szkół zaliczono sześć cech: wysoką proporcję wykorzystanego czasu, częste i kontrolowane prace domowe, częstą kontrolę postępów uczniów, spójny program nauczania, zróżnicowanie metodyczne lekcji, możliwość przejmowania przez uczniów odpowiedzialności za własną naukę i za szkołę[23].

Kluczowym zadaniem wczesnych badań nad efektywnością szkoły było zidentyfikowanie istniejących szkół, które odniosły sukces w kształceniu uczniów niezależnie od statusu społeczno-ekonomicznego rodzin, z których pochodzą. Badacze wielokrotnie znajdowali takie szkoły niezależnie od ich wielkości, jak i miejsca, w którym funkcjonują. Kolejnym zadaniem po identyfikacji szkół było określenie cech wspólnych oraz wskazanie podstaw teoretycznych (filozofii, polityki szkoły) i praktycznych (konkretnych czynności). Ostatecznie, badania prowadziły do opracowania na ich podstawie wstęp-

[21] S.C. Purkey, M.S. Smith, *Effective schools: A review*, The Elementary School Journal, 1983, 83(4), s. 427-452.

[22] T.E. Deal, A.A. Kennedy, *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*, Harmondsworth 1982, s. 15.

[23] B.R. Joyce, R.H. Hersh, M. McKibbin, *The Structure of School Improvement*, New York 1983, za: R.A. Arends, *Uczymy się nauczać*, s. 404-405.

nych modeli efektywnych szkół, które miały stanowić bazę do rozpoznawania przez szkoły obszarów koniecznej zmiany.

Punktem zwrotnym w badaniach efektywności szkół były wnioski przedstawione przez zespół Petera Mortimore'a, który w latach 1978-1985 był dyrektorem ds. Badań i Statystyki w Instytucie Edukacji w Londynie. Potwierdzone zostały dwa główne ustalenia z wcześniejszych prac. Pierwsze: szkoły charakteryzują się różnymi poziomami efektywności. Drugie: niektóre szkoły w centralnych dzielnicach wielkich miast, kształcące uczniów z nieuprzywilejowanych środowisk, nie tracą szansy na skuteczne promowanie ich postępów w nauce[24]. Zidentyfikowano szereg kluczowych czynników dotyczących zarówno procesów ogólnoszkolnych, jak i zespołów klasowych. Czynniki te były przedmiotem wnikliwych dyskusji od czasu publikacji wyników i zostały potwierdzone przez badania międzynarodowe. W efekcie dokonano przeglądu ponad 160 prób badawczych w celu wygenerowania listy czynników oddziałujących na poziomie szkoły[25]. Konkluzje z badań Mortimore'a zostały przedstawione podczas inauguracyjnego spotkania na pierwszym Międzynarodowym Kongresie Efektywnych Szkół (*International Congress for Effective Schools* – ICSE), który odbył się 6-8 stycznia 1988 roku w Londynie. Kongres ten był pierwszą międzynarodową platformą wymiany poglądów przedstawicieli edukacji z całego świata. Globalną społeczność tworzyli nie tylko badacze, lecz także praktycy, politycy i działacze oświatowi z ponad 80 krajów. Celem było łączenie teorii i praktyki, polityki i transformacji, przywództwa i uczenia się. Na zaplanowanych corocznych spotkaniach prezentowano osiągnięcia we wszelkich dziedzinach edukacyjnej efektywności, które miały prowadzić do zrozumienia istoty innowacji szkolnych i projektowania warunków uzyskiwania przez uczniów wysokich osiągnięć w nieznanej przecież przyszłości.

Pod koniec lat 80. XX wieku w badaniach nad efektywnością szkół na znaczeniu zyskały kwestie rozwoju i zapewnienia jakości instytucji edukacyjnych, które traktowane łącznie, coraz wyraźniej wpisywały się w zainteresowania zarówno badaczy, jak i opinii publicznej. Dotychczasowe wyniki badań obaliły pogląd, iż korekty szkolno-organizacyjne, jak i zewnętrzne regulacje same z siebie doprowadzą do wysokiej efektywności pracy szkoły zorientowanej na jakość. Wówczas oddolne wprowadzanie zmian do rzeczywistości oświatowej zostało mocno powiązane z opinią publiczną (kontrolą publiczną), a praca nauczyciela zorientowana na wypełnianie oczekiwań publicznych (społeczności lokalnej). Podejście takie sprawiło, że efektywność szkół i jakość jej pracy przestała interesować wyłącznie naukowców, poszerzając

[24] P. Mortimore i in., *School Matters, the Junior Years*, Wells 1988.

[25] P. Sammons, J. Hillman, P. Mortimore, *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, London 1995.

krąg odbiorców badań. Oddolne wprowadzanie zmian miało także wyraźny wpływ na pracę nauczycieli i dyrekcji szkół, umacniając w szkołach strategię badań w działaniu (*action research*). Istotne jednak były wspólne wnioski z badań, które potwierdziły wpływ „ducha" szkoły, regularnego monitoringu osiągnięć, rzetelnej oceny oraz wysokiego poziomu entuzjazmu pracowniczego, czyli chęci współpracy, zgodności celów i panującej w placówce filozofii edukacji zorientowanej na sukces szkoły. Zwrócono przy tym uwagę na istotność zmiany czynników organizacyjnych, bez uwzględniania których pojedyncze innowacje czy konkretne projekty nie zmienią szkoły, a jedynie ją upozorują[26]. Podejście takie stworzyło grunt pod nowy ruch: *school improvement movement*, zorientowany na doskonalenie funkcjonowania szkół[27]. „Jego propagatorzy, m.in. M. Fullan, podkreślali istotę kultury szkoły jako czynnika umożliwiającego wdrażanie zmian"[28].

Badania efektywności szkoły zwróciły również uwagę rządów państw wysoko rozwiniętych, ponieważ wyniki sugerowały, że zmieniając szkoły można wpływać na efektywność szkolnictwa. Przyjęte założenie wzmacniało znaczenie polityki oświatowej w kreowaniu jakości szkolnej edukacji, zwłaszcza że wprowadzanie pewnych zmian, jak choćby programów, czy też autonomii szkół, nie wiązało się ze wzrostem nakładów na szkolnictwo, a raczej interpretowane było jako możliwość zastosowania oszczędności.

Faza trzecia: w stronę rozwoju szkoły

W 1991 roku na Międzynarodowym Kongresie Efektywności i Poprawy Szkoły (ICSEI) o wymownym tytule „Którą drogą na rozdrożu?" (*Which way at the Crossroads*?) dokonano analizy ponad dwudziestu lat badań nad efektywnością szkoły jako wstępu do rozważań nad nowymi kierunkami, z którymi naukowcy będą musieli się zmierzyć w przyszłości i były to[29]:

– zastosowanie aparatury badawczej (pojęć i metod) w innych komponentach systemu edukacyjnego, to jest w szkołach specjalnych, szkołach policealnych oraz w szkolnictwie wyższym;

---

[26] M. Fullan, *Change Processes in Secondary Schools: Towards a More Fundamental Agenda*, Toronto 1988, za: R. Maslowski, *School Culture and School Performance*, Enschede 2001, s. 7.

[27] L.W. Lezotte, *Revolutionary and Evolutionary: The Effective Schools Movement*, w: https://www.edutopia.org/pdfs/edutopia.org-closing-achievement-gap-lezotte-article.pdf, [dostęp: lipiec 2017].

[28] E. Potulicka, *Nowa teoria zmiany edukacyjnej*, [w:] *Pedagogika porównawcza. Konteksty teoretyczne i praktyczne*, red. Z. Jasiński, E. Karcz, Opole 2005, s. 149.

[29] P. Mortimore, *School Effectiveness Research: which way at the crossroads?* School Effectiveness and School Improvement, 1991, 2(3), s. 261-271.

– wzmacnianie oddolnego rozwoju szkoły;

– rozwój teorii;

– włączenie lub podporządkowanie się restrukturyzacji prowadzonej przez rząd[30];

– rozwój badań nad efektywnością kosztową;

– powrót do orientacji na sprawiedliwość społeczną jako celu naczelnego.

Czas pokazał, że wyznaczone linie rozwoju nie do końca ukształtowały obecny krajobraz badań szkolnej efektywności, a niektóre postulaty nadal są aktualne.

W trzeciej fazie badań przypadającej na lata 90. XX wieku ewidentnie przeniesiono ciężar z badań nad efektywnością szkół w kierunku badań nad poprawą jakości szkoły, w których badacze zwrócili szczególną uwagę na osoby bezpośrednio zaangażowane w proces dydaktyczny. Według Jaapa Scheerensa, typowe dla tego okresu było zredukowanie argumentacji do uproszczonego ekonomicznego modelu nazwanego „procesem produkcji edukacyjnej" (wejście – proces – wyjście i kontekst)[31]. Umocniło to kierunek badań, w którym efektywność szkoły utożsamiano już z procesem poprawy pracy szkoły (rozwojem szkoły), z naciskiem na poprawę jakości procesów wewnątrzszkolnych[32].

Badania szkolnej efektywności, a w zasadzie już ruch szkolnej efektywności ewoluował i rozwijał się na podstawie coraz intensywniej organizowanych zespołach badawczych. Początek lat 90. XX wieku stanowił także eksplozję badań nad, zdefiniowaną już, kulturą organizacyjną szkoły, choć w dalszym ciągu badania były ograniczone głównie do krajów anglojęzycznych. Lista wskaźników efektywnej szkoły opracowana przez Edmondsa jeszcze na przełomie lat 70. i 80. XX wieku w zasadzie wytrzymała próbę czasu i nieznacznie została zmodyfikowana oraz poszerzona w 1991 roku przez Lezotte'a jako „Siedem Korelacji Efektywnych Szkół" i były to: silne przywództwo, jasna orientacja na misję szkoły, bezpieczne i uporządkowane środowisko, klimat wysokich oczekiwań, częste monitorowanie postępów uczniów, pozytywne relacje rodziny i szkoły, możliwość uczenia się i wykorzystania przez uczniów czasu na wykonywanie zadań. Opracowany przez Lezotte'a model efektywnej szkoły stał się kamieniem węgielnym modeli rozwijanych przez innych badaczy.

Wyłaniające się z badań cechy kultury organizacyjnej efektywnej szkoły zostały określone przez J. Scheerensa jako: orientacja na osiągnięcia, misję,

[30] Zjawisko takie miało miejsce w części Stanów Zjednoczonych, Australii i Nowej Zelandii, a szczególnie w Anglii. Podobne tendencje były widoczne w Polsce we wprowadzanej w 1999 roku reformie systemu edukacji.

[31] J. Scheerens, *Effective schooling, research, theory and practice*, London 1992, s. 3.

[32] I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Warszawa 2003, s. 7-8.

wizję, spójne działanie, czy współpracę między uczestnikami procesu edukacyjnego[33]. Do podobnych wniosków doszli D.U. Levine i L.W. Lezotte[34] oraz P. Sammons, J. Hillman i P. Mortimore[35]. Levine i Lezotte zidentyfikowali dziewięć cech efektywnych szkół. Pierwszą i najważniejszą cechą jest uporządkowane, zorganizowane środowisko, związane raczej z relacjami interpersonalnymi niż z przepisami „dyscyplina bardziej wynika z przynależności i uczestnictwa, niż z zasad i kontroli"[36]. Inne cechy efektywnych placówek to spójność grup społecznych, współpraca, komunikacja i kolegialność. Pracownicy szkół, zdaniem badaczy, powinni pracować jako zespół, aby zapewnić poczucie jedności i spójności w relacjach z uczniami. Również ważny jest sam proces decyzyjny, który winien stać się polem negocjacji i konsensusu oraz daleko idącego zaangażowania we wspólną i jasno zdefiniowaną misję, koncentrującą się na osiągnięciach. Wszyscy członkowie społeczności szkolnej muszą być zorientowani na wspólne rozwiązywanie problemów, wyrażać chęć eksperymentowania i aktywnego poszukiwania rozwiązań, które pomogą pokonać bariery w dostępie do edukacji i uczeniu się, przede wszystkim w przypadku dzieci z problemami. Przyjęcie takiej optyki wpisuje się w mocno ugruntowany już nurt badań roli kultury szkoły w wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci i młodzieży.

Silna orientacja na rozwój procesów wewnątrzszkolnych w opracowywanych przez badaczy modelach efektywnych szkół wynikała z połączenia procesu doskonalenia i rozwoju z osiągnięciami uczniów, co stanowiło podstawę do uwzględniania różnych zmiennych, które mogły odgrywać rolę w projekcie poprawy szkoły. Promowane podejście wymagało zmiany relacji szkoła – system szkolny (szkoła – państwo) i pomyślnej modernizacji systemu w kierunku tworzenia szkołom przestrzeni do rozwoju[37]. Na znaczeniu zyskała autonomia szkoły, która jako kategoria badawcza dość wyraźnie pojawiła się w połowie lat 90. XX wieku w badaniach dotyczących efektywności pracy szkoły[38]. T. Bush publikując wyniki swoich badań w opracowaniu: *School Autonomy and School Improvement* osadził zagadnienie autonomii szkoły w po-

---

[33] J. Scheerens, *Conceptual models and theory-embedded principles on effective schooling*, School Effectiveness and School Improvement, 1997, 8, s. 269-310; J. Scheerens, R.J. Bosker, *The foundations of educational effectiveness*, Oxford 1997, s. 46-47.

[34] D.U. Levine, L.W. Lezotte, *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*, Madison 1990.

[35] P. Sammons, J. Hillman, P. Mortimore, *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, London 1995.

[36] D.U. Levine, L.W. Lezotte, *Unusually Effective Schools*, s. 7-9.

[37] G. Smink, *The Cardiff conference, ICSIE 1991*, Network News International, 1991, 1(3), s. 3.

[38] Por. B. Śliwerski, *Autonomia szkół w Europie*, Nowa Szkoła, 2000, 2(580); I. Nowosad, *Przemiany koncepcji autonomii szkół publicznych w Europie*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Kraków 2010, s. 73-89.

wiązaniu z rozwojem jej jakości[39]. Sprawdzając empirycznie, czy zwiększenie autonomii prowadzi do podniesienia efektywności szkoły, przyjął następujące uwarunkowania efektywnej szkoły: kierowanie szkołą przez dyrektora według ściśle określonych celów, współpraca z zastępcami dyrektora, współpraca nauczycieli, jednomyślność i zgodność panująca wśród nauczycieli, przyjmowanie przez szkołę różnych form organów (konferencji szkoły, rady szkoły), odpowiedzialność za naukę i szkołę, priorytet pracy, koncentracja na najważniejszych problemach szkoły, wysoki stopień komunikacji pomiędzy nauczycielami i uczniami, ustanawianie i prowadzenie dokumentacji dotyczącej zarządzeń i efektów z nią związanych, współudział rodziców oraz dobry – pozytywny klimat[40].

Badane przez Busha uwarunkowania efektywnej szkoły mogą prowadzić do wniosku, że społeczna organizacja szkoły stanowi dla postępu uczniów w nauce pewną dość znaczną zmienną. To zaś oznacza, że przełożenie pewnej znacznej części kontroli na szkołę jest ważne, by podnieść jej efektywność. Dalsze ustalenia mogą wiązać się z hipotezą, że rozwój szkoły rozumiany jako polepszenie jakości jej pracy może być wspierany poprzez wzmocnienie autonomii szkoły[41]. Jednakże w konkluzjach Bush podkreśla, że sama autonomia, choć jest warunkiem koniecznym, to jednak niewystarczającym do rozwoju efektywności szkoły. Odwołując się do badań wyników programów zwiększających autonomię szkół typu: *„local management of schools"* oraz *„grant maintained schools"* i zestawiając je z wynikami szkół sterowanych centralnie (np. poprzez „National Curriculum"), podkreśla, że szkoły o przyznanej im pewnej autonomii wykazują zwiększone kompetencje decyzyjne, zwłaszcza w sprawach związanych z budżetem. Porównanie wyników obu modeli autonomii szkolnej, choć plasuje model *„grant maintained schools"* nieco wyżej, to jednak sama różnica, ujmując rzecz statystycznie, nie jest znacząca[42]. Interesujące jest, że w opinii dyrektorów tych szkół i zespołu nauczycieli panuje przekonanie, że większa autonomia prowadzi do lepszych wyników. Tym samym, z dotychczasowych badań Bush wyciąga wniosek, że istnieje powiązanie pomiędzy autonomią i zwiększeniem jakości pracy szkoły, którego jednak w żadnym przypadku w ostatecznym rozrachunku nie udało się udowodnić.

Badania nad efektywnością szkół prowadzone do lat 90. XX wieku pokazują, że choć bardzo ważne jest, jak nauczają poszczególni nauczyciele, to jednak w największym stopniu na powstanie różnic osiągnięć uczniów wpływa sposób, w jaki dyrektorzy, nauczyciele, rodzice i uczniowie razem określają

---

[39] T. Bush, *School Autonomy and School Improvement*, [w:] *Merging Traditions. The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*, red. J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon, D. Jesson, London – New York 1996, s. 136-149.

[40] Tamże, s. 138.

[41] Tamże, s. 140.

[42] Tamże, s. 143.

wspólne cele, wymagania i zasady postępowania. We wnioskach podkreślano znaczenie pozytywnej współzależności podmiotów szkoły, przejawiającej się we wspólnym dochodzeniu do porozumienia, czego i jak w szkole nauczać[43]. W polityce edukacyjnej argumenty te stanowiły o wprowadzeniu wielu zmian: standardów edukacyjnych, ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej, prac nad programami szkolnymi oraz wprowadzania lub umacniania autonomii szkół[44].

Inne badania sugerowały, że poziom osiąganej szkolnej efektywności różni się w zależności od środowiska społecznego, czyli miejsca usytuowania szkoły[45] lub nawet kraju, w którym przeprowadzono badania[46]. Uznano zatem, że skuteczność jakiejkolwiek szkoły należy rozważyć w kontekście, w którym funkcjonuje. Odsunięto wcześniejszy pogląd, iż istnieją stałe obszary wspierające efektywność szkoły i na nich wystarczy się skoncentrować. Wykazano również, że całkowite wyniki szkoły analizowane w aspekcie jej skuteczności można zmieniać w czasie oraz że szkoły uznane za skuteczne niekoniecznie muszą być tak samo skuteczne we wszystkich i tych samych obszarach[47]. Niektóre mogą być skuteczne w nauce, ale nie w procesie eliminowania skutków uwarunkowań społecznych lub odwrotnie[48]. Nie muszą również być tak samo skuteczne dla wszystkich uczniów, ponieważ różne grupy dzieci mogą w tej samej szkole osiągać różne wyniki[49].

Faza czwarta: globalizacja i umiędzynarodowienie badań

W drugiej połowie lat 90. XX wieku efektywność szkolna i poprawa pracy szkoły były już na tyle znaczące, zarówno w obszarze badań jak i praktyki szkolnej, że w zasadzie nie potrzebowały żadnego uzasadnienia. Opracowane w tymże okresie (dobrze podbudowane teoretycznie) hierarchiczne mo-

[43] R.A. Arends, *Uczymy się nauczać*, s. 399.

[44] I. Nowosad, *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania, konteksty, uwarunkowania*, Zielona Góra 2008, s. 117; B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa 2009.

[45] L. Blakey, A.F. Heath, *Differences between comprehensive schools: Some preliminary findings*, [w:] *Schools effectiveness: Research, policy and practice*, red. P. Cuttance, D. Reynolds, Cassell, London 1992, s. 96-121.

[46] J. Scheerens, B.P. Creemers, *Conceptualizing school effectiveness*, International Journal of Educational Research, 1989, 13(7), s. 691-706; H. Wildy, C. Dimmock, *Instructional leadership in Western Australian primary and secondary school*, Nedlands 1992.

[47] D. Nuttall, *Letter to The Independent*, "The Independent", 21 November 1992.

[48] P. Mortimore i in., *School Matters*.

[49] D. Nuttall i in., *Differential schools effectiveness*, International Journal of Educational Research, 1989, 13(7), s. 769-776.

dele efektywnej szkoły wyjaśniały istotność różnych czynników na czterech poziomach organizacji szkoły (uczniów, nauczyciela, klasy i szkoły). Zachęciły badaczy do umiędzynarodowienia badań i sprawdzenia, czy opracowane modele działają podobnie w innych kontekstach społeczno-kulturowych. Uruchomiło to rosnące zainteresowanie badaniami międzynarodowymi, które miały doprecyzować obraz procesów i uwarunkowań rozwoju szkolnej efektywności. Można przyjąć, że zapoczątkowały kolejną fazę: globalizacji i umiędzynarodowienia badań, której intensywny rozwój przypada na początek XXI wieku. Niektórzy sugerują, iż symbolicznym rozpoczęciem umiędzynarodowienia badań był rok 2000 i organizacja kongresu ICSEI po raz pierwszy w Hongkongu, czyli poza Europą i Ameryką Północną. Jednakże, wcześniejsze badania międzynarodowe uzasadniają przyjęcie drugiej połowy lat 90. XX wieku za bardziej uzasadnione. Badacze są również zgodni, że skala badań wpłynęła na silniejszy związek pomiędzy opracowanymi teoretycznymi modelami efektywnej szkoły a ich praktycznym zastosowaniem[50] oraz wykazała ich uniwersalność.

Początkowo uwaga została skupiona na badaniach zależności kultury organizacyjnej szkoły i jej efektywności, prowadzonych poza krajami Ameryki Północnej i Europy. Y.C. Cheng przeprowadził przekrojowe badania w Hongkongu, porównując efektywność szkół o silnej kulturze z efektywnością szkół o słabej kulturze[51]. Szkoły o silnej kulturze okazały się produktywne, elastyczne, łatwo adaptujące propozycje z zewnątrz i jednocześnie aktywnie oddziałujące na środowisko. Zwrócił również uwagę na siłę wpływu kultury szkoły na zdawalność egzaminów z języka chińskiego, angielskiego i matematyki. Wykazał korelację pomiędzy efektywnością szkoły o silnej kulturze z wysokim wskaźnikiem zdanych egzaminów.

W Azji interesujące badania przedstawiające związek kultury organizacyjnej szkoły i efektywności przedstawili w 1996 roku R.H. Heck i G.A. Marcoulides, którzy badając cechy kultury organizacyjnej szkół średnich w Singapurze ustalili, że szkoły o pozytywnych relacjach społecznych charakteryzują się wysoką efektywnością. Placówki wspierające innowacje i podejmowanie ryzyka zachęcają nauczycieli do udziału w procesach decyzyjnych oraz zapewniają im czas na współpracę. W efekcie osiągają lepsze wyniki[52].

---

[50] D. Reynolds, *School effectiveness, school improvement and contemporary educational policies*, [w:] *Contemporary Educational Policy and Politics*, red. J. Demaine, London 1999, s. 65-81.

[51] Y.C. Cheng, *The Theory and Characteristics of School based Management*, International Journal of Educational Management, 1993, 7, 6, s. 6-17; Y.C. Cheng, *Function and Effectiveness of Education (In Chinese)*, Hong Kong 1995.

[52] R.H. Heck, G.A. Marcoulides, *School Culture and Performance: Testing the Invariance of an Organizational Model*, School Effectiveness and School Improvement, 1996, 7(1), s. 76-95, za: R. Maslowski, *School Culture*, s. 7-8.

Inne badania przeprowadzone po pięciu latach w Hongkongu przez N.S.K. Panga dotyczyły szkół średnich[53]. Pang poddał analizie relacje biurokratyczne, a także ścisłe i luźne relacje międzyludzkie wewnątrz szkoły oraz uzasadnił ich znaczenie w koordynacji działań i kierowaniu zespołem ludzi. Wysoka korelacja dotyczyła związku efektów pracy nauczycieli z wyraźną orientacją na cele, formalną komunikacją i zgodnością w podejmowaniu decyzji. Inne korzyści zauważył w istnieniu luźnych, nieformalnych relacji, które umożliwiały i wspierały rozwój zawodowy nauczycieli oraz ich autonomię. Adekwatnie, relacje biurokratyczne odzwierciedlały takie formalne metody koordynacji pracy zespołu, jak kontrola biurokratyczna i stabilność działania. Z kolei, relacje kulturowe nawiązywały do nieformalnych metod pracy zespołu przez aktywne uczestnictwo, zaangażowanie i współpracę, kolegialność, czy też zorientowanie na osiągnięcia. Badanie Panga wskazało kierunek rozwoju efektywnej szkoły przez budowanie strategii pracy dyrektora z zespołem nauczycielskim opartej na wartościach kulturowych i luźnych relacjach między nauczycielami.

Społeczność międzynarodowa coraz częściej podejmowała obszerne projekty, które wykazały skuteczność wypracowanych narzędzi pomiaru i możliwość zastosowania rozbudowanych hierarchicznych modeli efektywnej szkoły w różnych kontekstach społeczno-kulturowych. Przykładem takiego podejścia były badania przeprowadzone w dziewięciu krajach Europy, Ameryki Północnej, Azji, Bliskiego Wschodu i krajów Pacyfiku. Wyniki przedstawili w 1995 roku na międzynarodowym kongresie ICSEI David Reynolds, Jaap Scheerens i Sam Stringfield, których opinie dostarczyły podbudowy do teoretycznej analizy kontekstu, w jakim rozwijał się światowy nurt efektywności i rozwoju szkoły. W 1998 roku na kolejnym kongresie ICSEI w Manchesterze na temat *Reaching out to all learners* nie odrzucano istotności wniosków z raportów krajowych, jednak podjęto próbę podsumowania ich w perspektywie międzynarodowej, zwiększając zarówno liczbę, jak i różnorodność uczestniczących państw. Zachęcano również nauczycieli do pracy nad rozwojem szkolnej efektywności. Pojawiały się też deklaracje nowych państw z zamiarem wdrażania modeli efektywnych szkół w aspekcie procesu rozwoju szkoły i wykorzystania doświadczeń wypracowanych przez inne kraje. W rezultacie u progu nowego tysiąclecia powstało opracowanie: *Świat różnicy w efektywności i rozwoju szkoły*[54] (*A World of Difference in Effectiveness and Improvement*), w którym zawarto łącznie ponad 20 rapor-

[53] N.S.K. Pang, *Organizational Cultures of Excellent Schools in Hong Kong*, San Diego, CA, April 13-17, 1998, http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.897.855&rep=rep1&type=pdf

[54] Por. T. Townsend, P. Clarke, M. Ainscow, *Third Millennium Schools: prospects and problems for school effectiveness and school improvement*, [w:] *Third Millennium Schools: A World of Difference*

tów krajowych zarówno państw biorących już wcześniej udział w porównaniach, jak i nowych ze Skandynawii, Pacyfiku, Azji, Afryki i Ameryki Południowej. Po raz pierwszy pojawiła się możliwość oglądu kondycji szkoły nie tylko w krajach bogatych, rozwiniętych, gdzie badania nad skutecznością szkoły i poprawą jakości jej pracy były dobrze rozwinięte zarówno na poziomie teorii jak i praktyki, ale również miały polityczne poparcie. Udało się również ocenić postępy krajów, w których badania nad efektywnością szkół dopiero się zaczynały i stanowiły stosunkowo nowy kierunek poszukiwań. Wnioski i doświadczenia różnych krajów zostały opublikowane w międzynarodowym podręczniku badań efektywności szkolnej[55].

W międzynarodowy kontekst badań nad efektywnością szkoły wpisują się również badania PISA, które po raz pierwszy podjęto w roku 2000[56]. Pozwalają one interpretować zagadnienie efektywności z perspektywy organizacji szkolnego życia i relacji pomiędzy podmiotami edukacji. Badania PISA wnikając w kontekst edukacji szkolnej podejmują wiele zagadnień ukazujących specyfikę uwarunkowań szkolnych i rodzinnych uczniów różnych państw[57]. Jako badania porównawcze o tak szerokiej rozpiętości, dążące do uchwycenia związków pomiędzy tak różnymi kontekstami społeczno-kulturowymi państw siłą rzeczy narażają się na zarzut podejmowania zbyt daleko idących uogólnień czy też powierzchowności. Jednakże, dla społeczności międzynarodowej wyniki te stanowią inspirację do dalszych badań. Badań, które uwzględnią zróżnicowane i dokładne podejście do problemu, przedstawią jego ocenę przez pozostałe osoby związane ze szkołą, a tym samym zaprezentują rzeczywisty obraz uwarunkowań efektywności na poziomie szkoły, jak i systemów szkolnych. Publikacja *Poprawa szkół i syste-*

in Effectiveness and Improvement, red. T. Townsend, P. Clarke, M. Ainscow, The Netherlands: Lisse 1999.

[55] C. Teddlie, D. Reynolds, *International handbook of school effectiveness research*, London – New York 2000.

[56] OECD, *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen*, Schulleistungsstudie PISA 2000, Paris 2001, s. 349.

[57] PISA (*Programme for International Student Assessment* – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) jest wspólnym przedsięwzięciem wielu krajów, które zostało zainicjowane w 1997 roku. Warto zwrócić uwagę na rosnąca liczbę państw uczestniczących w badaniu. Fakt ten przemawia zarówno za umocnieniem przyjętego kierunku badań, jak również politycznym ich poparciem. Pierwsze badanie PISA zrealizowano w 2000 roku i przeprowadzono w 32 krajach. W kolejnych, 3-letnich edycjach liczba uczestniczących państw i regionów (w przypadku Chin) stale rosła i wynosiła: w 2003 – 42, 2006 – 56, 2009 – 64, 2012 – 65, 2015 – 72. Można przyjąć, że program PISA zorientowany jest na efektywność systemów szkolnych, bowiem bada wiedzę i umiejętności 15-latków, ważną z perspektywy wyzwań, z jakimi przyjdzie im się zmierzyć w dorosłym życiu. Kluczowe jest tu pojęcie „alfabetyzmu" (*literacy*), odnoszące się do „zdolności stosowania wiedzy i umiejętności, analizowania, argumentowania i efektywnego komunikowania w procesie stawiania, rozwiązywania i interpretowania problemów w różnych sytuacjach" (OECD 2003:23). Szerzej: http://www.ibe.edu.pl

mów edukacyjnych: perspektywy międzynarodowe dostarczyła dalszych dowodów na zainteresowanie i rozwój międzynarodowych badań efektywności szkolnej i rozwoju szkoły[58].

Faza piąta: efektywność szkoły w płynnej rzeczywistości

Wejście w nowe stulecie XXI wieku stanowiło umowny początek kolejnej fazy w badaniach efektywności szkoły, który skupił się na niespotykanej dotąd w otaczającej nas rzeczywistości dynamice procesów i tempie zmian. Odrzucono pogląd, że czynniki wpływające na osiągnięcia uczniów są stałe i niezmienne, i przyjęto trzy kluczowe założenia. Po pierwsze, cechy szkół i nauczycieli zmieniają się z czasem. Po drugie, wpływ tych czynników może się zmieniać w zależności od tego jak je mierzymy, czyli od stosowanego pomiaru. No i trzecia kwestia, czynniki te mogą mieć zróżnicowany wpływ na różne grupy uczniów. Przyjęte założenia wpłynęły na rozumienie badań nad efektywnością szkoły jako układu dynamicznego – pełnego różnych powiązań i uwarunkowań, a nie statycznego układu relacji. Edukacja przestała być postrzegana jako z natury stabilny układ porozumień, a bardziej jako złożony z różnych „poziomów" system oddziałujących czynników i osiągających zmienne efekty[59]. Zastosowanie dynamicznej perspektywy wniosło do badań nad efektywnością nowsze formy analiz statystycznych pozwalających na ustanowienie pośrednich i bezpośrednich relacji między czynnikami edukacyjnymi a osiągnięciami uczniów[60].

Kluczową kategorią stała się zmiana. Dokonując analizy efektywnych systemów szkolnych i podejmowanych strategii zarządzania zmianą na szczeblu szkoły i całego systemu, Helmut Fend zwraca uwagę na bardzo interesujące zjawisko. Z jednej strony podkreśla rangę działań skoncentrowanych na zapewnieniu kontroli jakości, w tym centralne formułowanych standardów i zewnętrzną kontrolę. Szkoła, jak uzasadnia, nie może być miejscem swobodnej ewaluacji, a zapewnienie jakości nie dotyczy jedynie osób bezpośrednio zaangażowanych w proces kształcenia. Choć i w tym miejscu należy pamiętać, że działania kontrolne mają granicę oddziaływania, po przekroczeniu której stają się nieproduktywne i prowadzą do redukcji motywacji współpracowników

---

[58] Por. J.H. Chrispeels, A. Harris, *Conclusion: Future directions for the field*, [w:] *Improving schools and educational systems: International perspectives*, red. A. Harris, J.H. Chrispeels, London – New York 2006, s. 295-307.

[59] B. Creemers, L. Kyriakides, *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, London – New York 2008.

[60] Jako przykład można tu wskazać na rosnącą popularność *Structural Equation Modelling* (SEM).

oraz minimalistycznej kalkulacji zysków i strat. Dlatego, drugim ważnym elementem obok zabezpieczenia jakości jest wysoka rozbudowa systemów wspierających o zasięgu zarówno ogólnym, jak i specjalistycznym. Fend podkreśla, że istotne są tu zarówno pojedyncze przedsięwzięcia, jak i działania długoterminowe[61]. I choć zasób możliwości jest znany, to jednak podstawowy problem stanowi integracja poszczególnych przedsięwzięć w spójną koncepcję. Można przyjąć, że aby zmiany dokonujące się na różnych poziomach systemu, a przede wszystkim w szkole, były efektywne i ważne, zarówno dla jednostek jak i społeczeństwa, powinny zachodzić przy równoczesnym współistnieniu kontroli i wsparcia. Działania (zmiany) ukierunkowane na poprawę i zapewnienie jakości muszą zatem oznaczać nie tylko autonomię społeczności szkolnej w podejmowaniu decyzji, lecz także rozbudowę struktury bodźców motywacyjnych prowadzących do możliwie najefektywniejszego oddziaływania na innych płaszczyznach sytemu oświaty, umacniając odpowiedzialność wszystkich za oświatę.

Bezsprzecznie, systemy szkolne preferujące oddolne strategie inicjowania zmian cechuje elastyczność i zmienność. Procesy tak organizowane wzmacniają możliwość szybkiego uzyskania informacji zwrotnej. Wprowadzanie zmian na poziomie szkoły jest dokonywane przez osoby bezpośrednio związane z jej pracą i może być zainicjowane wraz z nowym rokiem szkolnym. Wówczas rośnie znaczenie kontroli w formie monitorowania systemu edukacji, standardów edukacyjnych, czy też ewaluacji. Zagadnienia te po roku 2000 stanowiły centralne ogniwo debat oświatowych w krajach wysokorozwiniętych. W dyskusjach tych pojawia się wyraźnie pytanie o kontrolę, zwłaszcza o narzędzia pozwalające na zebranie rzetelnych informacji na temat jakości placówek oświatowych, które mogłyby być systematycznie ulepszane i w efekcie przekładać się na systematyczną poprawę jakości pracy szkoły.

Interesującą perspektywę w obszarze badań nad efektywnością szkoły w zmiennym otoczeniu ukazują wywody J. Scheerensa[62]. Efektywność szkoły przedstawia pod kątem związku z różnymi typami wzorów autonomii szkolnej i regulacji szkolnych, które zostały w różnych krajach wprowadzone lub wzmocnione. Podkreśla on, że

> polityka funkcjonalnej i terytorialnej decentralizacji i deregulacji, połączona z ideami „samodzielnego zarządzania szkół" i „oddawania władzy w ręce nauczyciela", a także pobudzanie mechanizmów rynkowych, stanowią o mniej stabilnym i prze-

[61] H. Fend, *Najlepsza polityka oświatowa czy najlepszy kontekst uczenia się?* [w:] *Szkoła w Niemczech. Rozwój – autonomia – środowisko*, red. I. Nowosad, A. Sander, Toruń 2009, s. 15-33.

[62] J. Scheerens, *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*, Dordrecht – Heidelberg – New York – London 2015. Warto zwrócić uwagę na podstawy przygotowanego przez J. Scheerensa dynamicznego modelu efektywnej szkoły, opracowanego we wcześniejszych latach. Por. J. Scheerens, *Conceptual Models and Theory – Embedded Principles on Effective Schooling*, School Effectiveness and School Improvement, 1997, 8, 3, s. 269-310.

widywalnym charakterze środowiska szkolnego. W związku z tym oczekuje się, że organizacje edukacyjne, jeśli będą chciały pozostać efektywne, zostaną zmuszone do wprowadzenia bardziej organicznej struktury[63].

Przemyślenia Scheerensa[64] przedstawiają istotne wytyczne do badań uwzględniających zagadnienia szkolnej efektywności. Już na samym początku autor dość prowokacyjnie zaznacza, że ani związek pomiędzy istniejącymi modelami, czy podstawami teoretycznymi i istniejącą wiedzą empiryczną, ani też rozpowszechnianie jak najbardziej produktywnych i wiele obiecujących założeń teoretycznych nie wywierają wpływu na przyszłe badania. Stwierdza bowiem, że owe modele teoretyczne, mające stanowić podstawę takich badań, stały się o wiele bardziej skomplikowane i kompleksowe. W nawiązaniu do tej perspektywy sformułowano konieczny kierunek prowadzenia dalszych badań na drodze analiz kompleksowych struktur przyczynowych, wielopłaszczyznowych i dynamicznych procesów[65], wyznaczając tym samym interesujące obszary do dalszych poszukiwań, opierających się na możliwych rozwiązaniach modelowych:

– wyższe poziomy ułatwiają aktywność na niższych poziomach (z różnorodnymi możliwościami interpretowania); ukrywa to jednak w sobie pewne alternatywne interpretacje, jak na przykład oddziaływania różnych kontekstów;

– odzwierciedlenie się założeń/warunków czy stosunków z wyższych poziomów na znajdujących się niżej poziomach;

– wyraźnie sformułowane postępowanie z wyższych poziomów stanowi aktywny czynnik oddziaływania (np. *instructional leadership*);

– warunki z wyższych poziomów jako impuls do rozwoju warunków podnoszących efektywność na niższym poziomie (np. dotacje finansowe);

– warunki z wyższych poziomów jako materialne uwarunkowanie możliwości na niższych poziomach (np. skomputeryzowany system monitoringu);

– warunki z wyższych poziomów jako bufor, swoista ochrona warunków polepszających efektywność na niższych poziomach (np. przy odpieraniu żądań, czy nacisku z zewnątrz).

U podstaw wymienionych procesów leżą wyprowadzone przez Scheerensa zasady teoretyczne. Na pierwszym miejscu wymienia *paradygmat racjonal-*

---

[63] Tamże, s. 294.

[64] I. Nowosad, *Autonomia szkoły publicznej*, s. 170-181.

[65] Jako przykłady Scheerens podaje model QAIT/MACRO, za: J. Scheerens, R. Bosker, *The Foundations of Educational*, s. 48. Nazwa QAIT pochodzi od pierwszych liter: **q**uality, **a**ppropriatenss, **i**ncentive, **t**ime of instruction; special education, bilingual education, etc. oraz MACRO: **m**eaningful goals, **a**ttention to academic functions, **c**oordination, **r**ecruitment and training, **o**rganization. Innym modelem przywoływanym w tym miejscu przez Scheerensa jest model Creemersa; por. B.P.M. Creemers, *The effective classroom*, London 1994, za: J. Scheerens, R. Bosker, *The Foundations of Educational*, s. 49.

ności, według którego zachowanie wyznaczają pewne preferowane cele, które przyjmuje się jako optymalny wybór pomiędzy alternatywami na drodze osiągnięcia zgodności indywidualnych preferencji oraz celów organizacji[66].

Jako drugą wymienia zasadę *powiązania ze sobą planowania i biurokratycznej strukturyzacji* (Synoptic Planning and Bureaucratic Structuring). Organizacje formułują cele i instrumenty kontroli ukierunkowane na działanie, stopniowe, systematyczne osiąganie średnio- i długoterminowych celów, zgodność treści i metod nauczania oraz kontrolę postępów uczniów w nauce (przede wszystkim na podstawie obiektywnych testów). Zasada ta dotyczy głównie planowania programu szkolnego, podręczników i planów nauczania, jednak nie uwzględnia motywacji osób biorących w tym udział i ich kreatywnych poglądów[67].

Trzecią zasadą wyprowadzoną teoretycznie jest *wprowadzanie zgodności struktur i przypadkowych możliwości* (zależność od niepewnych, nieprzewidywalnych wydarzeń), które określa jako czynniki kontyngencyjne – zdarzenia bardzo różnorodne wewnątrz i na zewnątrz organizacji (np. wiek, wielkość, kompleksowość otoczenia, technologia prowadzenia zajęć) (Fitting Structure and „Contingencies"). Efektywność zależy wówczas od dopasowania pomiędzy sytuacją i strukturą, a różniące się zdarzenia i tryby postępowania poprawiające efektywność mają różne oddziaływanie w zależności od kontekstu. W tym miejscu wymieniane są również rożne typy szkolnej autonomii (zależność hierarchiczna) jako czynnik generujący hipotezy w odniesieniu do wielopoziomowych modeli efektywności szkolnej. Wskazuje się na to, że założenia kontyngencji wydają się bardziej efektywne niż można to obecnie odczytać z wyników badań nad efektywnością szkolną[68].

Czwarta zasada jest ujęta jako *wprowadzanie w zgodność indywidualnych i związanych z organizacją racjonalności* (Alignment of Indyvidual and Organizational Rationality)[69]. Łączy ona w sobie pewien (mikro-) polityczny obraz organizacji, udział skierowanej na zadania aktywności różnych aktorów, który jest przyjmowany jako zmienna wyjaśniająca, a sam problem tworzenia jedności pomiędzy celami indywidualnej osoby, poszczególnymi oddziałami, jak i całej organizacji jest stawiany na głównym miejscu. Za środki sterujące przyjmuje się mechanizmy rynkowe zamiast kierownictwa i kontroli administracyjnej. Należy również uwzględniać efekty niezamierzone, nie prowadzące do celu (np. nierówność szans, powstawanie sytuacji konfliktowych). Jako *antidotum* proponowane jest w tym przypadku wprowadzenie standardów oświatowych.

---

[66] J. Scheerens, R. Bosker, *The Foundations of Educational*, s. 270.

[67] Tamże, s. 271-276.

[68] Tamże, s. 284-290; J. Scheerens, *Conceptual Models and Theory-Embedded*, s. 295.

[69] J. Scheerens, R. Bosker, *The Foundations of Educational*, s. 276-280.

Piątą zasadą jest *reagujące na informacje zwrotne (retroaktywne) planowanie i ucząca się organizacja* (Retroactive Planning and the Learning Organization)[70]. Planowanie odbywa się tu krok po kroku i skierowane jest na uzyskanie pozytywnych zmian; różnica pomiędzy aktualnymi osiągnięciami a ich oczekiwaniami powoduje powstanie pewnej dynamiki w kierunku wyższej efektywności. Kluczowe znaczenie ma tu ewaluacja – informacja zwrotna – działanie korygujące. Ważne jest wspieranie otwartości i refleksyjności, uznanie różnych punktów widzenia i przejęcie odpowiedzialności.

Szóstym teoretycznym założeniem jest *teoria chaosu* (Chaos theory), zwana także *teorią systemów dynamicznych*, w której na pierwszy plan wysuwa się badanie wzorów wpływu fenomenów przypadku (małe przyczyny mogą mieć wielkie skutki). Powstałe wzory interpretowane są poprzez takie pojęcia, jak synergia lub samoorganizacja. Ważnymi elementami charakterystycznymi są między innymi pozytywne i negatywne obszary, zmienione założenia dla funkcjonowania organizacji, jak na przykład mniej hierarchicznej kontroli i zaordynowanych zadań, przykładanie mniejszej wagi do dopasowania struktur i otoczenia, półautonomiczne, małe subsystemy i stworzenie sieci pomiędzy organizacjami w podobnych dynamicznych otoczeniach, zwiększona uwaga na wewnętrzny rozwój jednostek, skierowanie uwagi na uwarunkowania do uczenia się, a także zwiększona tolerancja w odniesieniu do intuicji, politycznej fantazji i etosu w sposobie kierowania.

Z teoretycznych rozważań Scheerensa można wyprowadzić dwie alternatywne strategie rozwoju szkół. Pierwsza wiąże się z racjonalnym planowaniem z zewnętrznie opracowanymi strukturalnymi programami, które szkoły przejmują i uzupełniają. Druga akcentuje działania zorientowane na ewaluację i monitorowanie. W tym rozumieniu będą określane cele do osiągnięcia, a same procesy pozostawione szkołom do wolnego wyboru. Szkoły prowadzą samoewaluację i sporządzają sprawozdania. Godna zwrócenia uwagi jest wyeksponowana zasada *„subsydiarności"*, ujmowana jako sprzeciw wobec państwowego centralizmu. Wynika z niej, że wyższe administracyjne poziomy nie powinny zajmować się tymi zadaniami, które mogą być zrealizowane na niższym poziomie. Tym samym dochodzi się do kwestii autonomii regionalnych instytucji administracyjnych, dyrekcji szkoły, nauczycieli, a również samych uczniów. Zasadę subsydiarności uważa się tu za bardzo pożyteczną. Uzasadnia ona organizację hierarchicznego systemu autonomii, ponieważ zawiera w sobie nie tylko samą autonomię, lecz również pewną nieznaczną kontrolę powstałą w wyniku stwarzania przez poziomy wyższe odpowiednich możliwości poziomom niższego rzędu. Jednakże i w tym przypadku nie istnieją żadne empiryczne dowody na bezpośredni wpływ szkolnych czynni-

[70] Tamże, s. 280-284.

ków organizacyjnych z wyższych poziomów na osiągnięcia szkolne uczniów oraz na pośredni wpływ na pracę kadry pedagogicznej i zespołu uczniów (klas szkolnych)[71].

Jednakże, zasada subsydiarności zwraca uwagę na rodzaj właściwego postępowania kontrolnego. Analizy i badania empiryczne Scheerensa pokazały, że selekcja, rekrutacja i kontrola wyników wykształcają się jako obszary kluczowe zarówno kontroli, jak i służenia pomocą ze strony wyższych poziomów. Zatem, przyjęcie zalecanego postępowania gwarantuje wystarczające wsparcie i koordynację, by utrzymać organizację na właściwej drodze i jednocześnie zapewnić aktorom duży obszar autonomii[72]. Inną akcentowaną kwestią łączącą się z zasadą subsydiarności jest założenie, że siły określonych jednostek (nauczycieli, uczniów) należy szukać na poziomach właściwych tym jednostkom, a stwarzanie możliwości przez wyższe poziomy odgrywa w tym przypadku dużo mniejsze znaczenie. Scheerens i Bosker planowali dołączyć do tego pewne badania, które miałyby sprawdzić bezpośrednie, a przede wszystkim pośrednie wpływy wyższych poziomów na niższe i przyczynić się do wyjaśnienia ich skuteczności w kontekście autonomii poszczególnych aktorów. W konsekwencji, szkoły powinny być zorganizowane i podzielone na odpowiednie struktury jako organizacje o wysokim stopniu zaufania (*high-reliability organizations*)[73] oraz jako organizacje nastawione na osiąganie wyników (*output-driven organizations*)[74]. W tym ujęciu mieszczą się obszary wolnego działania oraz autonomia nauczycieli i uczniów, a jednocześnie ustanawianie standardów, kontrola i systemy wspierające jako mechanizmy spajające. Tym samym, planowanie strukturalne, ewaluacja i kontrola (monitoring), czy też stosowanie bodźców skierowanych na osiąganie wyników, łącznie z ustanawianiem standardów, stają się kluczowymi i najbardziej ciekawymi hipotetycznymi uwarunkowaniami efektywnej szkoły.

Podsumowanie

Badania nad efektywnością szkoły podważyły jej bezbronność wobec siły oddziaływań społecznych. W latach 70. XX wieku przeciwstawiono się przekonaniu, że „edukacja nie jest w stanie zrekompensować różnic społecznych”[75] i podjęto próby poszukiwania obszarów w organizacji społecznej

[71] Tamże.

[72] Tamże, s. 310.

[73] Por. S.C. Stringlield, *Attempting to enhance students' learning through innovative programs: The case for school evolving into high reliability organizations*, School Effectiveness and School Improvement, 1995, 6, s. 67-96.

[74] J. Scheerens, R. Bokser, *The Foundations of Educational*, s. 312-313.

[75] B. Berstein, *Education cannot compensate for society*, New Society, 1970, 15(387), s. 344-347.

szkoły oddziałujących na jakość i efektywność procesów wewnątrzszkolnych. Badacze efektywności szkolnej jako pierwsi odrzucili założenie, że słaby poziom edukacji szkolnej jest skutkiem problemów poszczególnych dzieci i ich rodzin, eliminując „obwinianie ofiary za niedociągnięcia szkoły". Szczególna intensywność badań przypadła jednak na lata 90. XX wieku i od tego czasu tylko rosła, wnosząc nowe argumenty i umacniając dyskurs o jakości edukacji w krajach zachodnich[76]. Wyniki badań efektywności szkolnej stały się z czasem wyraźnymi argumentami przyjmowanymi przez decydentów reformujących systemy edukacji lub tylko pewne jego obszary w celu poprawy jakości edukacji.

Koniec lat 90. XX wieku zdominował pogląd, że panujący w szkole klimat, czy szerzej rozumiana kultura organizacyjna szkoły, stanowi nie tylko istotny wyznacznik jakości instytucji, lecz w znacznym stopniu determinuje postawy i zachowania uczestników procesu edukacyjnego. Niemniej, w literaturze trudno znaleźć uznane i udokumentowane wyniki badań empirycznych potwierdzające jednoznaczny wpływ kultury organizacyjnej na jakość szkoły. Owszem, w opracowaniach anglojęzycznych istnieją takie badania, jednak natychmiast po ich opublikowaniu poddano je surowej krytyce przez innych badaczy i kwestionowano[77]. Scheerens i Bosker utrzymują, iż oddziaływanie czynników organizacyjnych mogło w przeszłości być przecenione, jako że istnieją rozbieżności pomiędzy wynikami analiz jakościowych i ilościowych. Ich zdaniem, nie oznacza to oczywiście, że wczesne badania nie wykryły żadnych istotnych uwarunkowań. Jednak w wyjaśnieniu tej kwestii opowiadają się za badaniami efektywności szkoły, które powinny być lepiej podbudowane teoretycznie i metodologicznie[78].

Przegląd faz rozwoju badań oraz całego ruchu na rzecz efektywności szkół ukazuje, jak z biegiem lat zmieniało się podejście do badań. Opracowane wnioski i tworzone nowe podstawy teoretyczne modyfikowały sposób postrzegania szkolnej efektywności. Badacze odrzucili perspektywę historyczną i założenie, że dobre lub złe szkoły określa status społeczno-ekonomiczny środowiska, w którym się znajdują. Swoją uwagę skierowali początkowo na szkoły, które potrafiły zwiększyć szanse uczniów ze środowisk o niskim kapitale kulturowym i materialnym, by z czasem dojść do bardziej ogólnych wniosków i opracowania uniwersalnych rozwiązań – modeli efektywnych szkół. Innym punktem zwrotnym były analizy osiągnięć uczniów nie w ka-

---

[76] G. Weiner, *Auditing failure: moral competence and school effectiveness*, British Educational Research Journal, 2002, 28(6), s. 789-804.

[77] R. Slee, G. Weiner, S. Tomlinson, *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement*, London 1998; M. Thrupp, *Schools Making a Difference: Let's Be Realistic!: School Mix, School Effectiveness, and the Social Limits of Reform*, London 1999.

[78] J. Scheerens, R.J. Bosker, *The foundations of educational effectiveness*, s. 304.

tegoriach bezwzględnych, lecz wartości dodanej. Badania tego obszaru wykazały różnice pomiędzy efektywnością szkolną a poprawą sytuacji szkolnej.

Choć w analizie szkolnej efektywności wczesne badania odnosiły pojęcie nierówności do wpływów pochodzenia społecznego, to jednak z czasem zaczęto zwracać uwagę na: płeć, pochodzenie etniczne, niepełnosprawność, czy strukturę rodziny. Ponadto, wczesne interpretacje efektywnej szkoły ewidentnie odnosiły się do opanowania przez uczniów niezbędnej wiedzy ujętej w programach nauczania (głównie czytania i arytmetyki). Z biegiem lat poszerzono ten obszar o umiejętności rozwiązywania problemów, umiejętności myślenia wyższego rzędu, kreatywność i zdolności komunikacyjne. Innym symptomem wczesnych badań efektywności szkoły była ich koncentracja na pojedynczej szkole jako jednostce zmiany, późniejszych – wszystkich poziomów instytucjonalnej organizacji edukacji formalnej (mikro, mezo i makro). Przyjęto również, że poprawę szkoły widoczną we wzroście osiągnięć uczniów można uzyskać przy silnym wsparciu agend lokalnych (gminy, powiatu). Można założyć, że współczesnym wyzwaniem stają się zmiany i poprawa efektywności wszystkich szkół, utożsamiana z efektywnością systemu szkolnego.

Ważny aspekt w rozwoju współczesnego ujęcia efektywnej szkoły stanowią teorie zarządzania organizacyjnego, które otwierały nie tylko nowe pola badawcze, lecz niosły także argumenty dla polityki edukacyjnej. Koncepcje decentralizacji i podmiotowości, zasady zarządzania jakością totalną (*total quality management*) oraz teoria zmiany importowane do kultury organizacyjnej ukształtowały współczesne rozumienie efektywności szkoły i jej nierozerwalny związek z koniecznością dążenia szkoły do ciągłej poprawy (zmiany/rozwoju). Wynikało to z przejścia od interpretowania efektywności w prostym modelu zorientowanym na „produkcję" (wejście, proces, wyjście, kontekst) do tworzenia modeli bardziej skomplikowanych, uwzględniających dynamikę wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu.

BIBLIOGRAFIA

Arends R.A., *Uczymy się nauczać*, przekł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

Averch H.A. i in., *How Effective is Schooling-T. A-Critical Review of Research*, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, New Jersey 1974.

Bernstein B., *Education cannot compensate for society*, New Society, 1970, 15(387).

Blakey L., Heath A.F., *Differences between comprehensive schools: Some preliminary findings*, [w:] *Schools effectiveness: Research, policy and practice*, red. P. Cuttance, D. Reynolds, Cassell, London 1992.

Brookover W.B., Lezotte L.W., *Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement*, Michigan State University. Michigan 1977.
Brookover W.B., Beady C., Flood P., Schweitzer J., Wisenbaker J., *School social system and student achievement: Schools can make a difference*. Praeger, New York 1979.
Bush T., *School Autonomy and School Improvement*, [w:] *Merging Traditions. The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*, red. J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon, D. Jesson, London – New York 1996.
Cheng Y.C., *The Theory and Characteristics of School based Management*, International Journal of Educational Management, 1993, 7, 6.
Cheng Y.C., *Function and Effectiveness of Education (In Chinese)*, Wide Angle Press, Hong Kong 1995.
Chrispeels J.H., Harris A., *Conclusion: Future directions for the field*, [w:] *Improving schools and educational systems: International perspectives*, red. A. Harris, J.H. Chrispeels, Routledge, London – New York 2006.
Coleman J.S., Campbell E.Q., Hobson C.J., McPartland J., Mood A.M., Weinfeld F.D., York R.L., *Equality of Educational Opportunity*, US Government Printing Office, Washington D.C. 1966.
Creemers B., Kyriakides L., *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, Routlege, London – New York 2008.
Creemers B.P.M., *The effective classroom*, Cassell, London 1994.
Deal T.E., Kennedy A.A., *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*, Penguin Books, Harmondsworth 1982.
Edmonds R., *Effective Schools for the Urban Poor*, Educational Leadership, 1979, 37.
Edmonds R., *Programs of School Improvement: An Overview*, Educational Leadership, December 1982, w: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198212_edmonds.pdf dostęp: lipiec 2017.
Euridice, *School Autonomy in Europe Policies and Measures*, Brussels 2007.
Fend H., *Najlepsza polityka oświatowa czy najlepszy kontekst uczenia się?* [w:] *Szkoła w Niemczech. Rozwój – autonomia – środowisko*, red. I. Nowosad, A. Sander, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
Fleming T., Raptis H., *School Improvement in Action: Case Studies from British Columbia*, Society for the Advancement of Excellence in Education, October 2004, Research Series 21A.
Fullan M., *Change Processes in Secondary Schools: Towards a More Fundamental Agenda*, Unpublished document, University of Toronto, Toronto 1988.
Goldstein H., *Methods in school effectiveness research*, School Effectiveness and School Improvement, 1997, 8.
Goldstein H., *The Statistical procedures in Fifteen Thousand Hours. Fifteen Thousand Hours: a discussion. B. Tizard*, Institute of Education, London 1980.
Gray D.L., Smith A.E., *Case Studies in 21st Century School Administration: Addressing Challenges for Educational Leadership*, Sage, Thousand Oaks – London – New Delhi 2007.
Handy Ch., *Schools for life and work*, [w:] *Living Education: Essays in Honour of John Tomilnson*, red. P. Mortimore, V. Little, Paul Chapman Publishing, London 1997.
Handy Ch., Aitken R., *Understanding Schools as Organizations*, Penguin, Harmondsworth 1986.
Heck R.H., Marcoulides G.A., *School Culture and Performance: Testing the Invariance of an Organizational Model*, School Effectiveness and School Improvement, 1996, 7(1).
Jencks Ch. i in., *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Christopher, Basic Books, New York 1972.

Joyce B.R., Hersh R.H., McKibbin M., *The Structure of School Improvement*, Longan, New York 1983.
Levine D.U., Lezotte L.W., *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*, WI: National Center for Effective Schools Research and Development, Madison 1990.
Lezotte L.W., *Revolutionary and Evolutionary: The Effective Schools Movement*, w: https://www.edutopia.org/pdfs/edutopia.org-closing-achievement-gap-lezotte-article.pdf, [dostęp: lipiec 2017].
Maslowski R., *School culture and school performance. An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*, Enschede, Twente University Press, Enschede 2001.
Mortimore P., *School Effectiveness Research: which way at the crossroads?* School Effectiveness and School Improvement, 1991, 2(3).
Mortimore P., *Can Effective Schools Compensate for Society?* [w:] *Education: Culture, Economy, and Society*, red. A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A.S. Wells, Oxford University Press, Oxford – New York 1997.
Mortimore P., Sammons P., Stoll L., Lewis D., Ecob R., *School Matters, the Junior Years*, Open Books, Wells 1988.
Nowosad I., *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2003.
Nowosad I., *Autonomia szkoły publicznej w Niemczech. Poszukiwania, konteksty, uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008.
Nowosad I., *Przemiany koncepcji autonomii szkół publicznych w Europie*, [w:] *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
Nuttall D., *Letter to The Independent*, "The Independent", 21 November 1992.
Nuttall D., Goldstein H., Prosser R., Rasbash J., *Differential schools effectiveness*, International Journal of Educational Research, 1989, 13(7).
OECD, *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen*, Schulleistungsstudie PISA 2000, Paris 2001.
Ornstein A.S., Hunkins F.P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, przekł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
Pang N.S.K., *Organizational Cultures of Excellent Schools in Hong Kong*, Annual Meeting of the American Educational Research Association San Diego, CA, April 13-17, 1998, w: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.897.855&rep=rep1&type=pdf
Potulicka E., *Nowa teoria zmiany edukacyjnej*, [w:] *Pedagogika porównawcza. Konteksty teoretyczne i praktyczne*, red. Z. Jasiński, E. Karcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.
Purkey S.C., Smith M.S., *Effective schools: A review*, The Elementary School Journal, 1983, 83(4).
Raptis H., Fleming T., *Reframing Education: How to Create Effective Schools,* C.D. Howe Institute Commentary, Howe Institute, Toronto 2003, October, 188.
Reynolds D., *School effectiveness, school improvement and contemporary educational policies*, [w:] *Contemporary Educational Policy and Politics*, red. J. Demaine, Macmillan, London 1999.
Rutter M., Maughan B., Mortimore P., Ouston J., Smith A., *Fifteen Thousand Hours: Secondary schools and their effects on children*, Open Books, London 1979.
Sammons P., Hillman J., Mortimore P., *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, Report by the Institute of Education, University of London, Office for Standards in Education, London 1995.

Scheerens J., *Effective schooling, research, theory and practice*, Cassell, UK: London 1992.
Scheerens J., *Conceptual models and theory – embedded principles on effective schooling*, School Effectiveness and School Improvement, 1997, 8.
Scheerens J., *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*, Springer, Dordrecht – Heidelberg – New York – London 2015.
Scheerens J., Bosker R.J., *The foundations of educational effectiveness*, Elsevier Science, UK: Oxford 1997.
Scheerens J., Creemers B.P., *Conceptualizing school effectiveness*, International Journal of Educational Research, 1989, 13(7).
Slee R., Weiner G., Tomlinson S., *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement*, Falmer Press, London 1998.
Smink G., *The Cardiff conference, ICSIE 1991*, Network News International, 1991, 1(3).
Stringlield S.C., *Attempting to enhance students' learning through innovative programs: The case for school evolving into high reliability organizations*, School Effectiveness and School Improvement, 1995, 6.
Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
Śliwerski B., *Autonomia szkół w Europie*, Nowa Szkoła, 2000, 2(580).
Teddlie C., Reynolds D., *International handbook of school effectiveness research*, Falmer, London – New York 2000.
Thrupp M., *Schools Making a Difference: Let's Be Realistic!: School Mix, School Effectiveness, and the Social Limits of Reform*, Open University Press, London 1999.
Townsend T., Clarke P., Ainscow M., *Third Millennium Schools: prospects and problems for school effectiveness and school improvement*, [w:] *Third Millennium Schools: A World of Difference in Effectiveness and Improvement*, red. T. Townsend, P. Clarke, M. Ainscow, Swets and Zeitlinger, The Netherlands: Lisse 1999.
Weiner G., *Auditing failure: moral competence and school effectiveness*, British Educational Research Journal, 2002, 28(6).
Wildy H., Dimmock C., *Instructional leadership in Western Australian primary and secondary school*, University of Western Australia, Nedlands 1992.

Maria Deptuła
Szymon Borsich

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

„NIEBIESKOOCY" W NASZEJ SZKOLE – PRZEZWYCIĘŻANIE STEREOTYPÓW DROGĄ DO TWORZENIA UCZNIOM LEPSZYCH WARUNKÓW ROZWOJU W KLASIE SZKOLNEJ

Abstract. Deptuła Maria, Borsich Szymon, *„Niebieskoocy" w naszej szkole – przezwyciężanie stereotypów drogą do tworzenia uczniom lepszych warunków rozwoju w klasie szkolnej* ['The Blue-Eyed' in Our School – Overcoming Stereotypes as a Way to Create Better Classroom Development Conditions for Students]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 143-157. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.10

The article outlines a universal and selective prevention program aiming at weakening the risk factors – child peer rejection and the emergence and prevalence of a low skills stereotype. It is based on the cooperation of researchers with pairs of faculty members teaching in the same 4th grade: the class host and a Polish, math or a foreign language teacher. The goal of this cooperation is to create better psychosocial development conditions in interactions with teachers and peers, diminishing the sense of helplessness during Polish and math classes, the risk of stereotypes and the school– and learning-related stress. The results of the seven-month cooperation will be assessed through research conducted in 18 classes randomly assigned to the trial group (9 classes) and the control group (9 classes). The pre--test, after-test and the measurement of results extended for a year after the conclusion of the program will include students with the after-test covering also teachers. The socio-economic status of students' families will be the variable controlled for.

Key words: peer rejection, stereotype threat, universal prevention, selective prevention, teacher-research cooperation

Wstęp

Celem artykułu jest prezentacja projektu badań stosowanych, realizacja którego rozpoczęła się w czerwcu 2017, a zakończy w grudniu 2019[1]. Projekt

[1] Zadanie finansowane ze środków przyznanych autorom projektu w trybie konkursowym przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w ramach Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020. Umowa na dofinansowanie realizacji zadania

polega na opracowaniu programu profilaktycznego, jego pilotażowej realizacji i ewaluacji. Bezpośrednimi adresatami programu są nauczyciele uczący w klasach IV szkoły podstawowej. Program mieści się w kategorii profilaktyki uniwersalnej ukierunkowanej na potrzeby wszystkich uczniów, bez względu na stopień indywidualnego ryzyka występowania u nich „problemów związanych z używaniem alkoholu, środków odurzających, substancji psychotropowych, środków zastępczych i nowych substancji psychoaktywnych lub uzależnień behawioralnych”[2]. Jego głównym celem jest zmniejszanie ryzyka powstawania zaburzeń rozwoju psychospołecznego i zachowań ryzykownych, a jednocześnie wzmacnianie czynników chroniących wspierających prawidłowy rozwój dzieci.

Główną drogą realizacji tego celu jest tworzenie nauczycielom warunków sprzyjających rozwijaniu kompetencji niezbędnych do modyfikowania stylu pracy z uczniami, by zwiększać ich szanse na sukcesy w nauce i dobre relacje z konstruktywnymi rówieśnikami i nauczycielami, które są ważnymi czynnikami chroniącymi w tej grupie wiekowej[3]. Działania przewidziane w projekcie wiążą się również z profilaktyką selektywną – są ukierunkowane bowiem także na indywidualną interwencję wspierającą dzieci z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym (SES), w przypadku których ryzyko szkolnych porażek i niewykorzystania posiadanego potencjału oraz odrzucenia rówieśniczego jest szczególnie wysokie[4]. W artykule zostaną przedstawione kolejno założenia wyznaczające konstrukcję programu, podstawowe informacje o realizacji tych założeń – formach i metodach współpracy z nauczycielami oraz o ewaluacji programu.

Założenia wyznaczające konstruowanie programu „Niebieskoocy” w naszej szkole...”

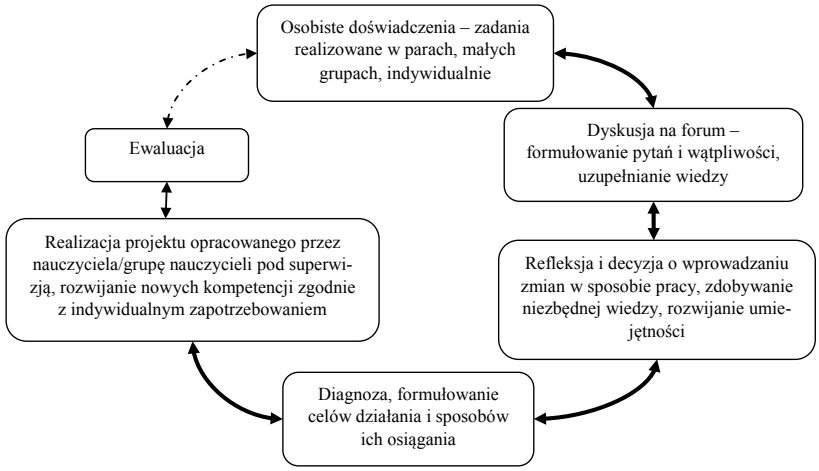
Konstruowanie programu profilaktycznego dla nauczycieli opiera się na założeniu, że człowiek rozwija się i zmienia dzięki własnej aktywności, pod-

Nr 6/53/3.4.3/17/DEA. Program badań uzyskał pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

[2] *Narodowy Program Zdrowia na lata 2016-2020*, Załącznik do Rozporządzenia Rady Ministrów z 4 sierpnia 2016 r. w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020 (DzU 2016 poz. 1492).

[3] K. Ostaszewski, *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa 2014; M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Warszawa 2013; P. Grygiel, *Dynamika poczucia integracji z rówieśnikami w klasach 3-6 szkoły podstawowej. Model latentnych krzywych rozwojowych*, Edukacja, 2016, 3(138), s. 57-74.

[4] M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze*; P. Grygiel, *Dynamika poczucia integracji*, s. 57-74; R. Dolata, E. Jarnutowska, *Czynniki statusowe a wyniki nauczania*, [w:] *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym*, red. R. Dolata, t. 2, Warszawa 2014, s. 177-233.



Ryc. 1. Metodyka współpracy z nauczycielami

Źródło: opracowanie własne

dając refleksji swoje dotychczasowe doświadczenia, konfrontując swoją wiedzę i przekonania z wiedzą pochodzącą z innych źródeł, przekonaniami i doświadczeniami innych ludzi. Ma większą motywację wewnętrzną do zmiany dotychczasowego sposobu funkcjonowania, jeśli sam odkryje lub wypracuje w relacji z innymi ludźmi nowe cele i/lub sposoby działania. Założenia te są pochodną współczesnej wiedzy psychologicznej o naturze rozwoju człowieka i niezbędnych do tego warunkach[5]. Nauczyciel zaproszony do współpracy i doświadczający podmiotowego traktowania – zwłaszcza respektowania potrzeby autonomii i sprawstwa – może mieć większą motywację i umiejętności (m.in. dzięki modelowaniu) do tworzenia takich warunków swoim uczniom. Metodykę pracy ilustruje rycina 1.

Formy i metody współpracy z nauczycielami

Główny cel projektu – tworzenie nauczycielom warunków sprzyjających rozwojowi ich kompetencji do zwiększania szans każdego ucznia, w tym zwłaszcza ucznia z rodziny o niskim SES, na sukcesy w nauce i dobre relacje z konstruktywnymi rówieśnikami i nauczycielami – będzie realizowany w trzech etapach współpracy zespołu badawczego[6] z nauczycielami, którzy przyjmą zaproszenie do udziału w tym projekcie.

[5] A.I. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000; T. Maruszewski i in., *Emocje i motywacja*, [w:], *Psychologia*, t. 1, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2008, s. 511-648.

[6] Oprócz autorów tego artykułu, będących jednocześnie autorami prezentowanego w nim projektu badań, w jego realizację zaangażowane są także: dr Wioletta Junik i mgr Marta Nikel

Etap 1

Cele pierwszego etapu będą realizowane w formie 20h warsztatu prowadzonego przez autorów programu *„Niebieskoocy" w naszej szkole*. Między pierwszą częścią warsztatu, trwającą 10h, a drugą planowana jest dwutygodniowa przerwa na pracę własną nauczycieli. Głównym celem tego etapu jest stworzenie nauczycielom warunków do refleksji nad powstawaniem stereotypów i uprzedzeń, ich rolą w życiu człowieka oraz zagrożeniami dla rozwoju i funkcjonowania uczniów w szkole. Następnie w programie warsztatu wyodrębniają się dwa wątki. Pierwszy dotyczy stereotypu niskich zdolności (zagrożenia stereotypem), a jego autorem jest Szymon Borsich. Drugi, autorstwa Marii Deptuły, podejmuje problem odrzucenia rówieśniczego.

Uzasadnieniem dla podejmowania kwestii odrzucenia rówieśniczego w tym projekcie są między innymi rezultaty badań podłużnych zespołu w składzie: Gary Ladd, Sarah L. Herald-Brown i Mark Reiser[7] prowadzonych przez 7 lat – od 5. do 12. roku życia dziecka, od przedszkola do końca szóstej klasy (N = 398 osób; 199 chłopców i 199 dziewczynek). Dotyczyły one odrzucenia rówieśniczego oraz zaangażowania dziecka w pracę na lekcji i przestrzeganie reguł obowiązujących w szkole. Kontrolowano także takie zmienne, jak: zachowania agresywne i wycofanie oraz SES. Stwierdzono, że właśnie fakt bycia odrzucanym istotnie zmniejsza zaangażowanie uczniów w pracę na lekcjach i gotowość do przestrzegania obowiązujących na nich reguł. Korzystna zmiana na skali popularności prowadzi do istotnego wzrostu tych wskaźników – znaczących dla sukcesów szkolnych dziecka – a zmiana niekorzystna – do ich istotnego spadku.

W dotychczasowych badaniach jest też wiele innych danych świadczących o częstym związku trudności w nauce, braku motywacji do niej i odrzuceniu rówieśniczym[8]. Radzenie sobie z zadaniami szkolnymi i nawiązywanie dobrych relacji z konstruktywnymi rówieśnikami zależy w pewnej mierze od tych samych właściwości indywidualnych. Należą do nich między innymi zdolności poznawcze oraz samoregulacja warunkująca zdolność do koncentracji uwagi, radzenia sobie z frustracją, odraczania gratyfikacji.

Celem części warsztatu poświęconej powstawaniu zagrożenia stereotypem (stereotypem niskich zdolności) jest umożliwienie nauczycielom roz-

---

(pracownice Katedry Pedagogiki Opiekuńczej i Profilaktyki Społecznej) oraz mgr Alicja Potorska studentka IV roku studiów III⁰ na kierunku pedagogika na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UKW.

[7] G.W. Ladd, S.L. Herald-Brown, M. Reiser, *Chronic peer rejection and classroom participation. Does Chronic Classroom Peer Rejection Predict the Development of Children's Classroom Participation During the Grade School Years?* Child Development, 2008, 79, 4, Jul-Aug., s. 1001-1015.

[8] M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze*; E. Domagała-Zyśk, *Relacje rówieśnicze uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin 2012, s. 13-27.

wijania kompetencji niezbędnych do rozpoznawania zjawiska zagrożenia stereotypem w środowisku szkolnym oraz wzbogacania wiedzy o jego mechanizmach i negatywnych konsekwencjach. Zagrożenie stereotypem jest definiowane jako poczucie zagrożenia przed potwierdzeniem negatywnego stereotypu grupy, jako własnej charakterystyki jednostki[9]. W czasopismach naukowych opublikowano już kilkaset badań dotyczących tego zjawiska[10]. Wykazano w nich, że jednostki pomimo posiadanego potencjału intelektualnego mogą wypadać gorzej w zadaniach szkolnych na skutek obawy przed potwierdzeniem stereotypu niskich zdolności dotyczącego ich grupy społecznej, w tym także SES[11]. Zjawisko to ma długofalowe, pejoratywne skutki, prowadzi bowiem do powstawania szeregu nierówności edukacyjnych i społecznych. Jest przyczyną między innymi spadku stopnia identyfikacji z nauką[12] oraz dewaluacji osiągnięć szkolnych i akademickich[13].

Zakłada się, że wzbogacana w trakcie warsztatu wiedza i rozwijane kompetencje ułatwią nauczycielom tworzenie uczniom lepszych warunków do rozwoju w interakcjach z nimi. Celem zmiany sposobu funkcjonowania nauczyciela w tej interakcji ma być między innymi stworzenie przez ucznia obiektywnego obrazu siebie, a nie „skrzywionego" przez pryzmat stereotypu. Tworzenie nauczycielom warunków do refleksji nad dokonywanymi przez dzieci atrybucjami oraz przekonaniami dotyczącymi natury inteligencji powinno osłabiać wiarę w stałość inteligencji jako wrodzonej, niezmiennej cechy. Nie chodzi tu o negowanie tego, że ludzie mogą różnić się między sobą profilem inteligencji, z którym się rodzą, ale o dostrzeganie tego, że dzięki wytrwałości, pracowitości i wsparciu innych ludzi z pewnością mogą różnić się profilem inteligencji, z którym kończą swój rozwój umysłowy[14]. Takie po-

[9] C.M. Steele, J. Aronson, *Stereotype Threat and Intellectual Test Performance of African Americans*, Journal of Personality and Social Psychology, 1995, 69, s. 797-811.

[10] Zob. m.in.: G.M. Walton, G.L. Cohen, *Stereotype lift*, Journal of Experimental Social Psychology, 2003, 39, s. 456-467; J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats: Implications of a multi-threat framework for causes, moderators, mediators, consequences, and interventions*, Personality and Social Psychology Review, 2007, 11, s. 107-130; H.D. Nguyen, A.M. Ryan, *Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence*, Journal of Applied Psychology, 2008, 93, s. 1314-1334.

[11] J. Croizet, T. Claire, *Extending the concept of stereotype threat to social class: The Intellectual Underperformance of students from low socioeconomic backgro*unds, Personality and Social Psychology Bulletin, 1998, 24, s. 588-594; M. Tine, R. Gotlieb, *Gender-, race-, and income-based stereotype threat: the effects of multiple stigmatized aspects of identity on math performance and working memory function*, Social Psychology of Education, 2013, 16(3), s. 353-376.

[12] Patrz przegląd literatury w: S. Bedyńska, *Długofalowe skutki zagrożenia stereotypem*, Studia Psychologiczne", 2013, 51, 3, s. 53-61.

[13] T. Schmader, B. Major, R.H. Gramzow, *Coping with ethnic stereotypes in the academic domain: perceived injustice and psychological disengagement*, Journal of Social Issues, 2001, 57(1), s. 93-111.

[14] H. Gardner, *Inteligencje wielorakie*, Poznań 2002.

dejście jest szansą dla dzieci postrzegających siebie jako osoby nie posiadające zdolności potrzebnych do osiągania sukcesu w szkole lub posiadające je w stopniu bardzo niskim[15].

Między jednym wątkiem warsztatu – dotyczącym zagrożenia stereotypem – a drugim – dotyczącym odrzucenia rówieśniczego – nauczycielom zostanie przedstawiony film pod tytułem „Niebieskoocy" (ang. *Blue Eyed*; scenariusz i reżyseria: Bertram Verhaag)[16], który stanie się podstawą do refleksji nad odrzuceniem rówieśniczym w klasie szkolnej. Film będzie inspiracją do refleksji między innymi nad różnicami między dziećmi, które mają znaczenie dla ich relacji z rówieśnikami i nauczycielami oraz nad dyskryminacyjnymi praktykami, obserwowanymi przez nauczycieli w szkole, ich przyczynami i skutkami.

Refleksja i dyskusja w grupie na ten temat, inspirowana także podręcznikiem Jeanne Lester[17] napisanym do tego filmu, stanie się punktem wyjścia do wykonania zadania polegającego na przeprowadzeniu w klasie, w której nauczyciel uczy, obserwacji ukierunkowanej na rozpoznawanie przejawów, rozmiarów, przyczyn i skutków odrzucenia rówieśniczego. Prezentacja wyników tych obserwacji w czasie drugiej części warsztatu zostanie uzupełniona danymi z literatury oraz z badań Marii Deptuły nad odrzuceniem rówieśniczym i nad warunkami rozwoju psychospołecznego uczniów w klasach IV, V i VI w bydgoskich szkołach prowadzonych w 2016 roku[18]. Szczególnie ważnym rezultatem tych badań jest ustalenie prezentowanych na zamieszczonej rycinie 2 związków statystycznie istotnych między zjawiskami przyjętymi za wskaźniki oczekiwanych zmian w klasach, w których uczą nauczyciele biorący udział w tym programie.

Z analizy wartości współczynników korelacji można wyprowadzić wniosek, że kluczem do poprawy warunków rozwoju w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami może być zmniejszanie poczucia bezradności na lekcjach matematyki i języka polskiego, czyli tworzenie warunków do rozwoju poczu-

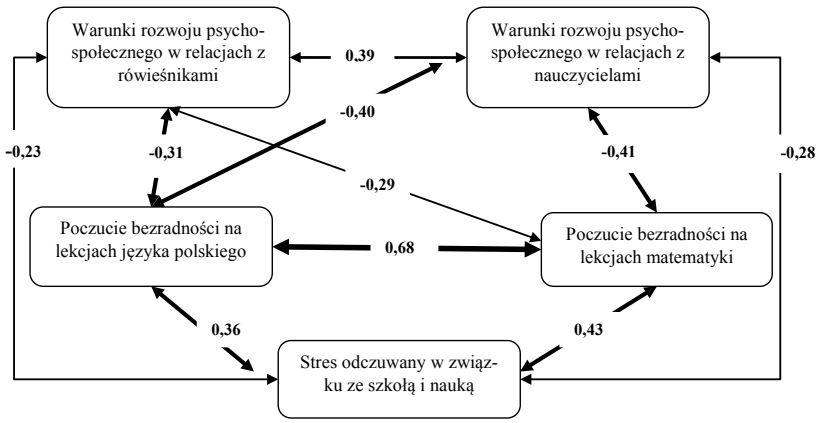
---

[15] Szerzej na ten temat: S. Borsich, *Znaczenie kategorii „zagrożenie stereotypem" dla procesu nauczania i uczenia się*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2016, 19(3), s. 67-88.

[16] Stowarzyszenie Kobiet KONSOLA i Fundacji Autonomia, które opracowały wersję polską tego filmu i są właścicielami praw do jego dystrybucji w Polsce udostępniło nieodpłatnie autorom tego projektu film do wykorzystywania go w pracy naukowej i dydaktycznej.

[17] N. Lester, *Niebieskoocy. Podręcznik do prowadzenia zajęć w organizacjach*, wyd. III, Kraków 2010.

[18] Badania te realizowane przez zespół złożony z pracowników Katedry Pedagogiki Opiekuńczej i Profilaktyki Społecznej UKW pod kierunkiem dr Wioletty Junik, związane były z realizacją Strategii Rozwoju Edukacji w Bydgoszczy. Odbyły się dzięki wsparciu organizacyjnemu i/lub finansowemu Wydziału Edukacji i Sportu Urzędu Miasta Bydgoszcz, Miejskiego Ośrodka Edukacji Nauczycieli oraz Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Objęto nimi losową próbę reprezentatywną dla uczniów klas IV, V i VI bydgoskich szkół podstawowych (N = 910 dla prezentowanych tu zmiennych) w ramach trzech grup szkół wyodrębnionych ze względu na średni wynik sprawdzianu na zakończenie klas VI w ciągu trzech ostatnich lat w każdej szkole.



Ryc. 2. Warunki rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami, poczucie bezradności na lekcjach matematyki i języka polskiego oraz stres odczuwany w związku ze szkołą i nauką

Źródło: opracowanie własne

cia kompetencji (przeciętna siła związku między zmiennymi[19]). I odwrotnie – zmiana warunków rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami może przynieść wzrost poczucia kompetencji. Tak więc oddziaływania zmierzające do przeciwdziałania powstawaniu zagrożenia stereotypem (powstawaniu przekonania o niskich zdolnościach) i działania zmierzające do poprawy warunków rozwoju w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami mogą się uzupełniać, wzmacniając efekt obu tych oddziaływań. Hipoteza ta będzie weryfikowana empirycznie w badaniach skuteczności prezentowanego tu programu współpracy z nauczycielami.

Można też przyjąć, że spadek poczucia bezradności na lekcji matematyki będzie owocował obniżeniem poczucia bezradności na lekcjach języka polskiego i odwrotnie, bowiem korelacja między tymi dwiema zmiennymi jest wysoka. Natomiast, spadek poczucia bezradności na lekcjach z tych przedmiotów przyniesie obniżenie poziomu stresu odczuwanego przez uczniów w związku ze szkołą i nauką (w obu przypadkach siła związku przeciętna). Ujemny, ale znacznie słabszy związek poziomu stresu z warunkami rozwoju w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami sugeruje, że kluczem do korzystnych zmian w zakresie warunków rozwoju w klasie szkolnej jest właśnie obniżanie poczucia bezradności.

[19] Oceny siły związku dokonano według kryteriów podanych przez Andrzeja Stanisza, dla $r_{xy} = 0$ – zmienne nie są skorelowane; $0 < r_{xy} <$ korelacja nikła; $0,1 \le r_{xy} < 0,3$ korelacja słaba; $0,3 \le r_{xy} < 0,5$ korelacja przeciętna; $0,5 \le r_{xy} < 0,7$ korelacja wysoka; $0,7 \le r_{xy} < 0,9$ korelacja prawie pełna; $0,9 \le r_{xy} < 1$ korelacja pełna. A. Stanisz, *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem STATISTICA PL na przykładach z medycyny*, t. 1, *Statystyki podstawowe*, Kraków 2006, s. 293.

Etap 1 zakończy prezentacja oraz analiza znanych nauczycielom i stosowanych przez nich metod zachęcania uczniów do nauki, zwłaszcza uczniów z grupy ryzyka zagrożenia stereotypem niskich zdolności. Przeanalizowane zostaną także wybrane sposoby kierowania klasą, utrzymywania dyscypliny na lekcji i rozwiązywania problemów wychowawczych. Tę część zakończy prezentacja podejścia Marshala Rosenberga[20] oraz wybranych technik terapii poznawczo-behawioralnej, metod wspierania rozwoju kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych, budowania więzi między uczniami i więzi z nauczycielem.

Etap 2

Celem drugiego etapu jest wspieranie nauczycieli w tworzeniu projektu zmiany własnej pracy w klasie zmierzającej do zwiększania szans każdego ucznia na sukces szkolny i dobre relacje z konstruktywnymi rówieśnikami, w tym zwłaszcza uczniów z rodzin o niskim SES. Optymalne, z punktu widzenia skuteczności działań podejmowanych przez nauczycieli, jest przystąpienie do prezentowanego tu projektu 2 nauczycieli uczących w danej klasie IV, z których jeden jest jej wychowawcą, a drugi nauczycielem języka polskiego, matematyki lub języka obcego. Argumentem przemawiającym za tym jest liczba godzin lekcji z tych przedmiotów w tygodniowym planie szkoły oraz waga tych przedmiotów w karierze szkolnej ucznia. Zakłada się także współpracę wszystkich nauczycieli biorących udział w pilotażowej realizacji programu *„Niebieskoocy" w naszej szkole*, by mogli oni czerpać ze wspólnych zasobów i stanowić dla siebie wsparcie w trakcie projektowania zmiany i wprowadzania jej w życie. Na tym etapie przewidywana jest warsztatowa praca w grupie, obejmująca 10h oraz po 4h konsultacji dla każdej pary nauczycieli uczących w danej klasie z autorami programu i specjalistami zaproszonymi przez nich do współpracy w zależności od potrzeb nauczycieli.

Efektem końcowym tego etapu ma być powstanie planów zmian stylu pracy nauczycieli uczestniczących w programie *„Niebieskoocy w naszej szkole..."* obejmujących cele główne i cele szczegółowe oraz sposoby osiągania celów szczegółowych przewidzianych do realizacji w pierwszym miesiącu wprowadzania zmian w pracy z klasą.

Etap 3

Celem tego etapu jest realizacja projektu zmian, trwająca 6 miesięcy, w trakcie której przewiduje się raz w miesiącu:

– 4h spotkanie grupowe poświęcone wymianie doświadczeń i dzieleniu się sukcesami, rozwiązywaniu pojawiających się problemów, tworzeniu na-

[20] M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, przekł. M. Kłobukowski, wyd. II rozszerzone, Warszawa 2009.

uczycielom warunków do rozwijania umiejętności potrzebnych do realizacji sformułowanych przez nich celów;

– 2h konsultacji dla każdej pary nauczycieli uczącej w danej klasie i uczestniczącej w projekcie. Zakłada się, że podstawą konsultacji może być obserwacja pracy nauczyciela na lekcji i zachowania uczniów, jeśli nauczyciel będzie zgłaszał taką potrzebę.

Formy wsparcia dla nauczycieli w czasie tego etapu realizacji programu będą zależne od ich zapotrzebowania. Od tego zapotrzebowania będzie także zależało, jaki specjalista poprowadzi dane spotkanie grupowe i konsultacje.

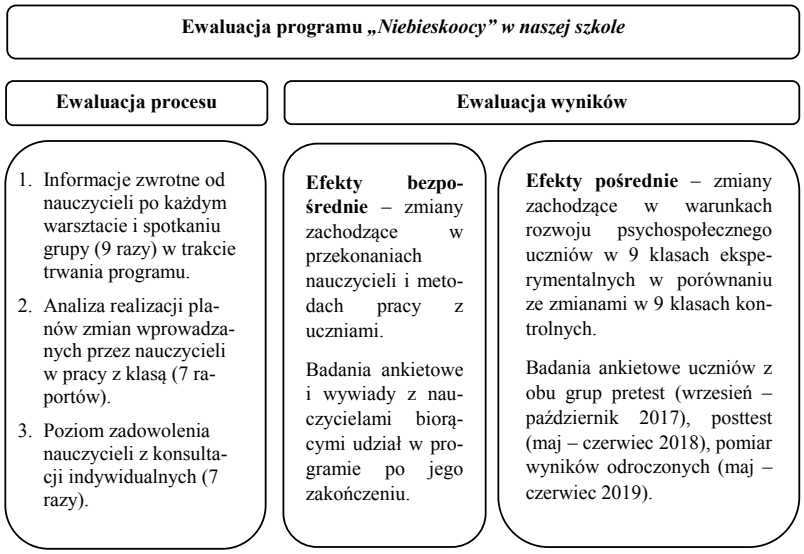
Ewaluacja programu *„Niebieskoocy" w naszej szkole*

Ewaluacja programu współpracy z nauczycielami została zaplanowana jako badanie podłużne w 18 klasach czwartych szkoły podstawowej, losowo wybranych ze wszystkich ogólnodostępnych klas IV w szkołach publicznych w Bydgoszczy w roku 2017/2018. Wybór klasy IV wynika z trudności, jakich doświadczają uczniowie przechodzący z klasy III do innego sposobu organizacji procesu nauczania. Jest to także kluczowy okres dla pozytywnej adaptacji uczniów do warunków uczenia się istniejących na dalszych etapach kształcenia. Ze względu na różnicowanie się warunków rozwoju psychospołecznego uczniów w zależności od SES rodzin, z których pochodzą uczniowie danego zespołu klasowego, do projektu zaproszono nauczycieli z trzech grup szkół, które wyodrębniono na podstawie niżej opisanej procedury[21].

Szkoły publiczne zostały podzielone na trzy warstwy na podstawie średniego wyniku sprawdzianu przeprowadzanego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną na zakończenie klasy VI uzyskanego przez uczniów danej szkoły w roku 2014, 2015 i 2016. Do warstwy nr 1 (o najniższych wynikach w sprawdzianach) zaliczono szkoły, których średni wynik z tych trzech lat mieścił się w przedziale 1-3,5. Do warstwy nr 2 (o przeciętnych wynikach w sprawdzianach) zaliczono szkoły ze średnim wynikiem w przedziale 3,6-6,5. Warstwę nr 3 utworzono ze szkół z wynikami w przedziale 6,6-9. W każdej z tych grup wylosowano po 15 klas, a następnie w każdej grupie dokonano losowania po 5 klas do grupy eksperymentalnej, objętej opisywanym w tym artykule programem, grupy kontrolnej oraz grupy rezerwowej. Do projektu w charakterze grupy eksperymentalnej zostały zaproszone po 3 klasy z każdej warstwy (w sumie 9 klas) oraz po 3 klasy z każdej warstwy do grupy kontrolnej[22]. Taki schemat losowania umożliwi kontrolowanie efektów programu w zależności

[21] Rekrutacja szkół i klas do badań odbywa się za zgodą Wydziału Edukacji i Sportu Urzędu Miasta Bydgoszcz.

[22] Wylosowanie większej liczby klas, niż zaplanowana do udziału w badaniach, wynika z faktu, że udział szkół, nauczycieli i uczniów w tych badaniach jest dobrowolny.



Ryc. 3. Schemat ewaluacji programu *„Niebieskoocy" w naszej szkole*

od zdominowania danego zespołu klasowego przez uczniów pochodzących z rodzin o niskim SES. Wpływ SES będzie także kontrolowany dzięki danym uzyskanym od rodziców uczniów objętych badaniami przy okazji wyrażania pisemnej zgody na udział ich dzieci w badaniach. Schemat badań ewaluacyjnych przedstawiono na rycinie 3.

Szczegółowy opis zmiennych i sposobów ich pomiaru wykracza poza ramy tego artykułu. Poniżej zamieszczono jedynie krótką charakterystykę tej części ewaluacji wyników, która dotyczy efektów pośrednich programu.

Do badania zmian zachodzących w klasach objętych programem zostanie zastosowana koncepcja diagnozowania warunków rozwoju psychospołecznego dzieci w różnych środowiskach, którą rozwija Maria Deptuła[23]. Opiera się ona na społecznej psychologii rozwoju w ujęciu Anny I. Brzezińskiej[24], pracach jej uczniów i współpracowników, między innymi Karoliny Appelt, Błażeja Smykowskiego, Piotra Wilińskiego[25]. Prezentowany tam sposób my-

[23] M. Deptuła, *Poznawanie społecznego kontekstu rozwoju psychospołecznego uczniów w klasach IV-VI*. Studia Edukacyjne, 2015, 37, s. 61-76; taże, *Co uczniowie klas IV-VI chcieliby zmienić w swojej klasie? Swobodne wypowiedzi uczniów jako podstawa do wnioskowania o warunkach rozwoju psychospołecznego uczniów*, Przegląd Pedagogiczny, 2016, 2, s. 127-150.

[24] A.I. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*; taże, *Jak przebiega rozwój człowieka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 21-39.

[25] K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 259-301; B. Smykowski, *Psychologia kryzysów w kulturo-*

ślenia o rozwoju człowieka integruje wiele wcześniejszych koncepcji dotyczących rozwoju człowieka i jego uwarunkowań (m.in. Erika H. Eriksona, Jeroma Brunera, Lwa S. Wygotskiego, H. Rudolpha Schaffera). Zgodnie z tym podejściem, M. Deptuła przyjęła założenie, że o warunkach rozwoju psychospołecznego można wnioskować przez pryzmat możliwości zaspokojenia w danym środowisku (w tym przypadku w klasie szkolnej) potrzeby bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego i więzi, autonomii i sprawstwa. A. I. Brzezińska nazywa je warunkami niespecyficznymi, bowiem są one istotne przez całe życie człowieka[26]. Drugim kryterium oceny warunków rozwoju psychospołecznego jest możliwość realizacji zadania życiowego przypadającego na dany okres rozwoju, zgodnie z koncepcją Eriksona. Warunki z tym związane Brzezińska nazywa specyficznymi, ze względu na to, że odgrywają one szczególnie istotną rolę w danym okresie życia[27]. W przypadku uczniów w klasach IV jest to zadanie budowania poczucia kompetencji[28].

Zgodnie z tą koncepcją, pomiar zmian zachodzących w warunkach rozwoju psychospołecznego uczniów w klasie szkolnej obejmie warunki rozwoju psychospołecznego (niespecyficzne i specyficzne) w relacjach z rówieśnikami z klasy szkolnej i w relacjach z nauczycielami pracującymi w tej klasie oraz zmienne składające się na specyficzne warunki rozwoju w klasie szkolnej: poczucie bezradności na lekcjach języka polskiego i matematyki, stres przeżywany w związku ze szkołą i nauką oraz zagrożenie stereotypem. Układ badanych zmiennych przedstawiono na rycinie 4.

Do badania warunków rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami zostaną wykorzystane zmodyfikowane skale M. Deptuły[29]. Badaniu poczucia bezradności na lekcjach języka polskiego i matematyki będą służyły skale Barbary Ciżkowicz[30]. Dane o rzetelności skal pochodzące z badań prowadzonych przez M. Deptułę w roku 2016 zawiera tabela 1.

Do badania zagrożenia stereotypem zostanie zastosowana skala autorstwa Sz. Borsicha, która obecnie jest testowana w badaniach pilotażowych. Jej konstrukcja opiera się na koncepcji multizagrożeń stereotypem Jenessy R. Shapiro oraz Stevena L. Neuberga[31], którzy dokonali rozróżnienia z uwagi na źródło („Ja" oraz inni z mojej lub obcej grupy) i cel zagrożenia („Ja" oraz moja grupa). Choć zjawisko zagrożenia stereotypem może dotyczyć różnych

---

wym rozwoju dzieci i młodzieży, Poznań 2012; P. Wiliński, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, s. 303-343.

[26] A.I. Brzezińska, *Jak przebiega rozwój człowieka?* s. 21-39.

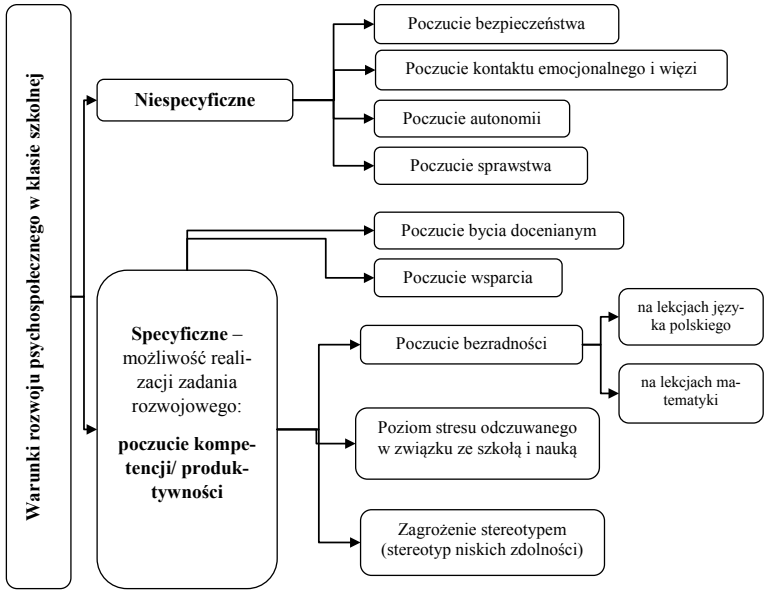
[27] Tamże.

[28] E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przekł. M. Hejmej, Poznań: 1997; B. Smykowski, *Psychologia kryzysów*.

[29] M. Deptuła, *Poznawanie społecznego kontekstu rozwoju psychospołecznego*, s. 61-76.

[30] B. Ciżkowicz, *Wyuczona bezradność młodzieży*, Bydgoszcz 2009.

[31] J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat*, s. 107-130.



Ryc. 4. Schemat zmiennych zależnych uwzględnionych w ewaluacji wyników – pomiar zmian zachodzących w klasach, w których nauczyciele biorą udział w programie *„Niebieskoocy" w naszej szkole – przezwyciężanie stereotypów drogą do tworzenia uczniom lepszych warunków rozwoju w klasie szkolnej*

Źródło: opracowanie własne

Tabela 1

Własności psychometryczne skal do badania warunków rozwoju psychospołecznego uczniów w klasach IV, V i VI[32]

Badana zmienna	Liczba pozycji	Średnia	Sd.	Alfa Cronbacha	Śr kor. między pozycjami
Warunki rozwoju w relacjach z rówieśnikami Skala od 0 do 84 pkt.	21	50,1	13,5	0,931	0,404
Warunki rozwoju w relacjach z nauczycielami Skala od 0 do 116 pkt.	29	76,5	17,1	0,924	0,306
Bezradność na matematyce Skala od 0 do 80 pkt.	20	24,0	12,8	0,898	0,313
Bezradność na języku polskim Skala od 0 do 80 pkt.	20	22,8	13,1	0,908	0,344

[32] Wyniki pochodzą z badań prowadzonych przez M. Deptułę w roku 2016, o których była już mowa w tym artykule, N = 910.

stereotypów, to przedmiotem zainteresowania w tym projekcie badań jest tylko stereotyp niskich zdolności.

Danych o stresie odczuwanym w związku ze szkołą i nauką dostarczą odpowiedzi uczniów na pytanie zaczerpnięte z ankiety stosowanej w międzynarodowych badaniach HBSC (Health Behaviour in School-aged Children)[33]. Każde z tych narzędzi wypełnią uczniowie.

Zmienną kontrolowaną w tych badaniach będzie także status socjoekonomiczny (SES). Do jego pomiaru zostanie zastosowany wskaźnik ISEI-08 (International Socioeconomic Index of Occupational Status).

Pomiary zostaną wykonane z wykorzystaniem mobilnej pracowni diagnostycznej, na którą składa się 25 tabletów z oprogramowaniem i ruterem, dzięki czemu możliwe będzie przeprowadzenie badań *online* jednocześnie w całej klasie przez zespół powołany do ewaluacji tego programu.

Zakończenie

Grupą, która wymaga szczególnych kompetencji nauczycieli są uczniowie z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym, najczęściej doświadczający zagrożenia stereotypem niskich zdolności oraz uczniowie różniący się od rówieśników z klasy szkolnej w jakimś ważnym w tej społeczności zakresie i z tego powodu przez nich odrzucani lub zagrożeni odrzuceniem. Często te dwa czynniki ryzyka występują jednocześnie. Obydwie te grupy uczniów bardzo często nie znajdują w szkole warunków sprzyjających ich rozwojowi psychospołecznemu i wykorzystaniu potencjału, jakim dysponują. Ważnymi przyczynami tego stanu rzeczy są:

– stereotypy i uprzedzenia po stronie nauczycieli i rówieśników[34];

– autostereotypy dotyczące własnych możliwości radzenia sobie z zadaniami szkolnymi i stereotypowe postrzeganie zachowań nauczycieli i rówieśników wobec siebie[35].

Badanie Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia (SUEK) wykazało, że około 20% zmienności wyników nauczania na koniec I etapu edukacyjnego w Polsce da się wyjaśnić różnymi miarami SES rodziny pocho-

[33] J. Mazur, *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, Warszawa 2015.

[34] M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze*.

[35] K.L. Bierman, *Peer Rejection. Developmental Processes and Intervention Strategies*, New York – London 2004; M.E. Gifford-Smith, D.L. Rabiner, *Social Information Processing and Children's Social Adjustment,* [w:] *Children's peer relations: From development to intervention to policy: A festschrift to honor John D. Coie*, red. J. Kupersmidt, K.A. Dodge, Washington 2004, s. 61-79, http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=main.showContent&id=2004-95036-000 FRM&view=fulltext&format=pdf; [dostęp: 12 lipca 2011]; J. Aronson, *The threat of stereotype*, Educational Leadership, 2004, 62(3), s. 14-20; E. Jensen, *How Poverty Affects Classroom Engagement*, Educational Leadership, 2013, 70, 8, s. 24-30.

dzenia ucznia[36]. Autorzy zaznaczają, że jest to znaczny problem oświatowy, bowiem wpływ SES na osiągnięcia szkolne w klasie III utrzymuje się na tym samym poziomie przez kolejne sześć lat nauki – jest widoczny także w III klasie gimnazjum. Zwracają uwagę, że tylko część tej determinacji można wyjaśnić niezależnym od szkoły przekazem genetycznym w postaci inteligencji ucznia. Kontrolowanie przez nich zmiennej inteligencja w analizach korelacji pomiędzy SES a osiągnięciami szkolnymi wykazało znaczący, „niezapośredniczony" wpływ SES na osiągnięcia.

R. Dolata i E. Jarnutowska zwracają uwagę, że choć stereotypowo inteligencję uważa się za przyczynę sukcesów szkolnych, to sama idea oświaty zaprzecza temu związkowi i odwraca zależność, stawiając sobie za główny cel rozwój intelektualny dzieci. Potwierdzają to badania wielu autorów wskazujące, że uczenie się podnosi poziom inteligencji, a brak aktywności w tym zakresie, na przykład z powodu porzucenia szkoły, obniża ją, co wskazuje, że kontrola wpływu biologicznego przez wyniki testu inteligencji może być „nadmiarowa" i niedoszacowywać wpływu SES[37].

W wyniku swoich longitudinalnych badań R. Dolata i E. Jarnutowska sformułowali wniosek, że w ramach polityki wyrównywania szans edukacyjnych należy między innymi wzmocnić działania wyrównawcze prowadzone w szkołach, które mają na celu wczesną walkę z niepowodzeniami szkolnymi, i wdrożyć programy interwencyjne[38].

Prezentowany w tym artykule program współpracy z nauczycielami oferuje im warunki do refleksji nad dotychczasowym funkcjonowaniem w roli nauczyciela, zwłaszcza w odniesieniu do potrzeb dzieci z rodzin o niskim SES oraz zagrożonych odrzuceniem przez rówieśników lub już przez nich odrzucanymi. Otwiera możliwość rozwijania własnych kompetencji w tym zakresie, dzięki współpracy z innymi nauczycielami zaproszonymi do udziału w tym programie i specjalistami. Jeśli ten program przyniesie oczekiwane efekty, to będzie mógł być upowszechniany jako program profilaktyki uniwersalnej i jednocześnie selektywnej. Pomaganie uczniom z grup ryzyka, którzy nie przejawiają jeszcze znaczących ryzykownych zachowań w ich naturalnym środowisku, jakim jest klasa szkolna, chroni przed jatrogennymi efektami opisywanymi w literaturze w przypadku oddziaływań adresowanych wyłącznie do dzieci z grup ryzyka i organizowanych w specjalnie dla nich tworzonych grupach[39].

---

[36] R. Dolata, E. Jarnutowska, *Czynniki statusowe*, s. 177-233.

[37] Tamże.

[38] Tamże.

[39] Por. m.in. T.J. Dishion, J. McCord, F. Poulin, *When Interventions Harm Peer Groups and Problem Behaviour*, American Psychologist, 1999, 54(9), s. 755-764; K. Lavalle, K.L. Bierman, R. Nix and the Conduct Problems Prevention Research Group, *The impact of first-grade "Friendship Group" experiences on child social outcomes in the Fast Track program*, Journal of Abnormal Child Psychology, 2005, 33(3), s. 307-324.

Zwiększanie szans na sukces szkolny i dobre relacje z konstruktywnymi rówieśnikami zwiększa nadzieję na pozytywny rozwój młodzieży w okresie adolescencji i zmniejszenie ryzyka niedostosowania społecznego, któremu towarzyszy podejmowanie ryzykownych zachowań i używanie substancji psychoaktywnych.

BIBLIOGRAFIA

Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Aronson J., *The threat of stereotype*, Educational Leadership, 2004, 62(3).

Bedyńska S., *Długofalowe skutki zagrożenia stereotypem*, Studia Psychologiczne, 2013, 51, 3.

Borsich Sz., *Znaczenie kategorii „zagrożenie stereotypem" dla procesu nauczania i uczenia się*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2016, 19(3).

Brzezińska A.I., *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.

Brzezińska A.I., *Jak przebiega rozwój człowieka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Bierman K.L., *Peer Rejection. Developmental Processes and Intervention Strategies*, The Guilford Press, New York – London 2004.

Ciżkowicz B., *Wyuczona bezradność młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009.

Croizet J., Claire T., *Extending the concept of stereotype threat to social class: The Intellectual Underperformance of students from low socioeconomic backgrounds*, Personality and Social Psychology Bulletin, 1998, 24.

Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Deptuła M., *Poznawanie społecznego kontekstu rozwoju psychospołecznego uczniów w klasach IV-VI.* Studia Edukacyjne, 2015, 37.

Deptuła M., *Co uczniowie klas IV-VI chcieliby zmienić w swojej klasie? Swobodne wypowiedzi uczniów jako podstawa do wnioskowania o warunkach rozwoju psychospołecznego uczniów*, Przegląd Pedagogiczny, 2016, 2.

Dolata R., Jarnutowska E., *Czynniki statusowe a wyniki nauczania*, [w:] *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym*, red. R. Dolata, t. 2, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Domagała-Zyśk E., *Relacje rówieśnicze uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, red. E. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.

Dishion T.J., McCord J., Poulin F., *When Interventions Harm Peer Groups and Problem Behaviour*, American Psychologist, 1999, 54(9).

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

Gardner H., *Inteligencje wielorakie*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2002.

Gifford-Smith M.E., Rabiner D.L., *Social Information Processing and Children's Social Adjustment*, [w:] *Children's peer relations: From development to intervention to policy: A festschrift to honor John D. Coie*, red. J. Kupersmidt, K.A. Dodge, D.C. American Psychological

Association, Washington 2004, s. 61-79, http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=main.showContent&id=2004-95036-000-FRM&view=fulltext&format=pdf; [dostęp: 12 lipca 2011].

Grygiel P., *Dynamika poczucia integracji z rówieśnikami w klasach 3-6 szkoły podstawowej. Model latentnych krzywych rozwojowych*, Edukacja, 2016, 3(138).

Jensen E., *How Poverty Affects Classroom Engagement*, Educational Leadership, 2013, 70, 8.

Ladd G.W., Herald-Brown S.L., Reiser M., *Chronic peer rejection and classroom participation. Does Chronic Classroom Peer Rejection Predict the Development of Children's Classroom Participation During the Grade School Years?* Child Development, 2008, 79, 4, Jul-Aug.

Lavalle K., Bierman K.L., Nix R. and the Conduct Problems Prevention Research Group, *The impact of first-grade "Friendship Group" experiences on child social outcomes in the Fast Track program*, Journal of Abnormal Child Psychology, 2005, 33(3).

Lester N., *Niebieskoocy. Podręcznik do prowadzenia zajęć w organizacjach*, wyd. III, Fundacja Autonomia, Stowarzyszenie Konsola, Kraków 2010.

Maruszewski T., Doliński D., Łukaszewski W., Marszał-Wiśniewska M., *Emocje i motywacja*, [w:] *Psychologia*, t. 1, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Mazur J., *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, Instytut Matki i Dziecka Warszawa 2015.

Narodowy Program Zdrowia na lata 2016-2020 (2016), Załącznik do Rozporządzenia Rady Ministrów z 4 sierpnia 2016 r. w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020 (DzU 2016 poz. 1492).

Nguyen H.D., Ryan A.M., *Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence*, Journal of Applied Psychology, 2008, 93.

Ostaszewski K., *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Wydawnictwo Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2014.

Rosenberg M.B., *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, przekł. M. Kłobukowski, wyd. II rozszerzone, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2009.

Schmader T., Major B., Gramzow R.H., *Coping with ethnic stereotypes in the academic domain: perceived injustice and psychological disengagement*, Journal of Social Issues, 2001, 57(1).

Shapiro J.R., Neuberg S.L., *From stereotype threat to stereotype threats: Implications of a multithreat framework for causes, moderators, mediators, consequences, and interventions*, Personality and Social Psychology Review, 2007, 11.

Smykowski B., *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.

Stanisz A., *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem STATISTICA PL na przykładach z medycyny,* tom 1, *Statystyki podstawowe*, StatSoft, Kraków 2006.

Steele C.M., Aronson J., *Stereotype Threat and Intellectual Test Performance of African Americans*, Journal of Personality and Social Psychology, 1995, 69.

Tine M., Gotlieb R., *Gender-, race-, and income-based stereotype threat: the effects of multiple stigmatized aspects of identity on math performance and working memory function*, Social Psychology of Education, 2013, 16(3).

Walton G.M., Cohen G.L., *Stereotype lift*, Journal of Experimental Social Psychology, 2003, 39.

Wiliński P., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Małgorzata Pamuła-Behrens
Agnieszka Hennel-Brzozowska

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELI A PRACA Z DZIEĆMI MIGRANTAMI W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Abstract. Pamuła-Behrens Małgorzata, Hennel-Brzozowska Agnieszka, *Osobowość nauczycieli a ich praca z dziećmi migrantami w szkole podstawowej* [The Teacher's Personality and its Impact on Work with Migrant Children in the Primary School]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 169-191. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.11

Research on the personality of primary school teachers and on their level of competence in teaching migrant children, including their own migration experience and their attitudes toward training for better education of foreign pupils, was conducted in 2016, using Big Five NEO-FFI and a questionnaire constructed by the authors (PPNUC). The subjects work in a big Polish city and their school is attended by Ukrainian and Vietnamese migrant children; half of the teachers (called NU) have the migrant children in their classes, the other half do not (NN). The results have shown, among others, that NU teachers have higher extraversion scores than NN and that younger teachers have a more positive attitude toward training programs for educating migrant children.

Key words: migrant children, migrant education, teacher personality, Big Five, Vietnamese migrants, Ukrainian migrants

Wstęp

Edukacja polska stoi wobec wyzwania zapewnienia wsparcia w szkołach i udzielenia pomocy dzieciom z doświadczeniem migracji w procesie uczenia się i integracji. Dzieci takich przybywa w polskich szkołach i nauczyciele, ich kompetencje oraz postawy są kluczowe w procesie ich edukacji, bo warunkują w dużym stopniu sukcesy szkolne tych dzieci. Widząc konieczność adaptacji szkoły do nowego kontekstu, podjęłyśmy badania nad postawami nauczycieli wobec wybranych współczesnych zjawisk społecznych, a kon-

kretnie – wobec edukacji dzieci migrantów. Postawy są sposobem reagowania (pozytywnego lub negatywnego) danej jednostki na osobę, grupę osób, instytucję, czy też wydarzenie. Jednym z czynników warunkujących postawy wobec innych jest osobowość. W myśl personalistycznej koncepcji postaw, cechy osobowości są kształtowane przez wpływ i kontakty społeczne oraz doświadczenie. W naszym badaniu, które realizowane jest w dwóch etapach: pilotażowym (2016 rok) i zasadniczym (rok szkolny 2016/2017) chcemy zbadać, jakie czynniki, w tym i sama osobowość, warunkują te postawy. Badania mają także na celu sprawdzenie, czy i w jakim stopniu doświadczenie pracy z uczniem cudzoziemskim wpływa na postawy nauczycieli wobec tych dzieci. Chcemy ustalić, czy istnieją cechy osobowości warunkujące postawy (pozytywne jak i negatywne) wobec uczniów migrantów oraz czy istnieje korelacja między ich postawami i deklarowanymi zachowaniami a tymi cechami. Niniejszy tekst przedstawia zarys problemu oraz część wyników badania pilotażowego. Badanie zasadnicze przyniesie więcej twardych danych na temat korelacji między postawami wobec dzieci migrantów a osobowością nauczycieli. Mamy nadzieję, że nasza refleksja i badania będą przyczynkiem do dyskusji i zmian w programach przygotowania przyszłych nauczycieli oraz form doskonalenia zawodowego czynnych nauczycieli, aby lepiej przygotowywały nauczycieli do pracy w środowisku wielokulturowym.

Problematyka badawcza
Postawy Polaków wobec migrantów – aktualne badania

W ostatnich latach w większości krajów OECD wzrasta lawinowo liczba migrantów i uchodźców. Jak pokazują europejskie dane statystyczne, tendencja ta dotyczy także Polski. Zwiększenie się liczby cudzoziemców wpływa również bezpośrednio na polską edukację. Jak podaje Urząd do Spraw Cudzoziemców,

> od 1 stycznia 2014 r. do końca kwietnia 2015 r. o nadanie statusu uchodźcy w RP ubiegało się 10 801 cudzoziemców – o 29% mniej niż w rekordowym 2013 roku. Tradycyjnie najwięcej potencjalnych uchodźców pochodziło z Rosji (90% z nich deklarowało narodowość czeczeńską). Drugie miejsce zajmują obywatele Ukrainy, którzy w ciągu ostatnich 16 miesięcy ubiegali się o ochronę międzynarodową na niespotykaną dotychczas skalę. 91% spośród nich deklarowało narodowość ukraińską. (…) Poza tym powyżej 100 osób ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy pochodziło jeszcze z: Armenii, Syrii, Tadżykistanu i Kirgistanu[1].

[1] Urząd do Spraw Cudzoziemców, *Napływ cudzoziemców ubiegających się o objęcie ochroną międzynarodową do Polski w latach 2009-2015*, raport http://udsc.gov.pl/wp-content/uploads/2015/05/refugee-report.pdf [dostęp: 6.01.2016].

Rzeczniczka Urzędu poinformowała także, że w latach 2007-2015 prawie 373 tysiące cudzoziemców złożyło wnioski o udzielenie im zgody na zamieszkanie w Polsce na pobyt czasowy. Najliczniejsze grupy wśród tych cudzoziemców to obywatele: Ukrainy (140 tys.), Wietnamu (26,5 tys.), Chin (23,5 tys.), Białorusi (20 tys.) i Federacji Rosyjskiej (16 tys.). Podkreśliła, że w omawianym okresie obserwuje się „stałą tendencję wzrostu liczby cudzoziemców korzystających w Polsce z tej formy legalizacji pobytu". W tej złożonej sytuacji nauczyciele stają wobec nowych wyzwań, bo coraz częściej uczą w klasach, gdzie wśród uczniów znajdują się dzieci z doświadczeniem migracji. Konieczne jest podejmowanie przez nich działań wspierających integrację nowo przybyłych, ponieważ badania pokazują, że jednym z najistotniejszych elementów udanej integracji jest dobre poznanie przez dziecko kultury i języka, którym posługuje się w szkole[2]. Niedobory w tym zakresie są przyczyną wielu porażek szkolnych, opuszczania przez dzieci systemu edukacji oraz bardzo niskie kwalifikacje wielu migrantów. Jednocześnie badacze zwracają uwagę na rolę nauczycieli w procesie edukacji dzieci z doświadczeniami migracji. Obserwuje się, że przyczyną porażek szkolnych tych dzieci są negatywne postawy nauczycieli wobec dzieci migrantów.

Nauczycielskie postawy należy jednak interpretować w szerszym kontekście – postaw Polaków w stosunku do migrantów i uchodźców. Nauczyciele są częścią społeczeństwa i ich postawy odzwierciedlają tendencje społeczne. W niniejszym tekście prezentujemy badania dotyczące postaw Polaków wobec cudzoziemców: Międzynarodowej Organizacji ds. Migracji – IOM (2015)[3], Europejskiego Sondażu Społecznego 2014-2015[4] oraz trzy badania przeprowadzone w edukacji: badanie K.M. Błeszyńskiej *Edukacja wobec wyzwań migracyjnych*[5] dotyczące dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświato-

[2] Por. badania: A. Bergamaschi, *Attitudes et représentations sociales. Les adolescents français et italiens face à la diversité*, «Attitudes et représentations sociales», Revue européenne des sciences sociales [En ligne], 49-2 | 2011, mis en ligne le 01 janvier 2015, http://ress.revues.org/996 ; DOI : 10.4000/ress.996 [dostęp :1.12.2015]; J. Reeves, *Secondary Teacher Attitudes toward Including English-Language Learners in Mainstream Classrooms*, Learning and Teacher Education, 2006, Paper 116. http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/116 [dostęp: 15.01.16]; Sleeter, 2005; OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, 2009; OECD, *Les élèves immigrés et l'école*, *Avancer sur le chemin de l'intégration*, 2015. [dostęp: 15.01.16].

[3] IPSOS dla IOM, 2015, *Badanie na temat postaw wobec cudzoziemców w Polsce*, http://udsc.gov.pl/postawy-wobec-cudzoziemcow-w-polsce/ [dostęp: 18.03.2016].

[4] K. Andrejuk, *Postawy wobec imigrantów w świetle wyników Europejskiego Sondażu Społecznego 2014-2015. Polska na tle Europy*, Zespół Studiów Europejskich, Working Paper 2/2015, Warszawa http://www.ifispan.pl/wp-content/uploads/2015/12/Postawy-wobec-imigrant%C3%B3w-w-%C5%9Bwietle-wynik%C3%B3w-Europejskiego-Sonda%C5%BCu-Spo%C5%82ecznego-2014-2015.-Polska-na-tle-Europy.pdf [dostęp: 20.03.2016].

[5] K.M. Błeszyńska, *Edukacja wobec wyzwań migracyjnych*, ORE, Warszawa 2010. www.ore.edu.pl [dostęp: 10.02.2016].

wych, badanie postaw młodzieży *Młodzież, imigranci, tolerancja. Raport z badań terenowych w szkołach*[6] oraz badania systemu nauczania dzieci cudzoziemskich języka polskiego jako drugiego/obcego w szkołach w Polsce, zrealizowane w 2014 roku przez Fundację na rzecz Różnorodności Społecznej[7].

Jak wynika z badań przeprowadzonych na zlecenie Międzynarodowej Organizacji ds. Migracji (IOM), w czerwcu 2015 roku nastawienie Polaków wobec imigrantów było zdecydowanie bardziej pozytywne wśród osób, które wcześniej miały kontakt z cudzoziemcami na gruncie zawodowym czy prywatnym. Badani „wyrażali największą gotowość do akceptacji cudzoziemców jako kolegów z pracy i sąsiadów, a najmniejszą do ich akceptacji jako członków rodziny"[8]. Najwyższą akceptację wyrażano wobec cudzoziemców postrzeganych jako bliskich kulturowo.

Interesujący obraz polskiego społeczeństwa wobec imigrantów jawi się w raporcie Katarzyny Andriejuk, opracowanym na podstawie Europejskiego Sondażu Społecznego 2014-2015[9]. Z badania tego wynika, że pomimo że Polska ma niski wskaźnik MIPEX (*Migrant Integration Policy Index*), oznaczający, że państwo nie traktuje priorytetowo polityki integracyjnej, to znajdujemy się wśród państw europejskich średnio przychylnych imigrantom. Badani podkreślali, że państwo polskie powinno przyjmować i zezwalać na zamieszkanie wyłącznie tym cudzoziemcom, którzy znają język polski i są gotowi przejąć styl życia utrwalony w naszym kraju. Czynniki ułatwiające integrację w sferze ekonomicznej, jak na przykład posiadanie kwalifikacji brakujących w Polsce, czy wykształcenie, wskazywano jako mające mniejsze znaczenie. K. Andriejuk podkreślając, że obydwie edycje ESS (z 2002 oraz 2015 r.) przedstawiły stabilne pozytywne postawy Polaków wobec uchodźstwa, wskazuje jednak na niepokojące zjawisko obserwowane w obecnych sondażach prowadzonych przez Centrum Badania Opinii Społecznej, gdzie

> medialna eksploatacja zagadnienia uchodźstwa z państw pozaeuropejskich, jak również debaty polityczne dotyczące kwestii uchodźstwa miały wpływ na radykalizację poglądów oraz polaryzację opinii. Zmalała liczba osób opowiadających się za przyjmowaniem uchodźców (o 20 punktów procentowych). Wzrosła liczba respondentów deklarujących, że państwo nie powinno przyjmować imigrantów politycznych[10].

---

[6] J. Konieczna, E. Świdrowska, *Młodzież, imigranci, tolerancja. Raport z badań terenowych w szkołach*, Towarzystwo Demokratyczne Wschód, 2008. http://tdw.org.pl/galeria/publikacje/mlodziez%20imigranci%20tolerancja/raport%20o%20szkolach%20tdw.pdf [dostęp: 1.03.2016].

[7] K. Kubin, E. Pogorzała, *Raport z badania systemu nauczania dzieci cudzoziemskich języka polskiego jako drugiego/obcego w szkołach w Polsce*, Warszawa 2014 http://ffrs.org.pl/biblioteka/raporty/ [dostęp: 22.02.2016].

[8] Ipsos dla IOM, 2015. *Badanie na temat postaw wobec cudzoziemców w Polsce*.

[9] K. Andriejuk, *Postawy wobec imigrantów w świetle wyników Europejskiego Sondażu Społecznego*.

[10] Tamże.

W 2008 roku badania postaw młodzieży wobec imigrantów prowadziły Joanna Konieczna i Ewa Świdrowska[11]. Z badania tego *Młodzież, imigranci, tolerancja. Raport z badań terenowych w szkołach*, zrealizowanego na zlecenie Towarzystwa Demokratycznego Wschód, wynika, że w szkołach wśród personelu pomocniczego dominowała neutralność, nierzadki był też dystans wobec cudzoziemców. Autorki raportu podkreślają, że najczęściej stosowana jest strategia ignorowania, ponieważ uczniowie z doświadczeniem migracji są nieliczni, to „jeśli nie sprawiają kłopotów wychowawczych – można ich praktycznie nie zauważać"[12]. Wynika ona również i z tego, że wiele szkół nie wie, jak postępować z uczniami z doświadczeniem migracji.

Ostatnie prezentowane badanie, przeprowadzone na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji przez Krystynę M. Błeszyńską, jest ważne i szerokie. W 2010 roku Autorka przebadała 134 nauczycieli, 194 dyrektorów szkół i 47 pedagogów szkolnych w celu poznania ich postaw wobec uczniów cudzoziemskich, a także oceny stopnia ich przygotowania do pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji. K.M. Błeszyńska przyjęła następujące perspektywy badawcze problemu: perspektywę dyrektora szkoły, perspektywę nauczyciela i perspektywę pedagoga szkolnego. Większość badanych dyrektorów uznała, że obecność uczniów – obcokrajowców na terenie podległych im placówek stanowi wyzwanie, jednak co zaskakujące, jednocześnie prawie połowa badanych dyrektorów nie dostrzegała istnienia jakiejkolwiek specyfiki wynikającej z odmienności pochodzenia powierzonych ich placówce cudzoziemskich uczniów. Dyrektorzy w większości nie czuli się właściwie przygotowani do zarządzania placówkami kształcącymi uczniów o statusie uchodźczym lub imigranckim. Tylko 5% z nich uważało, że ma wystarczające kompetencje w tym zakresie. Jedna czwarta respondentów deklarowała całkowity brak znajomości rozporządzeń, uregulowań prawnych i programów dotyczących kształcenia uczniów obcokrajowców w polskich szkołach.

Wśród nauczycieli niepokoił fakt, że aż 40% nie uświadamiała sobie specyfiki pracy z tą grupą uczniów, ani nie widziała ich specjalnych potrzeb edukacyjnych. Większość ankietowanych nauczycieli wyraziła przekonanie o braku potrzeby dokonywania adaptacji sposobu ewaluacji ucznia do jego specyfiki kulturowej i językowej. Można powiedzieć, że obecność dzieci cudzoziemców w prowadzonej klasie wzbudzała ambiwalentne uczucia i niejednoznaczne postawy. Badaczka zauważyła, że praca z dziećmi cudzoziemskimi wywołuje u nauczycieli stres i poczucie przeciążenia. Zaskakujące w badaniu było, że około 90% nauczycieli odczuwało, że są nieprzygotowani lub niewystarczająco przygotowani do pracy z uczniami-obcokrajowcami,

[11] J. Konieczna, E. Świdrowska, *Młodzież, imigranci, tolerancja*.

[12] Tamże.

a jednocześnie deklarowali, że są zdecydowanie zadowoleni z posiadanych kompetencji i wysoko oceniali swoje umiejętności pracy z uczniami-obcokrajowcami. Ten brak spójności w werbalnych deklaracjach nauczycieli pozwala na postawienie hipotezy, że większość nauczycieli faktycznie nie jest dobrze przygotowana do pracy z dziećmi z doświadczeniem migracji. Wskazywali oni na wiele barier integracyjnych, które przypisywali uczniom migrantom (ograniczenia językowe, odmienność religijna, niechęć do integrowania się), uczniom polskim (stereotypy i uprzedzenia etniczne), czy władzom oświatowym. Najrzadziej jednak badani nauczyciele dopatrywali się barier w swoim postępowaniu lub własnych cechach osobowości.

Wzajemne postrzeganie się przez migrantów i społeczeństwo przyjmujące

Ponieważ w naszym badaniu pilotażowym uczniowie cudzoziemscy to mali Ukraińcy i Wietnamczycy, warto również wziąć pod uwagę wybrane badania nad tymi dwiema narodowymi grupami imigrantów. Ciekawe dla nas są między innymi, prowadzone od ponad 20 lat, coroczne badania CBOS-u nad sympatiami i niechęcią Polaków do różnych narodów[13]. Przez ponad dwudzieścia lat wzrosła sympatia do niemal wszystkich branych pod uwagę narodów, zwłaszcza do Niemców oraz interesujących nas tu Ukraińców. Stosunek Polaków do innych narodów uwarunkowany był, i jest, wieloma czynnikami, między innymi wspólną historią oraz bieżącymi wydarzeniami i relacjami polityczno-gospodarczymi, toteż można zaobserwować jego zmiany na przestrzeni lat w obydwie strony – tak większej sympatii, jak i większej niechęci (np. wobec Rosji po napaści na Ukrainę).

Ukraińcy na tle innych narodów cieszą się jakkolwiek nadal umiarkowaną, to jednak bardzo wyraźnie rosnącą sympatią Polaków; między rokiem 1993 a 2013 rejestrowano spadek niechęci z 65% aż do 33%, zaś deklarowana sympatia do Ukraińców od początku badań w 1993 roku rosła i utrzymuje się od roku 2008 na poziomie powyżej 30%[14]. Odnośnie do Wietnamczyków, to od 1998 roku poziom niechęci do nich utrzymuje się na poziomie średnim, to jest około 30%, zaś wynik z 2013 roku, czyli 32% sytuuje się zatem na zupełnie podobnym poziomie, co niechęć wobec Ukraińców, Żydów (34%), Palestyńczyków (33%), czy Turków (35%), jakkolwiek nadal znajduje się na po-

[13] CBOS, Komunikat z badań nr 113/2015: *Zmiany nastawienia Polaków do innych narodów*, opracował Rafał Boguszewski, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_113_15.PDF, [dostęp: 11.05 2016].

[14] CBOS Komunikat z badań BS/12/2013, Warszawa luty 2013: *Stosunek Polaków do innych narodów*, opracowała Beata Roguska, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_012_13.PDF, [dostęp: 11.05.2016].

ziomie wyraźnie korzystniejszym niż wynik najbardziej nielubianych przez Polaków – Romów (w 2013 r. 52%, choć i tu spadek niechęci jest duży – z 75% w roku 1993), niż często utożsamiani z Romami Rumuni (41%), czy Rosjanie (39%). Badanie przez CBOS deklarowanej sympatii wobec Wietnamczyków wykazuje na przestrzeni lat 1998-2013 niewielki wzrost i nadal średnioniski poziom (z 20% do 25%, co należy analizować na tle danych dotyczących najbardziej obdarzanych sympatią narodów, jak: Czesi – 51%, Słowacy – 48%, Anglicy – 47%, Włosi – 46% oraz najmniej lubianych, jak: Romowie – 20%, Rumuni – 21%, Turcy i Palestyńczycy – po 24%, Chińczycy – 27%, Żydzi – 28%)[15]. Te dość ogólne dane, jako że dotyczą tylko prostych deklaracji badanych Polaków, pozwalają na oszacowanie hipotetycznych postaw wobec uczniów z Ukrainy i Wietnamu ze strony interesujących nas tutaj polskich uczestników systemu edukacyjnego. Powinny one być zatem bardziej pozytywne wobec Ukraińców niż Wietnamczyków, pozostając w obydwu przypadkach w „dolnej strefie stanów średnich".

Spośród bogatej literatury przedmiotu w dziedzinie badań tak nad diasporą ukraińską, jak i wietnamską w Polsce, wybieramy jako szczególnie użyteczne dla tematu, czyli dla nakreślenia zarysów kontekstu dla edukacji dzieci ukraińskich i dzieci wietnamskich w polskiej szkole, dwa niedawne badania: G. Szymańskiej-Matusiewicz[16] oraz R. Stefańskiej i M. Szuleckiej[17].

Ukraińcy są najliczniejszą grupą migrantów w Polsce[18], liczoną w setkach tysięcy osób, zaś Wietnamczycy – najliczniejszą nieeuropejską diasporą, stanowiącą około 25 000-30 000, według K. Wysieńskiej (2012)[19] i G. Szymańskiej-Matusiewicz (2014)[20]. O swych kulturach, zwyczajach i historii Polacy oraz Ukraińcy wiedzą relatywnie bardzo dużo, zważywszy że znaczna część imigrantów z obywatelstwem ukraińskim ma w swojej rodzinie pochodzenia Polaków i ta część jest dwu– lub trójjęzyczna (ukraiński, polski, rosyjski) oraz że korzenie religijne obu kultur narodowych są chrześcijańskie. Również bezpośrednie sąsiedztwo Polski i Ukrainy, zwolnienie z wiz dla podró-

[15] Tamże.

[16] G. Szymańska-Matusiewicz, *The Two Tet Festivals: Transnational Connections and Internal Diversity of the Vietnamese Community in Poland*, "Central and Eastern European Migration Review", 2015(1), http://www.ceemr.uw.edu.pl/vol-4-no-1-june-2015/articles/two-t-t-festivals-transnational-connections-and-internal-diversity [dostęp: 10.05.2016].

[17] R. Stefańska, M. Szulecka, *Bezpieczny status prawny jako determinanta awansu ekonomiczno-zawodowego odmiennych grup imigrantów w Polsce,* Central and Eastern European Migration Review, 2013, nr 1, s. 91-115, http://www.ceemr.uw.edu.pl/vol-2-no-1-june-2013/articles/bezpieczny-status-prawny-jako-determinanta-awansu-ekonomiczno [dostęp: 8.05. 2016].

[18] Tamże.

[19] K. Wysieńska (red.), *Sprzedawać, gotować, budować? Plany i strategie Chińczyków i Wietnamczyków w Polsce*, Warszawa 2012.

[20] G. Szymańska-Matusiewicz, *Vietnamese from Eastern Europe as a Transnational Migrant Community*, [w:] *The Age of Asian Migration: Continuity, Diversity, and Susceptibility*, Volume I, red. Y.W. Chan, D. Haines, J. Lee, London 2014, s. 192-212.

żujących na Ukrainę Polaków, rozwinięte relacje gospodarcze, wielka liczba przyjeżdżających do Polski na dłużej lub krócej Ukraińców (rozumiemy przez Ukraińców – obywateli ukraińskich), czyli jednym słowem – olbrzymia od powstania państwa ukraińskiego w 1991 roku – liczba kontaktów między obydwoma narodami rysuje tło dla edukacji dzieci ukraińskich jako bardzo bliskie kulturowo.

Jak podkreślają R. Stefańska i M. Szulecka,

> te grupy imigranckie wyraźnie różnią się od siebie pod względem funkcjonowania w polskiej gospodarce. Nie bez znaczenia dla ich adaptacji ekonomicznej jest to, że Ukraińcy są Polakom bliżsi w sensie kulturowym i geograficznym niż Wietnamczycy, którzy na dodatek odróżniają się od Polaków wyglądem fizycznym (są tzw. migrantami widocznymi). Ukraińcy, w przeciwieństwie do Wietnamczyków, nie mają też tendencji do koncentracji w zakresie miejsc pracy czy zamieszkania, co również wpływa na ich możliwości adaptacji ekonomicznej, w tym pracy w środowisku Polaków[21].

Ukraińcy i Wietnamczycy w Polsce różnią się też najczęściej pod względem statusu prawnego: wielu Wietnamczyków ma status na tyle nieuregulowany, że stale są zagrożeni deportacją, karami finansowymi, szantażem i temu podobnymi, czyli całkowitym zrujnowaniem budowanego w Polsce nowego etapu życia. Problem ten nie dotyka w żadnej porównywalnej mierze Ukraińców, choć wielu z nich musi sobie radzić z nie w pełni satysfakcjonującym statusem prawnym. Warto wspomnieć tutaj, że pomocna dla nich, istniejąca od 2010 roku, jest Karta Polaka, wydatnie ułatwiająca życie w Polsce cudzoziemcom polskiego pochodzenia przybywającym z krajów zza wschodnich granic.

Wietnamczycy dla przeciętnego Polaka stanowią *terra incognito*. Nawet osoby zajmujące się integracją cudzoziemców najwyraźniej niekoniecznie korzystają z istniejących opracowań naukowych zawierających stosowną wiedzę i potrafią wykazać podstawowe braki informacji o członkach tej diaspory. Ciekawy przykład podaje G. Szymańska-Matusiewicz (2015)[22]. Otóż, w 2008 roku prodemokratyczni aktywiści w Warszawie zorganizowali wystawę fotografii w celu ukazania życia Wietnamczyków w Polsce, jednak zatytułowali ją "Warsaw's Little Saigon" – mimo że wietnamska diaspora w Polsce wcale nie czuje się związana (jak to jest w przypadku diaspory w USA) z dawną niekomunistyczną Republiką Wietnamu, gdyż Wietnamczycy w Polsce pochodzą z Wietnamu Północnego; podobne *faux-pas* dotyczyło barw flagi narodowej i doboru politycznych w treści filmów; jednym słowem nieznajomość ludzi – Wietnamczyków „polskich" ukazała się w pełni i czyniła wydarzenie tego typu interesującym nie dla nich, a dla warszawiaków, co pokazała frekwencja.

---

[21] R. Stefańska, M. Szulecka, *Bezpieczny status prawny jako determinanta awansu*, s. 93.

[22] G. Szymańska-Matusiewicz, *The Two Tet Festivals*.

Diaspora wietnamska w Polsce jest wysoce wewnętrznie zorganizowana, czego dowodzi istnienie licznych wietnamskich organizacji migranckich[23]. Owa wspólnota jest wewnętrznie zróżnicowana pod względem rozmaitych czynników, jak choćby czas pobytu w Polsce, rodzaj pracy, status prawny. Biorąc pod uwagę problemy komunikacji językowej między tymi imigrantami a Polakami, nieporównanie większe niż w przypadku słowiańskiego języka ukraińskiego, staje się jasne, iż od polskich nauczycieli nie można się spodziewać – bez wcześniejszych szkoleń – nawet podstawowej wiedzy o kulturowej tożsamości ich uczniów – małych Wietnamczyków, natomiast można oczekiwać sporej wiedzy w tym zakresie co do uczniów – Ukraińców.

Co jednak stanowi, na podstawie cytowanej literatury, o podobieństwie sytuacji w Polsce tych dwu odmiennych kulturowo diaspor, a zarazem jest istotne dla naszych badań, to:

– niezależnie od statusu prawnego wszyscy, nawet imigranci nielegalni, mają prawo by ich dzieci uczęszczały do szkoły w Polsce[24];

– motywacja do pracy w Polsce w obu diasporach jest wysoka i owocuje wysoką aktywnością zawodową, nawet kiedy status prawny jest niekorzystny, jak konkludują swe badania nad Wietnamczykami i Ukraińcami w Polsce R. Stefańska i M. Szulecka:

> Awans prawny nie miał wyraźnego wpływu na aktywność ekonomiczno-zawodową imigrantów, rozumianą tu jako posiadanie pracy, ponieważ większość badanych imigrantów – niezależnie od statusu prawnego i pochodzenia etnicznego – była aktywna zarobkowo[25].

Zatem, uczniowie cudzoziemscy, którzy odgrywają rolę w naszym badaniu, mają najprawdopodobniej – tak można zakładać na podstawie wyżej wspomnianych tutaj badań – pracujących, a nie bezrobotnych rodziców, co ma duże znaczenie dla ich postaw edukacyjnych.

Badania osobowości – zarys problematyki

Osobowość w psychologii rozumiana jest najczęściej jako zespół względnie stałych predyspozycji do zachowania. Zatem, w tym miejscu autorki pragną przedstawić pojęcie osobowości w zakresie niezbędnym dla niniejszej pracy badawczej. Spośród wielu możliwych, do oceny osobowości nauczycieli wybrano Pięcioczynnikowy Model Osobowości. Jest to jeden z dominują-

[23] T. Halik, *Migrancka społeczność Wietnamczyków w Polsce w świetle polityki państwa i ocen społecznych*, Poznań 2006; K. Wysieńska (red.) *Sprzedawać, gotować, budować?*

[24] R. Stefańska, M. Szulecka, *Bezpieczny status prawny jako determinanta awansu*, s. 94.

[25] Tamże, s. 111.

cych modeli we współczesnej psychologii osobowości, a zarazem – co istotne dla pracy interdyscyplinarnej, łączącej perspektywę psychologiczną i glottodydaktyczną – jeden z najpopularniejszych modeli w badaniach stosowanych dotyczących osobowości ludzi zdrowych, na przykład w procedurach rekrutacji kadr i programowania kariery zawodowej.

Już klasycy psychologii osobowości, jak Cattell, Allport, czy Odbert, szukali poprzez swoje badania zamkniętej liczby czynników składających się na strukturę osobowości i co za tym idzie, mogących stanowić punkt wyjścia do budowy testów dla potrzeb praktyki. U podłoża Pięcioczynnikowego Modelu Osobowości leżą liczne badania leksykalne, psychometryczne oraz badania oparte na swobodnych opisach i samoopisach. Owe opisy, złożone z wielu określeń, poddawano następnie analizie czynnikowej, która pozwala wyodrębnić mniejszą liczbę czynników, co często doprowadzało właśnie do liczby pięciu. Jako pierwszy właśnie pięć czynników wyodrębnił Warren Norman (1967). Z kolei Lewis Goldberg, uczeń Normana, nawiązał do tej koncepcji na fali wzmagającego się w latach 80. XX wieku ponownego zainteresowania PMO. Jest on autorem określenia „Wielka Piątka" (*Big Five*)[26]. Należy zaznaczyć, że liczni badacze wyodrębniający poprzez analizę czynnikową liczbę pięciu czynników nie zawsze wyznaczali te same czynniki.

L. Goldberg przyjął tak zwaną hipotezę leksykalną, która głosi, że: po pierwsze – różnice indywidualne między ludźmi znajdują swój wyraz w języku, po drugie – im większe znaczenie ma określona różnica, tym częściej ludzie zwracają na nią uwagę, tym częściej o niej rozmawiają, aż w końcu wynajdują opisujący ją termin. Autor ten (jak również inni badacze PMO, w tym w Polsce Paweł Szarota (1995)) postępował następująco: wybierał ze słownika wszystkie określenia – przymiotniki – opisujące zachowania człowieka, następnie grupował je w wiązki synonimów, które z kolei poddawał technikom analizy czynnikowej. W ten sposób otrzymał pięć czynników.

Paul T. Costa i Robert R. McCrae, którzy są autorami użytego w naszym badaniu testu do badania osobowości, mierzącego 5 czynników osobowości NEOAC, wykorzystali w jego tworzeniu zarówno klasyczny 16-czynnikowy kwestionariusz Cattella, jak 2-czynnikowy Eysencka (wymiary, neurotyczność i ekstrawersja). Uwzględnili wymiar dotyczący intelektu, kultury i wyobraźni, nadając mu nazwę „Otwartość na doświadczenie", a także wynikające z badań leksykalnych czynniki: ugodowość i sumienność. Nazwa NEOAC pochodzi od pierwszych liter angielskich nazw czynników: *Neuroticism, Extraversion, Openness to experience, Agreeableness* i *Conscientiousness*.

[26] L. Goldberg, *Language and Individual Differences: The Search for Universals in Personality Lexicons* [w:] *Review of Personality and Social Psychology*, red. L. Wheeler, Beverly Hills, CA:1981.

Autorzy testu P.T. Costa i R.R. McCrae definiują pojęcie osobowości wyłącznie operacyjnie: „osobowość to struktura najbardziej podstawowych wymiarów, wpływających na cechy identyfikowane zarówno w naturalnych językach, jak i kwestionariuszach psychologicznych".

Metodologia badań

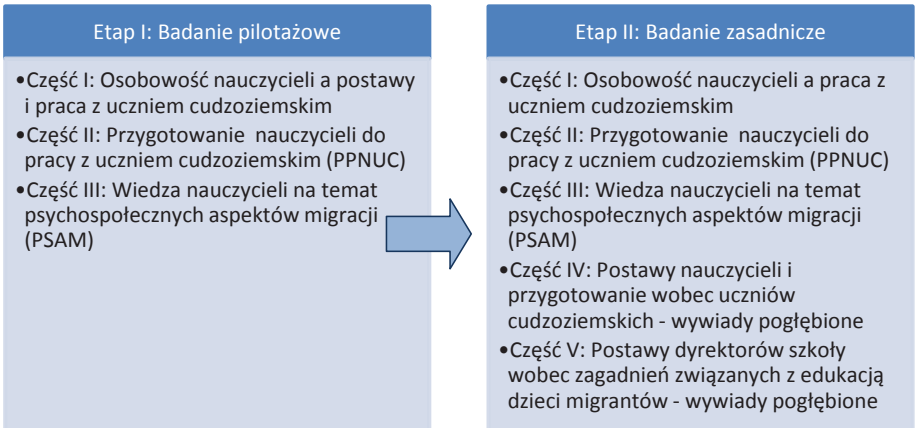
Cel badania

Badania prowadzone w takich krajach, jak USA, Francja, czy Włochy o dużej praktyce w uczeniu dzieci z doświadczeniem migracji pokazują, że sukcesy szkolne dzieci migrantów zależą w dużej mierze od postaw uczących ich nauczycieli i zarządzających placówką dyrektorów. Kierujący polskimi placówkami szkolnymi coraz częściej stoją przed dylematami: do jakich klas przydzielić uczniów z doświadczeniem migracji, którym nauczycielom powierzyć opiekę nad tymi uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Badania amerykańskie prowadzone przez badaczy z The University of North Carolina, na zlecenie EPIC (*Education Policy Initiative at Carolina*)[27] obrazują także, iż niektóre cechy osobowości są pożądane u nauczycieli pracujących z tymi uczniami. Biorąc pod uwagę fakt, że temat skutecznej edukacji inkluzyjnej jest aktualny w kontekście zwiększającej się liczby dzieci z doświadczeniem migracji, podjęłyśmy decyzję o zrealizowaniu badania w małopolskich szkołach, które mają na celu zbadanie, jakie czynniki, w tym i sama osobowość, warunkują postawy (negatywne i pozytywne) wobec uczniów z doświadczeniem migracji. Badamy, w jakim stopniu doświadczenie pracy z uczniem cudzoziemskim wpływa na postawy nauczycieli wobec tych dzieci. W realizowanym projekcie badawczym pragniemy ustalić, czy istnieją cechy osobowości warunkujące postawy (pozytywne, jak i negatywne) wobec uczniów migrantów oraz czy istnieje korelacja między ich postawami i deklarowanymi zachowaniami a tymi cechami.

Metoda i narzędzia badawcze

Planowany projekt badawczy będzie zrealizowany w dwóch etapach: pilotażowym i zasadniczym. Niniejsze badanie pilotażowe stanowiło pierwszy etap badań postaw nauczycieli wobec dzieci migrantów i badania ich osobowości. Jego celem było także sprawdzenie wybranych do badania narzędzi

[27] K.C. Bastion i in., *Do personality Traits Impact Beginning Teacher Performance and Persistence?* 2015, http://www.wcu.edu/WebFiles/PDFs/CEAP_PersonalityTraits_2015.pdf [dostęp: 2.01.2016].



Ryc. 1. Schemat badania

badawczych oraz zaobserwowanie tendencji w badanej grupie. Zaplanowano je jako badanie ilościowe.

Badanie zasadnicze zaprojektowano jako badanie triangulacyjne, w którym badani będą nauczyciele oraz dyrektorzy za pomocą kwestionariuszy, testów oraz wywiadów pogłębionych, a następnie zostanie dokonane porównanie i synteza wyników.

Część pierwszą badania pilotażowego dla potrzeb niniejszego artykułu będziemy odtąd nazywać badaniem.

Opis technik i narzędzi badawczych

W badaniu korzystano z dwóch technik badawczych: ankiety i testu. Użyto trzech narzędzi badawczych: dwóch opracowanych przez badaczki kwestionariuszy ankiet oraz ze standaryzowanego kwestionariusza testu osobowości NEO-FFI. W tekście niniejszego artykułu omówione zostaną tylko dwa z nich: PPNUC – kwestionariusz ankiety dotyczącej postaw i przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem cudzoziemskim oraz NEO-FFI – test osobowości, jako że prezentowane wyniki badań dotyczą wyłącznie części pierwszej badania pilotażowego: osobowości nauczyciela oraz pracy i postaw nauczycieli wobec dzieci migrantów.

W metryczce badania zebrano ogólne informacje na temat badanych, jak: płeć, staż pracy, wykształcenie, informacje o doświadczeniu migracji własnej lub w rodzinie, a także informacje dotyczące znajomości języków obcych (wg skali ESOKJ – *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*)

PPNUC – Kwestionariusz dotyczący postaw i przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem cudzoziemskim. Dotyczy postaw nauczycieli wo-

bec uczniów migrantów oraz przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem cudzoziemskim. Zawiera 30 stwierdzeń, a odpowiedzi do wyboru zbudowane są na pięciostopniowej skali Likerta. Pierwsza część (stwierdzenia 1-23) adresowana jest do wszystkich nauczycieli, natomiast druga (stwierdzenia 24-30) została skierowana wyłącznie do nauczycieli uczących dzieci migrantów. Stwierdzenia w pierwszej części dotyczą postaw wobec edukacji dzieci z doświadczeniem migracji, znajomości elementów akwizycji języka obcego/drugiego oraz samooceny przygotowania do pracy z dzieckiem cudzoziemskim (przygotowanie zawodowe i doskonalenie warsztatu nauczyciela). Część druga dotyczy nauczycieli obecnie pracujących z dziećmi cudzoziemskimi. Ma na celu zebranie informacji na temat postaw nauczycieli oraz samooceny pracy z uczniem cudzoziemcem, czyli uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

NEO-FFI – Test osobowości. Do zrealizowania badania osobowości wykorzystałyśmy test P.T. Costy i R.R McCrae w adaptacji P. Szczepaniaka, M. Śliwińskiej, J. Strelau i B. Zawadzkiego[28].

P.T. Costa i R.R. McCrae skonstruowali kwestionariusz, w którym dokonywany opis następuje przez zdania ujmujące kontekst. Istnieje jego pełna wersja, złożona z 240 pozycji, zwana NEO-PI-R, oraz bardziej popularna i często stosowana w praktyce, w tym w zakresie HR wersja skrócona: NEO-FFI, składająca się z 60 pozycji, po 12 na wymiar (czynnik).

1. Neurotyczność jako wymiar osobowości odzwierciedla przystosowanie emocjonalne *versus* emocjonalne niezrównoważenie. Zatem, neurotyczność oznacza podatność na doświadczanie takich negatywnych emocji, jak strach, zmieszanie, niezadowolenie, gniew, poczucie winy oraz wrażliwość na stres psychologiczny. Ze względu na fakt, że emocje negatywne rzutują na adaptację jednostki do środowiska, osoby z wysoką neurotycznością są skłonne do irracjonalnych pomysłów, stosunkowo mało zdolne do kontrolowania swoich popędów oraz zmagania się ze stresem. Osoby z niską neurotycznością są natomiast emocjonalnie stabilne, spokojne, zrelaksowane, zdolne do zmagania się ze stresem, bez doświadczania obaw, napięć i rozdrażnienia.

2. Ekstrawersja jest wymiarem charakteryzującym jakość i liczbę interakcji społecznych oraz poziom aktywności, energii i zdolność do odczuwania pozytywnych emocji. Osoby ekstrawertywne są zatem nie tylko przyjacielskie i rozmowne, ale także skłonne do zabawy i poszukiwania stymulacji, jak również wykazują optymizm życiowy i pogodny nastrój. Osoby o niskim poziomie tego czynnika, czyli introwertywne, charakteryzuje raczej brak zachowań ekstrawertywnych, niż ich pełna odwrotność. Wykazują one zatem raczej rezerwę w kontaktach społecznych niż wrogość, brak optymizmu, któ-

[28] B.A. Zawadzki i in., *Inwentarz Osobowości NEOFFI Costy i McCrae. Polska adaptacja. Podręcznik*, Warszawa 1998.

ry niekoniecznie musi oznaczać pesymizm, oraz preferencje do przebywania w samotności i nieśmiałość, co nie oznacza lęku społecznego: introwertykowi bowiem nie zależy na towarzystwie, ponieważ lubi być sam.

3. Otwartość na doświadczenie to wymiar opisujący tendencje jednostki do poszukiwania i pozytywnego wartościowania doświadczeń życiowych, tolerancję wobec nowości i ciekawość poznawczą. Osoby o wysokiej otwartości są ciekawe zjawisk zarówno świata zewnętrznego, jak wewnętrznego oraz mają życie bogatsze pod względem liczby doświadczeń i przeżyć. Osoby o niskiej otwartości są natomiast konwencjonalne w zachowaniu i konserwatywne w poglądach. Otwartość, najbardziej ze wszystkich czynników osobowości NEOAC, wiąże się z cechami intelektu. Związek ten dotyczy raczej zdolności do myślenia dywergencyjnego i kreatywności niż zdolności do myślenia konwergencyjnego i inteligencji akademickiej. P.T. Costa i R.R. McCrae uważają, że wielu bardzo inteligentnych ludzi nie jest otwartych na doświadczenie, a równocześnie wielu otwartych ludzi nie jest szczególnie sprawnych intelektualnie. Wartość dużej lub małej otwartości zależy w głównej mierze od wymagań środowiska i sytuacji. Na przykład, trudno pozytywnie wartościować dużą otwartość w zawodach, których przedstawiciele mają być ostoją prawa, niezłomnych zasad i praworządności (np. audytor, urzędnik skarbowy, czy policjant).

4. Ugodowość stanowi wymiar opisujący pozytywne *versus* negatywne nastawienie do innych ludzi, orientację interpersonalną przejawiającą się w altruizmie *versus* antagonizmie, doświadczanych w uczuciach, myślach i działaniu. Na poziomie poznawczym cecha ta przejawia się jako zaufanie do innych ludzi bądź brak zaufania, na poziomie emocjonalnym – jako wrażliwość lub obojętność na sprawy innych ludzi, zaś na poziomie behawioralnym – jako nastawienie kooperacyjne lub rywalizacyjne. Osoby o wysokiej ugodowości są zatem sympatyczne wobec innych, skłonne do udzielania im pomocy oraz sądzą, że inni ludzie mają podobne postawy. Natomiast, osoby mało ugodowe są egocentryczne i sceptyczne w opiniach na temat intencji innych ludzi i częściej nastawione rywalizacyjnie niż kooperacyjnie. Ugodowość jako cecha osobowości nie powinna być wartościowana w prosty sposób, gdyż z punktu widzenia zarządzania zasobami ludzkimi wartościowy może być każdy poziom cechy w zależności od roli przewidzianej dla jednostki w organizacji, środowiska, zadań. Wysokie stanowiska kierownicze wymagają osób o niższej ugodowości niż stanowiska wykonawców.

5. Sumienność to wymiar osobowości, który charakteryzuje stopień zorganizowania, wytrwałości i motywacji jednostki w działaniach zorientowanych na cel; innymi słowy – wymiar ten opisuje stosunek człowieka do pracy, wolę dążenia do osiągnięć, popularnie tak zwany „charakter". Osoby o wysokiej sumienności wykazują silną wolę, są zmotywowane do działania oraz wytrwałe w realizowaniu swoich celów. Są postrzegane jako skrupulatne, punk-

tualne i rzetelne w pracy. Mają duże osiągnięcia akademickie i zawodowe, a także przekonanie o możliwości radzenia sobie w życiu oraz umiejętność samomotywowania się do ukończenia rozpoczętego zadania. Duże nasilenie tej cechy może jednak przejawiać się pracoholizmem, nadmierną skłonnością do utrzymywania porządku i uciążliwym perfekcjonizmem. Natomiast, osoby o niskiej sumienności odznaczają się mniejszym nasileniem wymienionych cech, a nie ich przeciwieństwem. Są mniej skrupulatne w przestrzeganiu zasad, mniej zmotywowane do osiągnięć, często wykazują hedonistyczne nastawienie do życia.

Co ważne, aby zaznaczyć, iż powyższe cechy charakteryzują osobowość normalną, zdrową, należy podkreślić, że mają one charakter ciągły, a nie biegunowy, czyli mają normalny rozkład w populacji. Jakkolwiek autorzy NEOAC podkreślają złożoność kwestii wartościowania cech, w percepcji ogółu ludzi korzystny wizerunek osoby oznacza najczęściej niską neurotyczność oraz wysoki ekstrawertyzm, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumienność.

Koncepcja NEOAC i zbudowane na jej podstawie narzędzie badawcze, jakim jest NEO-FFI wydają się autorkom szczególnie wartościowe dla potrzeb badań nad czynnikami kształtującymi postawy nauczycieli wobec uczniów z doświadczeniem migracji.

Opis grupy badanej i reprezentatywność grupy

W badaniu wzięło udział 40 nauczycieli, 38 kobiet (95%) i 2 mężczyzn (5%). Wszyscy są nauczycielami małopolskiej szkoły podstawowej. Te dysproporcje płci są bliskie rzeczywistemu podziałowi ze względu na płeć w populacji nauczycieli polskich i nie tylko polskich, zwłaszcza w szkołach podstawowych. Na podstawie danych GUS-u, 81% wszystkich nauczycieli w Polsce stanowią kobiety. W szkołach podstawowych jest ich jeszcze więcej. W edukacji wczesnoszkolnej znakomitą większość nauczycieli stanowią kobiety, jedynie co setny nauczyciel to mężczyzna.

Raport o stanie edukacji z 2103 roku „Liczą się nauczyciele”[29] pokazuje, że przeciętny polski nauczyciel ma 42 lata. W naszym badaniu respondenci to nauczyciele w większości w średnim wieku, z dość dużym stażem i doświadczeniem zawodowym. Największą grupę (55%) stanowili nauczyciele pomiędzy 35. a 50. rokiem życia. 28% badanych liczyło powyżej 50 lat. Grupę nauczycieli młodych reprezentowało 17% grona pedagogicznego. Większość badanych (67,5%) ma staż pracy powyżej 15 lat, a 12% nauczycieli uczyło w szkole od 10-15 lat. 15% badanych stanowili nauczyciele rozpoczynający

[29] M. Federowicz, M. Sitek, *Liczą się nauczyciele*. Raport o stanie edukacji 2013, http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html [dostęp: 30.01.2016].

karierę zawodową o stażu sięgającym do 5 lat. Niewielką grupę (2,5%) reprezentowali nauczyciele o 5-10-letnim stażu.

Prowadziliśmy także badania odnośnie wykształcenia nauczycieli oraz ich stopnia awansu zawodowego. Pokazują one, że chociaż istnieje wiele czynników decydujących o efektywności nauczyciela, to wykształcenie może być jednym z predykatorów skutecznego nauczania. Zdecydowana większość nauczycieli (97,5%) ma wykształcenie wyższe. Tylko 2,5% nauczycieli legitymuje się dyplomem licencjata. Duża grupa nauczycieli osiągnęła wysoki stopień awansu zawodowego: 60% badanych stanowili nauczyciele dyplomowani, 10% grona pedagogicznego – nauczyciele stażyści, 10% – nauczyciele kontraktowi, a 20% – nauczyciele mianowani. Odzwierciedla to także wyniki bliskie średnim wynikom krajowym. W Polsce, jak piszą autorzy Raportu o stanie edukacji 2013, 51% nauczycieli osiągnęło stopień nauczyciela dyplomowanego, 28% – nauczyciela mianowanego, 17% – nauczyciela kontraktowego. Jak piszą wspomniani autorzy, „mamy do czynienia z «odwróconą piramidą» awansu zawodowego – ponad połowa nauczycieli ma najwyższy stopień nauczyciela zawodowego". Pokazuje to, że stosunkowo bardzo szybko można w obecnym systemie dotrzeć na szczyt kariery zawodowej.

W kontekście tematu niniejszych badań interesowało nas także, czy sami nauczyciele mieli osobiste doświadczenie migracji oraz czy w ich rodzinie były osoby z doświadczeniem migracji. Okazało się, że 15% badanych mieszkało za granicą od jednego roku do trzech lat, a ponadto aż 65% badanych miało wśród członków rodziny osoby przebywające na emigracji, przy czym długość pobytu waha się od kilku miesięcy do kilkunastu lat. Ten wynik zasługuje na dalsze pogłębione analizy, lecz nie wydaje się autorkom zaskakujący, jako że Polska jest krajem intensywnych migracji zagranicznych. Emigracja stanowi zjawisko społeczno-ekonomiczne, nierozerwalnie związane z historią naszego kraju. Wielkość tak zwanych zasobów imigracyjnych Polaków w innych krajach jest znacząca. Główny Urząd Statystyczny szacuje, że pod koniec 2014 roku poza granicami państwa polskiego przebywało czasowo blisko 2 miliony 320 tysięcy mieszkańców naszego kraju[30]. W badanej grupie bezpośrednie, a zwłaszcza pośrednie doświadczenie migracji jest dość powszechne.

Kolejne pytanie skierowane do nauczycieli dotyczyło znajomości języków obcych. 95% nauczycieli oświadczyło, że potrafi komunikować się w języku obcym, przy czym badani najczęściej deklarowali znajomość języka na poziomie podstawowym (A). Niewielu nauczycieli znało język obcy na poziomie

[30] GUS, 2015. *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004 – 2014*. http://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5471/11/1/1/szacunek_emigracji_z_polski_w_latach_2004-2014.pdf

B, a znikoma liczba na poziomie C. Najpopularniejszym, znanym językiem wśród badanych był język angielski, na drugim miejscu wymieniono język niemiecki, a następnie rosyjski. Najmniej popularne języki to francuski, hiszpański i włoski. Znajomość języka rosyjskiego wśród badanych wynika prawdopodobnie z faktu, że w gronie pedagogicznym dość dużą grupę stanowią nauczyciele, którzy edukację szkolną odbywali w czasach, kiedy wszyscy uczniowie uczyli się języka rosyjskiego.

Przebieg badań

Badanie zostało przeprowadzone w jednej z krakowskich szkół podstawowych. Jest to duża szkoła publiczna w dzielnicy, w której mieszka stosunkowo wielu cudzoziemców, głównie Wietnamczyków. Mieści się w niej duże targowisko, tak zwana Tandeta, gdzie znajdują oni zatrudnienie. Szkoła od lat przyjmuje dzieci migrantów. Obecnie, w roku szkolnym 2015/2016, jak podaje dyrektor, w szkole uczy się szesnaścioro dzieci cudzoziemskich: piętnaścioro Wietnamczyków i jedno dziecko z Ukrainy. W szkole pracuje 60 nauczycieli, pedagogów i opiekunów. Niektórzy uczą w klasach, w których są dzieci z doświadczeniem migracji, natomiast inni takich uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie uczą.

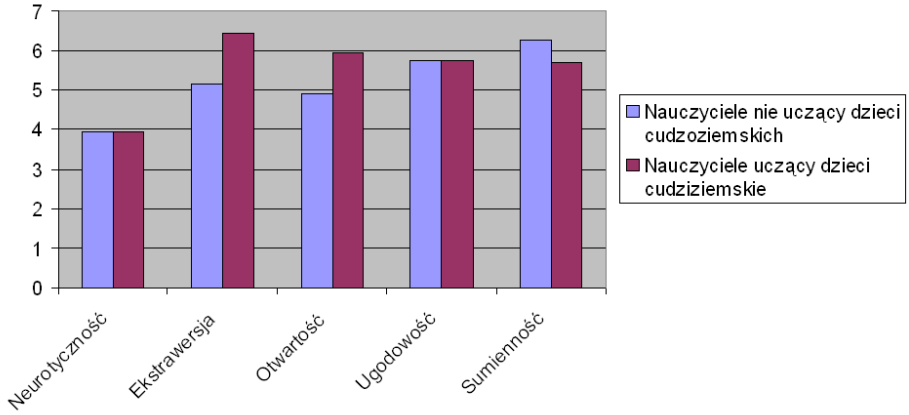
Kwestionariusze wraz z testem osobowości zostały przekazane nauczycielom w odrębnych kopertach. Do ankiet i testu dołączono list wraz z informacją o badaniu. Nauczyciele zostali poinformowani, że badanie jest anonimowe, a jego wyniki posłużą tylko i wyłącznie do celów naukowych. Otrzymaliśmy zwrotnie 40 wypełnionych ankiet i testów w zaklejonych anonimowych kopertach. Wyniki zostały zakodowane i poddane analizie statystycznej. Poniżej przedstawiamy wybrane wyniki zrealizowanego badania.

Wyniki badań

Cechy osobowości nauczycieli. Porównanie wyników nauczycieli uczących i nieuczących dzieci cudzoziemskie

Badanie pilotażowe pokazało, że nauczyciele uczący dzieci cudzoziemskie cechuje większa ekstrawersja i korelacja ta jest wysoka, statystycznie istotna.

Rycina 2 przedstawia porównanie dwóch grup nauczycieli: uczących dzieci cudzoziemskie (NU) i nieuczących dzieci cudzoziemskie (NN) pod względem ich cech osobowości.



Ryc. 2. Osobowość nauczycieli uczących i nieuczących dzieci cudzoziemskie – średnie arytmetyczne z wyników jednostkowych przełożonych na steny

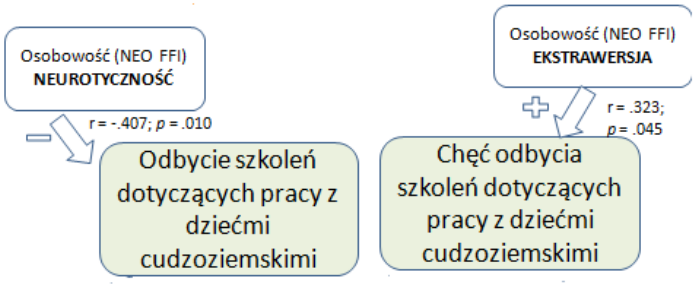
Na podstawie przeprowadzonych badań pilotażowych wskazano, że fakt podejmowania przez nauczycieli pracy z dziećmi cudzoziemskimi:

– nie jest skorelowany ze znajomością przez nich języków obcych ($p > ,05$),

– nie jest skorelowany z ich doświadczeniami związanymi z migracją (pobyt za granicą nauczyciela lub osoby z rodziny) ($p > ,05$),

– jest prawdopodobnie skorelowany z wiekiem nauczycieli – młodsi nauczyciele częściej pracują z dziećmi cudzoziemskimi (tendencja $,01 > p > ,05$).

W badaniu byliśmy zainteresowani także, czy istnieje zależność między cechami nauczycieli a uczestniczeniem i deklarowaną chęcią uczestnictwa w różnych formach doskonalenia zawodowego związanych z pracą z uczniem z doświadczeniem migracji.



Ryc. 3. Cechy nauczycieli a uczestnictwo oraz deklaracja uczestnictwaw formach doskonalenia zawodowego nauczycieli dla potrzeb pracy z uczniem

Rycina 3 przedstawia korelacje pomiędzy cechami nauczycieli a faktem odbycia form doskonalenia zawodowego nauczycieli dla potrzeb pracy z uczniem cudzoziemskim i deklarowaną chęcią uczestniczenia w przyszłości w takich szkoleniach.

Przeprowadzone badania pilotażowe pozwoliły ukazać, że odbycie szkoleń dotyczących pracy z dziećmi cudzoziemskimi jest ujemnie skorelowane z cechą osobowości „neurotyczność" ($r = -,407$; $p = ,010$).

Na podstawie przeprowadzonej analizy wykazano istniejącą korelację pomiędzy poziomem ekstrawersji nauczycieli a ich zainteresowaniem podjęcia szkoleń dotyczących sposobów pracy z uczniami z doświadczeniem migracji.

Zwrócono uwagę, że deklarowana przez nauczycieli chęć odbycia szkoleń dotyczących pracy z dziećmi cudzoziemskimi jest ujemnie skorelowana ze stażem pracy ($r = -,385$; $p = ,015$).

Wnioski z badania

1. Przeprowadzone badania pozwoliły na stwierdzenie, że osobowość nauczycieli pracujących z uczniami (NU) różni się od osobowości nauczycieli niepracujących z uczniami cudzoziemskimi (NN) pod względem jednego z pięciu wymiarów osobowości, jakim jest ekstrawersja. NU cechuje wyższa ekstrawersja, natomiast NN – niższa. Wynik nie zaskakuje, ponieważ dla osobowości ekstrawertycznej właściwa jest wyższa jakość i liczba interakcji społecznych oraz poszukiwanie stymulacji, czyli w tym przypadku wyższe predyspozycje do pracy z dzieckiem o całkiem nowych dla nauczyciela cechach i potrzebach edukacyjnych.

Nie wiadomo natomiast, dlaczego tak się stało, iż właśnie ci a nie inni nauczyciele zaczęli pracować z tymi dziećmi. Czy jest tak, że sami nauczyciele o osobowości bardziej ekstrawertycznej wyrażają gotowość do przyjęcia dzieci migrantów do swojej klasy? Czy też o zaistnieniu związku „nauczyciel – dziecko" decyduje dyrektor szkoły, który znając swoich pracowników, wie do kogo lepiej wysłać dziecko wymagające większej pomocy i specjalnej troski? A może zachodzi i jedno, i drugie zjawisko? Nie wiemy także, na ile owo trafianie dzieci migrantów do nauczycieli ekstrawertycznych jest wynikiem świadomych czy nieświadomych działań nauczycieli lub/i dyrektora szkoły.

2. W przypadku naszego badania nie wystąpiła zależność pomiędzy cechą osobowości nauczyciela określaną jako „sumienność" a faktem uczenia dzieci cudzoziemskich. Tymczasem, spodziewałyśmy się wystąpienia tej zależności, wychodząc z założenia, iż praca z dzieckiem-migrantem z zasady wymaga więcej wytrwałości, motywacji, cierpliwości, a więc większej rzetelności

w pracy niż przeciętnie. Również niedawne badania dotyczące nauczycieli amerykańskich z użyciem NEO-FFI, przeprowadzone w 2015 roku przez zespół K.C. Bastian, D.M. McCord, J.T Marks i D. Carpenter (University of North California) wykazały, że skuteczność działania nauczyciela w procesie uczenia uczniów z doświadczeniem migracji i uczniów ze środowisk o niskim statusie społeczno-ekonomicznym zależy od jego sumienno**ści.**

Czy zatem może być tak, że poziom sumienności w całej grupie badanych nauczycieli jest na tyle wysoki (średnia, wyliczona z wyników jednostkowych przeliczonych na steny, dla całej grupy wynosi 5,98), iż pracują oni rzetelnie niezależnie od tego kogo uczą? Należy przypuszczenie to sprawdzić w dalszym badaniu na większej grupie.

3. W przedstawionych przez nas wynikach badań może też dziwić, że fakt uczenia dzieci cudzoziemskich nie jest znacząco skorelowany ze znajomością przez nauczycieli języków obcych. Wszak znajomość języka, którym włada uczeń jest z pewnością bardzo przydatna, szczególnie na początku, kiedy komunikacja w języku edukacji szkolnej jest ograniczona. Jak można zatem rozumieć ten wynik? Otóż, w naszej badanej grupie nie ma nauczycieli, którym język macierzysty ich ucznia-cudzoziemca byłby znany. Mamy tu bowiem dwie grupy uczniów: Wietnamczyków i Ukraińców. W Polsce język wietnamski stanowi język egzotyczny. Jednakże, nauczyciele nie znają również języka ukraińskiego ani rosyjskiego, który byłby pomocny w komunikacji z Ukraińcami. Badani przez nas nauczyciele mają mniej niż 37 lat i w większości nie uczyli się już języka rosyjskiego, który po 1989 roku właśnie dla ich pokoleń przestał być przedmiotem obowiązkowym.

4. Zaskakujący jest też wynik badania korelacji pomiędzy doświadczeniem związanym z migracją a uczeniem lub nieuczeniem dzieci cudzoziemskich. Pokazuje on, że takiej współzależności na poziomie znaczącym statystycznie nie ma. Dziwi to, bo duży procent badanych posiada owo doświadczenie, czy to własne czy w bliskiej rodzinie, i wydawałoby się, że wiedza płynąca z takich doświadczeń powinna uprawdopodobniać lepsze radzenie sobie z zadaniem nauczania i wychowywania dzieci-migrantów.

Zakładamy więc przypuszczenie, że dobór uczniów do klas odbywa się spontanicznie i nieświadomie, tak ze strony nauczycieli jak dyrektorów, i dlatego pewne cechy osobowości (ekstrawersja) są istotniejsze niż doświadczenia migracji nauczyciela. Również ta hipoteza wymaga dalszych badań.

5. Interesujące są także wyniki niniejszego badania, dotyczące doskonalenia zawodowego nauczycieli. Pokazało ono, że istnieje ujemna korelacja między wiekiem nauczyciela a chęcią odbycia przezeń szkoleń, czyli chętniej szkolą się nauczyciele młodsi. Nauczyciele starsi nie uczestniczą i nie deklarują chęci uczestnictwa w formach doskonalenia zawodowego związanych z pracą z uczniem cudzoziemskim. Biorąc od uwagę „odwróconą piramidę

awansu zawodowego nauczycieli", z jaką mamy do czynienia w polskiej edukacji, ten fakt nie zaskakuje. Starsi nauczyciele osiągnęli pułap kariery zawodowej i nie mają motywacji zewnętrznej do podjęcia działań w tym zakresie. Nie dziwi też fakt, że nauczyciele z wysokim poziomem ekstrawersji deklarują chęć udziału w szkoleniach. Zaobserwowaliśmy także, że nauczyciele o wyższym poziomie neurotyczności w mniejszej liczbie podejmowali szkolenia w zakresie uczenia dzieci cudzoziemskich. Można byłoby więc postawić hipotezę, że osoby o pewnych profilach osobowości: bliżej bieguna introwersji i bliżej bieguna wysokiej neurotyczności dążą świadomie lub nieświadomie do uniknięcia pracy z dziećmi cudzoziemskimi.

Obecnie jeszcze, kiedy szkoły polskie przyjmują stosunkowo niewielu uczniów cudzoziemskich (choć wcale nie tak mało, jak stereotypowo podaje się w mediach), opisane wyżej zjawisko nie stanowi jeszcze tak wielkiego problemu. Jednakże, w perspektywie zwiększającej się liczby uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach wkrótce okaże się, że wszyscy nauczyciele powinni być przygotowani do pracy z uczniem z doświadczeniem migracji. Z naszego badania wynika zatem konieczność doprowadzenia do zmiany postaw wobec szkoleń w tej dziedzinie u części nauczycieli.

Zaprezentowane badanie, przeprowadzone wiosną 2016 roku, będące pierwszym etapem większego badania – planowanego w kolejnym roku szkolnym 2016/2017 – pomaga lepiej zrozumieć zależności pomiędzy cechami osobowości nauczyciela a pracą z uczniem cudzoziemskim, w celu lepszego zbudowania oferty doskonalenia zawodowego dla nauczycieli, a jednocześnie pozwala na konstrukcję kolejnych pytań badawczych.

BIBLIOGRAFIA

Andrejuk K., *Postawy wobec imigrantów w świetle wyników Europejskiego Sondażu Społecznego 2014-2015. Polska na tle Europy*, Zespół Studiów Europejskich, Working Paper 2/2015, Warszawa http://www.ifispan.pl/wp-content/uploads/2015/12/Postawy-wobec-imigrant%C3%B3w-w-%C5%9Bwietle-wynik%C3%B3w-Europejskiego-Sonda%C5%BCu-Spo%C5%82ecznego-2014-2015.-Polska-na-tle-Europy.pdf [dostęp: 20.03.2016].

Bastion K.C. i in., *Do personality Traits Impact Beginning Teacher Performance and Persistence?* 2015, http://www.wcu.edu/WebFiles/PDFs/CEAP_PersonalityTraits_2015.pdf [dostęp: 2.01.2016].

Bergamaschi A., *Attitudes et représentations sociales. Les adolescents français et italiens face à la diversité*, «Attitudes et représentations sociales», Revue européenne des sciences sociales [En ligne], 49-2 | 2011, mis en ligne le 01 janvier 2015, http://ress.revues.org/996 ; DOI : 10.4000/ress.996 [dostęp: 1.12.2015].

Błeszyńska K.M., *Edukacja wobec wyzwań migracyjnych*, ORE, Warszawa 2010. www.ore.edu.pl [dostęp: 10.02.2016].

CBOS Komunikat z badań BS/12/2013, Warszawa luty 2013: *Stosunek Polaków do innych narodów*, opracowała Beata Roguska, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_012_13.PDF, [dostęp: 11.05.2016].

CBOS, Komunikat z badań nr 113/2015: *Zmiany nastawienia Polaków do innych narodów*, opracował Rafał Boguszewski, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_113_15.PDF, [dostęp: 11.05 2016].

Federowicz M., Sitek M., *Liczą się nauczyciele*. Raport o stanie edukacji 2013, MEN, IBE, http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html [dostęp: 30.01.2016].

Goldberg L., *Language and Individual Differences: The Search for Universals in Personality Lexicons* [w:] *Review of Personality and Social Psychology*, red. L. Wheeler, Sage Publication, Beverly Hills, CA:1981.

GUS, 2015. *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004 – 2014*. http://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5471/11/1/1/szacunek_emigracji_z_polski_w_latach_2004-2014.pdf

Halik T., *Migrancka społeczność Wietnamczyków w Polsce w świetle polityki państwa i ocen społecznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

IPSOS dla IOM, 2015, *Badanie na temat postaw wobec cudzoziemców w Polsce*, http://udsc.gov.pl/postawy-wobec-cudzoziemcow-w-polsce/ [dostęp: 18.03.2016].

Konieczna J., Świdrowska E., *Młodzież, imigranci, tolerancja. Raport z badań terenowych w szkołach*, Towarzystwo Demokratyczne Wschód, 2008. http://tdw.org.pl/galeria/publikacje/mlodziez%20imigranci%20tolerancja/raport%20o%20szkolach%20tdw.pdf [dostęp: 1.03.2016].

Kubin K., Pogorzała E., *Raport z badania systemu nauczania dzieci cudzoziemskich języka polskiego jako drugiego/obcego w szkołach w Polsce*, Fundacja na rzecz Rozwoju Różnorodności Społecznej, Warszawa 2014 http://ffrs.org.pl/biblioteka/raporty/ [dostęp: 22.02.2016].

Norman W., 1967. *2800 Personality Trait Descriptors: Normative Operating Characteristics For A University Population*. The University of Michigan. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED014738.pdf [dostęp: 2.12.2016]

OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, 2009.

OECD, *Les élèves immigrés et l'école. Avancer sur le chemin de l'intégration*, 2015. [dostęp: 15.01.16].

Reeves J., *Secondary Teacher Attitudes toward Including English-Language Learners in Mainstream Classrooms*, Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education, 2006, Paper 116. http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/116 [dostęp: 15.01.16].

Sleeter C.E., *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards based Classroom*, New York: Teachers College Press, 2005.

Stefańska R., Szulecka M., *Bezpieczny status prawny jako determinanta awansu ekonomiczno-zawodowego odmiennych grup imigrantów w Polsce,* Central and Eastern European Migration Review, 2013, 1, s. 91-115, http://www.ceemr.uw.edu.pl/vol-2-no-1-june-2013/articles/bezpieczny-status-prawny-jako-determinanta-awansu-ekonomiczno [dostęp: 8.05. 2016].

Szarota P., *Polska lista przymiotnikowa (PLP): Narzędzie do diagnozy pięciu wielkich czynników osobowości*, Studia Psychologiczne, 1995, 33 (1–2).

Szymańska-Matusiewicz G., *Vietnamese from Eastern Europe as a Transnational Migrant Community*, [w:] *The Age of Asian Migration: Continuity, Diversity, and Susceptibility*, Volume I, red. Y.W. Chan, D. Haines, J. Lee, Cambridge Scholars Publishing, London 2014.

Szymańska-Matusiewicz G., *The Two Tet Festivals: Transnational Connections and Internal Diversity of the Vietnamese Community in Poland*, "Central and Eastern European Migration Review", 2015(1), http://www.ceemr.uw.edu.pl/vol-4-no-1-june-2015/articles/two-t-t-festivals-transnational-connections-and-internal-diversity [dostęp: 10.05.2016].

Urząd do Spraw Cudzoziemców, *Napływ cudzoziemców ubiegających się o objęcie ochroną międzynarodową do Polski w latach 2009-2015*, raport http://udsc.gov.pl/wp-content/uploads/2015/05/refugee-report.pdf [dostęp: 6.01.2016].

Wysieńska K. (red.), *Sprzedawać, gotować, budować? Plany i strategie Chińczyków i Wietnamczyków w Polsce*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2012.

Zawadzki B.A., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M., *Inwentarz Osobowości NEOFFI Costy i McCrae. Polska adaptacja. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 1998.

ALENA VALIŠOVÁ

Czech Technical University in Prague

TECHNICAL EDUCATION OF THE YOUTH – THE PRIORITY OF THE CZECH SCHOOL SYSTEM IN THE 21ST CENTURY

ABSTRACT. Vališová Alena, *Technical Education of the Youth – the Priority of the Czech School System in the 21st Century* [Edukacja techniczna młodzieży – priorytet czeskiego systemu oświaty w XXI wieku]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 193-206. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.12

The presented text conceptually proceeds from the strategic and conception documents of the Czech Ministry of Education (MŠMT) and includes among the priority objectives primarily the openness to the new methods and manners of teaching by means of digital technologies, improvement of pupils' competences of working with information and digital technologies and, last but not least, the development of pupils' IT thinking. The motivation for secondary school students' choice of technical branches is regarded as a priority orientation of the contemporary school system in the Czech Republic.

Key words: technical education, Czech school system, motivation, competence, information and communication technologies, technological changes and innovations, polytechnic education, technical science, education sciences

Introduction

Information and communication technologies in the last few years underwent a rapid development with consequences for the sphere of upbringing and education as well. Reflection of the up-to-date didactical trends takes place at the interface of the pedagogical, psychological and sociological disciplines. The development is considerable accelerating as a consequence of technological changes and innovations. What kind of real impact does it have on the key and professional competencies of the primary and secondary school-leavers? Do the education programmes reflect the demand for competencies required by the industry and the practice generally? What determi-

nes the present education reality in the sense of a broader conception of the education technologies? How is the problem of young peoples´ motivation to study of professional technical subjects interpreted from the viewpoint of the theory (analysis of our and external professional publications and studies)? The support of professional technical branches is therefore a priority of the contemporary school system in the Czech Republic.

Technological education in the context of the general education – historical excursus and the present

At the beginning of the twentieth century the traditionalistic ideas prevailed in the sphere of general and professional education. The value of the general education was viewed in its humanistic and philological contents, in its abstractly theoretic character, far off the life practice. Relation of the general and technological education from the historical point of view is in more detail presented in the publication General didactics.[1]

Ideas of this *bipolar conception of education were apart from other things overdone by the representatives of the reform pedagogy*. They were aware of the new social assignments and the pupils´ new living conditions as well – they therefore emphasized the idea of connecting the school with life and its practice, the role of practical activities and work in the process of the young man´s education. The school was viewed as a "*life community*" (i.e. forms and procedures of upbringing and education were formed together both with the pupils and the teachers and parents). The objective of the school education was the pupils´ involvement into the world of work and ordinary life i.e. *teaching "from life for life"*. The ideas of the reform pedagogues assumed concrete forms in the context of individual authors´ pedagogical conceptions (O. Decrola, A. Ferriere, P. Petersen G. Kerschensteiner, P.P. Blonskij, J. Dewey and others). These ideas were realized by way of introduction of the pupils´ direct practical activity in the course of teaching, by making experiments, active participation at the life of the community, manual training and the pupils´ productive activity.

Different contexts were perceived *in the second half of the twentieth century* in relation of the general education to the technology, to the world of work and to the life. The period of a dynamic industrial society is characterized by the intensive development of the industry and production. The troublesome relation of the scientific and technical progress, modern technology and traditional conception of the general education escalated. In connection with the

[1] J. Skalková, *Obecná didaktika*, Praha 2013, p. 49-53, p. 49-52.

advancing democratization of education and the requirement of scientific cognition for everybody, the education conception of a Gymnasium type (with its noticeable features of one-sided verbalism, abstractness, orientation to the memory acquirement of knowledge) was widely gaining ground towards the whole population even at the lower education levels and towards all the time more diversified population at the medium level. *General education and its modernization by incorporation of curricula of the technological character* became in the second half of the twentieth century a lasting subject *of UNESCO´s attention*. In 1985 UNESCO elaborated a basic line for development of the young generation´s general education. *It contained the idea that study of the natural sciences together with findings of the technological character form the necessary precondition for development of the national economy.*

Concept of the polytechnic education, the objective of which was to acquaint the youth with the basic findings about the main branches and the production scientific principles, was intensively developed in the pedagogical theory solving concrete issues of the school practice in the then socialist countries. It included also provision of practical generally technical skills necessary for activities in the production. *Polytechnic education* was also directed at the development of skills to understand the schemes and graphs, to the skills of technical thinking, creative approach to the problems and their solution, to the rational organization of one´s own individual work and to the skills of cooperation with other people as well. The objective of the polytechnic education was also the support of such personal qualities as are positive relation to work, responsibility for one´s own work, respect to the work results of the other people. It was realized in different ways – by means of special subjects (handicraft, work on the land and in the workshop), further in the framework of individual school subjects (in particular in the maths, physics, chemistry, biology) but also in the framework of optional subjects (as are basics of the technology, technical drawing, car driving) and last but not least in the framework of various technically oriented interest groups and excursions in the production processes. All these *means and possibilities to develop the technical thinking in the framework of polytechnic education should motivate the pupils and adolescents to a professional orientation and choice of a technically oriented career.*

The period of a highly industrialized society at the end of the twentieth century that represents a new stage in solution of the technological education, used to be denoted as a post-industrial and information society. The technology of education can be conceived: a) *in the broader sense* as projection of such technological procedures that enable optimally to manage the pupil´s learning in situations of a pedagogical type; these are compact and to the special programmes integrated management procedures (i.e. integrated in the special curricula, in the computer programmes, trainers, simulators and others); they draw from fin-

dings of the cognitive psychology, motivation psychology, management psychology, regulation theory, artificial intelligence and others; to that end was developed a special theory of the education technology and at b*) in the strict sense* the technology of education represents in particular the use of technical means (computers, audiovisual technology etc.) in education.

New information and communication technologies influence the economic development and bring *substantial changes into the world of work*. Considerably *grows also the sector of services*, and emerge *new demands on the work of a man*. They anticipate skills of an abstract, systematic theoretic thinking, comprehension of complicated relations, skills of planning the work, ability to react flexibly to the new conditions, creativity and other things. *The necessity to master the up-to-date information and communication technologies is reflected in the General education programme for the primary schools and also in the General education programme for the Gymnasiums* (the sphere of information and communication technologies and The man and the world of work).

The first decade of the twenty first century is characterized by the growth of electronic devices used in the upbringing and education process. A substantial attention is nowadays also paid to the modernization of the material and technical basis at all types and levels of schools. The up-to-dateness of this issue results from the permanent development of the existing scientific disciplines (traditionally already cooperating with the pedagogy), but also from the development of the newly emerging branches or branches newly cooperating with pedagogical branches (cybernetics, ergonomics, cybernetic pedagogy, theory of information etc,) An important objective of the contemporary school is to prepare all the pupils and students for the broadest possible use of electronic devices and computer technology both at the future employment and in the personal life as well.

One of the key objectives of the education policy in the twenty first century is thus to raise interest of the primary and secondary school pupils in technical branches and enhancement of motivation to the study of these branches at the universities. The mentioned objective is a logical reaction to the new trends on the labour market and to the necessity of increasing the number of professionals with technical education.

Development of the technical thinking and support of the young people´s technical education

Modern technologies become an important aide in the education. However, it can by stated that *schools so far offer relatively few possibilities of a meaningful use of the up-to-date technologies as regards motivation to the study of technical*

branches. It is important to point out the fact how these means can be effectively used and how the teachers can be given ample scope for a creative approach to these issues at the individual types and levels of schools. *How to motivate the pupils of the primary schools and adolescents as well to the study of technical branches and work in an ethical way work with information* is a theme very desirable under the current conditions of the Czech school system. The requirements of the labour market and the requirements of the school practice correspond with development of the technology, and information and communication technologies in the Czech Republic and also worldwide.

Development of the technical thinking and creativity is the cornerstone in teaching of technical subjects and didactics of the technically oriented subjects. The *concepts of technical creativity (creativity) and technical thinking are at present sometimes perceived as a synonym*, what can lead to a certain constriction of the role of teaching technical subjects. The concept of technical thinking is in our country often replaced by the concept of creativity or technical creativity. In the Czech Republic are these concepts commonly used, nevertheless it is necessary to look for the literary sources in the professional literature abroad. Theory concentrated on the problem of technical thinking can be more often found in the external literature than in the Czech didactics of technical subjects.

Before we switch to the concept specifics of the technical thinking it is necessary to define briefly the *term thinking* at a general level. In this case it concerns the intermediated and generalized, abstract process of cognition that leads to cognition of substantial, general attributes, phenomena and contexts. It is effectuated by specific *thinking operations* (analysis, synthesis, induction, deduction, generalization, concretization, analogy). Among the main *forms of thinking* pertains the concept (the speech expression of general and substantial characters, a certain degree of generalization and abstraction), opinion (expression of a relation between two concepts) and judgement (expression of a relation between two opinions).Among the *basic processes of thinking* pertains in particular the creation of concepts, systems of concepts and solution of problems. The basic *individual attributes of thinking* are its depth, wideness, precision, elasticity, criticalness and creativity. The development of thinking is an important objective of the upbringing and education process at every level and type of schools. Attention should be focused on the development of abstract, divergent, iconic, concretely illustrative, convergent, logical, conceptual, and creative thinking, not only in the framework of technical subjects teaching.[2]

As it is evident from the general definition of the concept of thinking mentioned above, the *technical thinking is in substance its specific form as well.* The wide-ranging character of this concept is connected with the broad-spectrum

[2] Z. Kolář a kol., *Výkladový slovník z pedagogiky*, Praha 2012, p. 79.

of the concept of technology itself. However, it has historical and also professional contexts, its level and contents changes in the context of development (for example technically oriented amateur or professional in the sphere of technology, different demands on the profession of an auto-mechanic today and forty years ago, different demands made on the present constructer of the car motors or on the electrical engineer) The requirements for development of the technical thinking, technical literacy, understanding the information and communication technologies are in substance contained also in the basic school documents (in the context of RVP and ŠVP).

With the issues of technical thinking and its development dealt a number of *authors abroad* (for example W. Kazimierski, E. Franus, C. Gilbert). *To the Czech and Slovak well-known authors* in this sphere rank in particular I. Škára, J. Kropáč, Z. Kubíček, M. Chráska, M. Havelka, and I. Krušpán. The individual authors *characterize the contents definition of the technical thinking, concretize its relation to the creativity, specify the contents and processional orientation of the technical thinking, and last but no least they state also the contents classification criteria of the mentioned concept.*

A number of our authors refer in their professional publications to the *categorization of technical thinking at E. Franus*. He distinguishes in substance four types of categories which are specified in detail together with the concrete examples: 1) *Practical thinking* – to this belongs a) simple routine activities controlled by thinking (manipulation with instruments, simple production), b) manipulative thinking (assembly and disassembly of technical equipments), c) discovering (diagnostics, investigation of new products). 2) *Visual thinking* – this includes a) reproductive thinking (reading of technical drawings), b) creative thinking (planning, constructive work from a simple sketch to the designs, and models. 3) *Intuitive thinking* – stresses improvement of the existing or creation of the new constructions. 4) *Conceptual thinking* – this type is oriented in particular to the a) use of thinking operations containing words and descriptions, to the b) system of concepts or technical categories that can be found in explanations, evidences and in planning, based in particular on the analytical and synthetic thinking. This classification is of course only general as in such a broad scale that the concept of technical thinking defines is a plentiful quantity of further sub-groups and spheres.[3]

As a self-evident and important *means of technical thinking development is considered the solution of technical issues* which is also a means and objective of teaching, be it the solution of issues of a cognitive character (where prevails the analytical procedure) or of an application character (where dominates

[3] In detail for example: J. Kropáč, *K problému uceleného pojetí výuky obecně technických předmětů*, E-Pedagogium (on-line), 2004, 4, 1, www: http://epedagog.upol.cz/eped1.2004. Tištěná forma (Printed form).

the synthetic procedure). The recommended *structure for solution of a technical problem is primarily* the identification or finding of a problem; its investigation and seeking the data necessary for its solution; variants and concrete solution proposals; solution process itself and evaluation of the procedures and the results as well. The process of technical issues solution and the related methods of individual steps solution from the initial to the target state are therefore as such a subject of teaching. In teaching, and in the context of technical thinking, it is necessary to develop the ability of pupils and students to reflect in particular their own experiences and skills, deduce conclusions and confront them with the practical experiences. Important is also the attention paid to the confidence in one´s own thinking, which at the same time lends confidence in one´s own conclusions, openness to the views of others, acquirement of findings from the research, from various information sources and traditions. Further it is necessary to pay attention to such social aspects as are the communication skills, cooperation, working in a group, willingness to mutual use of sources for solution of a problem, and last but not least to the development of abilities to reflect one´s own way of learning, discerning one´s own style of learning and the abilities of critical evaluation of solution results of the respective technical issue or target.

The necessity of an intentional and systematic enhancement of interest in the study of technical branches, maths, physics and chemistry is increasingly emphasized. Impact of the lack of interest and insufficient technically oriented education at the pupils of primary and secondary schools has also a significant impact on the university students´ choice of the study field. In case the students opt for a technically oriented secondary school or university, they often have at their disposal only low-quality and insufficient knowledge of the given study subjects. A considerable percentage of the accepted students thereafter leave the secondary school or the university already at the initial stage of study. Representatives of the industry and the Chamber of Commerce at present urgently point out the *critical situation, which arises in the production firms* due to the gradual retirement of the technically educated workers. There is sometimes nobody who could replace them, as in the recent years the technical professional school system was not too much supported.

A long-term trend of absence of technicians on the Czech labour market tries to reverse a number of professional technically oriented secondary schools, whether by appropriate orientation of the study programmes with accent on the needs of practice in the region, involvement of the projects into the European Union, the object of which is the support of technical education of the youth, and further also by building of specialized laboratories for the professional teaching and also by activities of the secondary schools in the framework of SOČ, and at the universities in the framework of SVOČ.

Teaching of technical subjectsin the context of a multidisciplinary approach

Problems and risks which brings the nowadays social, economic and also technical development have a many-sided and complex nature. Professionals who are dealing with them are on contrary usually specialized, i.e. they are one-sided professionally oriented.

For that reason can be several decades intensively heard voices that speak about the necessity of an *interdisciplinary education and mutual dialogue between the technical, humanity and social disciplines*. The society transforms in the framework of gradual transformational changes together with the contemporary conception of the functional society that emphasizes the practical aspects of the work with knowledge. The knowledge as such has still its value, it is however necessary to emphasize also its practical applicability and ability to transform the knowledge into practical values. This trend unambiguously puts higher appeal on the interconnection of technical, humanity and social sciences (Andres, Vališová 2013).

Today are on the increase also the demands on one´s own responsibility in the choice of a professional career. Transition towards the information society in the today globalised world, brings to a number of countries the increased *need of an unspecified and broadly based education that creates preconditions for the variable forms of work with information of various kinds.* In connection with this fact a number of new professions and working possibilities are arising to which the young people are groomed in the framework of the *tertiary education* i.e. in the context of the International classification of education (ISCED) – partly by way of the non university tertiary education (higher secondary schools) and partly by the higher or university tertiary education – 3 to 6 years study, bachelor´s and master´s degree.[4]

The intensive *development of the natural and technical sciences caused at present an unprecedented pressure on all the education systems.* A growing contradiction can be noted between the quantity of findings and information that a man must manage and the limited time frame to its processing and appropriation. The gradual deepening of this trend can cause problems connected with the future fulfilment of the school-leavers. In this spirit we should primarily underline such conceptual orientation that will *take into account both the adaptation and anticipation institutional objectives.* In view of this facts it is necessary to answer the basic question what kind of education contents (together with the upbringing and education means and use of education methods) will help us in preparation of the future school-leavers with the objective to prepare

[4] Z. Kolář a kol., *Výkladový slovník z pedagogiky*, p. 75.

them for the changing conditions of the labour market requirements, ability to adapt themselves to the new challenges, technological innovations and conditions of the society in the twenty first century.

From this follows the necessity to *modernize both the contents and conception of the education in the broadest sense.* It does not concern only a mechanic incorporation of the new education contents, and actualization of the existing curricula – we also seek an answer to the question, *to what extent is our contemporary conception of the pre-gradual preparation in synergy with the requirements of all the social partners* (and therefore also of the labour market), who enter into the upbringing and education process and its own reflection. We seek quite pragmatically such contents, forms, means and methods which will facilitate us the transition process of the contemporary problems, knowledge and procedures in the form of a specific transition to the new conditions and situations of the world, to which our school-leavers of the secondary schools and universities will be prepared and able to solve them creatively. And how does the school system react to this problem, connected with the rapid development of a number of branches, digitalization of a number of activities and development of ICT? It can be stated that for the most part it reacts conservatively, slowly and with caution. Innovative approaches actually put higher *demands on the pedagogues´ further education and self-culture,* the mentioned contemporary trends so concern also the *institutionalization of teachers-technicians and engineers´ education.*

Technical sciences and education sciences – the pedagogy – have a considerable different subject of investigation. *Pedagogy* in the professional sense means science and research dealing with education, upbringing and research in the various spheres of life of the society. Pedagogy as a whole complex of education sciences consists principally of the following – history of pedagogy; methodology of pedagogy; social, special, and comparative pedagogy; philosophy and theory of upbringing, pedagogical evaluation, diagnostics, education policy and others. An important position in the system of pedagogical sciences has also the didactics that is defined as a theory of education and teaching. It deals with the issues of education contents that as results of the humankind´s social and historical experience turn into the individual skills of students in the process of teaching. It deals at the same time with the process that characterizes the activity of teachers and students who acquire this content, which means by way of teaching and learning.[5] The subject of the didactics are in particular the objectives, contents, principles and rules, methods, organizational forms and planning of education and teaching, up-to-date is the use of modern material didactical means and information technologies.

[5] Ibidem, p. 30-31.

In case that the *subject of the didactics* is solved from the viewpoint of individual levels or types of schools, it can be spoken for example about primary didactics of the primary or secondary school. The subject of the didactics from the viewpoint of individual school subjects or groups of similar school subjects is solved by the *branch didactics* as a relatively independent discipline that significantly interconnects the general didactics and the concrete contents of the school subject or the group of school subjects (branch didactics of the technical subjects, didactics of the technical branch, didactics of the mechanical engineering subjects, didactics of the social and science subjects, didactics of the economic subjects and other). The branch didactics (didactics of a branch, a group of branches) processes generally didactical principles, conceptions, methods and forms of education and teaching in relation to the concrete contents of the respective branch, school subject, or group of school subjects. It forms a part of study of the future teachers – technicians and is interconnected with the pedagogical practice.

Technical sciences are defined as sciences, the direct investigation subject of which is the technology (understood as a set of technical objects) its projection, production, use, maintenance and liquidation. A number of sciences or their branches rests on the imaginary frontier that separates the technical sciences, as the term technology denotes a vast and complicated sphere of civilization. It is difficult to formulate the definition of the technology concept as the final formulation for example used to be different from the science in the framework of which it originated (it need not concern only one of the technical sciences but for example the philosophy as well). The development of the technical sciences and technologies is closely connected with the development of the society, and forms one of the main pillars that create preconditions for a qualitative change of the social system.

The definitions or at least characteristics of the concepts of pedagogy, didactics and technical sciences mentioned above are based on the formulation of their investigation subject. These are in the case of pedagogy and the technical sciences not only different but also distant. Whilst the pedagogy pertains to the sphere of social, possibly humanity sciences, the technical sciences investigate an "artificial world created by a man and with this world connected activities". There are of course also points of important contexts between them. *Is it possible to define at least some of the common characteristics of the pedagogy and technical sciences?* On the basis of the professional literature it is possible to mention at least the following characteristics:[6]

[6] In detail for example: Gawrysiak, 1998, J. Kropáč, Z. Kubíček, *Zaměření konference „Trendy technického vzdělávání" – oborová didaktika technických předmětů*, [in:] *Trendy technického vzdělávání 2001*, Olomouc 2001, p. 3-6.

a) *Integrateness* – technology and technical sciences integrate in itself and take into account the elements directly technical, but also elements of the maths, nature and natural sciences, ecological, economical, social elements and other. Technology does not serve only for the technical purposes. Upbringing, education and also pedagogy analogously comprise aspects of the philosophy, psychology, sociology, nature and natural sciences, economical, technical, social aspects and other.

b) *Concreteness* – the technology and technical sciences have relatively concrete objectives resulting from the needs of the society. Fulfilment of these objectives means to create new or improve the existing technical systems. To that end is the orientation of technical sciences more concrete and also more general. In the technology are further used (and by technical sciences to that end oftentimes transformed and synthesized) results of other connected sciences. Upbringing, education and pedagogy fulfil also the objectives, resulting from the needs of the society, which means creation of the new or improvement of the existing upbringing or pedagogical systems. In the pedagogy find its reflection the disciplines mainly concrete but also general disciplines, pedagogical and also other ones, the findings of which can influence the development of the pedagogy.

c) *Operativeness* – it is indisputable that pedagogy and the technical sciences show how to proceed optimally. To that end they offer in particular: systematic presentation of the existing solutions; theoretical generalization of the research results; selected findings of other sciences presented from the viewpoint of needs of the pedagogy and technical sciences; purposeful process analysis of the processing and solution of the tasks and issues of the enumerated sciences.

d) *Creativity* – the purpose of the pedagogy and also of the technical sciences is creation of something new, so far not existing, better, advanced (technical creativity, and pedagogical creativity of the teacher). To that end they offer invariably perfect findings, rules, laws, theories, evaluations and procedures that concern the practical realization but they do not anticipate it.

The need for a multidisciplinary approach to the technical, humanity and also social sciences is reflected for example in the fact, that engineers– technicians, when they come up with the design, projection, construction, production and operation of the technical equipments, are trying *to fulfil in particular the technical requirements. No less important, however, are also economical and environmental requirements* that cannot be always solved unambiguously and are sometimes also contradictory. To these requirements can be further added *questions of the social impact of the technical equipments introduction that comprises apart from other things also ethical, esthetical and legal viewpoints.* The complex solution of technical issues should therefore take into account also the im-

pact of the technology on the life of the society, which means the necessity to solve the technical tasks in broader contexts and on an interdisciplinary level. Thereto is of course also necessary to draft and realize alternative models for a broader general education of engineers– technicians. Solution of issues of the contemporary training of teachers and their skills to motivate the students to the study of technical branches, and also issues that concern the role of information and communication technologies as well, exceeds at present their traditional seeing and get them into the new contexts, relations and meanings.

What to say in conclusion…

The conception of the functional society is necessary to dynamize. The role of knowledge in the contemporary society cannot be understood statically but processionally. As a matter of fact, we should rather speak about a *society of intensive knowledge processes* instead of a functional society. Indeed, all that we can now observe is a huge and unprecedented dynamics of processes connected with the knowledge. Permanent innovations become a condition of the company´s survival on the market, the lifelong learning is an inevitable precondition of the employment, a continual recombination of a huge quantity of findings produces new and new knowledge, implicit knowledge is codified in such manner that it could be distributed by information technologies, produced knowledge is subject to a continual reflection and recombination with other knowledge, whereby it comes about to a further production of knowledge and so on. Innovation depends on the transmission of various types of knowledge that often is not codified but forms a component of the social networks, in consequence of which also grows the importance of relations between the participants producing knowledge.

An important element of the students´ motivation enhancement is the opportunity to show them the possibilities of the practical use of theoretical information acquired in the course of the study, and to lead them to an independent application of knowledge into the practice. Methods and forms of teaching used in the project enable the students to acquaint themselves with the new approaches to the acquirement of knowledge in such professional subjects as are lectures led by academicians using the up-to-date information technologies, emphasis on the independent study and also teamwork in solution of the common projects and critical analysis of the information sought--after on the internet.

The teaching efficiency of the technical subjects rests in particular on the elaboration of new methodical materials and the proposal of new innovative aids necessary for a new conception of teaching that will be supported by the

technical and material equipment enabling introduction of interactive forms of teaching and also professional training of the pedagogues. For fulfilment of the mentioned objectives are important not only activities directly incorporated into the teaching process but also professionally conducted excursions and lectures for the pedagogues and students themselves, oriented on the target competences and also on interesting themes from the sphere of technical branches and information technologies. A close cooperation of the secondary schools and universities enables both the introduction and use of the described methods and enables the students to acquaint themselves with the course of the university studies and so further support the fulfilment of the main project objective, which means the enhancement of the students´ motivation.

BIBLIOGRAPHY

Andres P., Vališová A., *Abychom si lépe porozuměli* [In order to understand each other better], MÚVS ČVUT: Mezinárodní vědecká konference o komunikaci jako cestě spolupráce mezi technickými, humanitními a společenskými vědami [International scientific conference on communication as a way of cooperation between the technical, humanity and social sciences], Pražská technika, Nakladatelství ČVUT, 2013, 2, 15.

Andres P., Vališová A., *Institucionální vzdělávání učitelů – techniků* [Institutional training of teachers – technicians], Lifelong Learning – Celoživotní vzdělávání, Mendelova univerzita, Institut celoživotního vzdělávání, Brno 2014, 3, 3.

Andres P., Svoboda P., *Vybrané aspekty celoživotního vzdělávání učitelů – techniků* [Selected aspects of the lifelong training of teachers – technicians], [in:] *Sborník příspěvků ze 7. mezinárodní vědecké konference celoživotního vzdělávání Icolle 2015* [Collection of conference papers from the 7. international scientific conference of the lifelong learning], 1. vyd., Eds. L. Danielova, J. Schmied, Mendelova univerzita v Brně, Křtiny 2015.

Franus E., *The Dual Nature of Technical Thinking*, [in:] *Technology as a challenge for school curricula*, Institut of Education Press, Stockholm 2003.

Gilbert C., *Technika dla najmłodszych,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

Kazimierski W., *Dydaktyczne problemy rozwijania myślenia technicznego,* Politechnika Radomska, Radom 1998.

Kolář Z. a kol., *Výkladový slovník z pedagogiky* [Monolingual dictionary from pedagogy], Grada Publishing, Praha 2012.

Kropáč J., *K problému uceleného pojetí výuky obecně technických předmětů* [To the problem of a compact teaching conception of the generally technical subjects], E-Pedagogium (online), 2004, 4, 1, www: http://epedagog.upol.cz/eped1.2004. Tištěná forma (Printed form).

Kropáč J., Kubíček Z., *Zaměření konference „Trendy technického vzdělávání" – oborová didaktika technických předmětů* [Orientation of the conference "Trends of technical education – branch didactics of the technical subjects], [in:] *Trendy technického vzdělávání 2001*, Univerzita Palackého, Olomouc 2001.

Kropáč J., Kubíček Z., Chráska M., Havelka M., *Didaktika technických předmětů: vybrané kapitoly* [Didactics of the technical subjects: selected chapters], Univerzita Palackého, Olomouc 2004.

Kropáč J., Havelka M., *Poznámky k pojmu „technické myšlení"* [Comments to the concept of "technical thinking"]: www.kteiv.upol.cz/uploads/soubory /kropac/1.doc. 12.10.2016

Krušpán I., *Rozvíjanie technického tvorivého myslenia v procese technickej záujmovej činnosti* [Creative technical thinking development in the process of technical special-interest activity], [in:] *Rozvíjanie tvorivých činností v pracovnej výchove*, Pedagogická fakulta, Bánská Bystrica 1985.

Melezinek A., *Ingenieurpedagogik. Praxis der Vermittlung technischen Wissens*, 4. přepracované vydání (revised edition), Sien, New York 1999.

Skalková J., *Obecná didaktika* [General didactics], Grada Publishing, Praha 2013.

Svoboda P., *M-learning – využití moderních technologií ve výuce* [M-learning – use of modern technologies in teaching], Sborník příspěvků z výroční XX. mezinárodní vědecké konference České asociace pedagogického výzkumu: Kvalita ve vzdělávání, [Collection of conference papers from the XX. annual international scientific conference of the Czech association of pedagogical research: Quality in education], 1. vyd., Univerzita Karlova, Praha 2012, p. 693-701, Dostupný (available from) z WWW: http://capv2012.pedf.cuni.cz/wp-content/uploads/2013/09/Sbornik_FINAL.pdf.

Škára I., Úvod do teorie technického vzdělávání a technické výchovy žáků základní školy [Introduction to the theory of technical education and technical upbringing of primary school pupils], MU v Brně, Brno 1993.

Vališová A., *Social Competence of Teachers – the Context of Its Authority* (p. 100-106), 3rd International Conference on Creative Education, Institute of Management, Kuala Lumpur 2017.

Vališová A., Kasíková H. a kol., *Pedagogika pro učitele* [Pedagogy for the teachers], Grada Publishing, Praha 2011.

Zofia Szarota

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Jolanta Perek-Białas

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

FOUR TYPES OF GERONTOLOGICAL EDUCATION IN POLAND: THE CURRENT SITUATION AND NEEDS FOR FUTURE

Abstract. Szarota Zofia, Perek-Białas Jolanta, *Four Types of Gerontological Education in Poland: the Current Situation and Needs for Future* [Cztery rodzaje edukacji gerontologicznej w Polsce – sytuacja obecna i przyszłe potrzeby]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 207-223. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.13

An increased interest in gerontological (old age) education has been recently observed in Poland. It is moreover claimed that this discipline has undergone a rapid development. This observation is particularly true in the context of the Universities of Third Age (U3A) movement. In this paper, we would like to revise current concepts, developed for the purpose of gerontological education, and then contribute to the overall discussion to stress that there is a need to include all education-oriented activities related to old age and ageing in various aspects as one integrated theoretical concept. We would like to address this topic in a holistic manner. However, we aim to connect the aspect of the recent development of old age-focused educational activities carried out in Poland with some data that has not been published before. This will provide an option to understand the development of education of these concepts in Poland as well as help to identify the drawbacks of this process. We will contribute an in-depth evaluation of this process in Poland and outline future needs which have to be met to use all opportunities to prepare both the present and future society for the rapid ageing of Poland's population.

Key words: educational gerontology, old age, ageing, seniors, Poland

Introduction

A rapid population ageing in Poland[1] has recently changed the way of treating and perceiving the older population and the old age phenomena in various policies.[2] Due to the awareness of the population ageing, mostly there is a discussion on its impact on the related economic aspects, including employment.[3] In Poland, even the life–long learning became somehow a fashion (mostly due to available European funds, in the period of 2007–2013 in particular and the rapid development of various social participation and educational options for older persons like via *Government Program on social participation 2014-2020 – ASOS – Ministry of Family, Labour and Social Policy of Poland*,[4] however the gerontological education remains underdeveloped and underappreciated. A tendency to establish new Universities of the Third Age (U3A) in Poland has been observed (the first University of the Third Age was established in 1975, and in 2007, there were 127, and at the end of 2015 more than 500; in March 2016, there were already 555 these Universities[5]). They operate in various institutional forms and under various names.[6] This progress should be considered as a success of gerontological education in Poland, although still small share of 65+ participate in any forms of life-long learning. Based on SHARE data, less than 5% of 65+ declared their involvement in this activity.[7]

We would also like to raise an aspect that is a systematic feature of Polish gerontological education landscape and claim that Poland lacks a well-organized and integrated 'culture' oriented on the holistic preparation of not only the current older generation but also the future older generation to the old

---

[1] A. Hoff (Ed.), *Population ageing in Central and Eastern Europe: Societal and policy implications*, Aldershot 2011.

[2] A. Ruzik-Sierdzińska, J. Perek-Białas, K. Turek, *Did transition to market economy and the EU membership have an impact on active ageing policy in Poland?*, [in:] *The Making of Ageing Policy: Theory and Practice in Europe*, Eds. R. Ervik, T. Skogedal Lindén, Cheltenham (UK) – Northampton (MA) 2013, p. 124-147.

[3] OECD, *Ageing and Employment Policies: Poland 2015*, Paris 2015.

[4] Uchwała nr 137 Rady Ministrów z 24 sierpnia 2012 r. w sprawie ustanowienia Rządowego Programu na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012-2013 (Monitor Polski 2012 r., poz. 642); Uchwała nr 237 Rady Ministrów z 24 grudnia 2013 r. w sprawie ustanowienia Rządowego Programu na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014-2020 (Monitor Polski 2014 r., poz. 52).

[5] http://senior.gov.pl/katalog_dobrych_praktyk/strona/14 [dostęp: 16.02.2016]; http://www.federacjautw.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=556&Itemid=121 [dostęp: 13.03.2016].

[6] Z. Szarota, *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia* [Ageing and old age in the dimension of institutional support], Kraków 2010.

[7] IBE, *Portret generacji 50+ w Polsce i w Europie. Wyniki badania zdrowia, starzenia się i przechodzenia na emeryturę w Europie* (SHARE) [The portrait of 50+ generation in Poland and in Europe. Results of analysis of health, ageing and retirment in Europe (SHARE)], Warszawa 2014.

age stage of life. We claim that there is neither widely available gerontological education (infrastructure) nor willingness to fill gaps of teaching various aspects and dimensions related to ageing. Due to this, we would like to evaluate if such a comprehensive approach to gerontological education is available, and how it could or should be developed in future. We would like to research this issue based on the example of Poland but it could be quite easy to find in some other Central and Eastern European countries.

The aim of this paper is to present a theoretical approach of gerontological education to evaluate its condition in Poland until the end of 2015. The paper consists of an introduction and a brief outline of theoretical aspects which will be illustrated by data and examples of various types of education related to old age. The final section of the paper contains conclusions which will offer policy recommendations.

Four types of gerontological education

Gerontological education is a systemized transfer of knowledge on interdisciplinary issues characterising the process of ageing and the phase of life which is old age.[8] There are three major types of this education, that is instructions for older people; instructions concerning older people which however are addressed to general and specific audiences; instructions for professionals who work with older people.[9] In our view, this could also be described as four educational domains,[10] that is:

1) *Education towards old age* (learning how to age, in other words how to prepare to become a senior)
2) *Education for old age* (it is focused on preparing and improving vocational qualifications of staff/personnel who work with older people)
3) *Education during old age* (learning at old age, educational activities addressed to seniors)
4) *Education through old age*.

In this paper we would not only like to remind and conceptually develop these four types of education, but also show the urgent need to develop all

[8] H.R. Moody, *Philosophical Presuppositions of Education For Old Age*, Educational Gerontology, 1976, 1(1), p. 1-15; D.A. Peterson, *A History of the Edcuation of Older Learners*, [in:] *Introduction to education gerontology*, 3th Edition, R.H. Sherron, B. Lumsden, New York – Washington – Philadelphia – London 1990, p. 1-19.

[9] R.H. Sherron, D.B. Lumsden, *Introduction to Educational gerontology*, 3th Edition, New York – Washington – Philadelphia – London 1990.

[10] Z. Szarota, *Uczenie się starości* [Learning old age], Edukacja Dorosłych, 2015, 1(72), p. 23-36, http://www.ata.edu.pl/dokumenty/2015/ATA-1-2015_Calosc.pdf

these forms of gerontological education in Poland, as it was considered as insufficient[11] and since many years still is evaluated in this way. This is necessary due to the rapid population ageing, mentioned in the opening part of this paper, and in this context, all four domains need to be developed.

Education towards old age

The goal and outcome of *education towards old age* should lead to a situation in which a person, who is learning life and learning from his/her own life,[12] possesses habits/skills optimising the quality of his/her later life in the biological, psychological, social, intellectual and economic spheres.[13] According to this concept, an individual gains knowledge, skills and competences throughout his/her whole life, and then is able to use them effectively during the old age phase to secure adequate old age quality of life. He or she acquires competencies that are essential in the intra and intergenerational dialogue, which is of utmost importance to the fourth type of education – *education through old age*. This process should be implemented in all educational environments, at all phases of life, ideally from childhood till death. Lifelong learning is an essential prerequisite for successful ageing.[14]

In the first phase of life, i.e. in the early childhood, education is of informal format, being rather unconscious to be more precise. The important goal in the upbringing message is forming habits, customs, attitudes and a system of values. This is the task for the first educators, namely the parents, and sometimes, although this is becoming increasingly rare, also the grandparents. In the school period, the educational environments have an institutional form, the knowledge is obtained from educators and/or tutors, teachers and very often through media. One of the research[15] showed that this type of gerontological education is rarely carried out within the structure of the so called obligatory educational period. This type of topics should be included at the first and second level of education (up to the completion of middle school or the obligatory school education, which is until 18 years of age). The concepts connected with education towards old age most frequently appear during educational/tutor hours or lessons of the Polish Language (via literature and publications like poems, stories

[11] A.A. Zych, *The Development and Main Ideas of the Pedagogy of Aging and Old Age*, Gerontology & Geriatrics Education, 1993, 13(1-2), p. 23-43.

[12] D. Demetrio, *Edukacja dorosłych* [Adult educational], [in:] *Pedagogika* [Pedagogy], Ed. B. Śliwerski, Gdańsk, 2006, p. 116, 122.

[13] Z. Szarota, *Starzenie się i starość* [Ageing and old age], p. 138-142.

[14] J.W. Rowe, R.L. Kahn, *Successful Aging*, The Gerontologist, 1997, 37(4), p. 433-440.

[15] Z. Szarota, *Gerontologia w programach akademickiego kształcenia pedagogicznego* [The gerontology in the academical progam of pedagogical education], Gerontologia Polska, 1999, 7(3-4), p. 13-20; Z. Szarota, *Uczenie się starości* [Learning old age], p. 23-36.

etc.). On the whole, general education, similarly to mass media, does not notice yet the need of referring to issues and problems connected with life-course perspective, and in particular with the phase of old age.

In further phases of life, the conscious search of knowledge, self-education come into being (as formal at special post-graduate ways and in informal way of learning). At adulthood one usually abandons educational formal activity, focusing primarily on work and various social roles. "Necessary" education, forced by rivalry on the labour market, in a form that is reduced, highly operationalised and instrumentalised, takes the shape of non-formal models. In Poland, Krzysztof Pierścieniak,[16] following Peter Jarvis,[17] claims that the learning of an adult is a process that is identical to his/her life, an existential process, commencing with birth and ending with death. Furthermore "Learning is not only lifelong, it is life-wide".[18] However, professionally and family active adults usually lack time for necessary reflection on their life, the future and past. Non-learning, as Peter Jarvis puts it, brings on an attitude of *presumption*, *internal constraints* and *external constraints*. There are – as stated by Knud Illeris – cases of *mislearning*, stemming from the compulsion of finding oneself within the concept of a learning society, the result of excessive amount of information and the lack of ability of selecting the same.[19] In such a situation one cannot speak of learning from one's own life, about conscious creation of oneself. There is socialisation, there are coincidental events, which are usually more informative than educational by nature. There is no room for a highly humanistic "School of Men" and "School of Old Age" of Jan Amos Komensky[20] with conscious, reflective preparation by oneself towards his/her own old age.

This type of education is the most difficult to present by empirical data over the whole life-course of individuals. However, percentage of adult population aged 25-64 participating in education and training in Poland is less than 5%.[21]

---

[16] K. Pierścieniak, *Wokół kategorii „spotkania" w wybranych relacjach edukacyjnych od nauczania w okresie antyku do współczesnych postaci uczenia się dorosłych* [Around the "encounter" category in selected educational relationships. From teaching in the ancient times to contemporary figures of adult education], Edukacja Dorosłych, 2014, 71(2), p. 114.

[17] P. Jarvis, *Non-learning*, [in:] *The Routledge International Handbook of Learning*, Eds. P. Jarvis, M. Watts, London – New York 2012, p. 94-99.

[18] E. Dubas, *Lifelong Learning – aktualizowanie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji* [Lifelong Learning – update of knowledge, skills and competences], [in:] *Rozwiązania sprzyjające aktywnemu starzeniu się w wybranych krajach unii Europejskiej: raport końcowy*, Eds. E. Kryńska, P. Szukalski, Łódź 2013, p. 62.

[19] K. Illeris, *How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond*, London – New York 2007; K. Pierścieniak, *Wokół kategorii „spotkania"* [Around the "encounter"].

[20] J.A. Komensky, *Pampaedia*, Trans. K. Remerowa, Wrocław 1973.

[21] Eurostat database (2015), Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/data/database, [dostęp: 10.12.2016].

Education for old age

The demographic change in Poland was briefly presented in the opening section of this paper, however it is worth reminding that by 2035, the number of dependent people of 65 years of age and above will grow in Poland from approximately a million to 2.5 million.[22] In 2013 the share of 65+ in Poland reached 14.7%, in 2020 it will reach 18.9%, in 2035 – 24.5%, and in 2050 – 32.7%, due to the shrinking total population size of the country.[23] This will definitely induce the need for highly qualified personnel capable of working to the benefit of senior citizens, including numerous disabled seniors.

Education for old age, just like any type of education, could be of formal and/or non-formal nature. But, there are no readily available data which show how this type of gerontological education is delivered in Poland. Table 1 presents a change in the numbers of students at Polish Universities in 2007 and in 2011[24] in disciplines which include the above-mentioned and related professions, such as medicine. A small share of students of social care was observed in 2007, and in 2011 it was still quite small, although an overall increase in the number of students of such courses, in relation to others (such as pedagogics, humanities) was observed.

Table 1

Change of number of new students in 2007 and 2011 as enrolled at Polish universities by sub-group of discipline of education related to education for old age

	2007	**% in total**	**2011**	**% in total**	**Change 2011/2007 (absolute values)**	**Change (2007 = 100)**
Pedagogy	56 456	11.5	37 170	8.8	-19 286	66
Humanities	42 464	8.7	34 096	8.0	-8 368	80
Social	61 678	12.6	42 308	10.0	-19 370	69
Medical	32 683	6.7	34 469	8.1	1 786	105
Social care	934	0.2	2 431	0.6	1 497	260
TOTAL	**488 336**		**424 776**		-63 560	87

Source: own preparation based on MNiSW, *Szkolnictwo wyższe w Polsce* [przekł. EN], 2013.

And this type of education usually takes place during post-secondary and academic education. In Poland, this follows the trend of extra-learning

[22] GUS, database, 2015, http://stat.gov.pl/, [dostęp: 10.12.2016].

[23] Ibidem.

[24] MNiSW, *Szkolnictwo wyższe w Polsce* [przekł. EN], 2013, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf [dostęp: 10.12.2016].

and professional enhancement (postgraduate studies, enhancement courses, workshops, tutorials, consultation, study visits, etc.). Table 2 contains additional information which indicates how many students, who aspire to work with older people passed final exams to complete their formal education. These numbers are presented by relevant professions. This data show that the number of qualified staff at this level of education has not grown over the last years, and it is not sufficient to fulfil the current care-related needs of older persons.

Table 2

Number of persons who passed the official exams to receive certificates confirming their skills in professions related to work with older people

	2010	**2011**	**2012**	**2013**	**2014***
Assistant of older person	344	487	481	148	5
Community carer	260	109	207	88	2
Carer at nursing home	458	719	857	683	83
Older person carers	–	–	17	31	–
Medical carer	2547	2853	4265	1097	248

*Exams are organized twice per year at the national level. For 2014 only one edition is presented here.
Source: Unpublished data obtained from the Ministry of Labour and Social Policy (under request from Authors).

Post-secondary, academic and postgraduate education provides vocational qualifications and specialisations in the field of social sciences and those pertaining to health:

– geronto-pedagogue/geragogist, social gerontologist, geragogic advisor in life counselling;

– organiser of social services, family assistant, social mediator, social assistant, the elderly's assistant, spare time assistant, community animator, etc.;

– community support worker, disabled person's assistant, non-independent person's assistant, institutional care assistant, medical career, residential home career (professions in social care, post-secondary school level).

In total about 25 higher education universities in Poland offer numerous– post-graduate studies (for those who have completed tertiary education) which include topics of gerontology and/or geriatrics.

However, not only professional staff should be included in this type of education. This type of organised educational input should also cover non-formal family carers. The carers most frequently gain knowledge and acquire skills on the basis of their own experience and through their own learning process. They should obligatorily receive environmental and systemic educa-

tional support in the form of consultancy, support talks, instructions, training and demonstrations. However, although the need for a better support for informal carers was recognised long ago,[25] this type of support for them still is not commonly available in Poland.[26]

Education at old age

The Universities of the Third Age (U3A) as an educational environment. Active life is a socially demanded and highly appreciated value, and it tangibly supports the feeling of good quality of life. In the last twenty-five years of the 20th century, it was claimed that the potential of human development was undoubtedly inexhaustible, and the cognitive potential which is reinforced by training does not undergo atrophy, even in the late phase of life.[27] The concept of life-long education or life-long learning, understood as help in development for successful old age became a paradigm for gerontological education.[28] Andragogics, as a theory of educating adults, is a field of pedagogics whose research domain also covers education at older age.[29] It perceives the old age in andragogic sense and interpretation, as the final stage of adulthood. A debate, which addresses critical views on this sub-discipline of pedagogics[30] is ongoing, however we would like to present briefly how the adult (with older people) learning ideas are used in Poland in practice.

The older persons who study at the U3A demonstrate an active attitude towards the educational process, and continuous transformation of their personal potential in the sphere of knowledge, skills and social competen-

---

[25] P. Błędowski et al., *Supporting Family Carers of Older People in Europe: The National Background Report for Poland* (Vol. 3), Münster 2006.

[26] J. Stypińska, J. Perek-Białas, *Working Carers in Poland – Successful Strategies of Reconciliation of Work and Care of an Older Adult*, Anthropological Notebooks, 2014, 20(1), p. 87-104, http://www.drustvo-antropologov.si/AN/PDF/2014_1/Anthropological_Notebooks_XX_1_Stypinska.pdf

[27] E. Dubas, *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka* [Adulthood in educational paradigm, adulthood as educational life period of human being], [in:] *Człowiek na edukacyjnej fali: współczesne konteksty edukacji dorosłych* [A human being on educational wave: modern context of adults' education], Ed. M. Podgórny, Krakow 2005, p. 27.

[28] A. Withnall, *Improving Learning in Later Life*, Routledge, London – New York 2010; B. Findsen, M. Formosa, *Lifelong learning in later life: A Handbook on Older Adult Learning* [International Issues In Adult Education, Vol. 7], Rotterdam – Boston – Taipei 2011.

[29] M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson, *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (6th ed.), Amsterdam 2005.

[30] A. Hanson, *The search for a separate theory of adult learning: Does anyone really need andragogy?* [in:] *Adult Learners, Education and Training*, Eds. R. Edwards, A. Hanson, P. Raggatt, London 1996, p. 99-108.

cies.[31] Their lifestyle is education oriented for non-intermittent, continuous and life-long cognition. Thanks to the overall life-course experience they can not only generate their personal knowledge based on their own experience, but also due to interactions with other older people.

The movement of the Universities the Third Age, is a social force that is gaining importance and at the same time it provides an educational environment.[32] The first institution of this type was founded in Warsaw in November 1975 as a result of efforts of Professor Halina Szwarc (1923-2002). For a long time, i.e. until the beginning of the 1990s, only 9 U3As functioned in the largest Polish academic cities. The system transformation of the 1990s freed bottom up initiatives. Owing to the U3As and social activists, subsequent centres started to develop. In October 2015, there were 520 U3As in Poland with 150 thousand students and 15 branches abroad i.e. in Ukraine, Belarus, Lithuania, Latvia, Moldova and Austria.[33] This number is expected to multiply (just as in the last 3 years, it grew from approx. 100 to over 500). They operate within university structures or more often in the form of associations. The U3As adopt different names and relate to the movement of their parent universities.[34]

The entities are located at or within the universities and follow an intensive formula of learning using a division into terms and academic years, student record books, obligatory lectures and other didactic forms (seminars, foreign language courses, workshops, instruction, trips, etc.).[35] They have their own course managers or deans (rector's proxies).

Environmental U3As operate also in the form of associations. They co--operate under the formula of patronage provided by universities, self-government bodies or cultural institutions. They have the freedom in terms of organising cultural and educational classes whereas statutes and regulations define their specific nature. Gradually, the didactics of classes with the older students is being developed, and it differs from the didactics used at regular universities or studies dedicated to adults. It is specific and adapted to the needs and abilities of the U3A senior students (more details on the U3As are

[31] J. Mackowicz, J. Wnek-Gozdek, *„It's Never Too Late to Learn"*, p. 186-197.

[32] M. Formosa, *Education and Older Adults at the University of the Third Age*, Educational Gerontology, 2012, 38(2), p. 114-126; M. Formosa, *Four Decades of Universities of the Third Age: Past, Present, Future*, Ageing and Society, 2014, 34, p. 42-66.

[33] Numerous new U3As are established therefore it is difficult to obtain up-to-date information on their number. In this context, monitoring the data shared on the U3A-related organisations' websites, such as the Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku, http://www.federacjautw.pl/, seems the optimum approach.

[34] Z. Szarota, *Era trzeciego wieku – implikacje edukacyjne* [The era of the third age – educational implications], Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 2014, 1(84), p. 7-18, www.edukacjaustawicznadoroslych.eu.download/2014/edu_1_2014.pdf.

[35] UTW, „Uniwersytety Trzeciego Wieku. Ogólnopolski Biuletyn UTW", 2015, 7, http://www.federacjautw.pl/images/biuletyn7.pdf.

available in a study of 2012[36]). It is more frequently based on words rather than on visual presentations. It is highly individualised, with a slower rate of absorbing new knowledge and skills, frequently refers to life experience of participants of this didactic interaction.[37]

Available national representative surveys like Social Diagnosis (http://www.diagnoza.com/) do not provide statistically significant numbers of adults (aged 60+ in particular) who would confirm that they participate in any type of education. Only about 5% of 60-64 declared such education activity, while among 4,124 of 65+ individuals only about 1% declared participation in any type of adult learning. And only 12 among all respondents in this age said that it was via U3As activity. This example shows that education of adults in Poland is still not as popular as it could be, although the Polish U3As' have undergone a significant development. However, the aspect of good or bad health can be a matter in development of this type of education.[38]

Education through old age

Education through old age would not be possible without education towards old age and education in old age. Education through old age is manifested through showing respect to the elderly and their historical and cultural role. It has an informal dimension and fits in within basic socialising as well as in the messages/wisdom of great philosophers. It is expressed through inter and intra generational dialogue, good or at least correct intergenerational relations in families[39] and the society as well as intergenerational solidarity. This dialogue is expressed by creating required attitudes, beliefs, convictions, habits and happens through the transfer of goods and services. It should serve the purpose of saving universal values. Older people are needed for the society as they strive to protect moral standards, fulfil significant social and cultural functions of social control. For many elderly Poles the family is the most important value and area of life activity.[40] They are very important for their families as they perform very significant functions: economic (frequently they

[36] http://zoomnautw.pl/wyniki-badania/

[37] A. Fabiś, *Educating seniors, conditions for senior education in Poland*, EXLIBRIS. Biblioteka Gerontologii Społecznej, 2014, 1, p. 41-61; Z. Szarota, *Era trzeciego wieku* [The era of the third age], p. 7-18, www.edukacjaustawicznadoroslych.eu.download/2014/edu_1_2014.pdf; Ł. Tomczyk, *Methods and forms of seniors education*, EXLIBRIS. Biblioteka Gerontologii Społecznej", 2014, 8(1-2), p. 63-82, www.bgs.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/05/bgs-DRUK.pdf.

[38] S. Golinowska et al., *Participation in Formal Learning Activities of Older Europeans in Poor and Good Health*, European Journal of Ageing, 2016, 1, p. 1-13.

[39] P.S. Strom, R.D. Strom, *Grandparent Education: Raising Grandchildren*, Educational Gerontology, 2011, 37(10), p. 910-923.

[40] GUS, database, 2015, http://stat.gov.pl/, [dostęp: 10.12.2016].

are the sole suppliers of revenue for the family, they support their relatives), emotionally-expressive (love, warmth, trust and safety), socialising, educational and cultural as well as religious.[41]

The trend defined as the second demographic transition[42] brings about a number of changes and consequences that significantly modify the intergenerational dialogue.[43] Our contemporary times are falsified by numerous stereotypes, which show old age in a distorted mirror,[44] perversely justify reprehensible ageism, remove people from social life, isolate the aged in hospitals, hospices and support institutions.[45] The eternal transfer of ethical values and norms occurring from the older to the younger currently seems to be losing vividness and importance.[46] Today's socio-cultural reality is a richness of neighbouring and "mixing" cultures, languages, traditions and customs. It is a world in which new social phenomena such as civilizational acceleration, globalisation, uniformisation, digitalisation and mediatisation of life bring about very mixed feelings.[47] The consequence of rapid changes is the crises of authority, upbringing, and axiological chaos. At present it is rather the younger generations that impose on the older persons association of values that are important to them. Ageing in a ko– and prefigurative world[48] managed by younger generations is without doubt a difficult task. Analyses which show potential planes of co--existence are of importance to the world of generational separation, and that is why a system of values plays the crucial role in this type of education.

A survey by Szarota,[49] which covered 30 families living together (interviews with grandparents, parents and children), is an example of a rese-

---

[41] Z. Szarota, *Starzenie się i starość* [Ageing and old age], p. 107-108.

[42] D. van de Kaa, *Europe's Second Demographic Transition*, Population Bulletin, 1987, 42(1), p. 1-59; I. Kotowska (Ed.), *Przemiany demograficzne w Polsce w latach 90. w świetle koncepcji drugiego przejścia demograficznego* [The demographic changes in 90.ties in the theory of second demographic transition], Warszawa 1999.

[43] M. Rosochacka-Gmitrzak, A. Chabiera (Eds.), *Dialog międzypokoleniowy: między ideą a praktyką: inspiracje* [Intergenerational Dialogue: between idea and practice: inspirations], Warszawa 2013.

[44] L. Ayalon, *Feelings towards Older vs. Younger Adults: Results from the European Social Survey*, Educational Gerontology, 2013, 39, p. 888-901.

[45] S.E. Rogers et al., *Discrimination in healthcare settings is associated with disability in older adults: health and retirement study, 2008-2012*, Journal of General Internal Medicine, 2015, 30(10), p. 1413-1420.

[46] U. Lehr, *Oblicza starości* [The faces of old age], Etnografia Polska, 2003, 47(1-2), p. 71-102.

[47] Z. Bauman, *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy* [Work, consumerism and the new poor], Trans. S. Obirek, Kraków 2006; Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności* [Culture in liquid modernity], Warszawa 2011.

[48] M. Mead, *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego* [Culture and identity: study of intergenerational distance], Trans. J. Hołówka, Warszawa 2000.

[49] Z. Szarota, *Wartości służące pomyślnemu starzeniu się* [Values for successful ageing], [in:] *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej* [Values in theory and educational practice], Eds. I. Ada-

arch that demonstrated that health, love, family and money, i.e. economic independence represent the strongest inherited values. Health was rated as the most important value by the oldest family members and parents, while the grandchildren ranked it as the second. Values pertaining to the need of belonging to a community (family and love) traditionally were ranked highly, two adult generations ranked as the second place, while in the case of the youngest generation, love came first and family third. God, faith and religiousness were values important to the grandparents, and for the younger generations these values were of less importance (the 6th place for parents and the 7th for grandchildren). Money, financial independence and material goods represented an important category: the youngest rated them the highest, the elderly as the second, whereas parents as the fourth. Moral values were the most important to the mid-generation, important to the grandparents, less important to the youngest. Tradition held a high place in the elderly's hierarchy, but was of a little significance to the grandchildren. The situation was completely different in terms of education, own interests, interesting work, professional success, social life (friendship). The youngest declared those domains more frequently. The finding that the grandparents and the grandchildren valued marital fidelity less than the generation of parents was surprising.[50] These results correspond with results of representative surveys which covered evaluation of values in Poland,[51] but what was unique in this described study in terms of the analysis of values in one three-generational family context was the aspect of verifying if the same or different values were met and if and how education, learning process and transfer of values took place.

The other research by Łukasz Tomczyk with the participation of 62 students of one of the Polish U3As has shown that the Polish seniors are aware of the resources of their personal social capital and possibility to share with others. However in this study they identified both material and immaterial values. Within the group of material ones they included such resources as their own housing, real estate, savings, cars and works of art made by them. The immaterial resources included inter alia: their time, experience, knowledge and skills, personality traits (patience, sensitivity, tolerance, energy to act, etc.), abilities and openness to knowledge.[52]

---

mek, Z. Szarota, E. Żmijewska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013. p. 33–49.

[50] Ibidem, p. 44-48.

[51] J. Czapiński, T. Panek (Eds.), *Diagnoza społeczna*: *warunki i jakość życia Polaków: raport* [Social Diagnosis: Objective and Subjective Quality of Life in Poland], Warszawa 2015.

[52] Ł. Tomczyk, *Trends and contexts on education of senior in the range of*, [in:] *Anywhere, Anytime-education on demand*, Ed. I. Rocenau, Bucharest 2011, p. 136.

Discussion

In this paper we aimed to offer the holistic framework for four types of education related to old age and evaluate if and how these types are developed in Poland, to indicate the future needs for changes and adjustment in gerontological education in Poland.

As regard the first type of *education towards old age* which should focus on learning how to prepare to become a senior, in the best way and in advance, we claim that there is not enough institutional support to accelerate this process (like special lessons, programmes in various types of formal education, starting from crèches till universities). Such lessons could change perspective over the whole life course and attitude with a constant need to educate and to secure the quality of life, with an idea of being active and healthy for as long as possible.[53] Polish adults who have already reached the mid phase of their professional life and are in the pre-retirement age do not have enough support and motivation to educate themselves towards this later phase of life.[54] The idea of life-long learning is not sufficiently implemented to facilitate educational engagement of adult Poles in this activity, and this paper demonstrated that its level is very low.

The *education for old age* should address more appealing structural changes as the demographic forecasts demonstrate that qualified personnel who have skills and know how to work with the older people are needed. It is also worth emphasising that even though there are increasingly more options for this type of education, the graduates not always choose to work in Poland due to lower wages, thus the issue of the lack of professional staff could become a major problem in a near future.[55]

Education in the time of old age is understood as learning at old age and educational activities addressed to seniors, and is one of the methods mentioned in this paper that seems to develop quite effectively, thanks to the Universities of the Third Age (not only in cities) as well as a result of such national

[53] UNECE/EC, *Active Ageing Index 2014: Analytical Report*, Report prepared by Asghar Zaidi of Centre for Research on Ageing, University of Southampton and David Stanton, under contract with United Nations Economic Commission for Europe (Geneva), co-funded by the European Commission's Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion (Brussels), 2015, http://www.age-platform.eu/images/stories/Publications/AAI_2014_Report.pdf.

[54] A. Szczucka, K. Turek, B. Worek, *W ogonie Europy: uwarunkowania i strategie rozwoju kompetencji dorosłych Polaków* [Trailing behind Europe: the conditions and strategies for development of competences of adult Poles], [in:] *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki: Raport podsumowujący IV edycję badań BKL z 2013 r.* [The competences of Poles and needs of Polish economy: Synthesis Report of 4th Round of BKL 2013], Ed. J. Górniak, Warszawa 2014, http://www.uj.edu.pl/documents/102715934/ee4045d5-357a-4ab7-a8f7-f408761184f4.

[55] C. Martinez-Fernandez et al., *Demographic Transition and an Ageing Society: Implications for Local Labour Markets in Poland*, OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Working Papers, 2013, 8.

programmes as *Government Programme for Social Participation of Senior Citizens (ASOS) till 2020*.[56]

We try to demonstrate that the development of the *education through old age* is the most difficult to present as it mostly takes place in the family, among groups representing different generations in various way and forms, with respect each other needs, possibilities and limitations. In this context the role of values is crucial to keep the society open and prepared for the growing number of older persons, and to promote the idea of the environment that will be friendly not only towards the old-age but to all age groups.

At the end, it is worth to underline unequal participation in gerontological education of Polish women and men, as women "overtook" this education. Women are in majority of students of the Third Age Universities and as well among students at post-graduate studies[57]. Another – not yet discussed here – challenge of Polish gerontological education is to design, and implement also such types of education topics which will be incentives for men to be actively engaged in educational activities. However, in supporting education of all of these types, how to finance these learning are needed to be answered in Poland, as also it could be a challenge for other countries (like for Italy[58]).

BIBLIOGRAPHY

Ayalon L., *Feelings towards Older vs. Younger Adults: Results from the European Social Survey*, Educational Gerontology, 2013, 39.

Bauman Z., *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy* [Work, consumerism and the new poor], Trans. S. Obirek, WAM, Kraków 2006.

Bauman Z., *Kultura w płynnej nowoczesności* [Culture in liquid modernity], Agora, Warszawa 2011.

Błędowski P., Pędich W., Bień B., Wojszel B., Czekanowski P., *Supporting Family Carers of Older People in Europe: The National Background Report for Poland* (Vol. 3), LIT Verlag Münster, Münster 2006.

Czapiński J., Panek T. (Eds.), *Diagnoza społeczna*: *warunki i jakość życia Polaków: raport* [Social Diagnosis: Objective and Subjective Quality of Life in Poland], Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2015.

Demetrio D., *Edukacja dorosłych* [Adult educational], [in:] *Pedagogika* [Pedagogy], Ed. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk, 2006.

Dubas E., *Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka* [Adulthood in educational paradigm, adulthood as educational life period of human being], [in:] *Człowiek na edukacyjnej fali: współczesne konteksty edukacji doro-*

[56] Uchwała nr 137 Rady Ministrów z 24 sierpnia 2012 r. oraz Uchwała nr 237 Rady Ministrów z 24 grudnia 2013 r.

[57] M. Formosa, *Critical Educational Gerontology: A Third Statement of First Principles*, International Jourrnal of Education and Ageing, 2011, 2(1), p. 317-332.

[58] See: A. Principi, G. Lamura, *Education for Older People in Italy*, Educational Gerontology, 2009, 35(3), p. 246-259.

słych [A human being on educational wave: modern context of adults' education], Ed. M. Podgórny, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Dubas E., *Lifelong Learning – aktualizowanie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji* [Lifelong Learning – update of knowledge, skills and competences], [in:] *Rozwiązania sprzyjające aktywnemu starzeniu się w wybranych krajach Unii Europejskiej: raport końcowy*, Eds. E. Kryńska, P. Szukalski, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013.

Eurostat database (2015), Retrieved from http://ec.europa.eu/eurostat/data/database, [dostęp: 10.12.2016].

Fabiś A., *Educating seniors, conditions for senior education in Poland*, EXLIBRIS. Biblioteka Gerontologii Społecznej, 2014, 1, p. 41-61.

Findsen B., Formosa M., *Lifelong learning in later life: A Handbook on Older Adult Learning* [International Issues In Adult Education, Vol. 7], Sense Publishers, Rotterdam – Boston – Taipei 2011.

Formosa M., *Critical Educational Gerontology: A Third Statement of First Principles*, International Journal of Education and Ageing, 2011, 2(1).

Formosa M., *Education and Older Adults at the University of the Third Age*, Educational Gerontology, 2012, 38(2).

Formosa M., *Four Decades of Universities of the Third Age: Past, Present, Future*, Ageing and Society, 2014, 34.

Golinowska S., Sowa A., Deeg D., Socci M., Principi A., Rodrigues R., Ilinca S., Galenkamp H., *Participation in Formal Learning Activities of Older Europeans in Poor and Good Health*, European Journal of Ageing, 2016, 1.

GUS, database, 2015, http://stat.gov.pl/, [dostęp: 10.12.2016].

Hanson A., *The search for a separate theory of adult learning: Does anyone really need andragogy?* [in:] *Adult Learners, Education and Training*, Eds. R. Edwards, A. Hanson, P. Raggatt, Routlegde and The Open University, London 1996.

Hoff A. (Ed.), *Population ageing in Central and Eastern Europe: Societal and policy implications*, Ashgate Publishing, Aldershot 2011.

IBE, *Portret generacji 50+ w Polsce i w Europie. Wyniki badania zdrowia, starzenia się i przechodzenia na emeryturę w Europie* (SHARE) [The portrait of 50+ generation in Poland and in Europe. Results of analysis of health, ageing and retirment in Europe (SHARE)], Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Illeris K., *How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond*, Routledge, London – New York 2007.

Jarvis P., *Non-learning*, [in:] *The Routledge International Handbook of Learning*, Eds. P. Jarvis, M. Watts, Routledge, London – New York 2012.

Kaa D. van de, *Europe's Second Demographic Transition*, Population Bulletin, 1987, 42(1).

Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A., *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (6th ed.), Elsevier, Amsterdam 2005.

Komensky J.A., *Pampaedia*, Trans. K. Remerowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wrocław 1973.

Kotowska I. (Ed.), *Przemiany demograficzne w Polsce w latach 90. w świetle koncepcji drugiego przejścia demograficznego* [The demographic changes in 90.ties in the theory of second demographic transition], Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 1999.

Lehr U., *Oblicza starości* [The faces of old age], Etnografia Polska, 2003, 47(1-2).

Luppi E., *Education in Old Age: An Exploratory Study*, International Journal of Lifelong Education, 2009, 28(2).

Mackowicz J., Wnek-Gozdek J., *„It's Never Too Late to Learn" – How Does the Polish U3A Change the Quality of Life for Seniors?* Educational Gerontology, 2015, 42(3).

Martinez-Fernandez C., Weyman T., Perek-Białas J., Sagan I., Szukalski P., Stronkowski P., *Demographic Transition and an Ageing Society: Implications for Local Labour Markets in Poland*, OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Working Papers, 2013, 8.

Mead M., *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego* [Culture and identity: study of intergenerational distance], Trans. J. Hołówka, PWN, Warszawa 2000.

MNiSW, *Szkolnictwo wyższe w Polsce* [przekł. EN], 2013, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf [dostęp: 10.12.2016].

Moody H.R., *Philosophical Presuppositions of Education For Old Age*, Educational Gerontology, 1976, 1(1).

OECD, *Ageing and Employment Policies: Poland 2015*, OECD Publishing, Paris 2015.

Peterson D.A., *A History of the Edcuation of Older Learners*, [in:] *Introduction to education gerontology*, 3th Edition, R.H. Sherron, B. Lumsden, Hemisphere Publishing Corporation, New York – Washington – Philadelphia – London 1990.

Pierścieniak K., *Wokół kategorii „spotkania" w wybranych relacjach edukacyjnych od nauczania w okresie antyku do współczesnych postaci uczenia się dorosłych* [Around the "encounter" category in selected educational relationships. From teaching in the ancient times to contemporary figures of adult education], Edukacja Dorosłych, 2014, 71(2), p. 105-129.

Principi A., Lamura G., *Education for Older People in Italy*, Educational Gerontology, 2009, 35(3).

Rogers S.E., Thrasher A.D., Miao Y., Boscardin W.J., Smith A.K., *Discrimination in healthcare settings is associated with disability in older adults: health and retirement study, 2008-2012*, Journal of General Internal Medicine, 2015, 30(10).

Rosochacka-Gmitrzak M., Chabiera A. (Eds.), *Dialog międzypokoleniowy: między ideą a praktyką: inspiracje* [Intergenerational Dialogue: between idea and practice: inspirations], Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2013.

Rowe J.W., Kahn R.L., *Successful Aging*, The Gerontologist, 1997, 37(4).

Ruzik-Sierdzińska A., Perek-Białas J., Turek K., *Did transition to market economy and the EU membership have an impact on active ageing policy in Poland?*, [in:] *The Making of Ageing Policy: Theory and Practice in Europe*, Eds. R. Ervik, T. Skogedal Lindén, Edward Elgar, Cheltenham (UK) – Northampton (MA) 2013.

Sherron R.H., Lumsden D.B., *Introduction to Educational gerontology*, 3th Edition, Hemisphere Publishing Corporation, New York – Washington – Philadelphia – London 1990.

Strom P.S., Strom R.D., *Grandparent Education: Raising Grandchildren*, Educational Gerontology, 2011, 37(10).

Stypińska J., Perek-Białas J., *Working Carers in Poland – Successful Strategies of Reconciliation of Work and Care of an Older Adult*, Anthropological Notebooks, 2014, 20(1), p. 87-104, http://www.drustvo-antropologov.si/AN/PDF/2014_1/Anthropological_Notebooks_XX_1_Stypinska.pdf.

Szarota Z., *Gerontologia w programach akademickiego kształcenia pedagogicznego* [The gerontology in the academical progam of pedagogical education], Gerontologia Polska, 1999, 7(3-4).

Szarota Z., *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia* [Ageing and old age in the dimension of institutional support], Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.

Szarota Z., *Wartości służące pomyślnemu starzeniu się* [Values for successful ageing], [in:] *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej* [Values in theory and educational practice], Eds.

I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.

Szarota Z., *Era trzeciego wieku – implikacje edukacyjne* [The era of the third age – educational implications], Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 2014, 1(84), www.edukacjaustawicznadoroslych.eu.download/2014/edu_1_2014.pdf.

Szarota Z., *Uczenie się starości* [Learning old age], Edukacja Dorosłych, 2015, 1(72), http://www.ata.edu.pl/dokumenty/2015/ATA-1-2015_Calosc.pdf.

Szczucka A., Turek K., Worek B., *W ogonie Europy: uwarunkowania i strategie rozwoju kompetencji dorosłych Polaków* [Trailing behind Europe: the conditions and strategies for development of competences of adult Poles], [in:] *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki: Raport podsumowujący IV edycję badań BKL z 2013 r.* [The competences of Poles and needs of Polish economy: Synthesis Report of 4th Round of BKL 2013], Ed. J. Górniak, PARP, Warszawa 2014, http://www.uj.edu.pl/documents/102715934/ee4045d5-357a-4ab7-a8f7-f408761184f4.

Tomczyk Ł., *Trends and contexts on education of senior in the range of*, [in:] *Anywhere, Anytime-education on demand*, Ed. I. Rocenau, Editura Universitara, Bucharest 2011.

Tomczyk Ł., *Methods and forms of seniors education*, EXLIBRIS. Biblioteka Gerontologii Społecznej 2014, 8(1-2), www.bgs.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/05/bgs-DRUK.pdf.

Uchwała nr 137 Rady Ministrów z 24 sierpnia 2012 r. w sprawie ustanowienia Rządowego Programu na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012-2013 (Monitor Polski 2012 r., poz. 642).

Uchwała nr 237 Rady Ministrów z 24 grudnia 2013 r. w sprawie ustanowienia Rządowego Programu na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014-2020 (Monitor Polski 2014 r., poz. 52).

UTW, „Uniwersytety Trzeciego Wieku. Ogólnopolski Biuletyn UTW", 2015, 7, http://www.federacjautw.pl/images/biuletyn7.pdf.

Withnall A., *Improving Learning in Later Life*, Routledge, London – New York 2010.

UNECE/EC, *Active Ageing Index 2014: Analytical Report*, Report prepared by Asghar Zaidi of Centre for Research on Ageing, University of Southampton and David Stanton, under contract with United Nations Economic Commission for Europe (Geneva), co-funded by the European Commission's Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion (Brussels), 2015, http://www.age-platform.eu/images/stories/Publications/AAI_2014_Report.pdf.

Zych A.A., *The Development and Main Ideas of the Pedagogy of Aging and Old Age*, Gerontology & Geriatrics Education, 1993, 13(1-2).

Wojciech Andraszczyk

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Marcin Gierczyk

Uniwersytet Śląski w Katowiach

PHYSICAL AND RELATIONAL AGGRESSION. AN INTRODUCTION TO GENDER DIFFERENTIATION

Abstract. Andraszczyk Wojciech, Gierczyk Marcin, *Physical and Relational Aggression. An Introduction to Gender Differentiation* [Agresja fizyczna i relacyjna. Wprowadzenie do różnic pomiędzy płciami]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 225-234. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.14

This article attempts a preliminary analysis of physical and relational aggression in the context of gender. The study of literature on the subject shows that the relations between gender and the above types of aggression are complex and fit perfectly the debate between proponents of biological determinism and social constructivism. It is difficult to derive a conclusion from both the results of empirical research on this problem and theoretical considerations, which are often ideology-dependent.

Key words: physical aggression, relational aggression, gender differentiation

Background

The phenomenon of physical and relational aggression is increasingly gaining in importance in contemporary pedagogical debates. It is difficult to explicitly mention all the theoretical contexts espoused by the authors of respective texts, and moreover it is difficult to discuss the problems of research carried out in this area by Polish and foreign authors. It seems that the rapid growth in knowledge on this subject is due to increased public awareness in this area and a deepening of sensitivity – at least in Western democracies – to the violation of various types of human rights (or children's rights). We, of course, see the emergence of new forms of aggression, for example electronic stalking. However, in every century one can see an infinite number of expressions of complexes or hatred through physical and psychological aggression.

The following text will consist of two parts. In the first, we will compare the definitions of physical and relational aggression and review existing British and American research in this area.

In the second part, we will refer to an existing awareness level about physical and relational aggression in the context of traditional conceptions of femininity and masculinity. Its essence is referring to biological determinism belief that physical violence is a genetically determined attribute of men, while relational violence is more related to the genetic disposition of women.

Defining physical and relational aggression

There are many definitions of physical[1] and relational aggression[2] in literature. Table 1 summarises them without leaving out the most often invoked by the precursors of these definitions, Niki R. Crick and Jennifer K Grotpeter.[3]

Table 1

A Comparison of Definitions and Publication Use for Relational and Physical Aggression

Definition	Author				
	Crick and Grotpeter	Tremblay	Archer and Coyne	McEvoy et al.	Merrell et al.,
Relational Aggression *Synonyms*: Social aggression Covert bullying; Indirect aggression; Relational bullying	Behaviors that are intended to significantly damage another child's friendships or feelings of inclusion by the peer group	It is all behaviour, with the exception of physical aggression, that intends to harm someone	Relational aggression is defined in terms of its endpoint, which is to manipulate or disrupt relationships and	These behaviors tend to be subtle and therefore, not easily observed "The intimidation is a big thing… No one wants to	Relational aggression is defined as purposefully manipulating and damaging another's peer relationships

[1] A.D. Pellegrini, J.D. Long, *A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school*, British Journal of Developmental Psychology, 2002, 20 p. 259-280; M. McEvoy et al., *Assessing relational and physical aggression among preschool children: Intermethod agreement*, Early Childhood Special Education, 2003, 23, p. 51-61; K.A. Dodge et al., *Handbook of Child Psychology*, [in:] *Social, emotional, and personality development*, 6th ed., Ed. N. Eisenberg, New York 2006; B. Russell, S.W. Kraus, T. Ceccherini, *Student Perceptions of Aggressive Behaviors and Predictive Patterns of Perpetration and Victimization: The Role of Age and Sex*, Journal of School Violence, 2010, 9(3), p. 251-270.

[2] J. Archer, S.M. Coyne, *An integrated review of indirect, relational, and social aggression*, Personality and Social Psychology Review, 2005, 9(3), p. 212–230; M. McEvoy et al., *Assessing relational*, p. 51-61; K.W. Merrell, R. Buchanan, O.K. Tran, *Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings*, Psychology in the Schools, 2006, 42, p. 345–360.

[3] N.R. Crick, J.K. Grotpeter, *Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment*, Child Development, 1995, 66, p. 710-722.

Relational Aggression *Synonyms*: Social aggression Covert bullying; Indirect aggression; Relational bullying	(e.g., angrily retaliating against a child by excluding her from one's play group; purposefully withdrawing friendship or acceptance in order to hurt or control the child; spreading rumors about the child so that peers will reject her)*		friendships, and its form can be overt or covert, but is usually covert	feel like that… I think that can sometimes be worse, the emotional and that type of bullying… because if you carry that with you, it doesn't give you much self-confidence"	
	Crick and Grotpeter	Pellegrini and Long	Dodge, Coie and Lynam	McEvoy et al.	
Physical Aggression *Synonyms:* Antisocial behavior; Assault; Fighting; Overt aggression; Physical bullying; Violence	Physical aggression, which harms others via physical force or the threat of physical force, consists of such behaviors as hitting, pushing, kicking and punching	Physical aggression is defined as intending to or actually causing harm to another by physical means. This includes hitting, kicking, pushing, throwing objects, or threatening harm to another person	Physical forms of aggression involve direct behaviours (e.g., hitting, kicking, or punching), relational forms of aggression more indirect behaviours	Aggressive behavior is hitting, kicking, pushing, throwing things unnecessarily… when they lose their temper they'll pick up things and throw them across the room	

***** J.K. Gill, The Impact of Social Acceptance *and Close Friendships on Peer and Self Perceptions of Overt and Relational Aggression Among Adolescents*, University of Victoria, 2010.

We can see (Table 1), that there is a certain regularity which occurs in scientific discourses, characterised by a multitude of definitions of various social phenomena occurring in public space. When looking at the above descriptions, they have one feature in common, namely, a behaviour aimed at harming another human being with the use of physical or non-physical means. It is worth bearing in mind, however, that the way which we define aggression will be reflected in its measurements.[4] However, as Archer and Coyne pointed out,[5] researchers are often not consistent with the terminology used.

[4] Ibidem.

[5] J. Archer, S.M. Coyne, *An integrated review of indirect, relational, and social aggression*, Personality and Social Psychology Review, 2005, 9(3), p. 212-230.

Gender differences in relational and physical aggression

Moving on to the second part of our considerations, we can state that in the case of the confrontation of physical and relational aggression with the perception of femininity and masculinity, the eternal question about the essence of male and female identity returns. The aforementioned biological reason can be quickly contrasted with the constructivist explanation of the mechanisms that create it – in the case of men and women. In this approach, the concept of "given" genetic features changes onto the category of socialisation and shaping of identity. We assume that from early childhood boys are first rewarded by parents and then by teachers in schools and peers, for activities orientated around excellent physical fitness and sports competitiveness. Their participation in fights and the use of physical strength against their peers meet more with understanding than with punishments. In turn, girls in the same age range, although perhaps to a lesser extent than in the 19th century, obtained during the socialisation such features as caring for their external image, empathy, thoughtfulness, care and avoiding open conflicts. The use of physical strength by girls is condemned and meets with various types of unambiguous sanctions. However, it would be wrong to assume that there is no fight for domination in girls' culture. It is where the division into sociometric stars and sociometric isolates occurs. However, if we follow the previous assumptions because the use of physical aggression is contrary to the dominant ethos of femininity, the methods women use to gain a position or status in the peer group (and then in the workplace) are different. That is where the relational aggression steps in. To reiterate, when explaining the identity and behaviour of women and men, there are in literature two approaches: biological essentialism and social constructivism. In the first paradigm, it is believed that femininity and masculinity stem from biology and nature. In turn, in social constructivism, there is a belief in the discursive construction of femininity and masculinity, conditioned by both socio-cultural and political-economic factors. According to this theory, the term cultural gender is used, which is more – in the context of constructivism logic – adequate to describe sex in socio-cultural and biological gender categories (concerning inherent sexual characteristics). It is also important to assume that the cultural gender not only does not necessarily coincide with the biological gender but may even be contradictory to it.[6]

Social constructivism considers that gender identity is socially constructed, and femininity and masculinity are standard sets of features, depending

[6] E.g. K. Millet, *Teoria polityki płciowej*, [in:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, red. T. Hołówka, Warszawa 1982, p. 66.

on cultural tendencies. In this approach, apart from feminine women and masculine men, there are feminine men and masculine women as well as androgynous people who combine both the feminine and masculine features. Here women can freely build their gender identity by choosing from a set of masculine and feminine traits, those that are most attractive or desirable to them.

Undoubtedly, women who use physical violence are, in a sense, breaking with the essentialist image of femininity, in which a woman is seen as delicate, empathic, and occupied with cultivating the home and raising children. The image of a physically aggressive woman denies the dichotomous division of sexes and negates the traditional feminine ideal.

It is worth adding that in a slightly different perspective a similar confrontation takes place on the ground of contemporary criminological theories.[7] Two trends collide in explaining female criminality. The first, refers to the idea of biological essentialism. We are seeking the causes of criminal behaviour in deviation from the norm of femininity, which is determined by the idea of a mother and wife, a person modest and deprived of aggression or in the natural tendency of women to criminal activities. In turn, alternative theories of explaining women's criminality focus their attention on the causes and processes of a social nature that constitute them. These include taking the perspective of cultural gender into account. An example of reference to social constructivism are the views of Rita Simon, who gives up on biological determinism and espouses the belief that there are no differences between women and men in the perception of morality. The biological factors are considered irrelevant in the perspective of attempts to understand women's criminality. The essence of Rita Simon's theory is the thesis about the correlation between the increase of women's possibilities in the sphere of activities in the social space and the increase in the number of criminal acts committed by them. She writes as follows: "When more women get access to the labour market, as qualified employees with highly specific positions, the more of them commit criminal acts against property. Some women enjoy these opportunities, just like men in the past." Thus, this theory emphasises the fact that increasing women's access to positions associated with socio-economic status contributes to the increase of a specific type of crime (typical of the so-called white collar).

In turn, the paternalistic school of criminology developed in the second half of the nineteenth century with Lombroso, Ferrero, Freud, Pollack being the most representative. The central conviction regarding women's crime assumes of biological determinism, according to which women's actions and

[7] W. Andraszczyk, *Female delinquency in selected criminological theories – gender contexts*, Polish Journal of Social Rehabilitation, 2017, 14.

thoughts are controlled by the physiological processes taking place in her body. It is believed that a disturbed hormonal balance leads to irrational behaviours, and cases to criminal acts. Women's crime is perceived here because of innate biological nature, and a woman, due to her biology, is emotionally labile, hyperactive and irrational, and her sexuality is the key to understanding the unusual nature.[8]

In the end, it is worth presenting the results of empirical research on physical and relational aggression in the context of femininity and masculinity Many texts devoted to this problem have been analysed accordingly. The denunciations on research relating to relational and physical aggression in the context of gender issues were sought. As indicated in Table 1 there are many definitions on that subject in literature.

Analysis has shown that distinguishing relational and physical aggression is a crucial feature when researching aggression, where gender and age are essential variables in this respect. Almost all the analysed reports showed a difference in the way men and women of different ages exhibit relational and physical aggression in interpersonal relations. The reviewed research was characterised by both methodological and thematic variations, which was presented in Scheme No. 1. The number of research samples was very different, from a small 60 respondents to a large sample, in which 5625 people

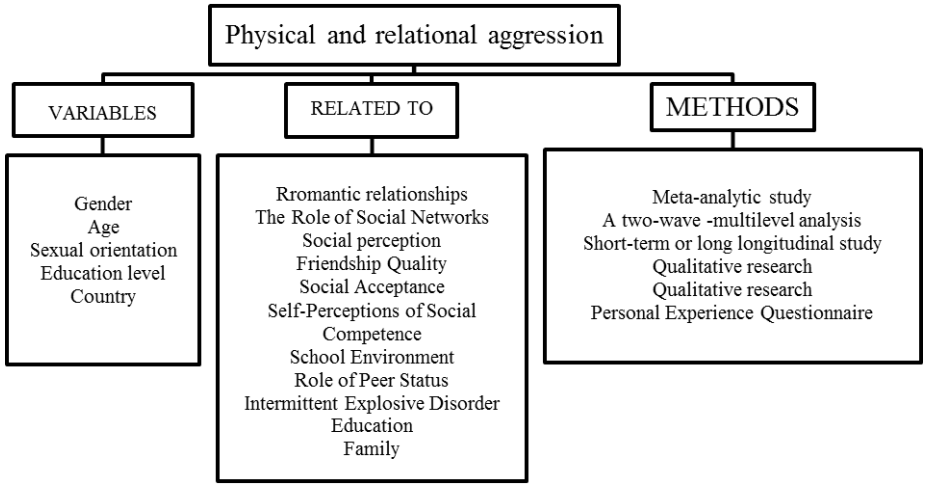


Fig. 1. Characteristics of variables, methods and thematic ranges separated from the analysed articles

[8] E.g. M.J. Islam, S. Banarjee, N. Khatun, *Theories of Female Criminality: A criminological analysis*, International Journal of Criminology and Sociological Theory, 2014, 7 (1), p. 3.

participated in the research conducted by Caitlin Elsaesser, Deborah Gorman -Smith and David Henry.[9] The respondents' age oscillated between 8 and 60 years.

The analyses carried out show that at present the problem of aggression is extensively explored by numerous researchers from around the world. They raise a wide range of issues related to the daily life of the individuals and the environment in which they operate, for example, school,[10][11] home,[12] love relationship[13] or friendship[14] (Fig. 1). It can be argued that the reason for this phenomenon is the present-day brutalisation of social life.

As already mentioned, one common characteristic variable in the studies was the gender for which these explorations were conducted. Dianna Murray-Close et al. showed in their research that

> gender differences in overall levels of relational aggression were not observed; however, males were most likely to engage in peer-directed proactive and reactive relational aggression whereas females were most likely to engage in romantic relational aggression.[15]

Susan Basow et al. also came to an interesting conclusion, saying that

> despite popular conceptions that females use and are harmed by relational aggression more than males, there was no gender difference in experience with relational aggression, nor were female targets viewed as more harmed by such aggression than their male counterparts.[16]

---

[9] C. Elsaesser, D. Gorman-Smith, D. Henry, *The Role of the School Environment in Relational Aggression and Victimization*, Journal of Youth Adolescence, 2013, 42, p. 235-249.

[10] H. Rohlf, B. Krahé, R. Busching, *The socializing effect of classroom aggression on the development of aggression and social rejection: A two-wave multilevel analysis*, Journal of School Psychology, 2015, 58, p.57-72.

[11] C. Elsaesser, D. Gorman-Smith, D. Henry, *The Role of the School Environment*, p. 235-249.

[12] C.A. Swit, A. McMaugh, W.A. Warburton, *Teacher and Parent Perceptions of Relational and Physical Aggression During Early Childhood*, The Journal of Child and Family Studies, 2018, 27, p. 118-130.

[13] L. Stockdale, S. Tackett, S.M. Coyne, *Sex differences in verbal aggression use in romantic relationships: a meta-analytic study and review*, Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 2016, 5(3), p. 167-178.

[14] A.M. Banny et al., *Relational Benefits of Relational Aggression: Adaptive and Maladaptive Associations with Adolescent Friendship Quality*, Developmental Psychology, 2011, 47(4), p. 1153-1166.

[15] D. Murray-Close et al., *Proactive, reactive, and romantic relational aggression in adulthood: Measurement, predictive validity, gender differences, and association with Intermittent Explosive Disorder*, Journal of Psychiatric Research, 2010, 44. p. 393.

[16] S.A. Basow et al., *Perceptions of relational and physical aggression among college students: Effects of gender of perpetrator, target, and perceiver*, Psychology of Women Quarterly, 2007, 31(1), p. 85.

It is worth mentioning here the reconstructions of this problem contained in Agnieszka Gromkowska-Melosik text. She writes that

> meta-analyses conducted by Eagly and Steffen of various types of research have shown that "men are more aggressive than women and these gender differences are more pronounced in the case of physical rather than psychological aggression".[17]

Similarly, the same author recalls the views of Kaj Björkqvist, who claims that "in the case of physical aggression" it is certainly true that men are more aggressive than women, at least in Western societies (which conversely using more of verbal aggression)".[18]

The above conclusions coincide with the results of qualitative and quantitative research by Angela Page and Lisa F. Smith. The authors have shown that

> there was no gender difference in the perpetration of physical aggression. However, girls were more likely to perpetrate and be targets of relational aggression than were boys, but were more likely than boys to act in prosocial ways. Boys were more likely to be targets of physical aggression.[19] The relational aggression however, was highly correlated for both genders.[20]

Agnieszka Gromkowska-Melosik also quotes the views of Anne L. Cummings, Sue Hoffman and Alan W. Lechied, who claim that

> girls to a lesser extent engage in strictly physical aggressive behaviours resulted from the gender socialisation specific to this group, which limits the possibilities expressing aggression openly. Consequently, this aggression is subject to a "transference" and is expressed by seemingly less aggressive behaviours, but equally, if not more, severe for the victim. In relationships among girls, this is about ruthlessly excluding a friend from the group, spreading gossip about the victim, which causes her rejection by other people, emotional blackmail, the essence of which is "withdrawal of friendship" if the victim does not "submit".[21]

Agnieszka Gromkowska-Melosik also refers to the considerations of Marion K. Underwood who maintains that "girls to a lesser extent than boys

---

[17] A. Gromkowska-Melosik, *Social Constructs of Girls' Aggression. Selected Contexts and Controversies*, Studia Edukacyjne, 2006, 39, p. 63.

[18] K. Björkqvist, *Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression. A review of recent research*, Sex Roles, 1994, 30, p. 178 after: A. Gromkowska-Melosik, *Social Constructs of Girls' Aggression*.

[19] A. Page, L.F. Smith, *Relational aggression and physical aggression among adolescent Cook Islands students*, Issues in Educational Research, 2016, 26(1), p. 98-116.

[20] Ibidem.

[21] A.L. Cummings, S. Hoffman, A.W. Leschied, *A psychoeducational group for aggressive adolescent girls*, The Journal for Specialists in Group Work, 2004, 29, 3, p. 286 after: A. Gromkowska-Melosik, *Social Constructs of Girls' Aggression*.

express physical aggression, and to a greater extent – relational".[22] However, from the results of studies published in 2011, carried out among 277 students aged 0-12-20 years attending the Chilean capital of Santiago, showed that boys were more aggressive than girls, while gender differences about relational aggression did not appear. At the same time, it turned out that people of both sexes who were physically and relationally aggressive were also more popular among peers.[23] Perhaps the high level of relational aggression among Chilean boys is related to the cultural specificity of this area.

Conclusion

In conclusion, we can determine that most of the research shows that physical aggression dominates among boys and relational aggression among girls, although the distribution of them is not even. It means that there are girls who show more physical aggression than many boys, and boys who are more aggressive than many girls. We are not able to answer the question about the relationship between physical aggression and its predominance among boys and the relational aggression and its predominance among girls and also determinants of biological nature or socialisation influences. This problem is worthy of further research that should be undertaken shortly.

BIBLIOGRAPHY

Andraszczyk W., *Female delinquency in selected criminological theories– gender contexts*, Polish Journal of Social Rehabilitation, 2017, 14.

Archer J., Coyne S.M., An *integrated review of indirect, relational, and social aggression*, Personality and Social Psychology Review, 2005, 9(3).

Banny A.M., Heilbron N., Ames A., Prinstein M.J., *Relational Benefits of Relational Aggression: Adaptive and Maladaptive Associations with Adolescent Friendship Quality*, Developmental Psychology, 2011, 47(4).

Basow S.A., Cahill K.F., Phelan J.E., Longshore K., McGillicuddy-DeLisi A., *Perceptions of relational and physical aggression among college students: Effects of gender of perpetrator, target, and perceiver*, Psychology of Women Quarterly, 2007 31(1).

Björkqvist K., *Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression. A review of recent research*, SexRoles, 1994, 30.

Crick N.R., Grotpeter J.K., *Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment*, Child Development, 1995, 66.

[22] M.K. Underwood, *Social aggression among girls*, New York 2003, p. 234, after: A. Gromkowska-Melosik, *Social Constructs of Girls' Aggression*.

[23] Dijkstra, Berger, Linderberg, *Do Physical and Relational…*, https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/siena/DijkstraBergerLindenberg2011.pdf s. 6.

Dijkstra, Berger, Linderberg, *Do Physical and Relational*…., https://www.stats.ox.ac.uk/~snijders/siena/DijkstraBergerLindenberg2011.pdf s. 6.

Dodge M., *Where are all the women in white-collar crime?* [in:] *Routledge International Handbook of Crime and Gender Studies*, Eds. C.M. Renzetti, S.L. Miller, A.R. Gover, Routledge, New York 2013.

Dodge K.A., Coie J.D, Lynam D., Damon W., *Handbook of Child Psychology*, [in:] *Social, emotional, and personality development*, 6th ed., Ed. N. Eisenberg, Wiley, New York 2006.

Elsaesser C., Gorman-Smith D., Henry D., *The Role of the School Environment in Relational Aggression and Victimization*, Journal of Youth Adolescence, 2013, 42.

Gill J.K, *The Impact of Social Acceptance and Close Friendships on Peer and Self Perceptions of Overt and Relational Aggression Among Adolescents*, University of Victoria, 2010

Gromkowska-Melosik A., *Social Constructs of Girls' Aggression. Selected Contexts and Controversies*, Studia Edukacyjne, 2006, 39.

Islam M.J., Banarjee S., Khatun N., *Theories of Female Criminality: A criminological analysis*, International Journal of Criminology and Sociological Theory, 2014, 7, 1.

McEvoy M., Estrem T., Rodriguez M., Olson M., *Assessing relational and physical aggression among preschool children: Intermethod agreement*, Topics in Early Childhood Special Education, 2003, 23.

Merrell K.W., Buchanan R., Tran O.K., *Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings*, Psychology in the Schools, 2006, 42.

Millet K., *Teoria polityki płciowej*, [in:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, red. T. Hołówka, Warszawa 1982.

Murray-Close D., Ostrov J.M., Nelson D.A. Crick N.R., Coccaro E.F., *Proactive, reactive, and romantic relational aggression in adulthood: Measurement, predictive validity, gender differences, and association with Intermittent Explosive Disorder*, Journal of Psychiatric Research 2010, 44.

Page A., Smith L.F., *Relational aggression and physical aggression among adolescent Cook Islands students*, Issues in Educational Research, 2016, 26(1).

Pellegrini A.D., Long J.D., *A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school*, British Journal of Developmental Psychology, 2002, 20.

Rohlf H., Krahé B., Busching R., *The socializing effect of classroom aggression on the development of aggression and social rejection: A two-wave multilevel analysis*, Journal of School Psychology, 2015, 58.

Russell B., Kraus S.W., Ceccherini T., *Student Perceptions of Aggressive Behaviors and Predictive Patterns of Perpetration and Victimization: The Role of Age and Sex*, Journal of School Violence, 2010, 9(3).

Stockdale L., Tackett S., Coyne S.M., *Sex differences in verbal aggression use in romantic relationships: a meta analytic study and review*, Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 2016, 5(3).

Swit C.A., McMaugh A., Warburton W.A., *Teacher and Parent Perceptions of Relational and Physical Aggression During Early Childhood*, The Journal of *Child* and *Family* Studies, 2018, 27.

Tomasz Gmerek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SOCJALIZACYJNA FUNKCJA SZKOLNICTWA W AFRYCE POŁUDNIOWEJ W OKRESIE APARTHEIDU (1948-1994)

Abstract. Gmerek Tomasz, *Socjalizacyjna funkcja szkolnictwa w Afryce Południowej w okresie apartheidu (1948-1994)* [Socialization Function of South African Education System During the Apartheid (1948-1994)]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 235-252. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.15

The article is devoted to the discussion of socialization processes in the South African apartheid system of education (1948-1994). The socialization function of education is considered in-depth, with special attention paid to the racial inequality and discrimination in South African society. The article includes the consideration of school indoctrination and different aims of education and curricula in education subsystems for different racial groups in an Apartheid society.

Key words: education, socialization, indoctrination, South Africa, Apartheid, discrimination, curriculum, segregation, stratification

Wprowadzenie

Ewolucja systemu segregacji rasowej na terytorium Afryki Południowej następowała stopniowo, wraz z rozwojem państwowości, procesami industrializacji oraz instytucjonalizacji. Jednak dopiero wprowadzenie apartheidu jako systemu politycznego w 1948 roku usankcjonowało istnienie całej struktury zależności, w której kategoria rasy stała się wyznacznikiem funkcjonowania jednostek i grup społecznych we wszystkich sferach instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych[1]. Trzeba zatem stwierdzić, że apartheid stanowił zinstytucjonalizowaną formę segregacji funkcjonującą na poziomie narodowym – system polityczny oparty na doktrynie odrębnego rozwoju poszczególnych kategorii rasowych[2].

[1] P.L. van den Berghe, *Race and Racism. A Comparative Perspective*, New York 1967, s. 96.

[2] J. Balicki, *Apartheid. Studium prawno-polityczne rasizmu w Afryce Południowej*, Warszawa 1967, s. 174-190.

Koncepcja systemu apartheidu stworzona została już w latach trzydziestych przez intelektualistów powiązanych z Partią Narodową. W 1948 roku, wraz z dojściem Partii Narodowej do władzy (po wygranych wyborach, w których jej reprezentanci głosili hasła segregacji rasowej i odrębnego rozwoju), rozpoczęto proces wprowadzania w praktykę społeczną jego zasad[3]. Pod koniec lat czterdziestych XX wieku dostrzegalne były także zmiany lingwistyczne dotyczące samego słowa *apartheid*, które w języku afrikaans oznacza odrębność, separację. W tym czasie zastąpiło ono pojęcie segregacji [*segregasie*][4].

R. Kapuściński stwierdza w tym kontekście, iż doktryna apartheidu

> podniosła do godności prawa i zasady wiary najbardziej mroczny z ludzkich instynktów – wstręt rasowy. Mówi się że apartheid wymyślił Verwoerd. To nieprawda. Apartheid jest wytworem kolonialnym, jest rasistowską doktryną powołaną dla zabezpieczania zdobyczy kolonialnych. Apartheid towarzyszy kolonializmowi w ciągu całej wielowiekowej jego historii. W języku afrikaans „apartheid" oznacza „segregacja". Ale jest to separacja w imię dominacji[5].

Zwycięstwo Partii Narodowej w 1948 roku miało znaczący wpływ na kształt polityki oświatowej w kolejnych kilku dekadach. Zmiany, które rozpoczęły się wraz z dojściem do władzy afrykanerskich polityków zmierzały między innymi do rozszerzenia segregacji rasowej we wszystkich sferach funkcjonowania szkolnictwa. Wprowadzenie polityki apartheidu zmierzało do jak największej separacji pomiędzy jednostkami należącymi do jednej z czterech arbitralnie wyznaczonych kategorii rasowych (Białych, Azjatów, Koloredów oraz Czarnych). W 1954 roku Hendrik Verwoerd – Minister do Spraw Narodowości i późniejszy prezydent kraju – wyraził następujące słowa o edukacji dla niebiałych mieszkańców kraju:

> Nie ma dla nich miejsca w społeczności Europejczyków poza sferą różnorodnych form pracy. Jakkolwiek, w ramach ich własnej społeczności wszystkie drzwi są otwarte. Z tego powodu bezużyteczne jest dla nich zdobywanie wykształcenia, które służy wejściu w społeczność Europejczyków, bowiem oni nie mogą w nią wejść. Do tego momentu byli oni przypisywani do systemu szkolnego, który odciągał ich od własnej społeczności i wprowadzał w błąd ukazując zielone pastwiska europejskiego społeczeństwa, na których oni nie powinni się paść[6].

Po dojściu do władzy, reprezentanci Partii Narodowej rozpoczęli działania mające na celu rekonstrukcję dotychczas funkcjonującego systemu szkol-

[3] H. Gilomee, L. Schlemmer, *From Apartheid to Nation-Building*, Cape Town 1989, s. 40-41.

[4] J. Balicki, *Afrykanerzy, Afrykanie, Apartheid*, Warszawa 1980, s. 39-40.

[5] R. Kapuściński, *Faszyzm karłowaty*, „Polityka", 1963, 51-52 (355-356), s. 14.

[6] A. Wieder, *White Teachers/White Schools: Oral Histories from the Struggle against Apartheid*, Multicultural Education, 2003, 10, 4, s. 27.

nictwa zgodnie z zasadami apartheidu. Dojście do władzy nacjonalistów afrykanerskich spowodowało skupienie pełni władzy w rękach jednej opcji politycznej[7]. Równocześnie, w jej ramach, funkcjonowały tajne organizacje, które w jeszcze większym stopniu służyły zamknięciu społecznemu w ramach dominującej (białej) kategorii społecznej. Jedną z najbardziej znaczących był Afrykański Związek Braterski [*Afrikaner Broederbond* – AB][8]. Jak zauważa przy tym J. Balicki,

> w okresie rządów Partii Nacjonalistycznej Broederbond stał się prawdziwą potęgą w państwie. Choć pozostał nadal organizacją tajną, nie było tajemnicą, że należą do niego wszyscy członkowie rządu, większość członków parlamentu, rektorzy większości uniwersytetów, większość sędziów, redaktorzy naczelni pism afrykanerskich, dyrektorzy afrykanerskich szkół średnich, setki duchownych i inni. Zajęcie wyższego stanowiska w administracji państwowej stało się praktycznie niemożliwe bez przynależności do Broederbondu, a przynajmniej bez aprobaty tej organizacji – a aprobaty takiej nie uzyskiwały osoby wątpiące w słuszność polityki apartheidu[9].

Warto przy tym zauważyć, iż ta tajna organizacja miała kluczowy wpływ na szkolnictwo (które było postrzegane przez rząd Partii Narodowej za kluczową instytucję służącą odtwarzaniu i konserwowaniu istniejącego systemu). Zakłada się, iż spośród członków organizacji Broederbond znaczącą część stanowili ludzie powiązani ze szkolnictwem[10].

W tym kontekście zarówno relacje pomiędzy edukacją, społeczeństwem i ekonomią (w tym rynkiem pracy), jak też rola szkolnictwa w procesach socjalizacji i formowania kapitału ludzkiego podporządkowane zostały idei przyświecającej twórcom doktryny apartheidu. Ich celem stało się ukształtowanie relacji rasowych w taki sposób, aby niebiała większość służyła białej mniejszości. W tym celu uchwalono różnorodne akty prawne, które dotyczyły sfery edukacji bezpośrednio (Ustawa o edukacji Bantu z 1953 roku [*Bantu Education Act*], Rozszerzenie ustawy o edukacji uniwersyteckiej z 1959 roku [*Extension of University Education Act*], Ustawa o edukacji Koloredów z 1963 roku [*Coloured Persons Education Act*], Ustawa o edukacji Hindusów z 1965 roku [*Indian Education Act*], Ustawa o edukacji narodowej z 1967 roku [*National Education Act*]) lub pośrednio (na przykład akty prawne uchwalone w 1950 roku, takie jak Ustawa o utworzeniu rejestru ludności [*Population Registration Act*], Ustawa o terenach grupowych [*Group Areas Act*], czy

[7] G. Bębnik, *Ostatnia walka Afrykanerów*, Biała Podlaska 2004, s. 152-154.

[8] Por. tamże, tablice XIX-XXIV.

[9] J. Balicki, *Historia Burów. Geneza państwa apartheidu*, Wrocław 1980, s. 221.

[10] W.R. Johnson, *Education: Keystone of Apartheid*, Anthropology and Education Quarterly, 1982, 13, 3, s. 225.

Ustawa o niemoralności [*Immorality Act*])[11]. Szkolnictwo zostało z premedytacją wykorzystane jako instrument dla realizacji tak sformułowanych politycznych celów twórców państwa apartheidu. Jak bowiem zauważa F. Troup, „nigdzie jego dyskryminacyjne praktyki nie były bardziej widoczne i nigdzie nie zostały udokumentowane bardziej niż w sferze edukacji"[12].

Celem artykułu jest analiza wybranych kontekstów działania szkolnictwa w procesach socjalizacji oraz indoktrynacji politycznej reprezentantów odmiennych kategorii rasowych w Afryce Południowej. Jego istotą jest zarówno omówienie przykładów wprowadzania założeń rasistowskiej ideologii w ramy treści kształcenia, jak charakterystyka dyskryminacyjnych działań podejmowanych w sferze segregowanego rasowo szkolnictwa. Ponadto, celem artykułu jest ukazanie powiązań pomiędzy celami edukacji i wychowania sformułowanymi z perspektywy kategorii rasowych, a sposobami działania struktury społeczno-ekonomicznej w Afryce Południowej.

Zróżnicowanie rasowe, apartheid i procesy indoktrynacji ideologicznej w południowoafrykańskim szkolnictwie

Już w latach dwudziestych XX wieku – a więc przed powstaniem sformalizowanego i uprawomocnionego politycznie systemu segregacji rasowej (apartheidu) – pojawiło się wyraźne zróżnicowanie w sferze treści kształcenia w szkolnictwie przeznaczonym dla odmiennych kategorii rasowych. Podziały w edukacji, wynikające początkowo z odmiennych sposobów finansowania szkolnictwa, stawały się coraz bardziej wyraźne[13]. Można zatem stwierdzić, że jeszcze przez wprowadzeniem polityki apartheidu podejmowano działania skutkujące tworzeniem podręczników oraz materiałów kształcenia zorientowanych na uwydatnianie i pogłębianie zróżnicowania rasowego. Treści miały w swoich założeniach konstytuować porządek oparty na nadrzędności białej rasy, a zadaniem edukacji stało się „inkorporowanie w tożsamość białych dzieci takiego społecznego oraz ideologicznego obrazu świata"[14].

Po dojściu do władzy w 1948 roku Partii Narodowej rozpoczęto proces systematycznego wprowadzania segregacji rasowej we wszystkich sferach funkcjonowania szkolnictwa. Socjalizacyjna funkcja edukacji wykorzysta-

[11] M. Cross, L. Chisholm, *The Roots of Segregated Schooling in Twentieth-Century South Africa*, [w:] *Pedagogy of Domination. Toward a Democratic Education in South Africa*, red. M.O. Nkomo, Trenton 1990, s. 54.

[12] F. Troup, *Forbidden Pastures. Education under Apartheid*, London 1976, s. 6.

[13] J.D. Jansen, *Curriculum as a Political Phenomenon: Historical Reflections on Black South African Education*, The Journal of Negro Education, 1990, 59, 2, s. 199-200.

[14] M. Cross, L. Chisholm, *The Roots of Segregated Schooling in Twentieth-Century South Africa*, [w:] *Pedagogy of Domination*, s. 52.

na została do uprawomocniania systemu apartheidu. Proces wychowania w szkołach został zatem podporządkowany celom politycznym sformułowanym zgodnie z założeniami rasistowskiej doktryny segregacji. Rozpoczęto wprowadzanie programu politycznego dla białych szkół, których działanie opierało się na języku angielskim i afrikaans, na podstawie opublikowanego jeszcze przez wyborami Manifestu dla edukacji chrześcijańsko-narodowej [*Manifesto for Christian National Education*]. W dokumencie przeczytać można następujące założenia dla antycypowanego systemu:

> Nasze afrykanerskie szkoły muszą nie tylko kształcić w ojczystym języku (…) muszą być one także miejscami, w których nasze dzieci będą przesiąkać i chłonąć chrześcijańsko-narodowe duchowe i kulturowe dziedzictwo narodu (…) Historia musi być nauczana zgodnie z planem nakreślonym przez Boga wobec ras ludzkich (…) Bóg chciał odrębnych narodów i ludzi. Edukacja tubylcza powinna być oparta na zasadach kurateli, nierówności i segregacji; jej celem powinno być wpajanie sposobów życia białego człowieka, w szczególności narodu Burów, który jest nadrzędnym powiernikiem[15].

W szkołach dla Białych wprowadzono zatem program indoktrynacji ideologią chrześcijańsko-narodową. Ponadto, w kolejnych dekadach funkcjonowania państwa apartheidu, w sferze edukacji następowały procesy militaryzacji. Dla białej młodzieży organizowano specjalne paramilitarne organizacje; tworzono również obozy szkoleniowe dla chłopców. Oficerowie sił obrony regularnie odwiedzali szkoły wygłaszając wykłady. Istotą tych działań stało się wdrożenie do wojskowego drylu i przygotowanie do reagowania na potencjalne zagrożenia. Równocześnie, militaryzacja w sferze edukacji miała służyć zapoznawaniu z możliwościami uzyskiwania karier w sferze resortów siłowych. Ideologia bezpieczeństwa i militaryzmu obecna w szkolnictwie dla Białych odzwierciedlała sytuację polityczną i społeczną odnoszącą się do zróżnicowania rasowego i narastających konfliktów społecznych w RPA[16].

Z kolei, w szkolnictwie przeznaczonym dla niebiałych kategorii rasowych cele kształcenia zostały zorientowane przede wszystkim na podporządkowanie nieuprzywilejowanych kategorii rasowych białej grupie dominującej. M. Nkomo wyróżnił pięć głównych celów, jakim podporządkowana była funkcja socjalizacyjna szkolnictwa w systemie apartheidu[17].

Pierwszym celem była produkcja nisko wykwalifikowanej czarnej siły roboczej, która miała służyć potrzebom kapitalistycznej gospodarki kraju, generując zysk przy jak najniższych kosztach. Z tej perspektywy, cele działa-

---

[15] I. Robertson, P. Whitten, *Race and Politics in South Africa*, New Brunswick 1978, s. 106-107, podaję za: W.R. Johnson, *Education: Keystone of Apartheid*, s. 218.

[16] A. Sparks, *The Mind of South Africa. The Story of the Rise and Fall of Apartheid*, London 1990, s. 308-309.

[17] M.O. Nkomo, *Post-Apartheid Education: Preliminary Reflections*, [w:] *Pedagogy of Domination*, s. 294-295.

nia szkolnictwa dla Czarnych powiązane były z restrykcjami na rynku pracy i rezerwacją pewnych pozycji zawodowych wyłącznie dla Białych. Równocześnie, wraz z rozwojem ekonomicznym kraju oraz wzrostem protestów społecznych czarnych społeczności, działania Partii Narodowej zmierzały do zwiększenia zróżnicowania w ramach czarnej kategorii rasowej. W tym celu powstawały szkoły średnie oraz uczelnie wyższe dla czarnych (wiele z nich łączyło działania podejmowane przez prywatne podmioty, spółki, fundacje itp. z działaniami rządu). Pojawienie się czarnej klasy średniej miało stanowić bufor chroniący reżim apartheidu i dostarczać dowodów na faktyczne istnienie odrębnego rozwoju poszczególnych kategorii rasowych.

Drugi cel dotyczył socjalizacji czarnoskórych uczniów w sposób służący internalizacji porządku społecznego i prawnego apartheidu. Dotyczyło to przede wszystkim bezwzględnej akceptacji nadrzędności zachodniej, białej cywilizacji, a z drugiej strony – traktowania własnej pozycji jako „podrzędnej". Istotnym celem takiej socjalizacji było ugruntowanie przekonania, iż relacje dominacji i podporządkowania pomiędzy reprezentantami rasy białej i czarnej stanowią „zrządzenie boskie" i z tej perspektywy są nietykalne. Miało to swoje implikacje w procesie uprawomocniania przywódców władz prowincji – bantustanów, urzędników władz centralnych, a także w uległych relacjach wobec pracodawców.

Kolejny cel odnosił się do wzmacniania w sferze świadomości i tożsamości „białych" sposobów myślenia i postrzegania świata – w procesach kształcenia. Odnosiło się to między innymi do akceptacji powiązania pomiędzy białą rasą a kapitałem ekonomicznym w RPA[18]. Ponadto, celem stały się polityczne oraz ideologiczne działania służące uprawomocnianiu przekonania, iż przedstawiciele rasy białej stanowią naturalną dominantę w rasowo podzielonym południowoafrykańskim państwie[19].

Czwarty cel zorientowany był na akceptację rasowej i etnicznej separacji. Kategoria „oddzielenia" uważana i promowana była jako naturalny stan rzeczy, który jest odzwierciedleniem potrzeb każdej poszczególnej kategorii rasowej. Równocześnie promowano przekonanie, że takie rozwiązania stanowią najbardziej optymalną odpowiedź na istniejące zróżnicowanie rasowe i etniczne kraju. Temu służyło utrzymywanie odrębnych szkół przeznaczonych dla reprezentantów odmiennych grup rasowych, a także segregacja mieszkaniowa w miastach oraz utrzymywanie bantustanów w obszarach wiejskich.

Piątym celem było utrzymywanie stanu niskiego rozwoju intelektualnego wśród członków nieuprzywilejowanych grup rasowych. Realizowany

[18] Tamże.

[19] J. Karlsson, *Schooling Space: where South Africans learnt to position themselves within the hierarchy of apartheid society*, Pedagogy, Culture and Society, 2004, 12, 3, s. 328.

był za pośrednictwem odrębnych systemów szkolnictwa, których sposoby działania – oparte na ogromnych dysproporcjach – odzwierciedlały zróżnicowany stosunek białych władz do reprezentantów poszczególnych kategorii rasowych[20]. W.E. Morrow zwraca uwagę, że cele edukacji w Republice Południowej Afryki oparte były na zasadach kulturowego i moralnego relatywizmu. Implikowało to założenie, iż odmienne grupy rasowe mają odrębne i niekompatybilne kultury oraz style wychowania. W konsekwencji, cele edukacji muszą stanowić konstrukcję uwzględniającą te istotne różnice, a w konsekwencji – sankcjonować hierarchiczny porządek społeczny.

Temu właśnie założeniu służyły funkcjonujące *de facto* cztery odrębne systemy edukacyjne w Republice Południowej Afryki. Ich odrębne istnienie, działanie na odmiennych zasadach, w sferze inaczej sformułowanych celów i wartości, w zróżnicowany sposób finansowanych i zorganizowanych, sankcjonowało hierarchiczny porządek, w którym wychowywane były kolejne młode pokolenia. Jak to ujmuje W.E. Morrow,

> te cztery odrębne systemy szkolnictwa służyły transmitowaniu głębokiego i podstępnego przekazu, opakowanego w naturalistyczną maskę, w której odgrywały organizującą rolę w konstruowaniu wspólnych znaczeń oraz ich rozumienia, służąc większości mieszkańców Południowej Afryki. Przekazy te były komplementarne dla czterech grup rasowych; one spajały i urzeczywistniały koncepcję grup rasowych, głęboko przenikały sposoby samopostrzegania jednostki, jej osobistych relacji oraz percepcji tego, gdzie ona przynależy w istniejącym hierarchicznym układzie, a także sankcjonowały jej rozumienie przebiegu głównych linii podziałów politycznych w społeczeństwie[21].

Także treści kształcenia w jasny sposób eksponowały ideę nadrzędności białej rasy nad ludźmi posiadającymi inne pochodzenie rasowe (symbolizowane w najbardziej dobitny sposób przez swój kolor skóry)[22]. Programy kształcenia dla czarnych uczniów zorientowane były – jak już o tym pisano – do kształtowania poczucia ich podległej pozycji i sankcjonowania w umysłach uzasadnień dla niższego miejsca w hierarchii społeczno-ekonomicznej[23]. Szkolnictwo zdominowane było przez – jak to ujmuje C. Harber – „silne, normatywne przekonanie o tym, iż Czarni powinni «znać swoje miejsce» w południowoafrykańskiej hierarchii władzy"[24].

---

[20] M.O. Nkomo, *Post-Apartheid Education: Preliminary Reflections*, [w:] *Pedagogy of Domination*, s. 295.

[21] W.E. Morrow, *Aims of Education in South Africa*, International Review of Education, 1990, 36, 2, s. 175.

[22] M.O. Bassey, *Western Education and Political Domination in Africa: a study in critical and dialogical pedagogy*, Westport 1999, s. 102-103.

[23] R.H. Davis, *Producing the "Good African": South Carolina's Penn School as a Guide for African Education in South Africa*, [w:] *Independence without Freedom. The Political Economy of Colonial Education in Southern Africa*, red. A.T. Mugomba, M. Nyaggah, Santa Barbara 1980, s. 83.

[24] C. Harber, *Politics in African Education*, London 1989, s. 186.

Formowanie tego przekonania odnosiło się przy tym do trzech kluczowych obszarów oddziaływania pedagogicznego. Pierwszy odnosił się do sfery psychologicznej. Dotyczyło to przede wszystkim realizacji (za pośrednictwem wychowania) funkcji kontroli społecznej. Formowanie osobowości miało na celu podporządkowanie się obowiązującym zasadom, a w sylabusach uwydatniano potrzebę formowania u młodych ludzi takich cech, jak samodyscyplina, lojalność, uczciwość, odpowiedzialność, nastawienie religijne, właściwe maniery i schludny wygląd.

Drugi obszar dotyczył sfery edukacji szkolnej. Obejmował trzy główne wymiary. Pierwszym było posłuszeństwo względem obowiązujących zasad, zgodnie z przekonaniem, iż podporządkowanie się regułom panującym w środowisku szkolnym ułatwi uczniom adaptację do istniejącej rzeczywistości społecznej. Drugi wymiar odnosił się do formowania szacunku wobec autorytetu władz szkolnych, nauczycieli, dyrektora oraz przedstawicieli instytucji oświatowych. Trzeci wymiar powiązany był z kontrolą uczęszczania do szkoły, co miało na celu ograniczenie zjawiska wagarowania.

Trzeci obszar oddziaływania pedagogicznego odnosił się do sfery doradztwa zawodowego. Także i ten obszar został silnie naznaczony ideologią apartheidu. Jego istotą stało się ukazywanie uczniom z czarnych społeczności tych sfer zawodowych, które w rasowo podzielonym społeczeństwie otwarte były dla czarnoskórych. Równocześnie, celem stało się podporządkowanie socjalizacji czarnych uczniów gospodarce opartej na nierównym i niesprawiedliwym podziale pracy[25].

W niezwykle wyraźny sposób ideologia apartheidu obecna była w sferze treści kształcenia. Podręczniki szkolne tworzono na potrzeby państwa podzielonego wzdłuż kategorii rasowych. Dominowały w nich pewne stałe elementy, służące sankcjonowaniu w umysłach uczniów pożądanego (ze strony władzy politycznej) obrazu świata. Oto przykłady:

– historia prezentowana była z białej, eurocentrycznej perspektywy i pomijała historię Afryki sprzed kolonizacji;

– kolonizacja Afryki Południowej prezentowana była jako ekspansja osadników burskich w XIX wieku na niezamieszkanym wcześniej terytorium, co miałoby implikować tezę, iż ziemie te w naturalny sposób należą do białych;

– czarni traktowani byli jako problem i przeszkoda w realizacji celów zakładanych przez białych;

– rozwijano tezę, iż niebiałe społeczności nie wytworzyły odpowiedniego poziomu cywilizacyjnego, aby cieszyć się pełnymi prawami obywatelskimi oraz politycznymi. Implikowało to między innymi specyficzne postrzeganie człowieka czarnoskórego jako prymitywnego, nieinteligentnego, kłótliwego i konfliktowego ignoranta;

[25] Tamże, s. 186-187.

– kładziono nacisk na rozwój afrykanerskiego procesu narodotwórczego, jednak kiedy pojawiły się tendencje narodowościowe czarnych afrykańskich społeczności, zaczęto traktować je jako nierozważne, nielegalne, inspirowane z zewnątrz;

– rasowy podział pracy prezentowany był jako część porządku naturalnego, a bieda panująca w innych krajach afrykańskich prezentowana była jako konsekwencja rządów czarnej większości i nieobecności rządów białych[26].

F.E. Auerbach – analizujący programy kształcenia oraz podręczniki do historii w szkołach średnich Transwalu (w pierwszych dekadach funkcjonowania systemu apartheidu) – zwraca uwagę na istotne przekłamania, nadinterpretacje oraz wyraźną tendencję indoktrynacji ideologicznej młodego pokolenia. Etnocentryczne stwierdzenia i rasistowskie poglądy przewijają się w opisach i charakterystyce faktów historycznych – zarówno w podręcznikach pisanych w języku afrikaans, jak i w książkach dla uczniów kształcących się w szkołach z innymi językami wykładowymi.

Historia prezentowana jest z białej perspektywy, w której uwydatniono kluczową rolę Afrykanerów w rozwoju państwa. Znaczenie kolonizacji Afryki Południowej białych osadników burskich traktowane jest równocześnie jako istotny wkład Europejczyków w rozszerzanie zachodniej cywilizacji. W niezwykle istotny sposób podkreśla się wagę religii chrześcijańskiej, jako podwaliny systemu społecznego i politycznego. W tym kontekście, kultury plemienne traktowane są jako barbarzyńskie, podległe i niższe, co implikuje konieczność ich nawracania i cywilizowania. Jak zauważa przy tym F.E. Auerbach,

> białe dzieci uczące się historii oraz przedmiotów z nią powiązanych uzyskiwały wyolbrzymione przekonanie o znaczeniu historii Afryki Południowej w rozwoju cywilizacji, a w szczególności internalizowały błędny pogląd, iż Afrykanie są nadal na poziomie rozwoju plemiennego i nieodłącznie podrzędni wobec białych, a także ideę o rasowej istocie związku pomiędzy cywilizacją zachodnią, chrześcijaństwem i ludźmi białymi, z kaukaskiego pnia. Miało to dalszy wpływ na dzielenie ludzi[27].

Podobne analizy dotyczące treści kształcenia zawarte w południowoafrykańskich podręcznikach przeprowadził J.M. Du Preez. Autor ten skupił się na badaniu podręczników szkolnych (z dziedziny historii, geografii oraz literatury w języku afrikaans) pod kątem występowania w ich narracjach i treściach kształcenia najważniejszych symboli dominacji białej rasy i roli narodu Afrykanerów. Wyróżnił on dwanaście kluczowych tematów, wokół których orientowała się narracja w badanych podręcznikach:

---

[26] C. Harber, *Politics in African Education*, s. 187.

[27] F.E. Auerbach, *The Power of Prejudice in South African Education. An enquiry into History textbooks and syllabuses in the Transvaal High Schools of South Africa*, Cape Town 1965, s. 126.

1. Zalegalizowane władze są niepodważalne.
2. Biali są nadrzędni; Czarni są podrzędni.
3. Afrykanerzy mają specjalne relacje z Bogiem.
4. Afryka Południowa pełnoprawnie należy do Afrykanerów.
5. Afryka Południowa jest krajem rolniczym; Afrykanerzy są narodem rolników [*boervolk*].
6. Afryka Południowa jest krajem dotykanym trudnościami (w sensie trudnych warunków klimatycznych, np. upałów, braku wody itp.).
7. Afryka Południowa i Afrykanerzy są odosobnieni (w sensie niezależności od innych, a także odwołania do historycznego wzorca pierwszych burskich osadników, będących rolnikami [*boerwees*], żyjących z dala od cywilizacji i zdanych tylko na siebie).
8. Afrykanerzy są zaradni i silni pod względem militarnym.
9. Afrykanerzy są zagrożeni (w odniesieniu do historycznych uwarunkowań życia Burów – trudności klimatycznych, konieczności nieustannych migracji, walk z tubylcami i osadnikami angielskimi, a także do współczesnych trudności, takich jak niepokoje społeczne, konflikty rasowe, czy trudności gospodarcze – także powiązane z kwestiami klimatycznymi).
10. Światowa opinia jest ważna dla Afryki Południowej.
11. Afryka Południowa jest liderem w Afryce.
12. Afrykanerzy mają w Afryce cel dany od Boga[28].

Podobne wnioski wysuwają autorzy analizujący podręczniki do historii w szkołach Republiki Południowej Afryki – z perspektywy obecności w niej treści kształcenia dyskryminujących niebiałe społeczności, eksponujących nadrzędność rasy białej, a także sankcjonujących zasadność systemu politycznego opartego na zasadach apartheidu[29].

E. Dean, P. Hartmann i M. Katzen sformułowali kilka głównych konkluzji w odniesieniu do tendencji obecnych w analizowanych przez siebie południowoafrykańskich podręcznikach do historii. Pierwsza z nich odnosi się do etnocentryzmu przenikającego podręczniki. Historia prezentowana jest przede wszystkim z białego, europocentrycznego punktu widzenia. Równocześnie, nieobecne są inne (na przykład tubylcze) sposoby widzenia rozwoju historycznego. Nie ma zatem w badanych podręcznikach informacji dotyczących prekolonialnej historii Afryki, Ameryki Łacińskiej, czy Azji. Orientują się one przede wszystkim na ukazywaniu rozwoju białych grup. Równocześnie, w badanych książkach tubylcze społeczności Afryki traktowane są jako problem i przeszkoda w realizacji celów zakładanych przez białych.

[28] J.M. Du Preez, *Africana Africaner: master symbols in South African School Textbooks*, Alberton 1983, s. 71-85.

[29] E. Dean, P. Hartmann, M. Katzen, *History in black and white: an analysis of South African school history textbooks*, Paris 1983, s. 57.

Druga istotna tendencja obecna w analizowanych podręcznikach związana jest z gloryfikacją nacjonalizmu. Nacjonalizm stanowi główną oś narracji, zarówno w analizach odnoszących się do historii Europy, jak i z perspektywy rozwoju narodu Afrykanerów. Zupełnie przeciwstawnie postrzegane są i charakteryzowane tendencje narodowościowe Afrykanów. Ruchy wyzwoleńcze afrykańskich społeczności traktowane są w analizowanych tekstach podręczników jako nielegalne, a także inspirowane z zewnątrz. Ewentualne tendencje narodowościowe odbierane są pozytywnie wyłącznie wówczas, kiedy odnoszą się do tubylczej lojalności i działań na rzecz wspierania polityki bantustanów.

Kolejną tendencją jest ukazywanie uwarunkowań przeszłości jako modelu dla kształtowania współczesnych uwarunkowań społecznych. Odnosi się to w badanych podręcznikach do prezentowania segregacji rasowej, rasowego podziału pracy, czy systemu przepustek jako naturalnego stanu rzeczy – posiadającego odniesienia historyczne (datowane na wiek XVII i XVIII), co sankcjonuje ich istnienie w czasie.

Zbieżne z poprzednią tendencją są sposoby ukazywania zróżnicowania społecznego i ekonomicznego pomiędzy poszczególnymi kategoriami rasowymi. Rasowy porządek stratyfikacyjny i odpowiadający mu niesprawiedliwy podział pracy prezentowany był jako część porządku naturalnego. Równocześnie, problemy biedy czy bezrobocia obecne w innych krajach afrykańskich przedstawiane były jako konsekwencja rządów społeczności afrykańskich.

Kolejną tendencją obecną w badanych przez cytowanych autorów podręcznikach do historii było tworzenie i uwiecznianie mitów. Jednym z najbardziej powszechnych stała się teza o ekspansji Burów na niezaludnionym terytorium Afryki Południowej. Implikowało to założenie, iż dziewiętnastowieczna wędrówka Burów w kierunku północnym (Wielki Trek), a także eksploracja terytoriów niezamieszkanych w naturalny sposób czyni z nich własność białych. Równocześnie podkreślana była w tym kontekście jedność i solidarność narodu Afrykanerów oraz ich konsekwencja i upór w dążeniu do stworzenia państwa.

Ważnym elementem obecnym – co podkreślają E. Dean, P. Hartmann i M. Katzen – w każdym podręczniku do historii jest dyskredytacja przeciwstawnych ideologii politycznych. We wszystkich badanych podręcznikach obecna jest narracja antykomunistyczna (podkreślane są wyłącznie zagrożenia i wypaczenia ideologii komunistycznej). Podobne tendencje dostrzegalne są wobec ideologii liberalnych. Zgodna z liberalnymi ideałami rasowa równość jest w ten sposób dyskredytowana. Także liberalne ideały Wielkiej Rewolucji Francuskiej – wolność, równość, braterstwo – są w tekstach bada-

nych podręczników krytykowane i charakteryzowane jako nieprzystające do rzeczywistości Afryki Południowej.

Istotną tendencją obecną w tekstach badanych podręczników do historii było wspieranie poglądu dotyczącego niekompetencji Afrykanów. Odnosiło się to z jednej strony do wyrażanego *implicite* założenia, iż niebiali nie osiągnęli jeszcze wystarczającego poziomu rozwoju cywilizacyjnego, aby mogli cieszyć się pełnymi prawami politycznymi i obywatelskimi. Pogląd ten dotyczył przy tym interpretacji faktów historycznych, jak i aktualnej sytuacji w relacjach rasowych. Odnosił się on między innymi do ówczesnej sytuacji w czarnych rezerwatach (bantustanach), w których to biali podejmowali większość kluczowych decyzji – dotyczących *stricte* spraw tubylczych. Z drugiej strony, uwydatniano problemy ekonomiczne, społeczne i polityczne nowo powstałych państw Afryki, sugerując ich związek z nieudolnością i brakiem kompetencji afrykańskich rządów.

Ostatnią z wyróżnionych tendencji obecnych w południowoafrykańskich podręcznikach do historii było przesycenie ich treściami rasistowskimi, opartymi często na stereotypizacji. Odnosiło się to między innymi do charakterystyki czarnych społeczności jako niezdolnych do tworzenia trwałych struktur państwowych, ich braku kompetencji w sferze zarzadzania, czy myślenia perspektywicznego. Istotnym elementem w ramach tej tendencji było traktowanie i prezentowanie Afrykanina jako człowieka prymitywnego, skorego do konfliktów, który równocześnie jest antyintelektualnym ignorantem. Obecna w podręcznikach tendencja podkreśla równocześnie przepaści istniejące pomiędzy kategoriami ludzi czarnych i białych, sankcjonując znaczenie białej nadrzędności i czarnej podrzędności[30].

Można zatem stwierdzić, że południowoafrykańskie szkolnictwo realizując swoją funkcję socjalizacyjną, nastawione było na wzmacnianie politycznych założeń apartheidu. Zadania takie postawione były od początku trwania tego systemu i kontynuowane aż do jego odrzucenia w 1994 roku. Kształtowanie tożsamości młodego pokolenia było zatem silnie uwikłane w dominującą ideologię państwową. Dotyczyło to szkół na poziomie podstawowym i średnim, a także edukacji uniwersyteckiej[31]. Równocześnie, procesy te miały swoje szerokie implikacje w sposobach myślenia i postrzegania świata wśród członków wszystkich kategorii rasowych zarówno w czasach apartheidu, jak i długo po jego formalnym zniesieniu[32].

Procesy indoktrynacji politycznej obecne były również w szkolnictwie wyższym. Poza arbitralnymi podziałami w sferze segregacji rasowej uczelni

[30] Tamże, s. 103-104.

[31] G.D. Yonge, *Ideological alchemy: the transmutation of South African didactics (and fundamental pedagogics) into 'apartheid education'*, Journal of Curriculum Studies, 2008, 40, 3, s. 410.

[32] A.A. Abdi, *Apartheid and Education in South Africa: Select Historical Analyses*, The Western Journal of Black Studies, 2003, 27, 2, s. 95-96.

dla poszczególnych kategorii (które najbardziej dobitnie charakteryzowały istotę działania systemu apartheidu w edukacji), w szkolnictwie wyższym działały również mechanizmy socjalizacji służące kształtowaniu tożsamości i postaw umożliwiających wprowadzenie jednostek w podzieloną rasowo strukturę społeczną.

Jak wspomniano, jednym z celów wprowadzonego w 1948 roku systemu apartheidu stało się utworzenie odrębnych instytucji dla reprezentantów każdej kategorii rasowej – na wszystkich poziomach funkcjonowania szkolnictwa. Edukacja wyższa stała się jedną z najbardziej widocznych sfer dyskryminacji rasowej – w ramach funkcjonowania systemu apartheidu. Już w 1948 roku dr D.F. Malan, premier z ramienia Partii Narodowej stwierdził w Parlamencie:

> W naszych instytucjach uniwersyteckich powstała w ostatnich latach sytuacja, której nie można tolerować, stan rzeczy powodujący wzrost napięć, stający się przyczyną nieprzyjemnych relacji pomiędzy Europejczykami a nie-Europejczykami (…) My nie chcemy odmawiać edukacji wyższej nie-Europejczykom i podejmiemy każdy możliwy krok aby dostarczyć zarówno tubylcom jak i Koloredom możliwości kształcenia uniwersyteckiego tak szybko jak będziemy mogli, lecz w ich własnej sferze; innymi słowy w odrębnych instytucjach[33].

W tym celu utworzono w latach pięćdziesiątych oddzielne instytucje kształcenia wyższego dla Afrykanerów, Koloredów i Hindusów (na przykład: University of the North dla Afrykanów mówiących językami Soto, Venda i Tsonga, University of Zululand dla członków plemion Zulusów, University of Western Cape dla Koloredów, a także University of Durban-Westville dla Hindusów). Ponadto, najstarszą uczelnię dla Afrykanów – University of Fort Hare – utworzoną w 1916 roku przeznaczono dla Afrykanów mówiących w języku kosa. Tworzenie odrębnych uniwersytetów dla poszczególnych kategorii rasowych miało trzy główne cele. Po pierwsze, uprawomocnianie i potwierdzanie idei odrębnych grup rasowych i etnicznych promowanej przez rządy Partii Narodowej. Po drugie, dostarczanie personelu dla nowo tworzonych jednostek terytorialnych. Po trzecie, wzmacnianie i odtwarzanie podległej pozycji społecznej i ekonomicznej reprezentantów odrębnych kategorii rasowych[34].

Zasady obowiązujące na czarnych uniwersytetach znacząco różniły się od panujących na uczelniach dla białych. Dawały dominującą pozycję władzom rektorskim wywodzącym się zwykle z Partii Narodowej. W tym celu wprowadzono specyficzne regulacje prawne, odnoszące się w sposób szczegółowy do zasad funkcjonowania czarnych studentów w kolegiach etnicznych, na przykład:

---

[33] A.L. Behr, *Education in South Africa. Origins, Issues and Trends: 1652-1988*, Pretoria 1988, s. 92.

[34] R.O. Mabokela, *'We Cannot Find Qualified Blacks': faculty diversification programmes at South African universities*, Comparative Education, 2000, 36, 1, s. 98.

1) studenci nie mogą opuszczać bezpośredniego otoczenia kolegium bez pozwolenia kierownika hostelu lub odpowiedniego przedstawiciela Rektora;

2) każda organizacja studencka czy działalność, w którą jest zaangażowany student, musi być uprzednio zaaprobowana przez Rektora;

3) żadne zgromadzenia nie mogą odbywać się na terenie kolegium bez zgody Rektora. Legalne stowarzyszenia studenckie mogą odbywać spotkania zgodnie z zasadami określonego regulaminu;

4) żadne czasopisma, publikacje, czy broszury, za które odpowiedzialni są w całości lub częściowo studenci, nie mogą być rozprowadzane bez pozwolenia Rektora w konsultacji z Radą Uczelnianą oraz Senatem Uczelni;

5) nie mogą być udzielane żadne oświadczenia do prasy przez studentów, czy w ich imieniu, bez zgody Rektora;

6) po konsultacji z Radą Uczelnianą oraz Senatem Uczelni Rektor może zawiesić lub usunąć studenta, który w jego opinii narusza te zasady bądź zachowuje się niewłaściwie[35].

Także w wypadku studentów zaklasyfikowanych do kategorii Koloredów opracowano szczegółowe regulacje dotyczące sposobów ich funkcjonowania na terenie uczelni. Część z nich odnosiła się do typowych obowiązków studenta, takich jak konieczność uiszczania czesnego, kwestie proceduralne powiązane z rekrutacją, zasady uczęszczania na zajęcia i wykłady, czy kwestie powiązane z odpowiedzialnością za ewentualne zniszczenie mienia uczelni. Część zasad stanowiła jednak jawną ingerencję w prywatność jednostek, służąc kontroli wybranych aspektów ich życia – za pośrednictwem władz uczelni. Warto w tym miejscu wymienić kilka z nich:

1. Student nie może być członkiem żadnej organizacji poza czy w uniwersytecie, bez zgody Rady Uczelnianej, a żadne stowarzyszenie czy związek nie może powstać bez aprobaty Rady Uczelnianej.

2. Komisje, na istnienie których wyraziła zgodę rada mogą odbywać spotkania zgodnie z ich własnym regulaminem, jednak żadne spotkania nie mogą mieć miejsca w obrębie uczelni bez zgody Rektora.

3. Żadne czasopisma, publikacje czy broszury, za które odpowiedzialni są w całości lub częściowo studenci, a także żadne ogłoszenia czy afisze nie mogą być rozprowadzane czy rozwieszane bez pozwolenia Rektora

4. Nie mogą być udzielane żadne oświadczenia do prasy przez studentów, czy w ich imieniu, bez zgody Rektora.

5. Uczestnictwo w zajęciach sportowych w obrębie uczelni w niedziele jest zabronione[36].

Władze uczelni były skłonne regulować nawet ubiór studentów. Na przykład, w roku akademickim 1968-1969 wprowadzono zasadę dotyczącą ubioru,

[35] M. Horrell, *A Decade of Bantu Education*, Johannesburg 1964, s. 148.

[36] M. Horrell, *The Education of the Coloured Community in South Africa 1652-1970*, Johannesburg 1970, s. 153.

jaki powinni nosić studenci zarówno na wykładach, jak i poza uczelnią. Sugerowano strój schludny i stosowny. Elementem wymaganym i obowiązkowym dla mężczyzn były krawaty. Z kolei kobiety nie mogły nosić spodni, czy ubrań z dżinsu[37].

Można zatem stwierdzić, iż organizacja życia studenckiego była ściśle podporządkowana kontroli władz uczelni, które z kolei reprezentowały władzę państwową. Funkcja kontrolna szkolnictwa wyższego rozciągnięta została również na te sfery życia osobistego jednostki, które powiązane były z przejawami jej indywidualizmu i niezależności. Wszelkie przejawy niezależnego myślenia, które mogłyby prowadzić do zmiany istniejącego porządku społecznego zostały poddawane kontroli już w ramach procesu rekrutacji. Pozwalało to władzom na dokonywanie selekcji nie tylko dotyczącej osiągnięć uczniów – kandydatów na przyszłych studentów, lecz także na ich dobór pod kątem przydatności do funkcjonowania w systemie apartheidu i jego potencjalnej reprodukcji[38].

Weryfikacja poglądów, sposobów myślenia i nastawienia potencjalnych studentów odbywała się już uprzednio – w szkolnictwie średnim. W rzeczywistości, oznaczało to głęboką ingerencję w sposoby myślenia uczniów, zarówno w trakcie trwania edukacji podstawowej i średniej, jak też z perspektywy ich potencjalnego kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego. Procesy rekrutacji dopełniały tego procesu, stanowiąc wieloetapowe „sito" oddzielające niewygodne jednostki od uczestnictwa w kształceniu wyższym. Procesy te nasiliły się po protestach i bojkotach studenckich. Opisując praktyki weryfikacji studentów na wybrane czarne uniwersytety, M. Horrell zwraca uwagę, iż uczniowie chcący studiować lub być ponownie przyjęci na Uniwersytet Fort Hare, Uniwersytet of the North, czy Uniwersytet Zululand musieli corocznie ubiegać się o pozwolenie na studiowanie i uzyskiwać zaświadczenie o dobrym sprawowaniu (najczęściej z własnego miejsca zamieszkania) pochodzące od ministra ds. religii, komisarza ds. ludności Bantu [*Bantu Affairs Commissioner*] lub od dyrektora szkoły, do której wcześniej uczęszczali[39].

Także socjalizacja uniwersytecka, a więc procesy kształcenia i wychowania prowadzone na uczelniach wyższych, podporządkowane były zasadom funkcjonowania apartheidu. Jak zauważa przy tym M.T. Chika Sehoole,

> sposób w jaki był zorganizowany program kształcenia, rodzaje przedmiotów przeznaczonych dla poszczególnych grup rasowych, dobór osób które uczyły tych przedmiotów oraz tego jak one były nauczane, wszystko to służyło potwierdzaniu nadrzęd-

[37] Tamże, s. 154.

[38] M.O. Nkomo, *Student Culture and Activism in Black South African Universities. The Roots of Resistance*, Westport 1984, s. 39.

[39] M. Horrell, *Bantu Education to 1968*, Johannesburg 1968, s. 121.

ności białej rasy i socjalizacji czarnoskórych do ról jakie przeznaczono im w ramach południowoafrykańskiego społeczeństwa[40].

W historycznie czarnych uniwersytetach treści w ramach problematyki nauk społecznych, administracji, prawa, ekonomii, nauk ścisłych oraz teologii były znacznie ograniczone. Dobór zagadnień podporządkowany był wyłącznie funkcji przygotowania pracowników służby cywilnej na potrzeby tubylczych rezerwatów (bantustanów), stąd znacznie ograniczono ich zakres do niezbędnego minimum. Z kolei, uniwersytety dla białych oferowały znacznie poszerzone kursy w zakresie tych nauk, jak i studia nie oferowane w czarnych uczelniach, takie jak architektura, inżynieria, medycyna, czy stomatologia. Jako ciekawostkę warto podać, iż żaden uniwersytet przeznaczony dla Czarnych nie miał wydziału czy choćby kierunku inżynieryjnego powiązanego z górnictwem – w przeciwieństwie do uczelni białych, na których wydziały i kierunki takie były doskonale rozwinięte. W 1966 roku funkcjonowało 20 różnych wydziałów inżynieryjnych na pięciu spośród dziesięciu uniwersytetów dla Białych[41].

Równocześnie, wyposażenie uczelni przeznaczonych dla reprezentantów poszczególnych kategorii rasowych znacznie się różniło. Często uczelnie dla czarnych studentów posiadały laboratoria i biblioteki, które były słabo wyposażone. Wiązało się to również z odmiennym finansowaniem uczelni dla odmiennych kategorii rasowych. W uniwersytetach dla Czarnych celem kształcenia relatywnie niewielkiej grupy studentów nie było kreowanie naukowców, czy osób dysponujących szeroką wiedzą o świecie, lecz w większym stopniu przygotowanie do odgrywania ról w administracji bantustanów, zajmowania stanowisk wymagających odpowiedniej wiedzy praktycznej, czy kształcenie nauczycieli szkół średnich. Z tej perspektywy widoczne dysproporcje w sposobach finansowania uczelni, ich wyposażenia, czy jakości kształcenia podkreślały przepaści obecne w relacjach rasowych[42].

Trzeba równocześnie zaznaczyć, iż wiedza oferowana w ustawowo czarnych uniwersytetach była przekazywana i tworzona przez białych naukowców, którzy zwykle kształceni byli na afrykanerskich uniwersytetach. Powodowało to częste konflikty pomiędzy wykładowcami a studentami. Dotyczyły one wielu kwestii; warto w tym miejscu wskazać kilka z nich. Jedna z istotnych była powiązana z obcymi kulturowo materiałami kształcenia i często osadzonymi w logice apartheidu treściami (rasistowskimi, etnocentrycznymi, przesączonymi dyskryminacją). Inny problem powodujący kon-

[40] Ch.T. Sehoole, *Democratizing Higher Education Policy. Constraints of Reform in Post-Apartheid South Africa*, New York 2005, s. 21-22.

[41] Tamże, s. 22.

[42] Tamże, s. 23.

flikty dotyczył ewidentnych uprzedzeń wśród białych wykładowców, które obecne były w treściach wykładów. Istotna była również kwestia używanego języka – w szczególności na czarnych uczelniach, na których obowiązywał jako wykładowy język angielski. Dla wykładowców (pochodzących ze społeczności afrykanerskich i używających języka afrikaans), angielski stanowił język drugi. Często jego słaba znajomość wśród afrykanerskiego personelu akademickiego powodowała drwiny z wykładowców (stanowiąc płaszczyznę oporu wśród afrykańskich studentów wobec dominującej postawy białych wykładowców)[43].

Zakończenie

Podsumowując, można stwierdzić, iż edukacja w systemie apartheidu była wykorzystywana jako kluczowa instytucja służąca wprowadzaniu reprezentantów odmiennych kategorii rasowych w sposób myślenia zgodny z doktryną apartheidu. Instytucje edukacyjne służyły zatem indoktrynacji reprezentantów młodego pokolenia. Obowiązujące w południowoafrykańskim szkolnictwie modele socjalizacji wyposażały jednostki w cechy odpowiadające ich przynależności do odmiennych kategorii rasowych. Służyły w ten sposób kreowaniu odrębnych i rasowo zdeterminowanych tożsamości obywateli państwa – na potrzeby rasowo stratyfikowanego systemu społecznego, ekonomicznego i politycznego. Równocześnie, cele edukacji w Republice Południowej Afryki opierały się na założeniach, że reprezentanci poszczególnych kategorii rasowych mają odmienne kultury i style wychowania.

Socjalizacyjna funkcja południowoafrykańskiej edukacji podporządkowana została rasistowskiej ideologii, dyskryminującej reprezentantów niebiałych kategorii rasowych. Działanie szkolnictwa w RPA stanowi przy tym przykład instrumentalnego wykorzystywania instytucji edukacyjnych do realizacji celów politycznych, służących interesom grup dominujących w społeczeństwie.

BIBLIOGRAFIA

Abdi A.A., *Apartheid and Education in South Africa: Select Historical Analyses*, The Western Journal of Black Studies, 2003, 27, 2.

Auerbach F.E., *The Power of Prejudice in South African Education. An enquiry into History textbooks and syllabuses in the Transvaal High Schools of South Africa*, Cape Town 1965.

Balicki J., *Apartheid. Studium prawno-polityczne rasizmu w Afryce Południowej*, Warszawa 1967.

[43] Tamże, s. 21-22.

Balicki J., *Afrykanerzy, Afrykanie, Apartheid*, Warszawa 1980.
Balicki J., *Historia Burów. Geneza państwa apartheidu*, Wrocław 1980.
Bassey M.O., *Western Education and Political Domination in Africa: a study in critical and dialogical pedagogy*, Westport 1999.
Behr A.L., *Education in South Africa. Origins, Issues and Trends: 1652-1988*, Pretoria 1988.
Bębnik G., *Ostatnia walka Afrykanerów*, Biała Podlaska 2004.
Cross M., Chisholm L., *The Roots of Segregated Schooling in Twentieth-Century South Africa*, [w:] *Pedagogy of Domination. Toward a Democratic Education in South Africa*, red. M.O. Nkomo, Trenton 1990.
Davis R.H., *Producing the "Good African": South Carolina's Penn School as a Guide for African Education in South Africa*, [w:] *Independence without Freedom. The Political Economy of Colonial Education in Southern Africa*, red. A.T. Mugomba, M. Nyaggah, Santa Barbara 1980.
Du Preez J.M., *Africana Africaner: master symbols in South African School Textbooks*, Alberton 1983.
Dean E., Hartmann P., Katzen M., *History in black and white: an analysis of South African school history textbooks*, Paris 1983.
Gilomee H., Schlemmer L., *From Apartheid to Nation-Building*, Cape Town 1989.
Harber C., *Politics in African Education*, London 1989.
Horrell M., *A Decade of Bantu Education*, Johannesburg 1964.
Horrell M., *Bantu Education to 1968*, Johannesburg 1968.
Horrell M., *The Education of the Coloured Community in South Africa 1652-1970*, Johannesburg 1970.
Jansen J.D., *Curriculum as a Political Phenomenon: Historical Reflections on Black South African Education*, The Journal of Negro Education, 1990, 59, 2.
Johnson W.R., *Education: Keystone of Apartheid*, Anthropology and Education Quarterly, 1982, 13, 3.
Kapuściński R., *Faszyzm karłowaty*, „Polityka", 1963, 51-52 (355-356).
Karlsson J., *Schooling Space: where South Africans learnt to position themselves within the hierarchy of apartheid society*, Pedagogy, Culture and Society, 2004, 12, 3.
Mabokela R.O., *'We Cannot Find Qualified Blacks': faculty diversification programmes at South African universities*, Comparative Education, 2000, 36, 1.
Morrow W.E., *Aims of Education in South Africa*, International Review of Education, 1990, 36, 2.
Nkomo M.O., *Student Culture and Activism in Black South African Universities. The Roots of Resistance*, Westport 1984.
Nkomo M.O., *Post-Apartheid Education: Preliminary Reflections*, [w:] *Pedagogy of Domination. Toward a Democratic Education in South Africa*, red. M.O. Nkomo, Trenton 1990.
Robertson I., Whitten P., *Race and Politics in South Africa*, New Brunswick 1978.
Sehoole Ch.T., *Democratizing Higher Education Policy. Constraints of Reform in Post-Apartheid South Africa*, New York 2005.
Sparks A., *The Mind of South Africa. The Story of the Rise and Fall of Apartheid*, London 1990.
Troup F., *Forbidden Pastures. Education under Apartheid*, London 1976.
Van den Berghe P.L., *Race and Racism. A Comparative Perspective*, New York 1967.
Wieder A., *White Teachers/White Schools: Oral Histories from the Struggle against Apartheid*, Multicultural Education, 2003, 10, 4.
Yonge G.D., *Ideological alchemy: the transmutation of South African didactics (and fundamental pedagogics) into 'apartheid education'*, Journal of Curriculum Studies, 2008, 40, 3.

Mariusz Dembiński

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KSZTAŁTOWANIE WTÓRNEGO HABITUSU PRZEZ SZKOLNE RYTUAŁY

Abstract. Dembiński Mariusz, *Kształtowanie wtórnego habitusu przez szkolne rytuały* [Formation of the Secondary Habitus Through School Rituals]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 253-272. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.16

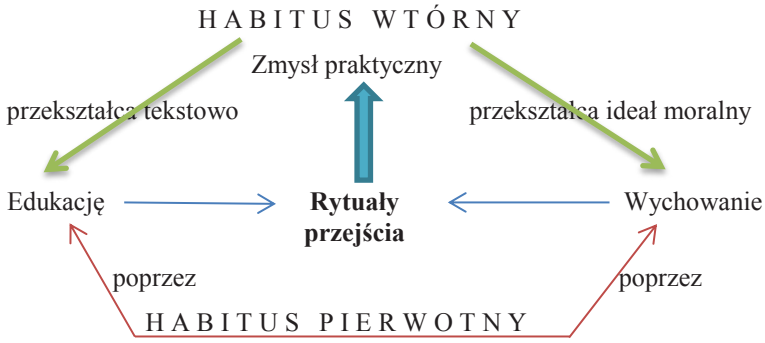
The purpose of the article is an attempt to develop the primary habitus into the secondary in school environment, through the passage rituals (*rites de passage*) and related to them social drama (*Social Drama*). I assume that the school environment is normalized by institutionalized rituals in which the primary habitus is transformed into the secondary habitus through rituals. Its subjective consolidation and possible transformation is being done by education and upbringing. From the side of education, consolidation and transformation are complemented by school documentary and textual practices, and from the side of education by the moral ideal, conditioned by so-called the effect of reversing. All this process, hermeneutically and circularly complements the structure of the rite of passage.

Key words: habitus, passage rituals, education, upbringing, textual practices effect of reversing

Artykuł ten składa się z trzech części: krótkiego wprowadzenia, wprowadzenia rozszerzonego oraz informacji dopełniających wprowadzenie. Jego istotą jest prezentacja i omówienie struktury przekształcania habitusów instytucjonalnych, jak i podmiotowych pojawiających się w szkole, których rzeczywistą ramą są rytuały przejścia. Choć koncepcja ta jest propozycją teoretyczną, to przy jej kształtowaniu uwzględniłem badania własne, które w niewielkiej części zawarłem w książce *Rytualne oblicze lekcji*[1]. Niniejszy artykuł pełni zatem funkcję wprowadzającą do napisania większej całości, a w tym tutaj przypadku wskazującą na podstawowe elementy jej teoretycznej podbudowy wraz z uwzględnieniem czynników składających się na kształtowanie i przekształcanie zmysłu praktycznego uczestników życia szkolnego.

[1] M. Dembiński, *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2005.

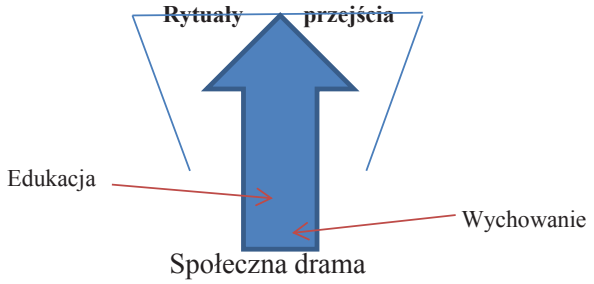
Mianem wprowadzenia, na początku streszczę propozycję koncepcji przekształcania habitusu pierwotnego we wtórny w środowisku szkolnym (patrz ryc. 1). Następnie wskażę treści, z których należałoby wykoncypować pytania badawcze oraz przytoczę kilka wytycznych, których sens powinien kształtować ramy prowadzonych tutaj rozważań. Po wstępnych ustaleniach sformułuję pierwszą tezę, a następnie przytoczę informacje na temat habitusu. Ponieważ proces przekształcania habitusów nie jest ideą jednoznaczną, a bardziej wskazującą na ich agregację, toteż sformułuję drugą tezę. Pozwoli ona nam przejść do kolejnego punktu, w którym położę nacisk na dopełniające się relacje między habitusami a indywidualnymi wyborami agentów w strukturze rytuałów przejścia (*rites de passage*) i powiązaną z nimi społeczną dramą (*Social Drama*). Tak pojętą zrytualizowaną formę życia szkolnego można traktować jako agregat przetwarzający struktury myślowe jednostek, które prowadzą do wygenerowania zmysłu praktycznego. Ponieważ zmysł ten nacechowany jest nieprzewidywalnymi efektami, toteż zwrotnie należy się zwrócić do edukacji i wychowania – narzędzi przetwarzających poznanie i myślenie, w pierwszym przypadku przez odnoszenie się do praktyki pisania, a w drugim – do osobowego ideału moralnego. Ostatecznie, opis tych zależności będzie stanowić podstawę do ponownego wpływania i przekształcania formy rytuału przejścia i w konsekwencji modelowania zmysłu praktycznego, czyli habitusu wtórnego.



Ryc. 1. Proces przekształcania habitusu pierwotnego w habitus wtórny w szkole
(Źródło: opracowanie własne)

Mówiąc skrótowo, idea, jaką pragnę w tej wypowiedzi rozważyć, dotyczy rytualnego przekształcania habitusu pierwotnego we wtórny, w kontekście

koncepcji habitusu Pierre'a Bourdieu[2] z uwzględnieniem efektu odwrócenia Raymonda Boudona[3]. Możliwość tego przekształcania odnoszę do przestrzeni szkolnej, instytucjonalnie znormalizowanej posiadanym habitusem, której funkcjonowanie – zakładam – dokonuje się na bazie wypracowanych w niej rytuałów. Przy czym, sens rozumienia rytuałów sprowadzam do poglądów Victora Turnera, dotyczących tak zwanych rytuałów przejścia, przyjmując, że w przestrzeni tego typu rytuałów znajdują się miejsca podlegające negocjacji i organizacji kreowanych przez tak zwaną „społeczną dramę". Miejsca te, z uwagi na formułę istnienia tej instytucji, w swojej pedagogiczno-oświatowej istocie będą podlegać, z jednej strony, wpływom natury wychowawczej, a z drugiej – edukacyjnej (patrz ryc. 2).



Ryc. 2. Związek wychowania i edukacji ze *społeczną dramą* w rytuałach przejścia
(Źródło: opracowanie własne)

Obie płaszczyzny wpływów, które podlegają rytualnym ukształceniom (*Bildung*) należałoby traktować jako nośniki; w przypadku wychowania, działania i myślenia w płaszczyźnie indywidualnej czy osobowej, a w przypadku edukacji, zachowania i uczenia się, w płaszczyźnie interakcyjnej, społecznej. Zgodnie z poglądami P. Bourdieu[4] na temat edukacji szkolnej, dziecko przychodzące do szkoły z już ukształtowanym przez najbliższe jemu środowisko habitusem, trafia do instytucji, która ma swój habitus. W ramach tej instytucji zaczyna się proces przekształcania pierwotnego habitusu we wtórny, którego ramą kształtującą, zgodnie z przyjętymi tutaj wytycznymi, ma być rytuał przejścia. Oznaczać to powinno, że ukształcanie form i różnych odmian rytuałów przejścia w klasie szkolnej powinno dokonywać się w płaszczyźnie negocjacji i organizacji, których partnerami są: od strony edukacji instytucja

[2] P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Neyman, Warszawa 1990.

[3] R. Boudon, *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, przekł. A. Karpowicz, Warszawa 2008.

[4] P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii*.

szkolna i nauczyciel/nauczyciele, natomiast od strony wychowania będą to uczniowie, traktowani jako wspólnota złożona z jednostek, z których każda, na swój indywidualny, osobisty sposób, wychowawczo uczestniczy w procesie edukacji, co dodatkowo oznacza, że każda jednostka na swój sposób staje się elementem rytuałów przejścia. Rytuały przejścia, zgodnie z ich twórcą Arnoldem van Gennepem[5], składają się z trzech faz, a ich istotą jest przemiana. Uczeń, który podlega tego typu rytuałom, w procesie edukacji przekształca treści swojego wychowania, w wyniku czego wyłania się habitus wtórny w osnowie zmysłu praktycznego. Przy czym, w ostatecznej formie tego zmysłu należy uwzględnić dwa typy sił sprawczych, kształtujących jej strukturę. Po pierwsze, byłby to habitus w rozumieniu P. Bourdieu, który należy traktować, jak pisze Patrice Bonnewitz, jako „(…) system trwałych dyspozycji nabytych przez jednostkę w trakcie procesu socjalizacji, które generują i organizują praktyki oraz identyfikacje i wyobrażenia (*représentations*) jednostek i grup społecznych"[6]. A z drugiej strony, byłyby to oddziaływania indywidualne. W ten sposób zmysł praktyczny stanowiłby wyjściową, złożoną z takiej struktury, która obejmowałaby pochodzenie, zajmowaną pozycję, a także działania indywidualne, niezdeterminowane, twórcze. Idąc zatem tropem R. Boudona[7], byłyby to interakcje funkcjonalne (*système fonctionnel*), które obejmują role, jakie pełnią jej aktorzy, czyli nauczyciele i uczniowie, a po drugie, będą to interakcje współzależności (*système d'ininterdépendance*) już nie tyle aktorów, ale podmiotów (*agents indyviduelles)*, w których należy uwzględnić indywidualne podejście do zjawisk społecznych. W rezultacie, pojawiający się efekt agregacji (*effet d'agrégation*), czyli efekt niezamierzonych skutków działań współzależnych wraz z efektem odwrócenia[8], prowadziłby do przemian utrwalonych struktur rytuałów przejścia. Efekt odwrócenia to „niepożądane i nieprzewidziane konsekwencje, będące wynikiem jakiegoś działania"[9]. Wyłaniający się w konsekwencji habitus wtórny, czy inaczej zmysł praktyczny, podlegałby dalszym przemianom poprzez przebieg oddziaływań zwrotnych procesu kształcenia oraz zawieranie się zmysłu praktycznego w edukacji i wychowaniu, których treści sprowadzone do narzędzi reorganizowałyby lub destabilizowałyby formy rytuałów przejścia. Można przyjąć, że oddziaływania zwrotne zmysłu praktycznego w przestrzeni edukacji dokonują się za sprawą znormalizowanych form kształcenia, których praktyka zawiera się w piśmie i piśmienności. Powyższe stanowisko wynika z faktu, iż jak wy-

[5] A. van Gennep, *Obrzędy przejścia*, przekł. B. Biały, Warszawa 2006.

[6] P. Bonnewitz, *Pierre Bourdieu. Vie. Oeuvres. Koncepts*, Paris 2002, s. 94.

[7] R. Boudon, *Logika działania społecznego. Wstęp do analizy socjologicznej*, przekł. K. Kowalski, Kraków 2009, s. 43-46.

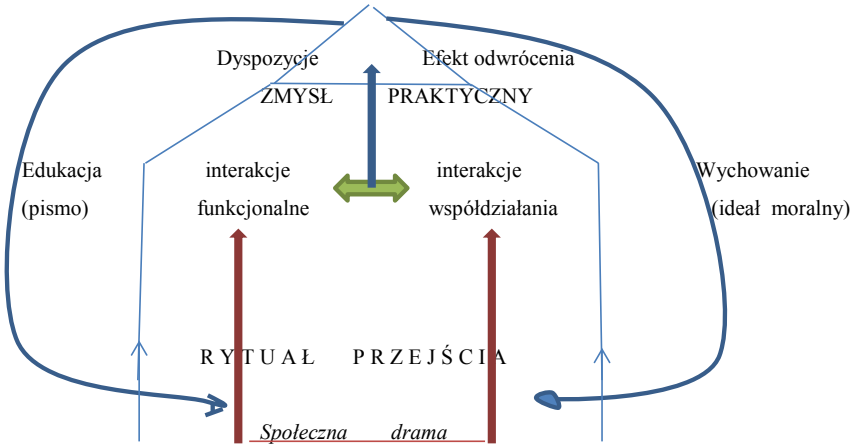
[8] Tamże, s. 80-81.

[9] A. Bremond, J-F. Couet, A. Davie, *Kompendium wiedzy o socjologii*, przekł. K. Malaga, Warszawa 2007, s. 30, 131, 205.

kazał David R. Olson[10], szkoła jako instytucja biurokratyczna jest konstytuowana przez system praktyk dokumentalnych i tekstowych. Prowadzą one do tego, że umysł ludzki w swoim poznawczym wymiarze zostaje wyposażony w – przekształcane praktyką pisania – narzędzia umożliwiające funkcjonowanie w piśmiennym społeczeństwie i jego instytucjach. Narzędzia te, w takiej instytucji jak szkoła, mają charakter edukacyjny, toteż pismo, które w sposób samodzielny przechowuje i przenosi znaczenia zostaje edukacyjnie wdrożone w sens istnienia rytuałów przejścia. Natomiast, oddziaływania zwrotne zmysłu praktycznego w przestrzeni wychowania podlegają oddziaływaniom, których narzędziowy charakter odnosi się do ukształcania postaw wpisujących się w model ideału moralnego. Ideał ten, jak twierdzi Charles Tylor[11], należy przeciwstawić tendencjom kształtującym indywidualizm, rozum instrumentalny i tak zwany despotyzm „łagodny". Uczony pisze:

> Takie oto są owe trzy bolączki współczesności (…). Pierwsze zagrożenie dotyczy tego, co można nazwać utratą sensu albo zanikanie horyzontu moralnego. Drugie – wyrugowaniem celów przez panoszący się rozum instrumentalny. Trzecie – utratą wolności[12].

Ostatecznie, mamy do czynienia z pewnym procesem, który poprzez edukację i wychowanie może wpływać na przekształcanie rytuałów przejścia i kreować nowy czy nieco już zmieniany zmysł praktyczny. Proces, o którym będzie mowa, określam mianem rytualizacji (ryc. 3).



Ryc. 3. Kształtowanie zmysłu praktycznego
(Źródło: opracowanie własne)

[10] D.R. Olson, *Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society*, Cambridge 2003.
[11] Ch. Taylor, *Etyka autentyczności*, przekł. A. Pawelec, Kraków 2002, s. 9-19.
[12] Tamże, s. 17.

Mając w konsekwencji już na uwadze zwrotny proces przekształcania habitusu pierwotnego we wtórny w szkole, należy mieć na względzie pięć wytycznych. Po pierwsze, będzie to stanowisko krytyczne Charlesa Lemerta, że

> (…) habitus nie może wyjaśnić zmian habitusu[13].

Po drugie, będzie to stwierdzenie D.R. Olsona, że

> (…) nie udało się dokładnie pokazać, w jaki sposób pismo może powodować przemiany w sferze poznania"[14].

Po trzecie, będzie to pogląd Ch. Taylora, że kultura

> (…) powstała dzięki sile ideału moralnego – nawet jeśli owa wizja przyjmuje formę zdegradowaną i groteskową[15].

Po czwarte, będzie stanowisko R. Boudona, który podważał poglądy P. Bourdieu i w tym kontekście Robert Pyka i Jacek Wódz piszą:

> Poglądy Budona pozostają w sprzeczności z wizją społeczeństwa cybernetycznego, które daje się programować tak, by funkcjonowało według określonego wzoru odtwarzanego przez poszczególne jednostki, podążające w sposób nieświadomy ścieżką wyznaczoną przez budowniczych społecznej rzeczywistości. Jego zdaniem współczesne, niezwykle złożone społeczeństwa ogarnięte są przez liczne zjawiska, które stanowią „efekty odwrócenia" w stosunku do zamierzonych skutków społecznego działania i coraz trudniej poddają się wszelkim formom programowania czy regulacji, których skutki mogą być trudne do przewidzenia[16].

I po piąte, z uwagi na rytuały przejścia Victor Turner konstatuje:

> (…) że dla jednostek i grup życie społeczne jest procesem dialektycznym, który zawiera następujące po sobie bytowe doświadczenie wywyższania i poniżania, *communitas* i struktury, jednorodności i zróżnicowania, równości i nierówności. (…). W tym procesie przeciwieństwa tworzą siebie nawzajem i są sobie nawzajem nieodzowne[17].

Powyższe wytyczne należy dodatkowo uzupełnić czterema sprostowaniami, jakie wprowadził Loïc Wacquant na temat niepoprawnie rozumianego habitusu, czyli

---

[13] Ch. Lemert, *Sociology After the Crisis*, Boulder 1999, s. 146.

[14] D.R. Olson, *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisania i czytania*, przekł. M. Rakoczy, Warszawa 2010, s. 85.

[15] Ch. Taylor, *Etyka autentyczności*, s. 22.

[16] R. Pyka, J. Wódz, *Raymond Boudon we współczesnej socjologii francuskiej*, [w:] R. Boudon, *Logika działania społecznego*, s. XIV.

[17] V. Turner, *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, przekł. E. Dżiurak, Warszawa 2010, s. 117.

(…) (1) habitus nie jest nigdy repliką pojedynczej struktury społecznej, stanowi raczej, wielopoziomowy i dynamiczny zestaw schematów, który podlega „permanentnej rewizji" w praktyce; (2) habitus niekoniecznie jest koherentny i spójny, odznacza się raczej zróżnicowanymi poziomami integracji i napięcia; (3) ponieważ nie zawsze pozostaje w zgodności ze światem społecznym, w którym się rozwija, habitus jest tak samo odpowiedni do analizowania kryzysu i zmiany, jak do badań spójności i trwania; (4) nie jest samowystarczalnym mechanizmem generującym działanie: wnikliwa analiza dyspozycji musi więc przebiegać w ścisłym związku z odwzorowaniem całego systemu pozycji, które naprzemiennie pobudzają, tłumią bądź przekierowują skłonności podmiotu działającego[18].

Wyróżnione wytyczne pozwalają nam teraz sformułować następującą tezę: *w wyniku wtórnego i wielokrotnego kształtowania szkolnych rytuałów przejścia przez edukację i wychowanie, które są normalizowane – z inicjatywy istniejącego habitusu wtórnego danej instytucji i efektu odwrócenia – poprzez tekstowość i anty-ideał moralny, dokonuje się nieustanna kreacja zmysłu praktycznego, jako formy przekształconego habitusu pierwotnego*.

Zadanie, jakie nas tutaj czeka, to uzasadnienie całego procesu przekształcania habitusu pierwotnego we wtórny, jaki dokonuje się w szkole. Przy czym, sam proces uzasadniania będzie budził wiele pytań. I jeżeli nie będą to pytania natury formalnej, dotyczące wykreowanej tutaj struktury, a bardziej będą się odnosić do tego, co dzieje się w szkole, to można przyjąć, że został tutaj osiągnięty właściwy cel. Albowiem, rzeczywistym zamiarem Autora tej wypowiedzi jest stworzenie struktury poznawczej uzasadniającej sens przekształcania habitusów i w szkole, a tym samym odkrycie jej (szkoły) sił sprawczych wraz z konsekwencjami, jakie z nich wynikają. W ten zatem sposób, w tym momencie wyłonił się zarys pierwszych i najbardziej ogólnych pytań, które powinny dotyczyć sensu istnienia szkoły oraz mechanizmów i sił sprawczych zmysłu praktycznego.

Ponieważ nie piszę tutaj książki, skupię się dlatego na najważniejszych wskazaniach w opisie i uzasadnianiu związków między poszczególnymi elementami wykreowanej powyżej struktury.

Na początku, jak można się domyślać, należy krótko wyjaśnić sens rozumienia habitusu. W tym celu warto sięgnąć do artykułu Anny Matuchniak-Krasuskiej[19], która w sposób pogłębiony, analityczno-semantyczny prowadzi rozważania na temat etymologii pojęcia habitus i jego historycznej ekstensji, dowodząc poprzez sięganie do tekstów oryginalnych, iż jego greckie początki w formie czasownikowej oznaczają „posiadać coś", natomiast w rzeczownikowej byłby to „pozysk", czyli „to, co człowiek dla siebie zdobędzie, pozyska". Z czasem, w okresie rzymskim i w średniowieczu, jego konotacje

[18] L. Wacquant, *Zwięzła genealogia i anatomia habitusu*, Praktyka Teoretyczna, 2016, 3(21), s. 163.

[19] A. Matuchniak-Krasuska, *Koncepcja habitusu Pierre Bourdieu*, Hybris, 2015, 31.

dotyczyły wyglądu, figury, budowy ciała, postawy, ubioru i stroju, a więc denotowały ludzką powierzchowność. Z drugiej strony habitus wywodząc się z Arystotelesowskiego[20] pojęcia *hexis*, wskazuje na coś nabytego, wpisującego się w charakter moralny, ukierunkowując poprzez niego ludzkie uczucia i pragnienia. Za sprawą P. Bourdieu[21], habitus został przeformułowany i sprowadzony do pojęcia dyspozycji, a konkretnie do dyspozycjonalnej teorii działania. Każda zatem praktyka – według niego – jest

> (…) produktem dialektycznej relacji między sytuacją a habitusem, rozumianym jako system trwałych i przekazywalnych dyspozycji, który, obejmując wszystkie przeszłe doświadczenia, działa w każdej chwili jak matryca postrzeżeń, ocen i działań i umożliwia wypełnianie nieskończenie zróżnicowanych zadań dzięki analogicznym transferom schematów uzyskanych w poprzedniej praktyce[22].

Innymi słowy

> Chodzi więc o to, że socjosymboliczne struktury społeczeństwa zostają zdeponowane wewnątrz jednostek w formie trwałych *dyspozycji* lub wyuczonych zdolności i skłonności do myślenia, odczuwania oraz działania w określony sposób, a te zaś z kolei kierują nimi, twórczo odpowiadając na ograniczenia i ingerencje ze strony środowiska zewnętrznego[23].

Habitus jako struktura ustrukturyzowana strukturalizuje praktyki, których generalizacja dokonuje się za sprawą zajmowanych przez poszczególne jednostki określonych pól społecznych, w miejscach których pojawiają się określone schematy, sposoby postrzegania rzeczywistości warunkowane schematami klasyfikacji jej zawartości. Porządkując zatem procesy mentalne i kognitywne, czyni jednostki zależnymi od „świata", w którym egzystują tak, że granice pól społecznych i oferowane przez nie kapitały[24] stają się granicami jednostkowych światów. Niemniej jednak należy tutaj dodać, że P. Bourdieu podkreślał, że habitus nie jest całkowicie zdeterminowany i że są w nim miejsca na wolne działania agentów[25]. Pomijając sprzeczne informacje na temat możliwości przekształcania habitusu, a w szczególności poglądy

---

[20] Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, przekł. D. Gromska, Warszawa 2011.

[21] P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, przekł. P. Biłos, Warszawa 2005.

[22] P. Bourdieu, *Szkic teorii praktyki, poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, przekł. W. Kroker, Kęty 2007, 197.

[23] L. Wacquant, *Zwięzła genealogia*, s. 165.

[24] Każde pole oferuje określone dobra i związane z nimi możliwości uczestniczenia w czymś lub korzystania z czegoś. Dobra kulturalne oparte są na posiadanym wykształceniu, dobra społeczne warunkowane są przynależnością do określonych grup, organizacji, a dobra ekonomiczne odnoszą się do zasobów majątkowych.

[25] Ch. Chauvire, F. Olivier, *Vocabulaire de Bourdieu*, Paris 2003, s. 32.

P. Bourdieu dotyczące ludzkiej osobowości, która ma stanowić naturalne wyposażenie każdego człowieka i że habitus wtórny nakłada się na pierwotny, to można przyjąć w tym miejscu drugie założenie, że *cechy osobowe poszczególnych jednostek decydują o nabywanych dyspozycjach, które w sytuacji szkolnej (ale i nie tylko) podlegają wzbogaceniu i częściowej reorganizacji za sprawą przyswajanych umiejętności i kształtowanych kompetencji*. Proces zatem reorganizacji czy też wzbogacania habitusów dokonuje się za sprawą różnicy interesów, pojawiających się w sytuacjach, które wymagają od działających podmiotów ostatecznego wynegocjowania wspólnego statusu porozumienia, które w obszarze rytuałów przejścia uaktywniają pewien społeczny mechanizm, który określa się mianem społecznej dramy[26]. W ten sposób doszliśmy do kolejnego punktu naszych rozważań, w którym należy uwzględnić habitus, dalej, różnice interesów osób biorących udział w określonych sytuacjach, rytuał przejścia, powiązaną z nim *społeczną dramę*, a w końcu zmysł praktyczny i efekt odwrócenia.

Wszystkie wyróżnione elementy, zgodnie z wcześniejszymi sugestiami, należy podporządkować rytuałowi przejścia, w formie którego trzeba uwzględnić *społeczną dramę*. Tak pojęty rytuał będzie w rezultacie stanowić instrument przekształcania i kreacji zmysłu praktycznego, toteż jego elementami – ale na ten moment naszych rozważań – będą habitusy nauczycieli, uczniów i instytucji szkolnych wchodzące w relacje tego, co w jednostkach indywidualne. Niezwykle ważny wśród wskazanych habitusów jest habitus nauczyciela, ponieważ to od niego będzie zależeć, jaki kierunek ukształcania (*Bildung*) będzie przyjmować zmysł praktyczny, odwzorowując w sobie dyspozycje i siłę sprawczą efektu odwrócenia. Wskazana zatem tutaj otwartość nauczycielskiej postawy będzie wyznacznikiem dla zaistnienia *społecznej dramy* w procesie rytualizacji działań mających miejsce w klasie szkolnej. Proces ten bowiem wyznacza przebiegi możliwych działań i tym samym reguluje tok lekcji.

Proces rytualizacji, który należy uznać za zasadniczy instrument przekształcania habitusów wprowadzanych do klasy szkolnej przez agentów, będzie podlegać wpływom wychowania i edukacji. Będzie on wpisywać się w rytuał przejścia i *społeczną dramę*, toteż tym dwóm ostatnim formom kreacji tego, co dzieje się w klasie szkolnej poświęcimy nieco więcej uwagi.

W książce *Rytualne oblicze lekcji*[27] podałem wiele definicji rytuału i z uwagi na prowadzone rozważania, w których położyłem nacisk na interakcjonizm symboliczny, stwierdziłem, że

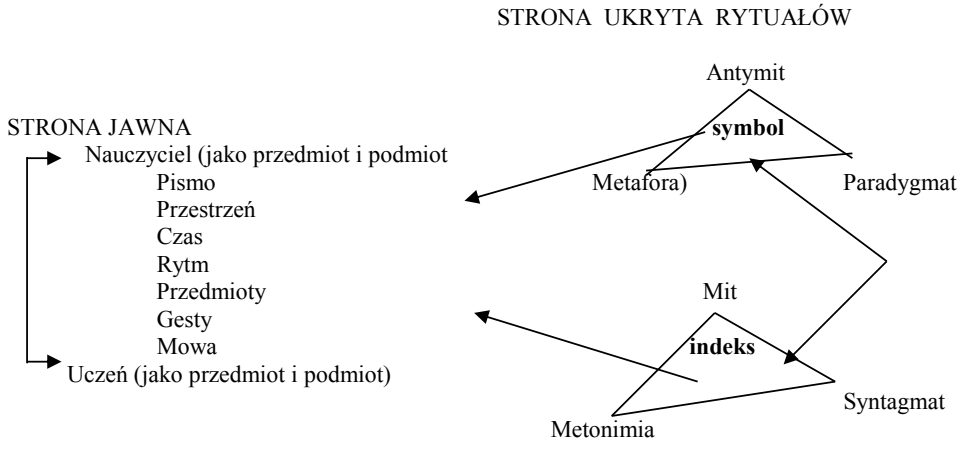
---

[26] V. Turner, *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działania w społeczeństwie*, przekł. W. Usakiewicz, Kraków 2005.

[27] M. Dembiński, *Rytualne oblicze*.

(…) rytuał to sformalizowane, niestereotypowe działanie społeczne, skondensowane w instytucjach, w ramach których jednostki ustalają znaczenia „świata, który istnieje”[28].

Trzymając się tej definicji, należy również przyjąć, że rytuał musi być formą stałą, ale dodatkowo na tyle modalną i elastyczną, iż pozwala uwzględniać niestereotypowe działania podmiotów funkcjonujących w instytucjach, a konkretnie w szkole. Wyłaniający się zatem z tak pojętym rytuałem paradygmat konstruktywistyczny[29] pozwala kształtować jej strukturę poprzez postawy subiektywne i wolicjonalne. Niemniej strategie tych postaw ograniczane są przez habitusy szkoły i agentów (podmiotów). W każdym razie, to, co wydarza się w klasie, dzieje się w zrytualizowanej formie, a forma ta jest zrytualizowana. W każdym bowiem rytuale szkolnym można wyróżnić elementy podpadające pod strukturę jawną oraz ukrytą[30]. W strukturze jawnej, a więc w mowie, piśmie, gestach, rytmie, mimice, intonacji, przedmiotach w czasie i przestrzeni, przejawiają się elementy struktury ukrytej, czyli: korzenne paradygmaty, syntagmaty, metafory, metonimie, mity i antymit, koncentrując się wokół symboli i indeksów (patrz ryc. 4).



Ryc. 4. Formy przejawiania się elementów struktury ukrytej w strukturze jawnej rytuałów

(Źródło: opracowanie własne)

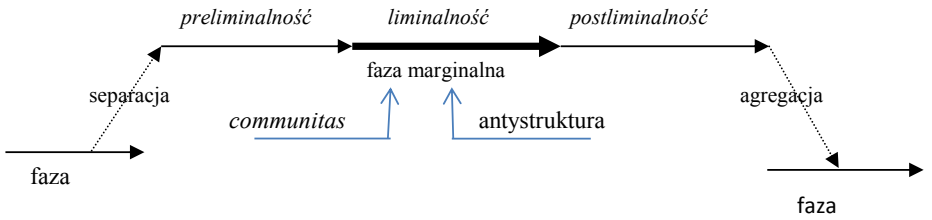
Tak ujęta struktura rytuałów przejścia jest żywym „organizmem”, w którym dokonuje się przemieszczanie i przekształcanie znaczeń. Rytuały przejścia

[28] Tamże, s. 38.

[29] K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.

[30] M. Dembiński, *Rytualne oblicze*, s. 39-54.

składają się w zasadzie z trzech faz, prowadząc do tego, że to, co na początku jest jakieś, zwykle na końcu jest zgoła czymś innym. Rytuał przejścia w swoich stadiach, jak to przykładowo wygenerował na podstawie swoich badań wspomniany już A. van Gennep, obejmuje trzy fazy przejścia, to jest etap wyłączania (*rites de separation*), etap marginalny (*rites de marge*) i etap włączania (*rites de agregation*). Przy czym, w etapie marginalnym wyróżnił trzy okresy: *preliminalny*, *liminalny* i *postliminalny*[31]. Zasadnicza zmiana znaczeń i elementów struktury rytuałów przejścia dokonuje się w fazie *liminalnej*, obarczonej – jak wykazał V. Turner – *communitas* i antystrukturą[32] (patrz ryc. 5).



Ryc. 5. Poszczególne fazy rytuału przejścia
(Źródło: opracowanie własne)

Faza *marginalna*, w której dokonują się przekształcenia znaczeń, zaczyna się od etapu separacji, w której jednostka podlega „siłom" odizolowujących ją od pełnionych przez nią ról w życiu społecznym. Na poziomie *preliminalnym* zostaje pozbawiona atrybutów określających jej kulturowe i społeczne funkcjonowanie. Toteż, w przestrzeni *liminalnej* staje się jednocześnie nikim i wszystkim. Jednostka staje się „hybrydą" zawieszoną w swojej egzystencji „pośrodku i pomiędzy"[33]. Zaczynają uaktywniać się jej składowe, czyli *communitas* i antystruktura. *Communitas*[34] należy pojmować jako nieustrukturalizowaną wspólnotę, w której każda jednostka jest podobna do innej. Natomiast antystruktura umożliwia przekraczanie obowiązujących ról społecznych i kreowanie dowolnych form, znaczeń, działań i tym podobnych. W tej fazie habitus zostaje zawieszony i pojawia się możliwość jego przekształcania. *Communitas* i antystruktura zawieszają sens istnienia wszelkich interakcji.

---

[31] M. Buchowski, J.W. Burszta, *O założeniach interpretacji antropologicznej*, Warszawa 1992, s. 56.

[32] V. Turner, *The Ritual Process. Structure and Anti-structure*, Chicago 1969.

[33] V. Turner, *Betwixt and between: the liminal period in 'rites de passage*, [w:] *The forest of symbols. Aspects of Ndembu ritual*, Ithaca and London 1982, s. 99.

[34] M. Buchowski, J.W. Burszta, *O założeniach interpretacji*, s. 60.

Po tych doświadczeniach, w części *postliminalnej*, jednostka zostaje wyposażona w nowe atrybuty – pojawiają się nowe dyspozycje i efekty odwrócenia. I w końcu faza agregacji jest syntezą i etapem ostatecznych przemian, jakim podlega jednostka[35]. Efekt tych przemian stanowi nowe oblicze posiadanego przez jednostkę zmysłu praktycznego.

Istotą fazy *liminalnej* jest jej ambiwalentny wymiar, który pozbawia jednostki tożsamości. Dla V. Turnera

> Byty *liminalne* nie przebywają ani tu, ani tam; znajdują się pomiędzy pozycjami wyznaczonymi i uporządkowanymi przez prawo, zwyczaj, konwencję i ceremoniał. Ich niejednoznaczne i nieokreślone atrybuty znajdują wyraz w bogatej różnorodności symboli w wielu społeczeństwach, które zmianę kulturową i społeczną sankcjonują obrzędem[36].

W obszarze *liminalnym* człowiek pozbawiony jest swojej tożsamości, statusu, pozycji, podmiotowości, własności. Działania jednostek są nacechowane pokorą i biernością[37]. To, co je w tej strukturze warunkuje, to pewien sformalizowany przebieg, który można sprowadzić do tak zwanej *społecznej dramy*. Przyjmujemy, że *społeczna drama* jest integralną częścią rytuałów przejścia i składa się z czterech etapów/faz: naruszenia reguł, kryzysu, przywrócenia równowagi i reintegracji lub uznania schizmy[38] (patrz ryc. 6).

Faza naruszenia reguł odnosi się do zakłócenia obowiązujących reguł społecznych. Na przykład, kiedy uczeń przeciwstawia się nauczycielowi, to w fazie kryzysu ujawnia się istota konfliktu. Jego sens staje się źródłem konsolidacji przeciwstawnych stanowisk oraz informacji, dlaczego uczeń przeciwstawił się nauczycielowi. Sytuacja musi być jakoś rozwiązana i wówczas zaczyna pojawiać się faza przywrócenia równowagi. W tym przypadku wyłaniające się znaczenia zaczynają wpisywać się w sens dominującego – dla tej sytuacji – rytuału przejścia. Efektem tego działania jest reintegracja, czyli powrót do zawieszonej struktury lub schizma i wówczas znaczenie określonego rytuału przejścia zmierza do przekształcenia.

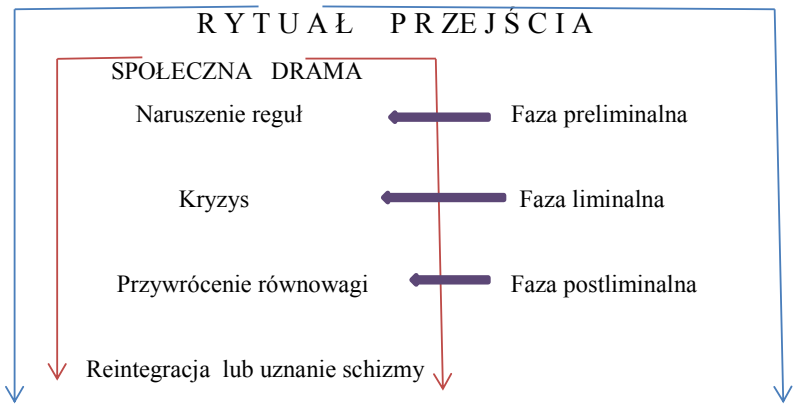
---

[35] V. Turner, *Betwixt and between*, s. 100.

[36] V. Turner, *Liminalność i communitas*, przekł. E. Dżurak [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, red. M. Kempny, E. Nowicka, Warszawa 2004, s. 241.

[37] W sens rozumienia *liminalności* wpisuje się idea procesualnie rozumianego działania, którą opracowałem na podstawie rozważania Hanah Arendt. Odwołując się do źródłosłowu takich pojęć, jak: *archein, energeia* i *prattein*, wskazałem na niezdeterminowany układ między początkiem działania a jego zakończeniem. Istotnym elementem tej trójczłonowej struktury jest bycie „w pomiędzy", w obszarze którym jednostka zostaje pozbawiona swojej tożsamości na rzecz „światowości", która decyduje o docelowym dopełnieniu się działania zainicjowanego przez człowieka. Patrz: M. Dembiński, *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*, Poznań 2013, s. 334-337 i 413 in.

[38] V. Turner, *Gry społeczne, pola i metafory*, s. 26-30.



Ryc. 6. Związek rytuału przejścia ze społeczną dramą

(Źródło: opracowanie własne)

Jeżeli teraz przyjmiemy, że forma rytuału przejścia wraz z formą *społecznej dramy* są już treściowo wyposażone przez habitusy instytucji szkolnych i pracujących w nich nauczycieli, to zapewne w tych rytuałach muszą znajdować się miejsca dla habitusów uczniów. Można bez zastrzeżeń przyjąć, że wiele rytuałów szkolno-klasowych jest już formalnie znormalizowanych i trudno wprowadzić w ich struktury zmiany, bo nauczyciele w pewnych sytuacjach zachowują się w sposób niezmienny – mają swoje tradycje, zwyczaje. Przy czym, bywają i takie sytuacje, i działania nauczycieli, w których można znaleźć miejsce na przywoływanie takich rytuałów, w których można znaleźć przyzwolenie na negocjacje i ich wspólne ukształcanie. W każdym razie, uczeń wraz z przybyciem do szkoły zostaje wrzucony w sieć setek rytuałów. Ich *społeczne dramy* intensywnie pracują nad byciem owładniętym przez wtórny habitus, a więc zmysł praktyczny. W tym celu szkoła „uruchamia" swoje narzędzia przekształcania w postaci wychowania i edukacji. Ich zadaniem – zgodnie z ideą funkcjonowania habitusów – jest ucieleśnienie uczniów w takie struktury informacji, wiedzy i ich wykorzystywanie, aby stali się przedmiotami instytucji, a przy tym podmiotami obdarzonymi określonym zmysłem praktycznym. Sama zaś istota przemiany jest pracą, czymś w czym trzeba wziąć udział i co dokonuje się za sprawą fazy *liminalnej* rytuału przejścia.

W szkole tym, co narzędziowo przekształca sposoby myślenia i działania są edukacja i wychowanie. Wychowanie, jak i edukacja są przedmiotowo związane z pedagogiką. W literaturze przedmiotu mamy dziesiątki definicji tych pojęć. Ich sensy i znaczenia mają się do siebie w różnych relacjach, a obecnie, z uwagi na wpływ ekonomii na pedagogikę, zaczynają domino-

wać definicje, w których wychowanie zawiera się w edukacji[39]. W tym artykule opowiadam się – w zasadzie – za stanowiskiem oddzielającym obydwie kategorie. Jak na przykład wskazuje B. Śliwerski[40], wychowanie może być traktowane jako wartość, norma, wydarzenie, siła sprawcza, sposób, technika, norma i tym podobne. Tutaj należy przyjąć, że wychowanie, jak i edukacja to narzędzia – narzędzia wprowadzająco-kształtujące. Wychowanie to narzędzie kształtujące myślenie i działanie w wymiarze podmiotowym, intencjonalnym[41]. Natomiast edukacja to narzędzie kształtujące uczenie się i zachowania, a nabywanym umiejętnościom towarzyszą procesy enkulturacji i socjalizacji. Można przyjąć, że obydwa narzędzia przenikają się, choć wydaje się, że to co nieświadome będzie podlegać temu, co świadome. I tego będziemy się tutaj trzymać.

Można przyjąć, że rytuały stanowią organy zinstytucjonalizowanych habitusów i wyposażają w szkołach uczniów w określone umiejętności i zdolności, które mają stanowić ich kapitał intelektualny (symboliczny), który – dalej – powinien pomóc im w zajmowaniu określonych pól społecznych w rzeczywistościach, których staną się elementami.

Jednak krytycy[42] poglądów P. Bourdieu uważają, że rzeczywistość, w której człowiek funkcjonuje nie ma charakteru strukturalistycznego, ale konstruktywistyczny. Wychodząc naprzeciwko tym dwóm poglądom, przyjmuję w takim razie, że człowiek to nie tylko „zautomatyzowana" forma podległa zewnętrznym wpływom, ale struktura myśląca, obdarzona wolną wolą, potrafiąca działać w sposób nieprzewidywalny, destrukcyjny, a nawet nie stroniąca od samozagłady.

W szkole jest też i tak, że wielu uczniów nie pojmuje tego, co dzieje się na lekcjach, co do nich mówią nauczyciele. Nie są na tyle przygotowani do funkcjonowania w szkole, czy na konkretnych lekcjach, że ich wyposażenie intelektualne pierwotnego habitusu nie pozwala im zrozumieć tego, co do nich się mówi. Nie uczestniczą zatem w rytuałach przejścia, a procesy edukacyjne

---

[39] Z. Kwieciński, *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*, Edukacja, 1991, 1, s. 89.

[40] B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012.

[41] W książce *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej* wychowanie uczyniłem podstawowym narzędziem pedagogicznego tworzenia rzeczywistości ludzkiej. Wychodząc z założenia, że człowiek jest *homo paedagogicusem*, przyjąłem, że kreuje on na sposób Platoński rzeczywistość, w której przychodzi mu istnieć. Można powiedzieć, że świat rzeczywisty składa się z symulakr kreowanych przez wychowanie odnoszące się do idei „światowości" zawartych w ludzkich umysłach. Świat nie jest tworzony społecznie – jest bardziej ideą złożoną z przenikających się monad. Zobacz również A. Wróbel, *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*, Łódź 2014.

[42] Patrz: A. Appadurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, przekł. Z. Pucek, Kraków 2005.

i wychowawcze w swoim oprzyrządowaniu są dla nich niedostępne. Możemy przyjąć, że ich egzystencja w szkole opiera się na – co teraz nazywam – rytuałach marginalizacji. Muszą to zatem być takie formy znormalizowanego współistnienia, w których znajduje się gotowość do współdziałania i przyłączenia przez nauczyciela do rytuałów przejścia, ale nauczyciele tego nie czynią. Akt przyłączania do zrytualizowanych dydaktyką zajęć staje się bowiem możliwy poprzez aktywne działanie nauczyciela, oparte na wprowadzeniu, poświęceniu uczniowi tyle czasu, ile okaże się niezbędne dla zrozumienia przez niego tego, co w danym momencie dzieje się w klasie.

Ostatecznie, uczeń biorący udział w procesie rytualizacji podlega oddziaływaniom wychowawczym i edukacyjnym, które uaktywniają w rytuałach przejścia ich elementy struktury ukrytej, które z jednej strony będą cieleśnie utrwalać dyspozycje określonej placówki szkolnej, zaś z drugiej strony będą podlegać – oczywiście nie zawsze – efektom odwrócenia. Efekty te mogą wynikać z nadgorliwości samego nauczyciela, który na przykład poświęcił zbyt dużo czasu na odpytywanie uczniów (odpytując i tym razem tylu, ilu ma w zwyczaju), przez co nie zrealizował tematu lekcji, nie zadał pracy domowej i tym podobne. Tego typu efekty zakłócają inne rytuały przejścia, sam proces przejścia i jego dopełnienie. Jest to dlatego ważne, ponieważ zgodnie z sugerowaną przeze mnie teorią zrytualizowanego kształcenia, każdy realizowany w szkole temat musi być *postliminalnie* zrytualizowany, czyli uczeń musi w sposób praktyczny doświadczyć przyrostu wiedzy, którego ucieleśnionym znakiem będzie ryt psychicznej natury, intencjonalnie oznaczony w umysłach uczniów. Dlatego, o podsumowanie tego co miało miejsce w czasie zajęć klasowo-lekcyjnym należy poprosić uczniów.

Ponadto, efekt odwrócenia może pojawiać się w wyniku działania ucznia, który na przykład nie zgodził się z oceną wystawianą jemu przez nauczyciela na koniec roku szkolnego. Zarzucał mu stronniczość i nieobiektywne traktowanie uczniów. Pojawiała się zatem sytuacja, która wymagała rozwiązania. Dokonuje się ono za sprawą *społecznej dramy,* której przebieg nadaje elementom struktury ukrytej rytuału przejścia określone znaczenia. Ich ostateczny sens jest wynikiem negocjacji – retoryki i dialektyki – strukturyzującej podawane argumenty, których znaczenia, ujawniając się w zmyśle praktycznym, gromadzą się wokół swojego korzennego paradygmatu (*root paradigm*). Jego moc sprawcza destabilizuje poprzez marginalizację czy negację dominujące grupy znaczeń wpisujące się w habitus, wskazując na rozwiązanie, których deprywacja relatywna wymusza na jednostkach – zaangażowanych w sytuację – działania ukierunkowane na samoocenę i przekształcanie swoich – związanych z tą sytuacją – norm i wartości. Przekształcanie to, jeśli ma być trwałe i skuteczne, musi przeformułować, dotyczący tego wydarzenia, rytuał

przejścia. Jego przemiana w sposób zwrotny dokonuje się za sprawą edukacji i wychowania – narzędzi kształcenia, a konkretnie ukształcania (*Bildung*). Przyjmuję, że narzędzia te w przypadku edukacji są dobierane, nastrajane, czy ukształcane przez pismo, a w przypadku wychowania – przez ideał moralnej autentyczności. Przy czym, z ich rzeczywistym dostrajaniem mamy do czynienia w pierwszym przypadku, który obejmuje batalię pomiędzy mową i pismem, natomiast w drugim przypadku „bitwa" (dialektyka ambiwalencji) rozpościera się pomiędzy moralnością i prawem.

Niewątpliwie, z umiejętnością pisania wiąże się czytanie, toteż nabywaniem i rozwijaniem obu umiejętności przez człowieka zajęła się szkoła. Umiejętności te, w swojej organizacji, odnoszą się do ich reprezentacji w rzeczywistości, przez co można uznać je za przejaw pewnej formy świadomości, którą urzeczywistnia relacja, a dodatkowo, z uwagi na gramatykę pisemnych wypowiedzi, logika. W ten sposób można z dużym uproszczeniem przyjąć, że edukacja, do której przynależy szkolne nauczanie, kształtuje w umyśle struktury odpowiadające za logikę relacji, w której dopełnia się postrzeganie reprezentacji (łączącej przedmiot z jego umysłowym przedstawieniem). Nabycie tych zdatności umożliwia młodym ludziom funkcjonowanie w świecie wiedzy podległej kulturze pisma[43]. Pismo, w przeciwieństwie do ustnej wypowiedzi, przechowuje znaczenia, a także je przenosi na przykład z jednej epoki do następnej. Jej sprawcza moc pozwala na jej sposób i opierając się na jej zasadach postrzegać i rozumieć zmieniającą się w czasie rzeczywistość. A będąc przy tym nosicielem relacji, które strukturalizują zapośredniczanie się człowieka piśmiennego w świecie, można przyjąć, że odpowiada za możliwość istnienia habitusów wtórnych, przeciwstawiając się tym pierwotnym, zapośredniczonym w mowie. Zasugerowany tutaj nowy stan rzeczy dotyczący habitusu rzuca nowe światło na relację między habitusem pierwotnym a wtórnym. Oznaczałoby to, że habitusy nie podlegają przemianom, ale funkcjonują jedne obok drugich. Ta kwestia wymaga badań.

Pomimo tego, że pismo w swojej gramatyce stabilizuje logikę myślenia, to jednak należy uwzględnić w jego ramach różne formy wypowiedzi. I choć nauka wypracowała swoją strukturę narracji, to jednak kładąc w niej nacisk na dialektykę, a przede wszystkim i nade wszystko na retorykę, to gramatyka tekstów naukowych może podlegać obrazowaniu[44], w których nadrzędną wartością staje się wykorzystywanie wyobraźni. Umożliwia ona przełamy-

[43] D.R. Olson, *Psychological Theory and Educational Reform*.

[44] Zobacz: G. Boehm, *O obrazach i widzeniu. Antologia tekstów*, przekł. M. Lukasiewicz, A. Pieczyńska-Sulik, Kraków 2014; R. Arnheim, *Myślenie wzrokowe*, przekł. M. Chojnacki, Gdańsk 2013; J-J Wunenburger, *Filozofia obrazów*, przekł. T. Stróżynski, Gdańsk 2011; M. Kociuba, *Antropologia poznania obrazowego. Rola obrazu i dyskursu w poznawczym ujmowaniu świata*, Lublin 2011.

wanie standardów i przenikanie form rozumienia ograniczanych gramatyką. Albowiem „gramatycy", „retorycy" i „dialektycy" piszą inaczej na ten sam temat, bo każdy w tych grupach posługuje się innym oprzyrządowaniem swojego umysłu. Geniuszami, jak na przykład J.W. Goethe, są ci, którzy integrują w sobie trzy formy pisemnej wypowiedzi.

Można zatem przyjąć, że edukacja kształtuje i utrwala zachowania normalizowane pismem, będące przejawem naturalnych reakcji na bodźce warunkowane habitusem określonej placówki szkolnej. W ten sposób edukacja i szkolne rytuały przejścia mają utrwalać panujące w wypowiedziach pisemnych (naukowych) normy i wartości, a więc i tym samym przeciwstawiać się wszelkim próbom ich przekształcania. Zatem, pismo staje się w swojej zrytualizowanej formule prawem, które występuje naprzeciw obyczajom – temu, co należy wiązać z wyborami o charakterze moralnym.

Zgoła odmienną rolę w życiu szkolnym pełni wychowanie. Kształtując myślenie, stoi w opozycji do edukacji, kumulując w sobie normy i wartości, które przejawiają się w postawach i wypowiedziach zwerbalizowanych. Wychowanie w swojej narzędziowej strukturze stanowi oprzyrządowanie ucieleśniającej się podmiotowości, która w swoim świadomym samostanowieniu kreuje swoją tożsamość, zdolną do brania odpowiedzialności za siebie, jak i innych. Tym samym, wychowanie kształtuje jednostkowe decyzje, w obliczu których – co zostało już wspomniane – wyłania się ideał autentyczności. Ideał ten, jak pisze Ch. Taylor[45], domaga się odkrycia i wyartykułowania własnej tożsamości poprzez bycie oryginalnym i ukazywanie sprzeciwu wobec dominujących zasad życia społecznego. Odkrycie własnej tożsamości domaga się refleksji i samookreślania się w dialogu, które uzyskuje się – powiemy tutaj – dzięki wychowaniu. Dziecko przebywające w szkole staje się dzięki wychowaniu coraz bardziej świadome swojej tożsamości, której oznaki, powiązane z poczuciem wolności i niezależności, przymuszają je do działań natury indywidualnej, przeciwstawiającej się temu co ogólne i powszechne w życiu społecznym. Przymus wolności może prowadzić do konfliktu, który znajduje swoje odzwierciedlenie w *społecznej dramie*, normalizowanej przez rytuały przejścia. W ich strukturach pojawia się potrzeba otwarcia się na horyzont znaczeń i wskazanie tego, co jest istotne dla zachowania własnej tożsamości[46]. I jeżeli dziecko przeciwstawia się nauczycielowi, to czyni to w poczuciu odpowiedzialności za siebie, jak i za nauczyciela, domagając się przy tym uznania własnego samostanowienia[47]. Należy też pamiętać, że w tym akcie przeciwstawienia wyłaniają się w ob-

[45] Ch. Taylor, *Etyka autentyczności*, s. 80.
[46] Tamże, s. 40.
[47] Tamże, s. 51.

szarze fazy marginalnej dyspozycje *versus* efekt odwrócenia. Ujawniają się zatem w *społecznej dramie* zajmowane przez jej uczestników miejsca w polach szkolnego zinstytucjonalizowania oraz posiadane przez nich kapitały[48]. Wychowanie wcielając się w podmioty wyposaża jednostki w wyobrażenia, które pozwalają jednostkom uświadomić sobie źródła tego, co stanowi ich tożsamość[49], które stają się czymś realnym, uwidaczniającym się w osnowie zmysłu praktycznego. Artykulacja w dialogu, w takiej sytuacji, jest wyrazem autentyczności, moralnego ukazywania siebie jako istoty dobrej lub złej, błądzącej. W ten sposób wychowanie w odniesieniu do edukacji przekształca sensy znaczeń struktury ukrytej rytuałów, co w konsekwencji powinno przekładać się na zmysł praktyczny – sposoby myślenia i działania jednostek funkcjonujących w szkole, a tym samym w świecie.

Omówiona tutaj próba przekształcania pierwotnego zmysłu praktycznego w szkole za pośrednictwem jej kształcących narzędzi, czyli edukacji i wychowania, modelujących elementy struktury ukrytej rytuałów przejścia i odzwierciedlających się w jej elementach struktury jawnej podległej *społecznej dramie*, które ostatecznie stają się źródłem nowej formy zmysłu praktycznego nacechowanego dyspozycjami i efektami odwrócenia – zmysłu, który podlega utrwalającym go przekształceniom poprzez formę naukowego piśmiennictwa i ideał moralnej autentyczności stymulujących narzędzia edukacji i wychowania, które wtórnie modelują elementy struktury ukrytej rytuałów przejścia i odzwierciedlających się w jej elementach struktury jawnej podległej *społecznej dramie* i tym podobnych, wymaga dalszych badań.

BIBLIOGRAFIA

Appadurai A., *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, przekł. Z. Pucek, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2005.

Arnheim R., *Myślenie wzrokowe*, przekł. M. Chojnacki, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2013.

Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, przekł. D. Gromska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Boehm G., *O obrazach i widzeniu. Antologia tekstów*, przekł. M. Lukasiewicz, A. Pieczyńska-Sulik, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2014.

Bonnewitz P., *Pierre Bourdieu. Vie. Oeuvres. Koncepts*, Ellipses, Paris 2002.

Boudon R., *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, przekł. A. Karpowicz, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.

[48] Tamże, s. 52 i n.

[49] Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przekł. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer, Warszawa 2001, s. 394.

Boudon R., *Logika działania społecznego. Wstęp do analizy socjologicznej*, przekł. K. Kowalski, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2009.
Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, przekł. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
Bourdieu P., *Szkic teorii praktyki, poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, przekł. W. Kroker, Wydawnictwo M. Derwiecki, Kęty 2007.
Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Neyman, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
Bremond A., Couet J-F., Davie A., *Kompendium wiedzy o socjologii*, przekł. K. Malaga, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
Buchowski M., Burszta J.W., *O założeniach interpretacji antropologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
Chauvire Ch., Olivier F., *Vocabulaire de Bourdieu*, Ellipses, Paris 2003.
Dembiński M., *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
Dembiński M., *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
Kociuba M., *Antropologia poznania obrazowego. Rola obrazu i dyskursu w poznawczym ujmowaniu świata*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
Kwieciński Z., *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*, Edukacja, 1991, 1.
Lemert Ch., *Sociology After the Crisis*, Westview Press, Boulder 1999.
Matuchniak-Krasuska A., *Koncepcja habitusu Pierre Bourdieu*, Hybris, 2015, 31.
Olson D.R., *Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.
Olson D.R., *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisania i czytania*, przekł. M. Rakoczy, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa 2010.
Pyka R., Wódz J., *Raymond Boudon we współczesnej socjologii francuskiej*, [w:] R. Boudon, *Logika działania społecznego. Wstęp do analizy socjologicznej*, przekł. K. Kowalski, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2009.
Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
Taylor Ch., *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przekł. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
Taylor Ch., *Etyka autentyczności*, przekł. A. Pawelec, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak", Kraków 2002.
Turner V., *The Ritual Process. Structure and Anti-structure*, University o f Chicago, Chicago 1969.
Turner V., *Betwixt and between: the liminal period in 'rites de passage*, [w:] *The forest of symbols. Aspects of Ndembu ritual*, Cornell University Press, Ithaca and London 1982.
Turner V., *Liminalność i communitas*, przekł. E. Dżurak [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, red. M. Kempny, E. Nowicka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
Turner V., *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działania w społeczeństwie*, przekł. W. Usakiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Turner V., *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, przekł. E. Dżiurak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
van Gennep A., *Obrzędy przejścia*, przekł. B. Biały, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006.
Wacquant L., *Zwięzła genealogia i anatomia habitusu*, Praktyka Teoretyczna, 2016, 3(21).
Wróbel A., *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
Wunenburger J-J, *Filozofia obrazów*, przekł. T. Stróżyński, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2011.

Piotr Błajet

Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu

REWITALIZACJA JAKO ZADANIE ROZWOJOWE

Abstract. Błajet Piotr, *Rewitalizacja jako zadanie rozwojowe* [Rejuvenation as a Development Task]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 273-283. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.17

The article focuses on healthy longevity. The starting point is the assumption that a long and healthy life, much as it is genetically– and environmentally-dependent, is likewise related to one's lifestyle. The text tries to indicate which elements of the lifestyle contribute to healthy longevity. To this end, the article reviews approaches and theoretical concepts on healthy ageing and provides empirical data gathered in longevity zones worldwide, called the Blue Zones by *National Geographic* researchers. Analysis confirmed K. Wisniewska-Roszkowska's observations that a long and healthy life depends on a proper diet, physical activity and care for mental health. The author has suggested that the obesity index should be an indicator of ageing pathology.

Key words: adulthood, ageing, health, obesity, rejuvenation

Czy istnieje jakaś recepta na długie i zdrowe życie? Odpowiedź na tak postawione pytanie jest oczywista – nie ma takiej recepty! Jednak nie oznacza to wcale, że nie należy pytać, od czego zależy długie życie w zdrowiu. Długie i zdrowe życie nie musi być tylko kwestią przypadku lub programu genetycznego, bo znane są na świecie ośrodki długowieczności, w których występuje koncentracja zdrowych stulatków. Pozwala to przypuszczać, że istnieją pewne nieprzypadkowe uwarunkowania długiego i zdrowego, ale też radosnego życia. Tej problematyce poświęcony jest poniższy tekst.

Zdrowie seniora nie jest tym samym, co zdrowie młodego człowieka, jednak można mówić, zdaniem Kingi Wiśniewskiej-Roszkowskiej, o „zdrowej długowieczności"[1]. W procesie starzenia się biorą udział dwa czynniki: fizjologiczny (naturalny) i patologiczny. Na ten drugi czynnik składają się takie zjawiska, jak negatywne wpływy środowiskowe (skażenie środowiska, nad-

[1] K. Wiśniewska-Roszkowska, *Zdrowie i długowieczność*, Warszawa 1995, s. 9.

mierna stymulacja zmysłowa), styl życia (nieprawidłowe odżywianie, hipokinezja, nałogi), stres psychiczny[2]. Wyrzeczenia i wysiłki, które zmierzają do uzyskania i wzmocnienia zdrowia, określa się ascezą zdrowotną, co jest równoznaczne z rewitalizacją i profilaktyką[3]. Jeśli za wskaźnik dynamiki procesu starzenia się przyjąć ubytki wody w organizmie, to najszybciej proces ten przebiega w okresie płodowym i wczesnym dzieciństwie, bo wówczas ubytki wody są największe[4]. W okresie szybkiego wzrostu organizmu, a najszybciej przebiega on w okresie płodowym, zachodzi zjawisko małej rezystencji, to znaczy dużej wrażliwości na działanie czynników środowiskowych. Z przesłanek tych wynika założenie, że rewitalizacja i profilaktyka starzenia powinna odbywać się już od najwcześniejszych tygodni, miesięcy i lat życia. Na przykład, nie można wykluczyć, że popełnione błędy (kiedy dziecko jest płodem) przyczyniają się do skracania życia i pojawiania się schorzeń w dorosłości i późnej dorosłości.

Dążąc do „zdrowej długowieczności" należy wzmacniać potencjał fizjologiczny i neutralizować działanie czynników patologicznych. W opinii K. Wiśniewskiej-Roszkowskiej, strategia rewitalizująca powinna być oparta na trzech powiązanych wzajemnie zadaniach: **racjonalna dieta**, **aktywność fizyczna** i **zdrowie psychiczne**. Zadania te zostały określone przez autorkę **filarami zdrowej długowieczności**[5]. Racjonalna dieta i aktywność fizyczna są niezbędne, aby zneutralizować postępującą wraz z wiekiem tendencję do otyłości. Racjonalna dieta oznacza też dostarczanie organizmowi niezbędnych składników odżywczych, w tym między innymi antyutleniaczy – tak zwanych „zmiataczy" wolnych rodników (wolne rodniki według jednej z teorii przyspieszają proces starzenia)[6]. Samokontrola w dziedzinie odżywiania oraz systematyczny wysiłek fizyczny – jako, w pewnym sensie, zachowania ascetyczne, bo wymagające rezygnacji z części przyjemności i komfortu – mogą stanowić formę „treningu psychicznego" służącego wzmacnianiu zdrowia psychicznego.

Zaspokajanie podstawowych, naturalnych potrzeb, jak jedzenie czy wypoczynek bierny po ciężkiej pracy (komfort fizyczny) jest związane z doświadczaniem przyjemności naturalnych. Dążenie do ich nasycenia może przeradzać się w skłonność do ich rozbudowywania, na przykład w formie hedonizmu kulinarnego. Wówczas dostarczanie sobie przyjemności już nie służy zdrowiu, a je niszczy[7]. Odraczanie przyjemności naturalnych i umiar-

[2] Tamże, s. 42-46.
[3] Tamże, s. 52.
[4] Tamże, s. 32.
[5] K. Wiśniewska-Roszkowska, *Nowe życie po sześćdziesiątce*, Wrocław 1994, s. 75-96.
[6] Zob. teorie starzenia się w: K. Wiśniewska-Roszkowska, *Zdrowie i długowieczność*, s. 15-27.
[7] Tamże, s. 54.

kowanie w ich dostarczaniu sobie jest skutkiem świadomej decyzji związanej z planowaniem zdrowego stylu życia. Wymaga to aktywacji wyższych ośrodków mózgu odpowiedzialnych za procesy decyzyjne, a więc stymuluje wyższe funkcje psychiczne, dlatego może być traktowany jako behawioralny wskaźnik zdrowia psychicznego.

Poniższy rozdział jest próbą rozwiązania problemu zarysowanego w pierwszym akapicie. W tym celu dokonano zestawienia ujęć i koncepcji teoretycznych odnośnie zdrowego starzenia oraz danych empirycznych zebranych w strefach długowieczności na całym świecie, nazwanych przez badaczy „National Geografic" Niebieskimi Strefami. Zamiarem, rzecz jasna, nie jest odkrycie tajemnicy długowieczności, bo takiej tajemnicy nie ma. Chodzi o „pedagogizację" („andragogizację") problemu długiego i zdrowego życia, inaczej mówiąc – ujęcie tego problemu w kategoriach andragogicznych i potraktowanie rewitalizacji jako zadania rozwojowego. W dążeniu do zdrowej długowieczności nie tyle chodzi o dożycie w zdrowiu 100 lat, ile o realizację bardziej rozległych celów edukacyjnych.

Utrzymanie szczupłego ciała jako zadanie rozwojowe w okresie dorosłości

Podstawowym zadaniem rozwojowym w okresie dorosłości, stwarzającym szansę na długie i zdrowe życie, jest utrzymanie w miarę szczupłego ciała. Szczupłego nie oznacza chudego, chodzi tu raczej o niedopuszczanie do znacznej nadwagi i otyłości. Jak napisano powyżej, realizacja tego zadania wymaga umiarkowania w działaniach hedonistycznych, czyli swoistej ascezy. Zyski, jakie mogą wynikać z takiej strategii życiowej są różnorakie: indywidualne i społeczne. Korzyściami indywidualnymi mogą być na przykład: lepsze samopoczucie, lepsze zdrowie, większa odporność, mniejsze wydatki na leczenie, wyższa autonomia, wewnątrzsterowność, zdolność do samokontroli. Najważniejsze korzyści społeczne związane są z mniejszymi wydatkami na leczenie seniorów i możliwością wykorzystania zaoszczędzonych środków na inne cele oraz pomnażaniem kapitału społecznego dzięki aktywności społecznej seniorów. Nie bez znaczenia jest i to, że dzięki mniejszemu spożyciu mięsa można przyczynić się do ograniczenia szkód ekologicznych będących skutkiem przemysłowej hodowli zwierząt rzeźnych, ograniczenia ubożenia rolników i zmniejszenia skali głodu na świecie oraz do zmniejszenia cierpienia zwierząt hodowanych metodą przemysłową[8].

[8] Na przykład, na jednego kurczaka hodowanego siedem tygodni na fermie przemysłowej przypada powierzchnia wielkości arkusza A_4; P. Lymbery, I. Oakshott, *Farmagedon. Rzeczywisty koszt taniego mięsa*, Białystok 2015.

Skłonność człowieka do otyłości

Według pewnej hipotezy, wspartej rozlicznymi danymi, człowiek ma gen tycia. Jego mutacja u jednego gatunku małp człekokształtnych przed milionami lat umożliwiła przetrwanie okresów niedoboru pożywienia, które okazywały się zabójcze dla tych gatunków, które genu tycia nie miały. Człowiek jako następca tych małp ma gen blokujący enzym urykazę, odpowiedzialny za rozkład kwasu moczowego. Spożywanie mięsa, owoców, słodyczy bogatych we fruktozę[9], a także piwa skutkuje wzrostem poziomu kwasu moczowego, który nie może być szybko rozłożony, ponieważ brakuje urykazy. Podniesiony poziom fruktozy uruchamia mechanizm gromadzenia tłuszczu, podniesienia poziomu cukru i ciśnienia krwi. Podwyższony poziom kwasu moczowego wzmacnia ten mechanizm. Kiedy brakowało pożywienia, zapasy energii w postaci tkanki tłuszczowej, zwiększone stężenie cukru i podwyższone ciśnienie krwi umożliwiały przetrwanie oraz lepszą pracę mózgu, co zwiększało skuteczność polowania i poszukiwania pokarmu. Obecnie, kiedy mamy obfitość pożywienia i nie potrzeba już polować ani go poszukiwać, nadmierne spożywanie pokarmów prowadzi do otyłości, cukrzycy i nadciśnienia krwi[10]. Ponadto, mięso obecnie spożywane pochodzi z produkcji przemysłowej i zawiera kilkadziesiąt procent więcej tłuszczu aniżeli mięso zwierząt z tradycyjnej rolniczej produkcji. Na przykład, kurczaki z ferm przemysłowych zawierają 40% więcej tłuszczu niż białka. Oznacza to, że wartość kaloryczna obiadowej porcji kurczaka jest obecnie 50% wyższa niż w latach siedemdziesiątych[11]. Ten sam problem dotyczy wszystkich produktów mięsnych pochodzących z produkcji przemysłowej – od ryb do wołowiny[12].

Spowolnienie metabolizmu z wiekiem

Wraz z przybywającymi latami utrzymanie prawidłowej wagi staje się trudniejsze. Postępujący spadek aktywności fizycznej powoduje, że przybywa

[9] Fruktoza jest węglowodanem występującym niemal we wszystkich przetworzonych produktach spożywczych jako składnik syropu glukozowo-fruktuzowego (wysoko fruktozowy syrop kukurydziany). Syrop ten stosowany jest powszechnie jako substancja słodząca ze względu na swoje właściwości i cenę. Płynną substancję łatwiej dodać, uzyskując odpowiednie stężenie niż tradycyjną sacharozę, którą najpierw trzeba rozpuścić. Ponadto, niższe koszty produkcji decydują o coraz większej popularności tego słodkiego syropu. Znajduje się on w: napojach owocowych, gazowanych, nektarach, sokach, napojach izotonicznych, dżemach, marmoladach, polewach owocowych, maślankach, jogurtach owocowych, serkach homogenizowanych, mleczku zagęszczonym, lodach, płatkach śniadaniowych, musli, konserwach rybnych, gotowych sałatkach, wyrobach cukierniczych (ciastach, ciastkach, batonach) i piekarniczych, keczupie, musztardzie i gotowych sosach.

[10] R. Johnson, P. Andrews, *Gen tycia*, Świat Nauki, 2015 listopad, s. 66-71.

[11] J. Ungoed-Thoma, '*Healthy*' *chicken piles on the fat*, "The Sunday Times", 2005 April.

[12] P. Lymbery, I. Oakshott, *Farmagedon*.

tkanki tłuszczowej, nawet jeśli człowiek czuje, że nie przejada się. Aby spalić 1 kg tłuszczu z naszego ciała, trzeba aktywności fizycznej na poziomie 7000 kcal, co odpowiada, w przybliżeniu, 50 godzinom szybkiego marszu lub 7 godzinom wchodzenia po schodach lub 13 godzinom aerobiku. Zmniejszona dawka ruchu powoduje jeszcze jeden efekt – następuje utrata tkanki mięśniowej. Nakłada się to na biologiczny proces zmniejszania objętości tkanki mięśniowej, rozpoczynający się około 30. roku życia, stosunkowo wolno przebiegający do 50. roku życia, a potem nagle przyspieszający, w szczególności u kobiet. Na przykład, w wieku 60-70 lat siła mięśni kończyn maleje o 20-40%[13].

Mięśnie są tkanką aktywną metabolicznie – utrzymywane jest w nich stałe napięcie (tonus mięśniowy), większe podczas czuwania, mniejsze podczas snu. Dlatego, obniżającej się wraz z wiekiem objętości mięśni towarzyszy spadek spoczynkowej przemiany materii (o 20-25% do 65. roku życia, oznacza to 500 kcal, co z kolei może skutkować dziennym przyrostem tkanki tłuszczowej o 70 gramów). Zatrzymanie lub spowolnienie spadku masy mięśni, a nawet odwrócenie tej tendencji jest możliwe, jednak wymaga systematycznej aktywności fizycznej[14]. Jak twierdzą autorzy jednego z blogów o zdrowiu, ludzie którzy poprzez zdrową dietę i ruch utrzymują szczupłe ciało (mięśnie, kości i inne tkanki nietłuszczowe), doświadczają spowolnienia metabolizmu o 0,36% na każde 10 lat w porównaniu z 5-7% u większości osób dorosłych[15]. Postępujące z wiekiem przybieranie na wadze jest wynikiem braku zbilansowania przyjmowania energii i jej wydatkowania. Aby uniknąć nadwagi i otyłości, należy zadbać o odpowiednie odżywianie i codzienną dawkę ruchu.

Dieta a odporność mózgu

Wolne rodniki zakłócają działanie komórek nerwowych w mózgu, a nawet mogą je unicestwiać. Postępujące z wiekiem zwiększanie wytwarzania wolnych rodników uważane jest za jeden z czynników procesu starzenia się[16]. To właśnie degeneracja mózgu stanowi główną okoliczność przyczyniającą się do starzenia się całego organizmu[17]. Z drugiej strony wykazano, że osoby regularnie spożywające produkty pochodzenia roślinnego z dużą ilością utleniaczy mają z reguły zdrowszy mózg i rzadziej zapadają na choroby neurodegeneracyjne.

---

[13] T. Doherty, *Aging and sarcopenia*, Journal Appl. Physiol. Invited Review, 2003, s. 95.

[14] W.J. Evans, *Effects of exercise on senescent muscle*, Clin. Orthop., 2002, supl. 403, s. 211-220.

[15] http://dietologaz.blogspot.com/2012/05/spowolnienie-metabolizmu-z-wiekiem-fakt.html

[16] Zob. *Kto się boi wolnych rodników*, http://www.blog.endokrynologia.net/2011/01/18/kto-sie-boi-wolnych-rodnikow

[17] Zob. P. Błajet, *Aktywność prozdrowotna seniorów w świetle modelu Aktywnej Strategii Umacniania Zdrowia*, Rocznik Andragogiczny, 2012, s. 116-127.

Okazuje się, że substancje chemiczne produkowane przez rośliny w celu odstraszania szkodników mogą pobudzać komórki mózgowe tak, że chroni to mózg przed chorobami degeneracyjnymi (jak np. choroby Alzheimera czy Parkinsona). Toksyny wykorzystywane przez rośliny dla odstraszania roślinożerców spożywane przez człowieka w niewielkich ilościach wywołują łagodny stres, który poprzez adaptację powoduje wzrost odporności komórek na działanie wolnych rodników. Taki wzrost odporności można uzyskać spożywając między innymi czarne jagody, brokuły, czosnek, kurkumę, papryczki chili, skórkę jabłek, orzechy włoskie, curry, czerwone winogrona, czerwone wino. Jednak, zdaniem badaczy, efekt ten uzyskuje się tylko wówczas, kiedy człowiek jest aktywny fizycznie. Oznacza to, że **nie wystarczy tylko spożywanie produktów zwiększających odporność na działanie wolnych rodników, a niezbędne jest połączenie tego z aktywnością fizyczną**[18].

Wskaźnik nadwagi jako wskaźnik ryzyka patologii starzenia się

Starość można określić za pomocą różnych definicji, toteż funkcjonują również odmienne teorie na temat starzenia się[19]. Starzenie się, podobnie jak wzrastanie, stanowi proces fizjologiczny. Statystycznie ujmując, starości towarzyszą częściej niż młodości choroby, jednak nie zmienia to istoty, że obydwa procesy są fizjologicznymi, genetycznie zaprogramowanymi zmianami. Wskaźnikiem prawidłowego rozwoju dziecka jest dynamika wzrostu ciała, co oznacza, że kiedy zapisy wysokości ciała w odniesieniu do wieku wykraczają istotnie poza kanały siatki centylowej, istnieje wówczas uzasadnione podejrzenie wystąpienia jakiegoś zaburzenia rozwojowego. Starzejący się organizm nie rośnie, dlatego dla oceny „fizjologiczności/patologii" starzenia potrzebny jest inny wskaźnik. Takim wskaźnikiem może być (hipotetycznie) **Wskaźnik Nadwagi** (WN) u osoby dorosłej. Wzrost stopnia nadwagi, jaki można zauważyć wraz z wiekiem, nie jest procesem fizjologicznym, a świadczy o zaburzeniu równowagi między pochłanianiem energii (jedzenie) a jej wydatkowaniem (aktywność fizyczna). Przekarmianie, zdaniem K. Wiśniewskiej-Roszkowskiej „przyspiesza zmiany starcze i staje się przyczyną wielu przewlekłych chorób"[20]. Dlatego, WN można by traktować jako **wskaźnik ryzyka patologii starzenia się**. Zatem, głównym zaleceniem dla osób „chcących żyć długo i zdrowo" powinno być stałe kontrolowanie wagi ciała. Waga prawidłowa w kilogramach, według wzoru Broca, jest różnicą wzostu w centymetrach i liczby 100. Dla mężczyzn istnieje pewien zakres tolerancji ze względu na umięśnienie i grubość kości (które są cięższe niż tłuszcz),

[18] M.P. Mattson, *Co nas nie zabije*, Świat Nauki, 2015 sierpień, s. 31-35.
[19] Zob. K. Wiśniewska-Roszkowska, *Zdrowie i długowieczność*.
[20] Tamże, s. 79.

natomiast kobiety powinny odjąć od wyliczonej wagi ze wzoru Broca jeszcze 10%[21]. W praktyce nie chodzi o rygorystyczne trzymanie się tego wzoru, jednak należy traktować go jako pewien przybliżony wyznacznik prawidłowej wagi.

Nadwaga i otyłość w sposób logiczny i empiryczny powiązana jest z przekarmianiem, niezrównoważoną dietą, niską aktywnością fizyczną, przyspieszoną degeneracją komórek mózgu i chorobami degeneracyjnymi mózgu, występowaniem chorób przewlekłych (arteriioskleroza, cukrzyca, nadciśnienie tętnicze, niedokrwienna choroba serca), niesprawnością i zniedołężnieniem[22]. Wydaje się, że niniejsze uzasadnienia mają dostateczną moc dla uznania wskaźnika nadwagi[23] jako wskaźnika zaburzeń procesu starzenia się (analogicznie jak w przypadku wskaźnika dynamiki wzrostu jako wskaźnika prawidłowego przebiegu rozwoju młodego organizmu). I nawet jeśli z medycznego punktu widzenia powyższe uzasadnienia dla zastosowań WN mogłyby być niewystarczające, to dla andragogiki WN może być szczególnie przydatny. Lapidarnie ujmując, można stwierdzić, że **podwyższony WN zmniejsza szanse edukacyjne osób dorosłych** (na skutek chorowania, niesprawności, ponoszonych wydatków na leczenie, ograniczania kontaktów z innymi, niechęci do podejmowania wyzwań, rezygnacji z realizacji osobistych celów, obniżonego zadowolenia z życia) **i zmniejsza prawdopodobieństwo zdrowego i długiego życia**. Uzasadnionym wnioskiem, będącym następstwem uznania WN jako istotnego wskaźnika, byłoby przyjęcie, że **dbałość o prawidłową wagę ciała należy do najważniejszych zadań rozwojowych w okresie dorosłości i późnej dorosłości**.

Długie i zdrowe życie w Niebieskich Strefach

Niebieskimi Strefami zostały nazwane miejsca na Ziemi, w których występują duże skupiska zdrowych stulatków. Dan Buettner przeprowadził z nimi wywiady w celu poznania „tajemnicy" długowieczności. Zdaniem badacza, to nie miejsce i klimat decydują o długim życiu w zdrowiu (jakkolwiek mają pewne znaczenie), ale styl życia[24].

W tabeli 1 zestawiono zachowania stulatków z różnych miejsc zamieszkania oraz sklasyfikowano według ukierunkowania: dbałość o ciało i dbałość o umysł (podział ten ma charakter czysto teoretyczny, jako że w rzeczywi-

[21] Tamże, s. 80.

[22] Tamże; P. Błajet, *Aktywność prozdrowotna seniorów*.

[23] Dla oceny stopnia nadwagi może być wykorzystany wskaźnik *Body Mass Index*: BMI = waga(kg)/wzrost 2(m); prawidłowe wyniki można znaleźć w odpowiednich tabelach. Można też wykorzystać prostszy wzór służący obliczaniu należnej masy ciała: NMC = [masa ciała (w kg)/[wysokość ciała (w cm) – 100] * 100%; dla kobiet prawidłowy WN powinien być nieco poniżej zera, dla mężczyzn może być nieco powyżej zera.

[24] D. Buettner, *Niebieskie strefy. 9 lekcji długowieczności od ludzi żyjących najdłużej*, Łódź 2014.

stości zachowania o charakterze cielesnym, na przykład aktywność fizyczna, mogą mieć bardzo pozytywne skutki psychiczne, a zachowania o charakterze umysłowym, na przykład śmiech z przyjaciółmi, mogą pozytywnie wpływać na ciało). Z zestawienia wynika, że najważniejszymi zachowaniami są odpowiednia dieta, aktywność fizyczna oraz kultywowanie więzi i racjonalny tryb (rytm) życia. Można zatem podsumować, że filary zdrowej długowieczności w Niebieskich Strefach są podobne do tych, o których pisze K. Wiśniewska-Roszkowska: pierwsze dwa – dieta i aktywność fizyczna – tożsame, a kultywowanie więzi, racjonalny tryb życia i posiadanie celu życiowego sprzyjają zdrowiu psychicznemu.

Tabela 1

Filary zdrowej długowieczności w Niebieskich Strefach

Oddziaływania	Sardynia (Włochy)	Okinawa (Japonia)	Loma Linda (USA, Kalifornia)	Kostaryka	Ikaria (Grecja)
Ciało	**Dieta**: pieczywo razowe, fasola, warzywa z ogródka, owczy ser, mięso 1 raz w tygodniu, kozie mleko, wino czerwone **Ruch**: chodzenie piechotą, uprawianie ogródka	**Dieta**: produkty roślinne, warzywa z ogródka, produkty sojowe, Rośliny lecznicze z ogródka; **Ruch**: uprawianie ogródka, korzystanie ze słońca, siedzenie na podłodze (konieczność wstawania i siadania wzmacnia nogi poczucie równowagi,	**Dieta**: zdrowy wskaźnik BMI, orzechy; niewiele mięsa, lekka kolacja, dużo roślin, dużo wody **Ruch**: umiarkowany regularny	**Dieta**: twarda woda, lekka kolacja, kukurydza, fasola **Ruch**: praca fizyczna, przebywanie na słońcu	**Dieta**: kozie mleko, owoce, warzywa, produkty pełnoziarniste, fasola, ziemniaki, oliwa, zioła, napary ziołowe; posty **Ruch**: praca na polu, ogródek, spacery
Umysł	**Rodzina**: dobre relacje; śmiech z przyjaciółmi szacunek dla starszych	**Cel** życiowy: *ikigai*; krąg przyjaciół prostolinijność „wrzuć na luz"	Spotkania ze **znajomymi** o podobnych zainteresowaniach szabat – azyl w czasie; pomaganie innym	**Rodzina**: bliskie relacje; silne poczucie **celu**; **Więzi** społeczne; **spokojny** styl życia	**Rodzina** najważniejsza **Drzemka**

Opracowanie własne na podstawie: D. Buettner, *Niebieskie strefy. 9 lekcji długowieczności od ludzi żyjących najdłużej*, Łódź 2014.

Zdrowie psychiczne stulatków w Niebieskich Strefach w perspektywie modelu aktywności prozdrowotnej seniorów „PIWKO"

D. Buettner wykorzystując dane zebrane podczas badań zdrowych stulatków stworzył koncepcję „Power 9", którą stanowi, jak pisze, „dziewięć lekcji z Niebieskich Stref, międzykulturowa esencja najlepszych sposobów postępowania sprzyjających zdrowiu i długowieczności"[25]. Trzy lekcje (2, 3 i 4) dotyczą właściwego sposobu odżywiania, natomiast pozostałe odnoszą się do innych zachowań zdrowotnych.

Poniżej zalecenia z lekcji 1 oraz lekcji 5-9 zostały przeanalizowane z perspektywy autorskiego modelu aktywności prozdrowotnej seniorów „PIWKO". Nazwa modelu stanowi akronim utworzony z pierwszych liter określeń pięciu składników modelu: personalizacja, integralność, wyzwania, kooperacja, osobiste cele[26]. Skrótowy opis modelu zaprezentowano w tabeli 2.

W modelu PIWKO wyeksponowano znaczenie aktywności psychicznej – refleksyjności w budowaniu zdrowia. Refleksyjność odgrywa szczególną rolę we wzmacnianiu[27] i utrzymywaniu zdrowia psychicznego. W tabeli 2 dokonano próby skorelowania składników modelu PIWKO z zalecanymi zachowaniami zdrowotnymi dla seniorów zebranych w modelu „Power 9". W pewnym sensie próba ta może być traktowana jako empiryczna weryfikacja modelu PIWKO.

Tabela 2

Działania w ramach strategii „Power 9" a model PIWKO

Składnik PIWKO	Zalecenia ze strategii „Power 9"
Personalizacja: refleksyjne doświadczanie rzeczywistości, aktywność zgodna z intencjami podmiotu będąca źródłem radości i satysfakcji	„Ruszaj się i niech to będzie dla ciebie przyjemność" „Medytuj"
Integralność: zharmonizowanie (odpowiedniość) między „ja" (wartościami – celami – odczuciami jednostkowymi), „my" (wartościami – celami – odczuciami grupowymi) i „to" (wizją – strategią – działaniami – efektami)	Na spotkania przybywaj nieco wcześniej" [regulacja emocji – przyp. P.B.] „Poznawaj nowe" [ścieżki religijne – przyp. P.B.] „Po prostu chodź na msze"

[25] Tamże, s. 223.

[26] P. Błajet, *Aktywność prozdrowotna seniorów*.

[27] T. Chardin, *Fenomen człowieka*, Warszawa 1993, s. 129-137.

Integralność: zharmonizowanie (odpowiedniość) między „ja" (wartościami – celami – odczuciami jednostkowymi), „my" (wartościami – celami – odczuciami grupowymi) i „to" (wizją – strategią – działaniami – efektami)	„„Stwórz rodzinną ścianę pamięci" [łączność duchowa z przodkami – przyp. P.B.] „Postaw rodzinę na pierwszym miejscu" [związek, dzieci, rodzice – przyp. P.B.] „Daj się lubić"
Wyzwania: podejmowanie się trudnych zadań przewyższających nieznacznie własne umiejętności	„Niech nie będzie zbyt łatwo" „Chodź wszędzie na piechotę" „Załóż ogródek" „Naucz się czegoś nowego"
Kooperacja: współpraca i doświadczanie wsparcia w sytuacjach zawodowych i pozazawodowych	„Angażuj się" „Bądźcie bliżej" „Wprowadź rytuały" [wspólne w rodzinie – przyp. P.B.] „Pielęgnuj znajomości"
Osobiste cele: dążenie do własnego największego dobra bez naruszania dobra innych	„Znajdź motywację" [pasję – przyp. P.B.] „Określ, kto należy do twojego wewnętrznego kręgu"

Opracowanie własne na podstawie: D. Buettner, *Niebieskie strefy*, s. 223-252.

Tabela 3

Rewitalizacja – zatrzymanie na progu geriatry

<table>
<tr><td rowspan="2">Gerontologia</td><td>• Dieta
• Aktywność fizyczna
• PIWKO</td><td rowspan="2">Geriatria</td></tr>
<tr><td>Wkaźnik Nadwagi</td></tr>
<tr><td>Fizjologia/Metabolizm</td><td>Rewitalizacja</td><td>Patologia</td></tr>
</table>

Opracowanie własne.

Z powyższego zestawienia wynika, że istnieje „korelacja" pomiędzy modelem PIWKO a zalecanymi zachowaniami zdrowotnymi dla seniorów „Power 9". Może to wskazywać na przydatność modelu PIWKO w projektowaniu zachowań sprzyjających budowaniu zdrowia psychicznego jako jednego z trzech filarów zdrowej długowieczności.

Działania w ramach trzech filarów zdrowej długowieczności można określić jako wspieranie samoregulacji organizmu tak, aby proces starzenia się

przebiegał zgodnie z prawidłowościami gerontologicznymi (gerontologia jest nauką o procesach starzenia) i w ten sposób zapobiegać wkraczaniu na pole geriatrii (dziedziny medycyny zajmującej się schorzeniami wieku senioralnego) – tabela 3.

„Zatrzymać się na progu geriatry" – tak można określić strategiczny cel aktywności rewitalizującej ukierunkowanej na zdrową długowieczność. Można to osiągnąć poprzez przestrzeganie zasad zdrowej diety, aktywność fizyczną oraz aktywność według modelu PIWKO. Za wskaźnik ryzyka geriatrycznego może być uznany Wskaźnik Nadwagi, bo im większa nadwaga, tym większe ryzyko schorzeń geriatrycznych.

BIBLIOGRAFIA

Autonomic Regulation of Sexual Function (brak daty). Pobrano XII 2016 z lokalizacji National Center for Biotechnology Information.

Błajet P., *Aktywność prozdrowotna seniorów w świetle modelu Aktywnej Strategii Umacniania Zdrowia*, Rocznik Andragogiczny, 2012.

Buettner D., *Niebieskie strefy. 9 lekcji długowieczności od ludzi żyjących najdłużej*, Galaktyka, Łódź 2014.

Chardin T., *Fenomen człowieka*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1993.

Czapiński J., Błędowski P., *Aktywność społeczna osób starszych w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna 2013*, http://www.diagnoza.com/pliki/raporty_tematyczne/Aktywnosc_spoleczna_osob_starszych.pdf

Doherty T., *Aging and sarcopenia*, Journal Appl. Physiol. Invited Review, 2003, 95.

Dubas E., *Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji*, Rocznik Andragogiczny, 2009.

Evans W.J., *Effects of exercise on senescent muscle*, Clin. Orthop., 2002, supl. 403.

http://dietologaz.blogspot.com/2012/05/spowolnienie-metabolizmu-z-wiekiem-fakt.html

Johnson R., Andrews P., *Gen tycia*, Świat Nauki, 2015 listopad.

Kto się boi wolnych rodników, http://www.blog.endokrynologia.net/2011/01/18/kto-sie-boi-wolnych-rodnikow

Lymbery P., Oakshott I., *Farmagedon. Rzeczywisty koszt taniego mięsa*, Vivante, Białystok 2015.

Mattson M.P., *Co nas nie zabije*, Świat Nauki, 2015 sierpień.

Ungoed-Thoma J., *'Healthy' chicken piles on the fat*, "The Sunday Times", 2005 April.

Wiśniewska-Roszkowska K., *Nowe życie po sześćdziesiątce*, TUM, Wrocław 1994.

Wiśniewska-Roszkowska K., *Zdrowie i długowieczność*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1995.

Beata Ecler-Nocoń
Uniwersytet Śląski w Katowicach

WOKÓŁ KATEGORII „UCZESTNICTWA" – ROZWAŻANIA W PERSPEKTYWIE MYŚLI SPOŁECZNEJ KAROLA WOJTYŁY

Abstract. Ecler-Nocoń Beata, *Wokół kategorii „uczestnictwa" – rozważania w perspektywie myśli społecznej Karola Wojtyły* [Around the Category of "Participation" – Considerations in the Perspective of the Social Philosophy of Karol Wojtyła]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 285-296. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.18

This study analyzes the usefulness of the theory of participation as put forth by Karol Wojtyła. The author describes two dimensions of participation in the community: the first "me" "others" and the second: "us". The article shows the constructive mechanisms of community development such as dialogue, solidarity and opposition and the patterns which impede development of communities and men, such as conformism and alienation. In the conclusions, the author postulates implementing Karol Wojtyła's theory of participation in education.

Key words: education, participation, development, community

Wprowadzenie

Ulica Karowa w Warszawie biegnie od Wybrzeża Kościuszkowskiego do Krakowskiego Przedmieścia. Podobno jej nazwa pochodzi od taboru miejskiego, zwanego Magazynem Karowym, utworzonego przez marszałka wielkiego koronnego Franciszka Bielińskiego. Informacje te nie mają żadnego znaczenia dla toczonych tu rozważań, oprócz okoliczności, że na tej to ulicy mieszkali do niedawna ksiądz poeta Jan Twardowski i pisarz Wojciech Żukrowski, o których relacji chciałabym opowiedzieć słów kilka tytułem wstępu. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych uprzedniego stulecia napisałam do obydwu panów list, z prośbą o udział w badaniach narracyjnych dotyczących rodzinnego wychowania do wysiłku. Grupa badawcza była ściśle

wyselekcjonowana, stanowili ją ludzie znani, którzy mogliby dokonać rozumiejącego wglądu we własne doświadczenie. Nie zdawałam sobie sprawy, że akurat ci dwaj – poeta i pisarz – mieszkają przy jednej ulicy. Tę zbieżność odkryłam, kiedy dostałam dwie aprobujące odpowiedzi z podobnym adresem zwrotnym. Po latach, właściwie stosunkowo niedawno, dowiedziałam się, że ks. Jan Twardowski i Wojciech Żukrowski byli nie tylko sąsiadami, ale równocześnie przyjaciółmi[1]. Mimo różnic dzielących ich sposób myślenia, potrafili się otworzyć w relacji na siebie. Szanowali swoją odrębność, indywidualność, niepowtarzalną osobowość. Lojalni wobec siebie. Potrafili nawiązywać między sobą dialog i poczynili wysiłek, aby poświęcić mi niemało czasu. Przekroczyli własne uwarunkowania, otwarli się na moją potrzebę, w imię dobra, jakie im zarysowałam w liście. Mimo rozmaitych różnic, potrafili się otwierać na siebie, odnajdując pewną wspólnotę w relacji, równocześnie byli gotowi spotkać się z drugim, innym, wszak obcym. Zastanawiam się, co sprawia, jakie okoliczności wewnętrzne i zewnętrzne warunkują społeczne porozumienie ludzi w relacjach, co decyduje o ich autentycznym uczestnictwie w wypadkach życia, szczerej chęci znalezienia takiego dobra, które by łączyło wszystkich, będąc równocześnie ich dobrem, ich źródłem rozwoju. Bez wątpienia też, to jak ludzie ze sobą współistnieją może wiele powiedzieć nie tylko o tych ludziach, ale równocześnie o kondycji wychowania.

Niestety, nawet pobieżne studium polskich relacji społecznych, utrwalonych choćby w przekazie medialnym (prezentowanym w serwisach informacyjnych w TV, programach publicystycznych, jak i doniesieniach internetowych), pozwala na sformułowanie wniosku, że mamy do czynienia raczej z kreowanymi osobnymi narracjami (zresztą samo słowo „narracja" robi niezłą furorę), rozłącznymi, nie mającymi żadnych aspiracji do przechodzenia w dyskurs, w poszukiwanie jakiegoś dobra wspólnego, które byłoby zarazem dobrem każdego. Jeśli brak dążenia do porozumienia społecznego uznamy za niemieszczący się w normie wychowawczej, to będziemy musieli równocześnie wystawić nie najlepsze świadectwo praktykom edukacyjnym. Czy możliwy jest rozwój jakiejkolwiek grupy społecznej, kiedy dążenia poszczególnych członków nie stykają się w żadnym punkcie? Nie bywa podejmowana żadna próba zarysowania jakiegoś dobra, które byłoby płaszczyzną rozwoju całej grupy i każdego poszczególnego jej członka?

[1] Ks. Jan Twardowski tak napisał po śmierci Wojciecha Żukrowskiego „To jeden z najdawniejszych, bo jeszcze szkolnych moich przyjaciół. I chociaż różnie się o nim mówiło, zwłaszcza w ostatnich latach, ja nie potrafię myśleć o nim inaczej, jak o wybitnym pisarzu, jednym z największych z naszej generacji. Zawsze chwaliłem się, że się znamy, że razem przeżywaliśmy młodość literacką, pierwsze sukcesy i porażki. A i później, gdy był człowiekiem z pierwszych stron gazet, dzwonił do mnie, pisał listy. Cieszę się, że takim pozostał w mojej pamięci"; W. Smaszcz (red.), *Ludzie, których spotkałem. Rozmowy Waldemara Smaszcza z ks. Twardowskim*, Białystok 2001.

Jerzy Szacki sprowadza pytanie utopisty do formuły: Jak powinno być?[2] Taka formuła wyraża dobrze pojęte intencje pedagoga. Wszak kiedy odniesienie do rzeczywistości wychowawczej staje się krytyczne, nie sposób odciąć się od pytania: jak być powinno? Jakie środowisko będzie sprzyjało rozwojowi młodych ludzi? Jak wspomagać ich rozwój? Jak zapewnić im optymalne warunki do pomnażania wewnętrznego dobra, z którym przyszli na świat? Z punktu widzenia teorii wychowania pytanie „jak być powinno" wydaje się tu niezwykle uzasadnione. Jeśli zaś tak, to spróbujmy zapytać: Jaka koncepcja relacji społecznych wpisana w praktyki edukacyjne mogłaby złagodzić rozmiar społecznych antagonizmów, tarć, niezgody i braku chęci do wypracowania wspólnych stanowisk? Bardzo interesująca, acz nie dość eksploatowana[3], a warta włączenia w dyskurs edukacyjny, wydaje mi się koncepcja relacji społecznych Karola Wojtyły, określana jako teoria „uczestnictwa"[4]

Wspólnota – rozumienie pojęcia

Filozoficzna koncepcja Karola Wojtyły przez wiele lat nie znajdowała prawdziwego uznania w kręgach filozofów. Jeszcze współcześnie nie wydaje się, aby była tak doceniana, jak na to zasługuje. W rozważaniach podejmę próbę ukazania jej walorów praktycznych. Zresztą wydaje się, na co wskazuje George Weigel, że właśnie walory praktyczne tejże teorii przesądziły o jej sformułowaniu. To właśnie fenomenologiczne zacięcie Karola Wojtyły pozwoliło mu na kreowanie myśli, która przystawała do ludzkiego doświadczenia.

Karol Wojtyła próbuje znaleźć odpowiedź na pytanie, w jaki sposób wolne osoby mogą żyć razem. Truizmem zdaje się stwierdzenie, iż totalitaryzm i indywidualizm – jako dwa sposoby myślenia o człowieku – sugerujące konkretny sposób funkcjonowania w społeczeństwie nie sprawdziły się. Radykalny indywidualizm nie daje możliwości funkcjonowania osoby wspólnie z innymi, zaś kolektywizm odbiera jednostce wolność. Opisana poniżej teoria

---

[2] Por. J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980.

[3] Teoria uczestnictwa jest poruszana choćby w takich publikacjach, jak: A. Szostek, *Od samostanowienia do daru z siebie i uczestnictwa. O Karola Wojtyły/Jana Pawła II koncepcji wolności*, Nauka, 2005, 3 s. 35-47; K. Burda-Świerz, M. Kapias, *Personalistyczna koncepcja społeczeństwa u Jana Pawła II w kontekście wybranych obszarów relacji lekarz-pacjent*, Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym, 2010, 2, s. 85-93; B. Ecler-Nocoń, *Wychowawcze konteksty myśli Karola Wojtyły. Rzecz dla pedagogów*, Katowice 2009.

[4] Zagadnienia tu sygnalizowane zostały opisane przez Karola Wojtyłę w części czwartej – pt. *Uczestnictwo* – dzieła: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin 1994, s. 302-333.

uczestnictwa jest usytuowana pomiędzy, jako trzecia personalistyczna droga, pozostawiona w kategoriach i/i – dobro wspólne i dobro indywidualne[5].

Spróbujmy zastanowić się, co to znaczy uczestniczyć w życiu społecznym w postrzeganiu Karola Wojtyły? Uczestniczyć – innymi słowy – to brać w czymś czynny udział. Bez wątpienia, jeśli ktoś bierze w czymś czynny udział, to znaczy iż realizuje osobiście jakieś zadanie, osobiście spełnia jakiś czyn. Co jednak niezwykle istotne (a odróżniające od indywidualizmu i totalitaryzmu), to okoliczność, że funkcjonować w społeczeństwie na zasadzie uczestnictwa znaczy tyle, ile żyć z innymi zachowując swoją tożsamość. Stąd Karol Wojtyła w rozumienie fenomenu społeczeństwa (takiego społeczeństwa, które funkcjonuje na zasadzie uczestnictwa) wprowadza pojęcie wspólnoty. W potocznym rozumieniu poprzez wspólnotę pojmujemy grupę ludzi związanych ze sobą wspólnymi interesami, wspólnym życiem i tym podobne. To jednak za mało. Dla Wojtyły kluczowe w interpretowaniu pojęcia wspólnota jest przyjęcie, iż wspólnota to wielość podmiotów[6]. Jednak, nie sama wielość ma tu zasadnicze znaczenie. Wspólnota ludzi i między ludźmi ma miejsce wówczas, kiedy występuje jedność tej wielości. Co więcej, jedność ta jest przypadłościowa w stosunku do każdego i równocześnie do wszystkich. Powstaje jako relacja lub suma relacji pomiędzy członkami wspólnoty. Jak pisze: „Relacje te można rozpatrywać jako obiektywną rzeczywistość, która kwalifikuje wszystkich razem, każdego w określonej wielości ludzi. Wówczas mówimy o społeczeństwie”[7].

„Ja” – „drugi” – rzecz o pierwszym wymiarze uczestnictwa

Najprostsza relacja, w której uosabia się wspólnota to „ja” i „drugi”. Każde „ja” to osobna istota. Jak powie Wojtyła, „samo-świadoma”, wolna, taka która posiada sama siebie. Drugi – to inny – utożsamia byt obok mnie. Uczestnictwo w wymiarze „ja” – „drugi” rodzi się na drodze przybliżenia świadomościowego, które rozpoczyna się od przeżycia własnego „ja”, po którym następuje próba zrozumienia drugiego. Co ważne, układ „ja” – „drugi” nigdy nie jest ogólny, ale zawsze konkretny. Za każdym razem jedyny i niepowtarzalny. Unikalność układu tkwi zarówno w jego jednokierunkowości – zatem wychodząc od „ja”, jak i wtedy, gdy weźmiemy pod uwagę jego wzajemny

[5] Por. G. Weigel, *Świadek nadziei. Biografia papieża Jana Pawła II,* przeł. M. Tarnowska, Kraków 2000, s. 227.

[6] Zagadnienie podmiotu i wspólnoty Wojtyła omawia w części: *Osoba: podmiot i wspólnota*, [w:] K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 373-414.

[7] Tamże, s. 450.

charakter. Wówczas „drugi" jest określonym „ja", dla którego „ja" mogę być właśnie „drugim". Układ ten – jak pisze Wojtyła – jest układem potencjalnym. Potencjalność tego układu tkwi w oczywistym fenomenie, że każdy uczestnik relacji jest człowiekiem. Aktualizacja relacji zaczyna się od zdania sobie sprawy z człowieczeństwa określonego człowieka poza mną, ale dokonuje się dopiero w przeżyciu drugiego „ja" jako osoby. Wprawdzie nie mogę przeżywać drugiego człowieka jako siebie, moje własne „ja" jako takie jest nieprzenośne, mogę jednak doświadczyć go jako osobę. Kiedy przeżywam go jako osobę, przybliżam się do tego, co stanowi o jego „ja" jako jedynej i niepowtarzalnej realności człowieka.

We współczesnych realiach społecznych można mieć wrażenie, że układ „ja" – „drugi" jest z założenia niezmienny, w momencie kiedy mamy do czynienia na przykład ze spotkaniem dwóch przeciwstawnych opcji politycznych. Jeśli jednak takie spotkanie dwóch „ja", „ja" i „drugiego", ma być prawdziwym uczestnictwem, musimy z góry założyć, że układ ten nie jest gotowy. Przeciwnie, trzeba dopiero impulsu do jego aktualizacji. Układ taki stanowi zadanie. To zadanie z jednej strony jest samo w sobie celem, ale równocześnie misją do wypełnienia – jakąś powinnością. Niewątpliwie, realizacja tej powinności jest uzależniona od woli człowieka, wiąże się z jego wyborem. To znaczy, jeśli z jakiegoś powodu wybieram do relacji tego a nie innego człowieka, wybór winien być konsekwentny. To znaczy, jeśli kogoś wybieram i wchodzę z nim w relację, to mój stosunek do tego drugiego „ja" musi być ugruntowany w takich postawach jak akceptacja i afirmacja (afirmacja osoby jako takiej). Oczywiście, afirmacji osoby – jak się wydaje – towarzyszy pewna spontaniczność woli, co jednak nie pomniejsza jej związku ze świadomym wyborem.

Co już podkreślono wyżej, uczestnictwo w relacji „ja" – „drugi" w interpretacji Karola Wojtyły jest zadaniem, czymś do wypełnienia, do realizacji przez każde „ja" z osobna. Aby to zadanie zrealizować, niezbędne jest w momencie spotkania przekroczenie siebie. Sam fenomen przekraczania siebie pojmowany jest jako przełamanie immanencji „ja" na rzecz transcendencji człowieka, jak to ujął Emmanuel Levinas[8]. Spotkać znaczy tyle, co znaleźć się w czyjejś obecności. W postrzeganiu Karola Wojtyły, ten „drugi" którego spotykam to „bliźni". W słownikowym znaczeniu „bliźni" to każdy człowiek bez względu na rasę, narodowość, religię i stanowisko społeczne. Dla Wojtyły takie rozumienie jest zbyt wąskie. W jego interpretacji, nowy charakter pojęciu „bliźni" nadaje zestawienie go ze słowem bliźniaczy, czyli bardzo podobny. „Bliźni" to ktoś z jednej strony odrębny, drugi, inny, obcy, ale zarazem bliski. Jak pisze:

[8] Zob. E. Podrez (red.), *W kręgu dobra i zła*, Warszawa 1994, s. 174.

> Pojęcie „bliźni" jest związane z człowiekiem jako takim oraz z samą wartością osoby, bez względu na jakiekolwiek odniesienie, do takiej czy innej wspólnoty lub społeczeństwa. Pojęcie „bliźni" uwzględnia, czyli bierze wzgląd na somatykę człowieczeństwa, którego posiadaczem jest tak samo każdy „inny" człowiek, jak i ja sam (…) Pojęcie „bliźni" wskazuje na rzeczywistość najbardziej powszechną, najbardziej też powszechną postawę wspólnoty między ludźmi[9].

Przy spotkaniu jednego „ja" z drugim zarysowuje się jakiś cel, misja właśnie, zadanie. Podjęcie tego zadania jest nie tylko drogą, ale i samym uczestnictwem właśnie.

Pojęcie „my" – drugi wymiar uczestnictwa

Relacja „my" wskazuje przede wszystkim na wielość, a dopiero pośrednio na konkretne osoby przynależące do tej wielości. „My" oznacza pewien zbiór, ale – co istotne – zbiór nie jakikolwiek, tylko zbiór ludzki, czyli zbiór osób. Samo „my" wskazuje nie tylko na wielość podmiotów ludzkich, ale równocześnie na fakt, że owe podmioty są ze sobą w jakiś sposób powiązane, na jakiejś zasadzie stanowią jedność. Zatem, wyrażenie „my" swój właściwy sens czerpie z pewnego dobra (wartości), które jednocząc wielu ludzi, zasługuje na nazwę „dobra wspólnego". Jak pisze Wojtyła:

> (…) nazwę „dobro wspólne" tłumaczy się również jako wezwanie do wspólnoty, którą mogą stanowić ludzie określający siebie zaimkiem „inny". Tak więc zaimek ów zawiera w sobie przynajmniej wezwanie do wspólnoty[10].

Jeśli uczestniczymy z innymi w życiu społecznym, możemy uczestniczyć tylko na sposób ludzki. Co to znaczy uczestniczyć w życiu społecznym na sposób ludzki? Uczestnictwo na sposób ludzki nie może być czymś poza ludzką podmiotowością. Uczestnictwo to musi tego kto uczestniczy jakoś określać. Podmiotowe uczestnictwo w życiu społecznym polega – w interpretacji Wojtyły – na tym, że człowiek – osoba żyjąc, działając z innymi, równocześnie spełnia samego siebie. Jak pisze:

> Żadne ludzkie „my" nie może tego tłumić czy niszczyć. Uczestnictwo jest właściwością osoby, która dochodzi do głosu właśnie wówczas, kiedy człowiek działa wspólnie z innymi. Mocą tej właściwości człowiek jest zdolny do urzeczywistnienia personalistycznej wartości swojego czynu, urzeczywistniając zarazem to, co wynika ze wspólnoty działania i bytowania. Jest do tego również uprawniony. Stajemy na stanowisku personalizmu wbrew indywidualizmowi oraz totalizmowi, obie te

[9] K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 331.
[10] Tamże, s. 458.

> koncepcje bowiem niszczą w osobie ludzkiej możliwości i poniekąd samą zdolność uczestnictwa, odbierają prawo do uczestnictwa[11].

Reasumując, przez uczestnictwo – jak się wydaje – należy rozumieć właściwość samej osoby, która bytując wspólnie z innymi, równocześnie działa jako osoba. Działając wspólnie z innymi, człowiek zachowuje wszystko, co to działanie wspólnie z innymi zawiera, ale zarazem urzeczywistnia siebie, działa na swój sposób, to on decyduje o charakterze i kształcie swojego działania. Moment świadomego uczestnictwa tkwi w akcie wyboru, a nie w jego przedmiocie. Bowiem członek jakiejś wspólnoty nieraz wybiera to samo, co wybierają inni, albo nawet dlatego, że inni wybierają. To jednak nie znaczy, że równocześnie jego wybór nie jest wyborem dobra własnego i zarazem celem własnego dążenia. Wybór osoby jest dobrem własnym w tym znaczeniu, że w owym wybranym działaniu równocześnie osoba ta spełnia siebie. Fenomen uczestnictwa uzdalnia człowieka do takich wyborów i takiego działania wspólnie z innymi. Takie działanie zaś zasługuje na nazwę współdziałania.

Zatem, istotą konstytuowania wspólnoty nie jest sam proceder działania wspólnie z innymi. Tutaj kluczowe jest, by to działanie było ukonstytuowane w tym, co określamy jako „dobro wspólne". Dobra tego nie sposób określić, jak dowodzi Wojtyła,

> (…) nie biorąc pod uwagę równocześnie momentu podmiotowego, tj. podmiotowego momentu działania w relacji do działających osób. Uwzględniając zaś ten moment, należy stwierdzić, że dobrem wspólnym jest nie tylko cel działania wypełniony w jakiejś wspólnocie rozumiany czysto podmiotowo, ale jest zarazem i nawet przede wszystkim to, co warunkuje i niejako wyzwala uczestnictwo w osobach działających wspólnie i przez to kształtuje w nich podmiotową wspólnotę działania[12].

Wojtyła podkreśla, że „dobro wspólne" możemy pojmować zarówno jako cel i to w znaczeniu zarówno podmiotowym, jak i przedmiotowym. Znaczenie podmiotowe dobra wspólnego łączy się z uczestnictwem jako właściwością osoby i jego działania, w czym można upatrywać społeczną naturę człowieka. W jego postrzeganiu tak rozumiane dobro wspólne jest podstawą wspólnoty ludzkiej. Człowiek będąc we wspólnocie pragnie wybierać to co inni, a zarazem uznawać to za dobro własne. Równocześnie oczekuje, że jego czyny będą służyły wspólnocie (takiej wspólnocie, która ukształtowana jest na dobru wspólnym), podtrzymywały ją i wzbogacały. Co więcej, gotów jest zrezygnować ze swojego dobra jednostkowego, dla wspólnoty. Jak twierdzi Wojtyła, „poświęcenie takie nie jest wbrew naturze, gdyż odpowiada w każ-

[11] Tamże, s. 459.
[12] Tamże, s. 321.

dym człowieku właściwości uczestnictwa i na gruncie tej właściwości otwiera mu drogę do spełnienia siebie"[13].

Jeśli jednak jakikolwiek członek wspólnoty zaprzestanie w pełni uczestniczyć w działaniu wspólnoty, na przykład zrezygnuje z realizacji siebie, to wówczas upośledzi wspólnotę jako całość. To upośledzenie wspólnoty realizuje się w postawach konformizmu i uniku. Konformista pozwala się nieść zbiorowości, rezygnując ze swojego rozwoju. To jest taka sytuacja, kiedy człowiek – osoba niejako godzi się na to, że wspólnota odbiera mu siebie. Z kolei unik jest postawą wyrażającą się w wycofaniu się ze wszelkich działań. W pewnym sensie Karol Wojtyła wpisuje te postawy w to, co określamy jako tendencje indywidualistyczne lub totalistyczne. Te i podobne postawy, które są zaprzeczeniem uczestnictwa człowieka we wspólnocie, równocześnie są źródłem jego alienacji. Przez alienację należy rozumieć tu wszystko to co ogranicza, a nawet uniemożliwia człowiekowi spełnienie siebie.

Z kolei, to co prowadzi wspólnotę (społeczeństwo) do pełni rozwoju, a zarazem rozwija każdego z jej członków, to postawy solidarności, sprzeciwu i dialogu. Postawy solidarności, sprzeciwu i dialogu należy ujmować łącznie, bowiem jedna jest nieodzowna do prawidłowego odczytania drugiej. Zacznijmy rozważania od postawy solidarności. Postawa solidarności jest konsekwencją faktu, że człowiek żyje z innymi. Jest ona też wpisana w postawę wspólnoty, w której „dobro wspólne" jest prawidłowo warunkowane i tym samym wyzwala uczestnictwo. Uczestnictwo zaś należycie służy dobru wspólnemu, wspiera je i urzeczywistnia. Solidarność oznacza stałą gotowość do przyjmowania i realizowania takiej części, jaka przypada każdemu w udziale z tej racji, że jest członkiem określonej wspólnoty. Karol Wojtyła tak to wyjaśnia:

> Świadomość dobra wspólnego każe nam sięgać poza tę część, która jemu samemu przypada w udziale, choć w takim odniesieniu intencjonalnym zasadniczo realizuje swoją część[14].

Co istotne, jak pisze dalej:

> (…) solidarność nawet poniekąd powstrzymuje od przechodzenia na teren cudzego obowiązku i przyjmowania za swoją część, która należy do kogoś innego[15].

To znaczy, że każdy we wspólnocie realizuje jakieś zadanie, według swojego potencjału i możliwości. Ta realizacja jedynie części jest wpisana w zasadę solidarności. Przejmowanie zaś czyjegoś obowiązku zasadniczo jest

[13] Tamże, s. 231.
[14] Tamże, s. 324.
[15] Tamże.

sprzeczne ze wspólnotą i uczestnictwem. Konsekwencją postawy solidarności we wspólnocie ludzi niejednokrotnie jest sprzeciw. Sprzeciw wpisany jest w postawę solidarności, a podejmowany powinien być wówczas, kiedy „dobro wspólne" przez jakiegoś członka wspólnoty jest naruszane. Zatem, paradoksalnie sprzeciw może stanowić sposób urzeczywistniania „dobra wspólnego". Wobec naruszania dobra wspólnego zazwyczaj sprzeciwiają się nie ci, którzy odchodzą od wspólnoty, ale którzy szukają w niej swojego miejsca, swego sposobu uczestnictwa. Sprzeciw ich ma charakter konstruktywny, bowiem jest wyrazem poszukiwania takiej formy uczestnictwa, która pozwoli im lepiej i pełniej istnieć we wspólnocie. Zdolność do podejmowania sprzeciwu, wyrastającego z postawy solidarności we wspólnocie, jest warunkiem prawidłowej struktury samych wspólnot, jak to ujął Wojtyła:

> Chodzi o taką strukturę wspólnoty, o taki ich ustrój, aby sprzeciw, który wyrasta na gruncie zasadniczej solidarności, mógł w ich obrębie nie tylko się wyrazić, ale aby mógł spełnić swoją funkcję dla dobra wspólnoty. Aby mógł się stać konstruktywny. Wspólnota ludzka wtedy posiada prawidłową strukturę, kiedy słuszny sprzeciw ma w niej nie tylko prawo obywatelstwa, ale także taką skuteczność, jakiej domaga się dobro wspólne wraz z prawem uczestnictwa[16].

„Dobro wspólne" w żadnej wspólnocie nie jest czymś raz na zawsze ustalonym. Dobro to raczej ma charakter dynamiczny i niejednokrotnie musi być przedefiniowywane. W ustalaniu takiego „dobra wspólnego" przez członków wspólnoty istotne znaczenie ma podejmowany dialog. Tu dialog w pewnej mierze stanowi narzędzie do kształtowania i pogłębiania solidarności ludzkiej, również – o czym była już mowa – poprzez sprzeciw. Sprzeciw bez wątpienia może uczynić współżycie i współdziałanie trudniejsze, ale nie powinien ich uniemożliwiać. Prawdziwy dialog – w interpretacji Wojtyły – ma prowadzić do tego, by z sytuacji sprzeciwu wydobyć to, co jest prawdziwe i słuszne, pozostawiając na uboczu czysto subiektywne nastawienia i usposobienia. Faktycznie owe subiektywne nastawienia bywają zarzewiem konfliktów między ludźmi. Jednak to, co jest prawdziwe i słuszne pogłębia osobę, a zarazem ubogaca całą wspólnotę.

Refleksja końcowa – czyli historia Rona Clarka

W moim postrzeganiu teoria uczestnictwa w życiu społecznym Karola Wojtyły zachowuje dużą świeżość i uniwersalność. Jak wielu teoriom, można jej zarzucić utopijność. Jednak utopijność zdaje się być wpisana w wiele odpowiedzi na pytanie: Jak być powinno? To jak być powinno obwarowane

[16] Tamże, s. 325.

jest wieloma koniecznościami, które dotyczą zachowania człowieka, a te zachowania warunkowane są wszak jego wolą. Zatem, utopijne może być samo przekonanie, że teoria zadziała w praktyce, bo tu ludziom musiałoby się chcieć. Niemniej, Wojtyła z ogromną przenikliwością pokazuje, że jeśli jednak każdy człowiek (członek wspólnoty) przekroczy samego siebie, uruchomione zostaną takie mechanizmy, które sprawią, że teoria uzyska pewien wymiar praktyczny. W tych konkretnych rozważaniach wymiar praktyczny teorii Karola Wojtyły może być przyczynkiem do udoskonalenia praktyk edukacyjnych, zaś poniższa egzemplifikacja dotyczyć będzie przydatności opisywanej teorii w klasie szkolnej.

Postać Rona Clarka być może wielu kojarzy się z bohaterem filmu z 2006 roku, w reżyserii Randy Haines, z Matthew Perry'm w roli głównej[17]. Być może mniej osób wie, że owa produkcja oparta jest na biografii, jeszcze dziś stosunkowo młodego i bardzo zaangażowanego pedagoga. Ron Clark jest autorem poczytnych książek, w których opisuje zasady, jakie skutecznie stosował w klasie szkolnej[18]. Pracował w Nowym Yorku, w Harlemie (koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia). Spektakularnie wypromował wtedy klasę, która w powszechnym myśleniu skazana była na szkolną i życiową porażkę. Jej uczniami były dzieci z mocno zaburzonych lub przynajmniej ubogich warstw społecznych. Okazało się jednak, że pięćdziesiąt pięć zasad, jakie Clark wprowadził w praktykę relacji z klasą szkolną, zadecydowało o niebanalnym rozwoju wielu spośród jego uczniów. Przyjrzyjmy się tym zasadom przez pryzmat teorii uczestnictwa Karola Wojtyły.

Wszystkie zasady przedstawiane klasie przez Rona Clarka mają na celu pobudzenie uczniów do autentycznego uczestnictwa w życiu tej grupy, jaką jest klasa, po to, aby zrealizować zadanie, jakim jest przyswojenie pewnych postaw i wiedzy, a w konsekwencji rozwój (realizacja wewnętrznego potencjału) każdego ucznia z osobna. Zasada szczególnie istotna z mojego punktu widzenia to ta, która miała inicjować autentyczne relacje w grupie – mianowicie zasada mówiąca o tym, że wszyscy (nauczyciel i uczniowie) są rodziną. Postawiony przez Clarka warunek, że on i klasa mają być jak rodzina, stanowił równocześnie założenie, że jego i klasę mają cechować bliskie, podmiotowe relacje. Wspólnota, w postrzeganiu Wojtyły, nacechowana jest podmiotowymi relacjami, zaś drugi, inny – to bliźni. Można zatem domniemać, że Clark chciał, aby klasa stała się taką wspólnotą, ponieważ w pojęciu rodzina tkwią ku temu wszelkie plenipotencje. Kolejna ważna reguła Clarka mówi o wzajemnym szacunku. W pojęciu szacunek mieści się uznanie odrębności drugiego człowieka. Poprzez postawę wzajemnego szacunku w relacji „ja"

[17] *Młodzi gniewni – czyli historia Rona Clarka*, USA – Kanada 2006.

[18] R. Clark, *The Essential 55: An Award– Winning Educator's Rules for Discovering the Successful Student in Every Child*, New York 2003.

– „drugi" robi się miejsce dla wzajemnego podmiotowego traktowania się. Każdy jest inny, ma rozmaite cechy, walory i wady, a ja go traktuję z szacunkiem. Nie lekceważę, nigdy nie poniżam, bo każda osoba jest ważna, jedyna i niepowtarzalna. Do ucznia, który wskutek swoich złych decyzji chce odejść z klasy, Clark mówi: „Będzie mi brakowało Twojej osobowości". Pamiętamy, że Karol Wojtyła jako warunek konieczny do zaistnienia relacji opisuje autentyczne otwarcie się osób na siebie, takie otwarcie, w którym każda osoba ma możliwość wykorzystania swojego potencjału. Autentyczne otwarcie się na siebie jest równie konieczne w postrzeganiu Rona Clarka. O pracy w szkole mówi „wszystko, co tu robimy jest osobiste". Następnie, Clark poprzez kolejne zasady zarysowuje przestrzeń „wspólnego dobra", takiego dobra, które będzie rozwijało każdego z członków (uczniów) klasy (rodziny, wspólnoty), jak i całą klasę. Wyraża to w słowach: „Możecie zrobić wszystko, o czym zamarzycie"; „Każdego dnia ja uczę was czegoś nowego, a wy mnie". Jednak, czego wagę podkreślał Wojtyła, pozostawia każdemu uczniowi wybór. Decyzja o uczestnictwie we wspólnocie, jaką staje się klasa musi być wolną decyzją dziecka. Kiedy dziecko samo podejmie decyzję, wówczas jego działanie będzie zaangażowane, rozwijające, powodujące jego wzrost. Jeśli zaś poczuje się przymuszone, zniewolone, albo samo nie będzie chciało się zaangażować, zacznie stosować uniki lub przyjmie postawę konformistyczną. Postawy te staną się przyczynkiem cierpienia całej grupy. Także w przypadku, kiedy ktoś łamie przyjęte zasady wynikające z dobra całej grupy należy się temu sprzeciwić. We wspomnianym filmie biograficznym jest pokazana scena, która stanowi przykładowy obraz inicjacji u dzieci rozumienia tego mechanizmu. Clark – pragnąc przyciągnąć uwagę uczniów – proponuje, że za każde 15 sekund ich bezwzględnej uwagi wypije jeden kartonik mleczka. Uczniowie chcąc zobaczyć, być może, porażkę nauczyciela – próbują zachować ciszę przez każde kolejne piętnaście sekund. Kiedy jedna z uczennic przerywa ciszę, jest stanowczo uciszana przez innych. Za cenę wypicia kilkunastu kartoników mleka Clarkowi udaje się po raz pierwszy utrzymać uwagę w klasie i pokazać mechanizm warunkujący realizację ich „wspólnego dobra".

W klasie Clarka dzieci poprzez przyswajanie poszczególnych zasad konstytuujących ich dobro (dobro całej grupy i nauczyciela jest tu zdefiniowane jako to, czego się uczą, jak się uczą, i okoliczność, że w efekcie odkrywają swoje możliwości i zaczynają wierzyć w siebie), równocześnie uczą się podejmowania konstruktywnego dialogu, takiego dialogu, który pozwoli im to dobro w przyszłości na nowo ustalać, przedefiniowywać nawet poprzez sprzeciw (np. poprzez realizację zasady 4: *Podczas dyskusji, respektuj opinie, komentarze i pomysły innych uczniów; jeśli to możliwe używaj takich stwierdzeń, jak: „Zgadzam się z Janem, czuję podobnie; nie zgadzam się z Sarą*"). Jednocześnie uczą się realizacji postawy solidarności (na przykład poprzez przyswojenie

zasady 3: *Jeśli ktoś w klasie zwycięży w jakiejś dyscyplinie lub zrobi coś dobrze, pogratuluj mu*; i zasady 11: *Zaskocz innych tym, że jesteś dla nich miły, twoja postawa sprawi, że inni także odpowiedzą tym samym*; oraz zasady 38: *Podczas naszych szkolnych zgromadzeń nie rozmawiaj i nie rozglądaj się dokoła i staraj się dostrzegać kolegów z innych klas. Wszyscy gramy w jednej drużynie*).

Ron Clark wypromował wielu uczniów, którzy przez system skazani byli na porażkę. Zadziwiające, na co miała wskazać powyższa analiza, że na zaproponowany i realizowany przez niego sposób pracy z dziećmi można nałożyć teorię uczestnictwa sformułowaną przez Karola Wojtyłę. Z drugiej strony, nie bardzo to powinno budzić zdumienie, bowiem teoria uczestnictwa była rezultatem swoistego sposobu pracy naukowej Karola Wojtyły. W swoich dociekaniach badawczych stosował metodę fenomenologiczną, hermeneutyczną i to, co moglibyśmy określić jako metoda biograficzna. Przede wszystkim, istotny jest fakt, że jego przemyślenia miały początek w doświadczeniu drugiego człowieka. Nic zatem dziwnego, że doświadczenie to przylega do życia.

BIBLIOGRAFIA

Burda-Świerz K., Kapias M., *Personalistyczna koncepcja społeczeństwa u Jana Pawła II w kontekście wybranych obszarów relacji lekarz-pacjent*, Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym, 2010, 2.

Clark R., *The Essential 55: An Award– Winning Educator's Rules for Discovering the Successful Student in Every Child*, Hyperion Books, New York 2003.

Ecler-Nocoń B., *Wychowawcze konteksty myśli Karola Wojtyły. Rzecz dla pedagogów*, „Śląsk" Wydawnictwo Naukowe, Katowice 2009.

Młodzi gniewni – czyli historia Rona Clarka – amerykańsko-kanadyjski film biograficzny, USA – Kanada 2006.

Podrez E. (red.), *W kręgu dobra i zła*, Wydawnictwo Medium, Warszawa 1994.

Smaszcz W. (red.), *Ludzie, których spotkałem. Rozmowy Waldemara Smaszcza z ks. Twardowskim*, Studio Wydawnicze Unikat, Białystok 2001.

Szacki J., *Spotkania z utopią*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1980.

Szostek A., *Od samostanowienia do daru z siebie i uczestnictwa. O Karola Wojtyły/Jana Pawła II koncepcji wolności*, Nauka, 2005, 3.

Weigel G., *Świadek nadziei. Biografia papieża Jana Pawła II*, przekł. M. Tarnowska, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak", Kraków 2000.

Wojtyła K., *Wykłady lubelskie*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1986.

Wojtyła K., *Zagadnienie podmiotu moralności*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1991.

Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1994.

Barbara Jankowiak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ADULTYZM – UPRZEDZENIA PRZECIWKO MŁODYM LUDZIOM

Abstract. Jankowiak Barbara, *Adultyzm – uprzedzenia przeciwko młodym ludziom* [Adultism – Prejudice Against Young People]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 297-305. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.19

The article analyses adultism, or prejudice against children and young people as singled out of ageism, i.e. prejudice on grounds of age. Adultism involves a stereotypical perception of and approach to younger members of the society solely because they are young. Scientific theories on young people and adolescence have transformed from those stressing the negative features of teenagers themselves and seeing adolescence as the "most difficult" development stage to those which highlight the potential of young people and the coming-of-age period as one of many equally important stages of life. Analysis of relevant literature and studies indicates that there is a need to fill the gap both in the theoretical approach to adultism and in studies of prejudice against young people.

Key words: adultism, ageism, young people, prejudice

Adultyzm. Dlaczego nie wiemy więcej?

W bogatej literaturze dotyczącej uprzedzeń, kwestia niesprawiedliwego traktowania młodzieży – ze względu na to, że są młodzi – nie jest tak silnie eksplorowana, jak krzywdzące traktowanie jednostek ze względu na inne cechy. Jednocześnie wiek w dużym stopniu decyduje o pozycji społecznej człowieka[1]. Pomimo że do „wielkiej trójki" charakterystyk jednostkowych, które prowadzą do stereotypowej kategoryzacji osoby zalicza się wiek, rasę i płeć, to do tej pory badania nad uprzedzeniami ze względu na wiek (*ageizm*) kon-

[1] M. Świderska, *Ageizm jako problem społeczny*, Pedagogika Rodziny, 2015, 5/4, s. 41-50.

centrowały się na postawach wobec osób starszych[2]. W odniesieniu do dzieci i młodzieży natomiast przyjmuje się założenie, że ich gorsza pozycja w społeczeństwie jest „naturalna" – wynikająca z ich możliwości rozwojowych, które przekładają się na mniejsze możliwości ekonomiczne i prawne, co sprawia, że nie mogą decydować o sobie. Z tego względu wiele krzywdzących zachowań dorosłych wobec dzieci i młodzieży traktowanych jest jako uprawnione i nie wzbudza zarówno zainteresowania społecznego w aspekcie ich szkodliwości, jak i zainteresowań naukowców. Istnieje bowiem silne przekonanie społeczne, że dorośli mają prawo decydować za młodszych od siebie we wszystkich aspektach ich życia by ich chronić, a w przypadku młodzieży – by chronić innych przed „zbuntowanymi" nastolatkami. Adolescentkom i adolescentom odbierany jest głos w wielu kluczowych dla ich życia kwestiach, gdyż zakłada się, że ich dorośli opiekunowie lepiej pokierują ich życiem i zadbają o zaspokojenie ich potrzeb. W konsekwencji, istnieją znaczące luki w badaniach naukowych dotyczących stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji młodych, co powoduje, że praktyka pracy z dziećmi i młodzieżą uboga jest w refleksję nad prawami najmłodszych w ich relacjach z dorosłymi. Zdaniem Bella, aby odnieść sukces w pracy z młodymi ludźmi musimy zrozumieć ich sytuację polegającą na tym, że są często źle traktowani i lekceważeni tylko dlatego, że są młodzi[3]. Chociaż wszechobecność przekonań o „nieodpowiedzialnej, zbuntowanej młodzieży" może sugerować, że jest bardzo prawdopodobne, że młodzi ludzie są spostrzegani stereotypowo, istnieje nadal niewiele badań odnośnie tego obszaru. Dopiero od niedawna wspólną charakterystykę młodzieży jako zbuntowanej, ryzykownej i gniewnej zidentyfikowano jako stereotyp, uznawany przez uczniów, nauczycieli i rodziców[4]. Współcześnie istnieją wyniki badań dowodzące, że ludzie po prostu nie są zaangażowani w percepcję zachowania młodzieży, a w ocenie kierują się stereotypem[5]. Młodzi ludzie doświadczają stereotypowego postrzegania oraz uprzedzeń ze strony innych członków społeczności, a więc adultyzmu[6].

---

[2] E.F. Gross, C.D. Hardin, *Implicit and Explicit Stereotyping of Adolescents*, Social Justice Research, 2007, 20, 2.

[3] J. Bell, *Understanding adultism: A key to developing positive youth-adult relationships*, The Freechild Project, Olympia, WA 1995, s. 1.

[4] C.M. Buchanan i in., *Parents and teachers beliefs about adolescents: Effects of sex and experience*, Journal of Youth and Adolescence, 1990, 19, s. 363-394; C.M. Buchanan, G.N. Holmbeck, *Measuring beliefs about adolescent personality and behavior*, Journal of Youth and Adolescence, 1998, 27, s. 607-627.

[5] E.F. Gross, C.D. Hardin, *Implicit and Explicit Stereotyping of Adolescents*.

[6] Por.: M. Delgado, *Community practice and urban youth. Social justice service-learning and civic engagement*, New York 2016; M. Desai, *A rights based preventative approach of psychosocial well-being in childhood*, New York 2010; M.-N. Beaudoin, M. Taylor, *Breaking the culture of bullying and disrespect, grades k-8. Best practices and successful strategies*, California 2004.

Adultyzm – definicja zjawiska

Adultyzm to uprzedzenia przeciwko dzieciom i młodzieży, wyróżnione z ageizmu, który dotyczy uprzedzeń wobec osób w różnym wieku[7]. Zdaniem Piotra Szukalskiego,

> Wiek, obok płci, stał się cechą, która pośród wszystkich innych cech przypisanych jednostce determinuje jej społeczną pozycję w grupie rasowo, etnicznie i klasowo jednorodnej. Jednocześnie w warunkach współczesnych demokracji coraz częściej można spotkać się z opiniami, iż największymi zagrożeniami dla społecznej spójności jest dyskryminacja ze względu na płeć, rasę i wiek, czyli odpowiednio seksizm, rasizm i ageizm[8].

W publikacjach naukowych porusza się kwestię stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji osób starszych używając pojęcia ageizm lub wiekizm, które mają odnosić się do osób w różnym wieku, jednak zostały silnie związane z okresem późnej dorosłości.

> Ageizm to zestaw przekonań, uprzedzeń i stereotypów mających swe podstawy w biologicznym zróżnicowaniu ludzi, związanym z procesem starzenia się, które dotyczą kompetencji i potrzeb osób w zależności od ich chronologicznego wieku. W rezultacie, wiek kalendarzowy używany jest do wyodrębniania grup, których dostęp do różnorodnych zasobów społecznych podlega systematycznej kontroli. Ów proces kontroli nazywany jest dyskryminowaniem (negatywnym bądź pozytywnym)[9].

Ageizm to wszelkie uprzedzenia lub dyskryminacja wobec, lub na korzyść jakiejś grupy wiekowej[10]. W przypadku negatywnych uprzedzeń i stereotypów niektóre osoby są osądzane na bazie swego wieku jako mniej zdolne i kompetentne do wykonywania niektórych czynności, natomiast kiedy mamy do czynienia z uprzedzeniami i stereotypami pozytywnymi, z uwagi na wiek przypisuje się jednostkom pewne szczególne umiejętności. Bezpośrednio z uprzedzeniami i stereotypami związana jest kwestia dyskryminacji, która również może przybierać postać dyskryminacji negatywnej lub pozytywnej[11]. Dyskryminacja ze względu na wiek ma pewną specyficzną cechę.

---

[7] M. Desai, *A rights based preventative approach*; M. Delgado, *Community practice and urban youth*.

[8] P. Szukalski, *Ageizm – przejawy indywidualne i instytucjonalne*, [w:] *Człowiek dorosły i starszy w sytuacji przemocy*, red. M. Halicka, J. Halicki, A. Sidorczyk, Białystok 2009, s. 59. Zob. także: P. Szukalski, *Ageizm – dyskryminacja ze względu na wiek*, [w:] *Starzenie się ludności Polski – między demografią a gerontologią społeczną*, red. J.T. Kowaleski, P. Szukalski, Łódź 2008, s. 153-184.

[9] P. Szukalski, *Ageizm na polskim rynku pracy*, [w:] *Gospodarowanie zasobami pracy na początku XXI wieku. Aspekty makroekonomiczne i regionalne*, red. R.Cz. Horodeński, C. Sadowska-Snarska, Warszawa – Białystok 2009, s. 154-167.

[10] E.B. Palmore, *Ageism: Negative and Positive*, 2nd Edition, New York 1999, s. 4.

[11] P. Szukalski, *Ageizm na polskim rynku pracy*, s. 157.

W odróżnieniu od dyskryminacji odnoszącej się do rasy czy płci może bezpośrednio dotyczyć każdego człowieka[12].

Do opisu nierównowagi między dorosłymi a młodzieżą używano w literaturze anglojęzycznej takich pojęć jak *ageism*, *youthism*, *adult supremacist* lub *reverse ageism*[13], jednak najczęściej pojawia się pojęcie adultyzmu (*adultism*). Obecne rozumienie tego terminu zostało po raz pierwszy zdefiniowane w 1978 roku przez psychologa Jacka Flashera, a w późniejszym okresie podjęte i uznane jako znacząca koncepcja przez naukowców, badaczy i zwolenników ruchu praw dziecka i socjologii dzieciństwa[14]. Według Bella, adultyzm odnosi się do zachowań i postaw opartych na założeniu, że dorośli są lepsi niż młodzież i że są uprawnieni do działania na rzecz młodych ludzi bez ich zgody. To złe traktowanie wzmacniają instytucje społeczne, prawo i zwyczaje[15]. Adultyzm opisuje postawę polegającą na kulturowej i systemowej dyskryminacji dzieci i młodzieży. Wyraża przekonanie, że dorośli są lepsi od młodych ludzi i dlatego mogą sami podejmować decyzje dotyczące młodych. Adultyzm może przybierać wiele form, jak na przykład: ukrywanie informacji ze względu na niedojrzałość, podejmowanie decyzji na temat dzieci i młodych ludzi opartych na generalizacjach na ich temat, a nie konsultacjach z nimi lub rozważaniach sytuacji na podstawie indywidualnych zasobów[16]. Adultyzm stanowi niewłaściwe wykorzystanie władzy w relacjach z młodymi ludźmi i dziećmi[17]. Według Bella, młodzi ludzie są bardziej kontrolowani niż jakakolwiek inna grupa w społeczeństwie (z wyjątkiem więźniów). Większości mówi się, co mają jeść, w co się ubierać, kiedy iść do łóżka, kiedy mogą zabrać głos, podejmuje decyzje odnośnie ich edukacji, przekazuje, którzy ich przyjaciele są w porządku, kiedy mają wrócić domu. Nie ceni się opinii większości młodych ludzi, są karani zgodnie z wolą lub kaprysem dorosłych, a ich emocje uważa się za „niedojrzałe"[18]. Powstaje pytanie: jak odróżnić adultyzm od zachowań mających na celu rzeczywiste odpowiadanie na potrzeby i możliwości rozwojowe dzieci i młodzieży, które potrzebują z jednej strony miłości i wsparcia, ale z drugiej – jasnych zasad, monitoringu, nauczania, modelowania zachowań, wychowania, opieki i ochrony. Zdaniem Bella, adultyzm

[12] J. Sikora, *Ageizm – zjawisko marginalne czy globalny problem?* Przegląd Administracji Publicznej, 2013, 1, s. 45.

[13] M. Delgado, L. Staples, *Youth-Led Community Organizing. Theory and Action*, New York 2008, s. 29.

[14] B.A. LeFrançois, *Adultism*, [w:] *Encyclopedia of Critical Psychology*, red. T. Teo, https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-1-4614-5583-7_6, [dostęp: 25.07.2017].

[15] J. Bell, *Understanding adultism: A key to*, s. 1.

[16] M. Desai, *A rights based preventative approach.*

[17] M.-N. Beaudoin, M. Taylor, *Breaking the culture of bullying.*

[18] J. Bell, *Understanding adultism: A key to*, s. 1.

wyraża się w konsekwentnym braku szacunku i złym traktowaniu, które ma negatywne skutki dla młodych ludzi, na przykład: podważa pewność siebie i poczucie własnej wartości, wpływa na tworzenie poczucia bezwartościowości i bezsilności, dostarcza konsekwentnych doświadczeń, że nie jest się traktowanym poważnie, wpływa na malejącą zdolność do prawidłowego funkcjonowania na świecie, powoduje zwiększanie destrukcyjnego działania i autodestrukcji oraz poczucie bycia niekochanym lub niechcianym[19].

„Trudna młodzież w okresie buntu" czy „młodzież w okresie dorastania" – ewolucja sposobu rozumienia nastolatków i adolescencji

W przeszłości wiele teorii naukowych z dziedziny pedagogiki i psychologii wzmacniało stereotypowe postrzeganie młodzieży poprzez przypisywanie jej niemal wyłącznie negatywnych charakterystyk, kładzenie nacisku na ich buntownicze, antyspołeczne zachowania oraz trudności dorosłych w relacjach z nastolatkami. Szukalski podkreśla, że społeczeństwo formułuje normy określające, jak jednostka powinna się zachowywać na danym etapie swego życia. Są one wyznacznikami przekonania o istnieniu powszechnego „zegara społecznego", określającego aprobowany przedział wieku, w którym powinny występować najważniejsze w życiu wybieralne zdarzenia[20]. Jednocześnie, istnieją rozpowszechnione przekonania co do „specyficznych ze względu na wiek" własności jednostek przynależących do danej kategorii[21]. Problem niesprawiedliwego postrzegania nastolatków dopiero od niedawna zaczął pojawiać się w opracowaniach naukowych z obszaru pedagogiki i psychologii młodzieży. Zwrócono uwagę, że zastosowany przez Stanleya Halla opis młodych ludzi jako ofiar szalejących hormonów spowodował, że przyjęto charakterystykę adolescencji jako etapu „burzy i naporu", a samych nastolatków traktowano jako sprawiających problemy, zbuntowanych i aspołecznych[22].

Zdaniem Richarda Jessiora, popularne mity na temat młodzieży jako „nieszczęsnych ofiar szalejących hormonów" lub ryzykantów spostrzegających siebie jako niezniszczalni zostały we współczesnej nauce o rozwoju obalone. Autor ten twierdzi, że w ciągu ostatnich kilku lat w dziedzinie ochrony zdrowia i rozwoju młodzieży nastąpiła głęboka transformacja w sposobie zrozumienia życia młodych ludzi. Pojawił się nowy, naukowy punkt widze-

[19] Tamże, s. 2.

[20] P. Szukalski, *Ageizm – przejawy indywidualne i instytucjonalne*, s. 60.

[21] Tamże, s. 61.

[22] T. Urdan, F. Pajares, *Foreword*, [w:] *Educating Adolescents: Challenges and Strategies*, red. T. Urdan, F. Pajares, Greenwich, Conn 2004.

nia o tym etapie życia. Stanowi ją perspektywa, która uznaje, że nastolatki są aktywnymi uczestnikami w kształtowaniu własnego rozwoju, że wpływ kontekstu – rodzina, rówieśnicy, szkoła, media, sąsiedztwo, miejsce pracy – jest równie ważny w kształtowaniu przebiegu życia, jak atrybuty jednostki. Uznaje się także, że niezwykle istotna jest interakcja pomiędzy atrybutami kontekstu i jednostką. Istnieje niezwykłe zróżnicowanie w drogach przejścia między dzieciństwem a wczesną dorosłością wybieranych przez młodych ludzi[23], zaś aktualne badania naukowe wskazują, iż większość młodzieży nie dostarczając dowodów skrajnego nieprzystosowania[24] radzi sobie dobrze ze zmianami, których doświadcza w okresie dojrzewania[25]. Jeden z aspektów zmieniających się poglądów na dorastanie we współczesnym społeczeństwie dotyczy odejścia od sposobu postrzegania, że jest to okres wyłącznie niosący ze sobą ryzyko na takie, że stanowi etap dużych możliwości i zapobiegania problemom[26] oraz dużego potencjału tkwiącego zarówno w młodzieży, jak i czasie adolescencji[27]. Kolejna różnica w sposobie postrzegania nastolatków odnosi się do tego, że w przeszłości uznawano, że są oni z natury wyobcowani od dorosłych, natomiast obecnie podkreśla się ich związek z opiekuńczym dorosłym. Kolejną znaczącą zmianę stanowi uznanie, że zachowanie nastolatków, zwłaszcza zachowanie uważane za problematyczne, kształtowane jest przez to, jak dorośli organizują im doświadczenia edukacyjne i inne doświadczenia społeczne. Młodzież stara się o opiekuńcze doradztwo dorosłych, co ma zasadnicze znaczenie dla wynegocjowania ścieżek zdrowej dojrzałości[28]. Tak więc prezentacja dorastania wyłącznie jako okresu dramatu i konfliktu jest w obliczu prowadzonych ostatnio badań tendencyjna, niewystarczająca, a być może nawet błędna.

Silvia Bonino, Elena Cattelino oraz Silvia Ciairano próbując wyjaśnić wszechobecność i upór w utrzymaniu negatywnego obrazu adolescentów, powołują się na hipotezę odwróconej luki generacyjnej Wima Meeusa (*the hypothesis of a reversed generation gap*). Opierając się na wynikach badań opinii młodzieży i dorosłych na temat ich pokolenia i pokolenia rodziców lub – w przypadku rodziców – dzieci wykazano, że dorośli mają bardziej negatyw-

[23] R. Jessior, *Foreword*, [w:] *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*, red. S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano, Italia 2005, s. V-VI.

[24] Zob. D. Cicchetti, F.A. Rogosch, *A Developmental Psychopathology Perspective on Adolescence*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2002, 70, 1, s. 6-20.

[25] T. Urdan, F. Pajares, *Foreword*.

[26] R. Takanishi, *Changing views of adolescence in contemporary society*, Teachers College Record, 1993, 94(3), s. 459-465.

[27] B. Jankowiak, K. Kuryś-Szyncel, *Potencjał rozwojowy okresu adolescencji*, [w:] *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentem*, red. B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk, Poznań 2017

[28] R. Takanishi, *Changing views*, s. 459-465.

ną opinię o następnym pokoleniu niż ich własnym, podczas gdy młodzież ma bardziej pozytywny wizerunek dorosłych niż swoich rówieśników. Dlatego, trudno mówić o młodzieży jako jednoznacznie wrogiej wobec dorosłych. W rzeczywistości, to pokolenie dorosłych ma wrogie nastawienie do adolescentów i adolescentek. Mimo tego, to dorośli są przekonani, że młodzież przejawia postawę sprzeciwu wobec nich. Wiara ta wynika z mechanizmu projekcji, z użyciem którego dorośli przypisują własne negatywne nastawienie młodszemu pokoleniu. Ta projekcja stosowana przez dorosłych stanowi podstawę ich wiary w lukę pokoleniową i ogromną różnicę – w negatywnym sensie – między nimi a adolescentami[29].

Konsekwencje adultyzmu – analiza wybranych wyników badań

Pomimo nadal braku badań odnośnie tej problematyki, udało się ustalić, że adultyzm negatywnie wpływa na życie adolescentek i adolescentów – zarówno w relacjach z rodzicami, nauczycielami i innymi znaczącymi dorosłymi, jak również innymi nastolatkami. Badania naukowe wykazują, że stereotypowe postrzeganie młodzieży jako agresywnej, zbuntowanej, niekontrolowanej kształtuje zachowanie młodych. Na przykład, badania dotyczące związku stereotypowych przekonań rodziców z zachowaniem ich dorastających dzieci wykazało, że dzieci rodziców, którzy mieli kilka lat wcześniej spójne i silne stereotypy odnośnie adolescencji wybierały na znajomych bardziej dewiacyjnych rówieśników, niż dzieci rodziców o mniej stereotypowych poglądach[30]. Można więc postawić pytanie: czy oczekiwania kreują rzeczywistość? Czy negatywne przekonania o młodzieży powodują, że młodzież zachowuje się zgodnie z oczekiwaniami dorosłych?

Adultyzm może także wpływać na działalność edukacyjną, gdyż jest traktowaniem młodszych jako gorszych niż dorosłych, z powodu domniemania niewiedzy i naiwności. Powstałe w ten sposób ograniczenia indywidualnej autonomii hamują zdolność uczenia się i przyczyniają do kształtowania bierności w edukacji. Prowadzone wywiady z uczniami potwierdziły obecność adultyzmu w środowisku szkolnym, wyrażającego się naciskami na zarządzanie klasą i frustrację dzieci poprzez stosowanie generalizacji dotyczących ich inteligencji i dojrzałości. Wnioski z tych badań wskazują, że dorośli muszą ponownie ocenić swoje nastawienia odnośnie uczniów i własnej motywacji

[29] Meeus, 1994, za: S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano, *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*, Italia 2005, s. 20.

[30] J.E. Jacobs, Ch.S.K. Chihin, *Longitudinal links between perceptions of adolescence and the social beliefs of adolescents: are parents' stereotypes related to beliefs held about and by their children?* Journal of Youth and Adolescence, 2005, 34, 2, s. 61.

w regulowaniu ich zachowań. Pomimo dobrych intencji dorosłych interwencje w działaniach uczniów mogą ograniczyć zdolność do uczenia się oraz aktywnego uczestnictwa w edukacji i społeczeństwie. Poprzez przyznawanie uczniom większej autonomii i większej możliwości demonstrowania swojej inteligencji oraz możliwości, można kształtować większą indywidualną samoregulację i zaangażowanie w naukę[31].

Z badań nauczycieli pracujących z młodzieżą gimnazjalną wynika, że nastolatki z którymi pracują postrzegane są stereotypowo przez dorosłych członków społeczeństwa, co można nazwać stereotypową, fałszywą tożsamością „zbuntowanej, trudnej młodzieży", nadaną im przez dorosłych. Jakie są elementy tej tożsamości? Zdaniem badanych, młodzi uważani są przez członków społeczeństwa jako: „niegrzeczni", „stanowiący zagrożenie dla dorosłych", „nieodpowiedzialni", „trudni", „agresywni", „buńczuczni", „złośliwi". Czego zdaniem badanych oczekuje od nich społeczeństwo? Przede wszystkim kultury, grzecznego zachowania, pokory, niewyrażania własnego zdania, uległości. Jakimi sposobami dorośli chcą to osiągnąć? Poprzez ustawianie, zwracanie uwagi, piętnowanie błędów, wymuszanie zachowań[32].

Cytowane wyniki badań świadczą, że młodzież może doznawać negatywnych konsekwencji stereotypu, który jej dotyczy, począwszy od kontaktów z rodzicami, poprzez relacje z innymi dorosłymi członkami społeczeństwa, a nawet nauczycielami. Powstaje pytanie: jak takie doświadczenia wpływają na życie i możliwość osiągnięcia sukcesu przez młodych ludzi? Niewątpliwie, istnieje potrzeba wypełnienia luk zarówno w teoretycznym opracowaniu zjawiska adultyzmu, jak i badań w dziedzinie uprzedzeń wobec dzieci i młodzieży. Eksploracje naukowe mogłyby przyczynić się nie tylko do zrozumienia tego zjawiska, poznania jego zasięgu oraz konsekwencji, ale także umożliwić stworzenie wskazówek dla dobrej praktyki pracy z młodzieżą.

BIBLIOGRAFIA

Beaudoin M.-N., Taylor M., *Breaking the culture of bullying and disrespect, grades k-8. Best practices and successful strategies*, Corwin Press, California 2004.

Bell J., *Understanding adultism: A key to developing positive youth-adult relationships*, The Freechild Project, Olympia, WA 1995.

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

[31] M. Hartt, *Adultism, Learning, and Autonomy: Effects of Adult Perceptions on Children's Learning*, School of the Art Institute of Chicago, Chicago 2014.

[32] B. Jankowiak, *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2017.

Buchanan C.M., Eccles J.S., Flanagan C., Midgley C., Feldlaufer H., Harold R.D., *Parents and teachers beliefs about adolescents: Effects of sex and experience*, Journal of Youth and Adolescence, 1990, 19.

Buchanan C.M., Holmbeck G.N., *Measuring beliefs about adolescent personality and behavior*, Journal of Youth and Adolescence, 1998, 27.

Cicchetti D., Rogosch F.A., *A Developmental Psychopathology Perspective on Adolescence*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2002, 70, 1.

Delgado M., *Community practice and urban youth. Social justice service-learning and civic engagement*, Taylor & Francis, New York 2016.

Delgado M., Staples L., *Youth-Led Community Organizing. Theory and Action*, Oxford University Press, New York 2008.

Desai M., *A rights based preventative approach of psychosocial well-being in childhood*, Springer Science + Business Media, New York 2010.

Fishkin S.A., Sussman S., Stacy A.W., Dent C.W., Burton D., Flay B.R., *Ingroup versus outgroup perceptions of the characteristics of high-risk youth: negative stereotyping*, Journal of Applied Social Psychology, 1993, 7(1), 23, 13.

Gross E.F., Hardin C.D., *Implicit and Explicit Stereotyping of Adolescents*, Social Justice Research, 2007, 20, 2.

Hartt M., *Adultism, Learning, and Autonomy: Effects of Adult Perceptions on Children's Learning,* School of the Art Institute of Chicago, Chicago 2014.

Jacobs J.E., Chihin Ch.S.K., *Longitudinal links between perceptions of adolescence and the social beliefs of adolescents: are parents' stereotypes related to beliefs held about and by their children?* Journal of Youth and Adolescence, 2005, 34, 2.

Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.

Jankowiak B., Kuryś-Szyncel K., *Potencjał rozwojowy okresu adolescencji*, [w:] *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentem*, red. B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.

Jessior R., *Foreword*, [w:] *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*, red. S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano, Springer Verlag, Italia 2005.

LeFrançois B.A., *Adultism*, [w:] *Encyclopedia of Critical Psychology*, red. T. Teo, https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-1-4614-5583-7_6, [dostęp: 25.07.2017].

Palmore E.B., *Ageism: Negative and Positive*, 2nd Edition, Springer Verlag, New York 1999.

Sikora J., *Ageizm – zjawisko marginalne czy globalny problem?* Przegląd Administracji Publicznej, 2013, 1.

Szukalski P., *Ageizm – dyskryminacja ze względu na wiek*, [w:] *Starzenie się ludności Polski – między demografią a gerontologią społeczną*, red. J.T. Kowaleski, P. Szukalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.

Szukalski P., *Ageizm na polskim rynku pracy*, [w:] *Gospodarowanie zasobami pracy na początku XXI wieku. Aspekty makroekonomiczne i regionalne*, red. R.Cz. Horodeński, C. Sadowska-Snarska, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa – Białystok 2009.

Szukalski P., *Ageizm – przejawy indywidualne i instytucjonalne*, [w:] *Człowiek dorosły i starszy w sytuacji przemocy*, red. M. Halicka, J. Halicki, A. Sidorczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Białostockiego, Białystok 2009.

Świderska M., *Ageizm jako problem społeczny*, Pedagogika Rodziny, 2015, 5/4.

Takanishi R., *Changing views of adolescence in contemporary society*, Teachers College Record, 1993, 94(3).

Urdan T., Pajares F., *Foreword*, [w:] *Educating Adolescents: Challenges and Strategies*, red. T. Urdan, F. Pajares, Information Age Publishing, Greenwich, Conn 2004.

Marek Górka
Politechnika Koszalińska

PROSTYTUCJA I CYBERPROSTYTUCJA JAKO ZAGROŻENIE DLA MŁODYCH LUDZI – RAPORT Z BADAŃ

Abstract. Górka Marek, *Prostytucja i cyberprostytucja jako zagrożenie dla młodych ludzi – raport z badań* [Prostitution and Cyberprostitution as a Threat to Young People – a Study Report]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 307-323. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.20

The subject of cyberprostitution reflects the growing number of socio-political problems stemming from the dynamic development of cybertechonology and its expansion into every area of human life. In the age of cyberrevolution, there is an increase in the number of pornographic social networking sites. The sex industry quickly adopted all new information technologies to increase young people's access to pornography. As a result of the link between the internet and the sex industry, the border between the current phenomenon of prostitution and its form in cyberspace has blurred. This article, based on the study, discusses the main motivational factors that contribute to the growth of prostitution. The differences between prostitution in the real and virtual worlds are also indicated. The purpose of the study is moreover to show some disturbing phenomena that may have a negative impact – not only on the emotional development of man – but also on shaping future civil society.

Key words: cyberprofit, cyber security, security policy, education for cyber security, information society

Wprowadzenie

Dekada lat 60. i 70. XX wieku postrzegana jest jako czas wyzwolenia seksualnego. Obecną epokę, czyli drugą dekadę XXI wieku interpretuje się nie tylko jako pokłosie rewolucji internetowej, ale przede wszystkim jako ekspansję ekshibicjonizmu w cyberprzestrzeni, polegającego na masowym eksponowaniu ludzkiej intymności. Cyberprzestrzeń stanowi z całą pewnością jeden z istotnych problemów współczesności, któremu należy poświęcić wiele uwagi. Wynika to między innymi z tego, że obszar ten charakteryzuje się szerokim spektrum naukowym. Wiedza na temat cyberzagrożeń jest także kluczem do zrozumienia zachodzących zmian społecznych, które pozwolą

na dokonywanie skuteczniejszych działań profilaktycznych w dziedzinie polityki bezpieczeństwa.

Technologia informatyczna z całą pewnością zrewolucjonizowała sposób, w jaki pornografia, a wraz z nią prostytucja, stała się powszechna w przestrzeni publicznej. Oznacza to, że liczba materiałów pornograficznych oraz dostęp do nich znacznie wzrósł. Zjawisko to obejmuje nie tylko wykroczenia związane z upowszechnianiem i wymianą nieprzyzwoitych zdjęć, ale także z udostępnianiem kontrowersyjnych materiałów i amatorskich nagrań wideo.

Wraz z rozwojem technologii wzrosło również zjawisko cyberprostytucji i jak można przypuszczać, wpływ na to miało wiele czynników, jak choćby to, że Internet oferuje prawie pełną anonimowość, bez obawy, że osoba taka zostanie zidentyfikowana. Nie ma tu także stygmatyzacji społecznej, która zauważalna jest w świecie rzeczywistym. Cyberprzestrzeń oferuje również możliwość wyrażania swoich prawdziwych emocji i pragnień, bez przykrych konsekwencji i wpływu na codzienne życie.

Internet w kontekście wymiaru seksualnego stanowi potencjalnie niebezpieczną przestrzeń dla społeczeństwa, szczególnie jako zagrożenie dla młodych ludzi, którzy – ze względu na niedojrzałość emocjonalną, wysoki poziom zaufania oraz naiwność – mogą być predysponowani do uczestnictwa w niebezpiecznych sytuacjach. Niniejszy artykuł koncentruje się na ukazaniu roli Internetu w sferze ludzkiej intymności. Współcześnie okazuje się, że cyberprzestrzeń jest kluczowym elementem do nawiązywania kontaktów międzyludzkich. Duża część tych relacji w ramach cyberprzestrzeni polega w szczególności na zaspokajaniu wyłącznie potrzeb seksualnych.

Prostytucja znajduje się poza głównym nurtem życia społecznego. Analiza tego zjawiska może więc przyczynić się do lepszego zrozumienia procesów zachodzących w społeczeństwie. Aspekt seksualny cyberprzestrzeni stanowi intrygujący obszar badań dla wielu specjalistów z odmiennych dyscyplin naukowych. Zjawiska tego nie można zignorować, ponieważ wpływa ono na miliony osób dzisiaj i z pewnością będzie wpływać w przyszłości, tym bardziej że prostytucja jest tematem, który powraca w dyskursie publicznym.

Definicja obszaru badawczego

W pracach naukowych definicję prostytucji interpretuje się jako wymianę usług seksualnych za gotówkę i/lub inne istotne korzyści[1]. Proceder ten jest mocno osadzony w złożonych relacjach społecznych. Część badaczy postrzega prostytucję jako zjawisko bezpośrednio związane z męskimi popędami seksualnymi i niemożnością ich zaspokojenia w granicach małżeń-

[1] J. Weeks, *The Languages of Sexuality*, New York 2011, s. 138.

stwa[2]. Druga część artykułu dotyczy cyberprostytucji, która nie obejmuje czynności związanej z bezpośrednim kontaktem fizycznym, jednak może do niego prowadzić pod warunkiem utrzymywania dalszych relacji między użytkownikami Internetu. Cyberprostytucja jest zjawiskiem zróżnicowanym i niejednorodnym. Kiedy większość ludzi myśli o prostytucji, ma przed sobą obraz kobiet stojących na „ulicy", jednak zjawisko to coraz bardziej zaznacza swoją obecność w codziennym życiu *online*. Podejście do seksualności internetowej musi więc brać pod uwagę wiele czynników. Przykładem tego są sprzeczne zachowania pewnych osób, które w świecie rzeczywistym afiszują się konserwatywnymi poglądami, natomiast w cyberprzestrzeni aktywnie angażują w poszukiwanie treści o charakterze pornograficznym.

Internet ułatwia również płacenie za wszelkiego rodzaju usługi seksualne[3]. Portale polegające na świadczeniu transmisji na żywo umożliwiają ich uczestnikom (po stronie odbiorców) dokonywanie opłat w zamian za angażowanie się w pokazy na żądanie. Miejsca tego typu zapewniają dostęp do obrazu z kamery, a także dają możliwość konwersacji z pozostałymi uczestnikami, jak i z osobami transmitującymi swój pokaz. Wykonawca może zostać zabrany do prywatnej sesji, w której widz płaci za określony czas i wykonywanie określonych działań. Jakkolwiek relacja ta nie dotyczy rzeczywistego, fizycznego kontaktu między dostawcą a odbiorcą, co może czynić to spotkanie akceptowalne z prawnego punktu widzenia, to jednak warunek i akceptacja płatności sprawia, że jest to forma pracy seksualnej.

Ponadto, technologia pomaga również w nawiązywaniu kontaktu do dalszego utrzymania relacji w świecie rzeczywistym, w którym osoby płacą za spotkania seksualne z inną osobą. Internauci świadczący usługi seksualne korzystają z witryn internetowych, blogów i poczty elektronicznej w celu zorganizowania spotkań z klientami. Technologia może więc służyć do realizacji pierwszego etapu, podczas którego dochodzi do rozmowy *online* przed spotkaniem w prawdziwym świecie[4].

Rozwój technologiczny

Postawy społeczne wobec nieprzyzwoitych treści ewoluowały równocześnie z innowacją technologiczną, której produkty stały się dostępne dla konsumentów w Europie Zachodniej już w latach 70. XX wieku. W Polsce oraz

[2] M.L. Skilbrei, *Speaking the truth about prostitution*, [w:] *Prostitution Research in Context. Methodology, Representation and Power*, red. M. Spanger, M.L. Skilbrei, London 2017, s. 33-46.

[3] J.W. Roberts, S.A. Hunt, *Social control in a sexually deviant cybercommunity: A cappers' code of conduct*, Deviant Behavior, 2012, 33, s. 757–773.

[4] S. Cunningham, T. Kendall, *Sex for Sale: Online Commerce in the World's Oldest Profession*, [w:] *Crime On-Line: Correlates, Causes, and Context*, red. T. J. Holt, Durham 2010, s. 40-75.

w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej proces ten nasilił się dopiero na przełomie lat 80. i 90., szczególnie po upadku ZSRR. Od lat 90. w polskiej przestrzeni publicznej zaczęły uwidaczniać się agencje towarzyskie oraz kluby taneczne i gabinety masażu, w których wykonywano tańce erotyczne, czy tak zwane „seks pokazy". Z biegiem czasu bezpośrednie usługi seksualne stały się coraz bardziej tolerowane i widoczne w przestrzeni dużych miast. Obecnie billboardy czy reklamy z erotyczną treścią nie wywołują już takiej fali oburzenia społecznego. W centrach aglomeracji widoczne są hostessy rozdające ulotki i namawiające do wstąpienia do lokalu, wskazując przy tym sugestywnie na przeznaczenie tego typu miejsc.

Równocześnie, od kilku już lat usługi seksualne przekraczają próg wielu domów. Okazuje się bowiem, że pornografia bezpośrednio poprzez cybersieć i telewizję kablową trafia do wielu mieszkań. Internet zmienił dotychczasową rzeczywistość, zapewniając wiele usług, informacji i połączeń dla zainteresowanych osób. Współcześnie pornografia *online* stała się więc nowym wcieleniem pornografii sprzed 30 lat.

Rozwój technologii audiowizualnej, a wraz z nim pojawienie się na rynku stosunkowo niedrogich urządzeń do nagrywania w domu ułatwiło tworzenie własnych materiałów pornograficznych[5]. Cyfrowe kamery i aparaty fotograficzne oraz szybkie łącza internetowe umożliwiły użytkownikom upublicznianie w cyberprzestrzeni materiałów bezpośrednio zainteresowanym osobom[6]. Popularność Sieci i technologii komputerowych doprowadziły między innymi do masowej eksplozji treści dla dorosłych, które niemal owładnęły światem Internetu.

Był to także moment przełomowy dla zjawiska tak zwanego „sponsoringu", czyli prostytucji, którą najczęściej uprawiały osoby nieletnie i przebywające na terenie popularnych galerii handlowych. W wyniku powszechnego dostępu do Internetu osoby te zaczęły świadczyć usługi seksualne w cyberprzestrzeni. Obecnie proceder ten polega głównie na płatnych transmisjach seksualnych w Internecie. Można zatem postawić hipotezę, że paradoksalnie Internet zmniejszył zjawisko realnej prostytucji wśród młodych ludzi. A zatem, nastąpił analogiczny proces do tego, jaki miał miejsce w dziedzinie komercjalizacji pornografii, polegający na spadku sprzedaży tradycyjnych treści seksualnych na rzecz cyberpornografii.

[5] F.S. Lane, *Obscene Profits: The Entrepreneurs of Pornography in the Cyber Age*, New York 2000, s. 239-244.

[6] M. Yar, *Cybercrime and Society*, London 2013, s. 2-19.

Wymiar społeczno-polityczny

Prostytucja jest tematem, który pozostaje aktualny, ponieważ pojawia się ustawicznie w sferze publicznej, a także bywa podnoszony przez część polityków w kontekście postulatu wprowadzenia jego ograniczenia bądź całkowitego zakazu. Ponadto, od momentu popularyzacji Internetu oraz jego treści, szczególnie tych o wymowie pornograficznej, pojawia się wiele pomysłów na temat ocenzurowania cyberprzestrzeni. Jednakże, niemożliwe okazuje się uregulowanie treści znajdujących się w Internecie[7]. Inicjatywy tego typu wywołują publiczną dyskusję na temat skomplikowanych kwestii konstytucyjnych w odniesieniu między innymi do wolności słowa. Obecnie każdy może nabyć materiały *online* prezentujące treści seksualne. Nadzór i kontrola, jakkolwiek skutecznie i chętnie realizowana przez wybrane instytucje publiczne, nie zdaje egzaminu przed coraz bardziej złożonym światem cyfrowym. Pornografia wykorzystuje wiele luk i możliwości, jakie tworzy prawo, polityka, kultura, czy technologia. I to Internet jest tym miejscem, nad którym trudno do końca zapanować. Niemożliwe jest także – po stronie państwa, jak i nauki – wychwycenie i zbadanie wszystkich zjawisk oraz procesów zachodzących w tej przestrzeni. Wiele miejsc w Internecie znajduje się jakby poza kontrolą reżimów i tworzy własny alternatywny świat.

Pojawiają się również propozycje, aby prostytucję (tę w realnym świecie) traktować jak każdy interes komercyjny, który miałby podlegać tym samym formom regulacji. A zatem, prostytucja miałaby stać się oficjalnie legalną „pracą seksualną", co miałoby między innymi doprowadzić do zmniejszenia stygmatyzacji osób zajmujących się tą profesją. Legalizacja zapewniłaby jednocześnie bardziej bezpieczne środowisko, w którym kobiety mogłyby pracować.

Warto jednak zauważyć, że postawy społeczne znacząco wpływają na politykę państwa i kształtowanie prawa, co widoczne jest również w stosunku do prostytucji. Wiele państw dokonało działań regulujących obecność tego procederu w przestrzeni publicznej. Przeciwnicy tego projektu zwracają jednak uwagę, że decyzja o legalizacji tego zjawiska będzie postrzegana jako akt akceptacji dla wszystkich tych, którzy chcą zaangażować się w prostytucję.

Przemysł seksualny kształtuje politykę poprzez jego obecność w sferze publicznej, co do której politycy muszą odnieść się i opowiedzieć, czy są po stronie konserwatyzmu albo po stronie liberalizmu obyczajowego. Tak więc, problem interpretacji miejsca pornografii i prostytucji może stanowić subtelny sposób na określenie granicy między konserwatywnym a liberalizmem światopoglądowym w życiu publicznym. Podobnie jak debata na temat nar-

[7] J.H. Lipschultz, *Free expression in the age ofthe Internet*, Boulder 2000, s. 23-24.

kotyków, tak i dyskusje dotyczące prostytucji niewiele tłumaczą, ze względu na skomplikowany charakter tych zjawisk, często też obydwa zjawiska postrzegane są w perspektywie ocen moralnych i braku obiektywizmu.

Trudno również jednoznacznie odpowiedzieć, czy prostytucja oraz pornografia jest kwestią prywatnej moralności czy ze względu na to, że budzi społeczny niepokój, należy do problemów sfery publicznej. Takie pytania są znaczące dla polityki, ponieważ pornografia jest bardzo popularna w Internecie, a przy założeniu że cyberprzestrzeń stanowi jeden z wymiarów przestrzeni publicznej, można stwierdzić, iż pornografia jest stałym elementem otaczającej rzeczywistości. Okazuje się zatem, że z wielu powodów prostytucja jest i będzie w centrum zainteresowania środków masowego przekazu, rządów oraz opinii publicznej.

Pewien paradoks stanowi zjawisko polegające na tym, że cyberprzestrzeń – zdaniem cyberprostytutek – „oddaje przysługę" konserwatywnej części społeczeństwa oraz świata polityki, ponieważ prostytucja (oraz pornografia) w pewnym stopniu przeniesiona została do cyberprzestrzeni i przez to nie jest tak widoczna na co dzień sferze publicznej. Może to także przyczynić się do błędnego przekonania decydentów o stopniowym zaniku prostytucji. Z tego też powodu analiza tematu stanowi jeszcze większe i trudniejsze wyzwanie badawcze.

Innym ważnym przekonaniem w odniesieniu do postaw społecznych jest powszechna opinia, że korzystanie z usług seksualnych narusza tradycyjne ideały oraz kulturowe zwyczaje. Pracownicy seksualni często nie są uważani za część społeczności. Określone wspólnoty tworzą granice społeczne, które wskazują „nas" i „ich", co może prowadzić do segregacji społecznej i wykluczenia poza nawias społeczny[8]. Widoczne jest to także w staraniach wielu władz lokalnych, aby umiejscawiać „domy publiczne" z dala od szkół, parków, kościołów, czy innych instytucji użytku publicznego.

Metodologia: Cele i problemy badawcze

Pornografia opanowała portale społecznościowe oraz inne popularne wśród młodych ludzi miejsca w cyberprzestrzeni. W 2013 roku eksperci doszli do wniosku, że co najmniej 11 procent blogów na jednym z popularnych portali społecznościowych zawiera tematykę bezpośrednio odwołującą się do pornografii[9]. Po kilku latach od wskazanego badania można domniemywać, że zjawisko to uległo nasileniu i w roku 2017 rozprzestrzeniło się jeszcze na

[8] I.M. Young, *The Ideal of Community and the Politics of Difference*, Philadelphia 1995, s. 158-163.

[9] S. Perez, *Tumblr's adult fare accounts for 11.4% of site's top 200k domains, adult sites are leading category of referrals*, http://techcrunch.com/2013/05/20/tumblrs-adult-fare-accounts-for-11-

większą skalę. Komputery są preferowanym medium dla osób poszukujących usług w formie cyberprostytucji. Cybertechnologia pozwala im bowiem na niemal pełną anonimowość, bez strachu przed piętnowaniem społecznym lub prawnymi konsekwencjami[10].

Portale społecznościowe o charakterze pornograficznym stały się niezwykle popularne w polskim społeczeństwie. Na podstawie obserwacji można określić, że codziennie (od poniedziałku do piątku) na jednym z tego typu portali przebywa od 35 do 40 tysięcy użytkowników. Promowanie i zachęcanie do przypadkowego seksu nie stanowi tu przeszkody dla ludzi zaangażowanych w realnym świecie w związki monogamiczne. Część portali o charakterze pornograficznym ma umieszczony na swojej witrynie tak zwany „licznik gości", który podaje aktualną liczbę przebywających osób oraz liczbę użytkowników prowadzących transmisję. Problem wydaje się znaczący, tym bardziej że część tych portali cieszy się dużą popularnością wśród młodych ludzi. Ponadto, liczba przebywających osób na jednym z tego typu portali – późnym popołudniem i wieczorami, a szczególnie w soboty i niedziele – przekracza 50 tysięcy osób. Ponieważ prostytucja jest stygmatyzowana, rzeczywista liczba osób kupująca usługi seksualne może być znacząco wyższa niż może się wydawać. Poza tym, niewiele wiadomo na temat prostytucji *online*, ponieważ jest ona zjawiskiem funkcjonującym mniej jawnie niż inne, oficjalne elementy życia społecznego.

Ważny problem badawczy stanowi fakt, że w dużej mierze nie dostrzega się osób zajmujących się cyberprostytucją. Wynika to z różnych względów; przede wszystkim jest to temat kontrowersyjny, trudny do analizy badawczej, a ponadto w swej naturze skryty i wymagający szczerości od osób, które są dość nieufne. Ponadto, warto zaznaczyć, że część społeczności internetowej jest bardzo hermetyczna i niechętna do udzielania informacji.

Jakkolwiek należy zaznaczyć, że postawienie znaku równości pomiędzy cyberprzestrzenią a pornografią jest błędne, to jednak powszechność dostępu do Internetu wśród młodych ludzi oraz brak kontroli rodzicielskiej, połączonej z brakiem profilaktyki w zakresie cyberbezpieczeństwa, prowadzi do zwiększonego dostępu do stron internetowych o jednoznacznym przekazie pornograficznym. Nie ma jednak sposobu na dokładną ocenę liczby młodych ludzi, którzy codziennie korzystają z Internetu i przeglądają materiały przeznaczone dla dorosłych.

Postępowanie badawcze w pracy polega na skonstruowaniu pytań ankietowych, zadaniem których jest scharakteryzowanie – na podstawie udzie-

---

4-of-sites-top-200k-domains-tumblrs-adult-fare-accounts-for-11-4-of-sites-top-200k-domains-adults-sites-are-leading-category-of-referrals [dostęp: 12.05.2017].

[10] T.J. Holt, K.R. Blevins, N. Burkert, *Considering the Pedophile Subculture Online*, Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment, 2010, 22(1), s. 3-24.

lonych odpowiedzi – dwóch odmiennych grup kobiet świadczących usługi seksualne w wymiarze realnym oraz w cyberprzestrzeni. Uzyskane informacje pozwalają również ukazać przyczyny występowania badanego zjawiska, jak również stanowią punkt wyjścia do oceny polityki społecznej oraz polityki bezpieczeństwa prowadzonej przez instytucje państwowe. Ze względu na specyfikę oraz miejsce przeprowadzanych badań ankietowych, osoby często narzucały narrację, determinując w ten sposób zakres tematyczny dyskusji. W trakcie udzielania odpowiedzi przedstawiane przez kobiety informacje wykraczały poza ramy ankiety badawczej, co umożliwiło zweryfikowanie dotychczasowego stanu badań w dziedzinie czynników motywujących do uprawiania procederu prostytucji i cyberprostytucji.

Trudnością organizacyjną w przeprowadzaniu wywiadu ankietowego z dziećmi i młodzieżą (do 18. roku życia) jest wymóg uzyskania pozwolenia od rodziców oraz akceptacja psychologa, jego obecność podczas badań, jak również zgoda dyrektora szkoły. Dlatego dane wykorzystane w analizie cyberzagrożeń uzyskano od osób, które przekroczyły już 18. rok życia. Badania realizowano na podstawie bezpośrednich rozmów (z użyciem ankiet) z kobietami w przedziale wiekowym od 19 do 22 lat, które przyznawały się otwarcie do wykonywania od kilku lat usług seksualnych za wynagrodzenie. Były to również osoby zajmujące się tym procederem zarówno w świecie realnym, jak i wirtualnym. Uzyskane dane pochodzą z wywiadu przeprowadzonego z 19 kobietami świadczącymi usługi seksualne w tak zwanych „obiektach", które oficjalnie uznawane są za kluby „świadczące rozrywkę" lub „salony masażu" oraz z 22 kobietami, które zajmują się świadczeniem usług seksualnych w cyberprzestrzeni. Można przypuszczać, że zebrana próba badawcza jest reprezentatywna dla szerszej grupy młodych ludzi świadczących tego typu usługi.

Badane osoby dzieliły się także informacjami na temat początku wykonywanej profesji, czyli odnoszących się do sytuacji sprzed kilku lat. Innymi słowy, wszystkie kobiety z którymi przeprowadzono wywiad były pełnoletnie, jednak ich wiedza oraz przekazywane informacje oparte były na własnych doświadczeniach, jak i doświadczeniach innych osób sprzed ukończenia 18. roku życia. Dzięki temu uzyskano informacje na temat badanego zjawiska, nie łamiąc jednocześnie prawa ani nie przekraczając zasad moralnych. Wszyscy uczestnicy zostali poinformowani o celach badania oraz o możliwości wycofania się w każdej chwili. Ważne jest również, aby pamiętać o ograniczonej próbie badawczej. Badanie nie obejmuje kobiet często widocznych w przestrzeni publicznej. Zebrany materiał daje możliwość realizacji wyznaczonych celów badawczych w artykule oraz konfrontacji obydwu form prostytucji wskazanych w tytule pracy.

Zjawiska oraz procesy zachodzące w cyberrzeczywistości rodzą pytania odnośnie motywacji osób świadczących usługi seksualne. Dostępność pornografii w Internecie prowokuje także do szukania odpowiedzi na pytania o źródła tego zjawiska, a także o wpływ, jaki może wywierać nieograniczony dostęp do pornografii na młode pokolenie. Artykuł ma również na celu zbadanie wybranych zachowań młodych ludzi oraz ich doświadczeń, które rzucają światło na przemilczany często temat pornografii w Internecie.

Przeprowadzone badanie ma trzy cele: po pierwsze, zbadać zjawisko cyberprostytucji i odpowiedzieć na pytanie: czy jest ono popularnym zjawiskiem wśród młodych ludzi. Po drugie, zebrać dane mogące wskazać na różnice w pojmowaniu i funkcjonowaniu prostytucji pomiędzy światem realnym i wirtualnym. Po trzecie, udowodnić potrzebę edukacji w dziedzinie cyberbezpieczeństwa.

Analiza zjawiska jest ograniczona swym zasięgiem, skupia się na wybranych osobach zajmujących się świadczeniem usług seksualnych, jednak uzyskane wypowiedzi można potraktować jako symptomy charakterystyczne dla szerszego zjawiska. Realizowanie postawionego w artykule celu dokonuje się w dużej mierze poprzez eksplorację nieznanego do końca obszaru. Niniejsze uwagi i refleksje staną się w dalszej części pracy głównym punktem odniesienia dla analizy zjawiska cyberprostytucji.

Reasumując, w artykule omówiono problem prostytucji z punktu widzenia użytkowników cyberprzestrzeni, czyli osób żyjących i pracujących w miejscach związanych z seksualnością. Podjęto próbę zbadania cyberprostytucji, przyrównując to zjawisko do jej obecności w świecie rzeczywistym. Badań dokonano, w formie wywiadu ankietowego, z osobami świadczącymi usługi seksualne w świecie realnym, jak i wirtualnym. Analizowano obszar, w którym krzyżują się postawy społeczne, zachowania internautów, elementy cyberbezpieczeństwa oraz polityka państwa w zakresie bezpieczeństwa.

Praca dotyczy postaw, wpływu i działania sfery seksualnej, która współcześnie w różnych odmianach dominuje w sferze publicznej. Jednakże, analiza zjawisk w kontekście usług seksualnych w artykule tym nie jest i nie może być kompleksowa, ponieważ każdego dnia Internet przynosi nowe rozwiązania z pogranicza technologii i psychologii społecznej.

Wnioski z badań

Podobnie jak w przypadku jakiejkolwiek formy pracy, istnieje wiele powodów, dla których kobiety świadczą usługi seksualne. Kwestie finansowe stanowią najczęściej przywoływane powody wśród badanych. Zdaniem 15 kobiet zaangażowanie w prostytucję jest skutecznym sposobem na zarabianie

takiej sumy pieniędzy, której nie otrzymają one w innym miejscu pracy. Pozwala to także na kupowanie rzeczy, na które na co dzień nie mogłyby sobie pozwolić.

A zatem, jedną z przyczyn prostytucji są nierówności ekonomiczne, szczególnie widoczne w sferze tak zwanego „rynku" kobiet, w którym kupujący i sprzedawcy ustalają warunki transakcji. Prostytucja dla większości osób oferuje wystarczający dochód oraz pewien stopień autonomii i niezależności. Wszystkie przebadane kobiety (czyli 19 osób) prowadzą tak zwane podwójne życie, w celu rozwiązania problemów wynikających z sytuacji, w jakiej się znalazły.

Dla wielu młodych kobiet chęć szybkiego i łatwego zarobku jest okazją kuszącą. W zasadzie prostytucja często odpowiada na ubóstwo i trudności finansowe. Z tego też między innymi powodu młodzi ludzie angażują się w prostytucję. Jednak droga do tego celu nie jest wcale taka prosta i oczywista; 18 badanych osób stwierdziło, że próbowały bez powodzenia poprawić swoją sytuację materialną, a świadczenie usług seksualnych było dla wielu z nich ostatecznością.

12 na 19 osób świadczących usługi seksualne nie miało formalnych umiejętności czy zawodu. Oprócz jednej osoby, wszystkie pozostałe kobiety nie wykazały żadnej inicjatywy w postaci poszukiwania innego źródła utrzymania, ani innego działania, na przykład uczestnictwa w szkoleniu, kursie zawodowym pozwalającym podjąć inną formę zarobku. W tym kontekście warto zauważyć, że 6 na 19 badanych kobiet dostrzegło uzależniający aspekt prostytucji, który wynika z możliwości dość szybkiego i wysokiego dochodu.

Tylko niewielka liczba osób (4 ankietowane kobiety) miały inne zatrudnienie przed podjęciem pracy seksualnej. Dla wszystkich badanych historia z prostytucją miała być sporadycznym lub nieregularnym sposobem zarabiania pieniędzy. 13 badanych kobiet zdecydowanie stwierdziło, że nienawidzi swojej pracy, jednak robi to, ponieważ potrzebuje pieniędzy. Reasumując, już na podstawie wstępnych odpowiedzi można uznać, że jedną z głównych przyczyn prostytucji w świecie rzeczywistym jest ubóstwo.

Należy jednak odnotować, że motywacja do uprawiania prostytucji jest zróżnicowana. Blisko połowa uczestniczących w ankiecie kobiet (9 osób) przyznała się również, że zdecydowała się na tę profesję ze względu na poczucie niezależności oraz niecodzienny styl życia. Badane osoby często utrzymywały intymne relacje z wieloma partnerami i prostytucja pojawiła się jako jedna z opcji, która – oprócz kontaktów towarzyskich – przynosi korzyści, które wcześniej nie były brane pod uwagę.

Badania ukazały również, że zjawisko prostytucji w świecie rzeczywistym ma znacznie większe tendencje kryminogenne, co w praktyce oznacza na przykład stosowanie przemocy fizycznej. Do tego typu doświadczeń przy-

znało się 5 ankietowanych kobiet. W tym kontekście warto zaznaczyć, że skala agresji wobec tej grupy społecznej może być większa, bowiem badane kobiety niechętnie wypowiadały się na ten temat. Zajmowanie się tym procederem może mieć również wpływ na zdrowie i bezpieczeństwo tych osób. Oczywiście, w zależności od miejsca i środowiska współczynnik uzależnienia od alkoholu i narkotyków jest różny. W badanej grupie żadna pytana osoba nie przyznała się do stałego zażywania narkotyków, jedynie 3 osoby potwierdziły sporadyczne zażywanie tak zwanych „miękkich narkotyków". W opinii wszystkich badanych, picie alkoholu w niewielkich ilościach nie występuje rzadko w zakresie świadczenia usług seksualnych, ale poza tym procederem nie jest to zjawisko nagminne wśród ankietowanych.

Zdaniem wielu badaczy i obserwatorów, kobiety zaangażowane w prostytucję postrzega się jako ofiary. Mają one często za sobą trudne doświadczenia, jak również towarzyszy im szereg niekorzystnych przeżyć w dziedzinie ekonomicznej i społecznej. Często także stosowana jest wobec nich przemoc, dlatego postrzegane są one jako „podwójne ofiary"[11].

W porównaniu z powyższymi wynikami uzyskanymi na podstawie badań ankietowych można dostrzec, że badani respondenci obecni w cyberprzestrzeni udzielili odmiennych odpowiedzi. Tak zaistniała różnica może stanowić wyjaśnienie obecności analizowanego zjawiska prostytucji w cyberprzestrzeni. Internet, zdaniem wszystkich 22 osób uczestniczących w badaniu, daje poczucie komfortu i bezpieczeństwa oraz możliwość decydowania i kontrolowania sytuacji. Zatem, można sformułować następujące pytanie: czy cyberprostytucja jest bezpieczniejszą formą prostytucji?

Kobiety pracujące w rzeczywistości mają mniejszy wybór i mniejszą swobodę aniżeli ich odpowiedniczki z Internetu. Osoby świadczące usługi *online* nie są narażone na choroby przenoszone drogą płciową. Świat wirtualny gwarantuje także kobietom kontakt z klientami w obszarze chronionym. Jedną z najczęściej powtarzających się odpowiedzi wśród badanych było poczucie bezpieczeństwa i obecność w mniej agresywnym środowisku. Należy jednak odnotować, że jakkolwiek strefa wirtualna oferuje kobietom stosunkowo bezpieczne miejsce, to jednak w 18 udzielonych odpowiedziach można odnotować opinie świadczące o trosce co do zachowania anonimowości.

W społeczeństwie istnieje wysoki stopień społecznego wstydu wokół procederu korzystania z usług prostytutki. Wynika to również ze społecznej stygmatyzacji tego środowiska, która ma swoje korzenie historyczne. W tym momencie anonimowość będąca immanentną cechą Internetu pozwala ludziom uzewnętrzniać swoje potrzeby, bez ryzyka poniesienia szkody i stygmatyzacji ze strony społeczeństwa. Ta swoista forma ekshibicjonizmu

[11] L. Shrage, *Prostitution and the Case for Decriminalisation*, Dissent, 1996, 43(2), s. 41-45.

została wyrażona w 14 wypowiedziach. W przeciwieństwie do opinii publicznej, która piętnuje tego typu osoby, cyberświat stanowi swego rodzaju azyl przed reakcją otoczenia społecznego, a także daje uczestnikom cyberprostytucji możliwość zdefiniowania samych siebie. Żadna badana osoba nie nazwała świadczonych usług podczas transmisji publicznych mianem prostytucji, a raczej tego typu działalność określano takimi słowami, jak „relaks", „zabawa", „pokaz".

Okazuje się zatem, że cyberusługi nie są tu przez uczestników stygmatyzowane, ani w żaden sposób krytykowane, do rzadkich sytuacji również – zdaniem badanych – należą przypadki agresji słownej. Wynika to być może z pewnego rodzaju etykiety, która obowiązuje uczestników oraz z możliwości usunięcia i zablokowania konta osoby, która kierowałaby się w tym miejscu mową nienawiści. Warto zatem zadać pytanie: czy tego typu działania mogą prowadzić do normalizacji i podniesienia poziomu kultury w obszarze prostytucji?

Względy ekonomiczne w przypadku cyberprostytucji, choć również ważne, nie są jednak już tak decydujące dla osób zajmujących się tym procederem. Korzyści finansowe jako priorytet w swojej działalności określiło 12 kobiet. Niewiele mniej – bowiem 10 osób – podkreśliło rolę, jaką odgrywa poczucie własnej wartości, a która zaspokajana jest poprzez otrzymywanie komplementów oraz adorację ze strony oglądających transmisję użytkowników. W uzyskanych odpowiedziach dała się także zauważyć potrzeba akceptacji ze strony otoczenia, której rzeczywistość i rówieśnicy nie zaspokajają na co dzień. A zatem, ta forma działalności może być potraktowana jako pewien substytut relacji społecznych. Innymi czynnikami, które wystąpiły w 15 badanych przypadkach i zainicjowały obecność osób świadczących usługi seksualne *online* były: „ciekawość", „rozrywka", „relaks" i „sposób na nudę". Atrybuty te dla badanych osób były niemal tak ważne w hierarchii priorytetów jak poprzednie, czyli kwestie finansowe oraz dowartościowanie własnej osoby.

Spośród przebadanych osób, będących w przedziale wiekowym powyżej 18 lat, 8 przyznało się, że zaczęło świadczyć usługi seksualne *online* pobierając jeszcze naukę w szkole średniej. Natomiast 14 pozostałych kobiet rozpoczęło działalność w Sieci dopiero w momencie usamodzielnienia się – przebywania już poza domem. Swoją obecność na tego typu portalach tłumaczono głównie zmianą środowiska, która wiąże się z brakiem kontroli rodzicielskiej, co przyczynia się do nieskrępowanej obecności na portalach seksualnych. A zatem, wraz z odległością w wymiarze geograficznym od rodziny, wśród tych osób rośnie dystans psychologiczny od zasad czy reguł moralnych oraz pojawia się poczucie wyzwolenia.

Na marginesie warto odnotować dwie uwagi. Pierwsza dotyczy kontynuacji zjawiska cyberprostytucji, które jest realizowane w późniejszych latach

i wynika z silnego czynnika uzależniającego te osoby. Wszystkie 8 kobiet, które rozpoczęły świadczenie usług seksualnych przed 18. rokiem życia podkreśliło ten fakt w swych wypowiedziach. Pozostała grupa także wskazywała na częstą i długotrwałą obecność na tego typu stronach internetowych. Druga uwaga dotyczy osób, które w odnotowanych 7 przypadkach boleśnie odczuwają odizolowanie od środowiska społecznego, ostracyzm oraz samotność, a obecność *online* daje im poczucie przynależności i akceptacji społecznej.

Co charakterystyczne, istnieje duża potrzeba budowania własnej wartości wśród osób przebywających *online*; wynika to być może z dystansu, jaki umożliwia Internet. W cyberprzestrzeni występują osoby, których główną motywacją jest – oprócz wspomnianych wcześniej czynników ciekawości i rozrywki – poczucie samotności, potrzeba poprawienia własnej samooceny, a także ekshibicjonizm. Ta ostatnia cecha – zdaniem 14 ankietowanych osób – nie polega na eksponowaniu własnego ciała, a raczej na opowiadaniu o swoich doświadczeniach życiowych, zmartwieniach, troskach itp. Internet jest więc dla tej grupy osób okazją i szansą na wyartykułowanie myśli, które w świecie realnym nie zostałyby wygłoszone.

Warto w miejscu tym odnotować opinię badaczy, którzy twierdzą, że następuje – wspomniana kolejny raz – normalizacja seksu na sprzedaż. Kobiety są znacznie bardziej skłonne do utrzymywania stałego kontaktu z klientami w cyberprzestrzeni, a ich relacje nabierają często pozorów romansu, randki, przyjaźni. Prostytucja zawiera wiele podobieństw do terapii czy psychoterapii[12]. Badane osoby wykonujące usługi seksualne w rzeczywistości stwierdziły, że dla wielu mężczyzn seks to pretekst do wizyty, a prawdziwa potrzeba korzystania z tego typu usług wynika z czynników emocjonalnych. Z definicji sprzedaż usług seksualnych jest określoną formą intymności i bliskości. Istnieją oczywiście inne zawody, które umożliwiają ujawnianie osobistych i intymnych przeżyć. Ekshibicjonizm oraz prywatne emocje eksponowane w ramach usług seksualnych stanowią część prostytucji. Uczeni odnoszą się do tego typu usług nazywając je „komercjalizacją intymności", widząc wyraźne analogie do psychoterapeuty[13]. W szerszym kontekście można dostrzec także podobieństwa do innych zawodów, w których wpisany jest pewien element empatii, troski i zainteresowania klientem. Widoczne jest to choćby w pracy fryzjera czy barmana. Klienci dzielą się uczuciami i osobistymi doświadczeniami ze swojego życia. Okazuje się jednak, że zupełnie inaczej relacje układają się w cyberprzestrzeni, gdzie stroną wysłuchiwaną jest osoba sprzedająca swoje usługi seksualne.

---

[12] E. McLeod, *Working Women: Prostitution Now*, London 1982, s. 28.

[13] J. Lever, D. Dolnick, *Call Girls and Street Prostitutes: Selling Sex and Intimacy*, [w:] *Sex for Sale. Prostitution, Pornography and The Sex Industry*, red. R. Weitzer, New York 2000, s. 188.

Młodzi ludzie mogą być zatem zaangażowani w prostytucję w wyniku potrzeb emocjonalnych oraz na skutek złego przygotowania do samodzielnego życia. Przyczyna tkwi także w zaniedbaniu edukacji obywatelskiej, której celem jest ukształtowanie i przygotowanie osoby do dorosłego życia. Inny powód stanowi zaniżone poczucie własnej wartości. Rodzi się więc naturalna potrzeba przynależności do grupy społecznej, która oferuje poczucie akceptacji i wzajemne wsparcie.

Wszystkie badane osoby wskazały, że cyberprostytucja jest dla nich formą swobodnego wyboru, która stanowi rodzaj pragmatycznej decyzji wynikającej z najlepszej opcji, jaka była dla nich dostępna. Podobnie cała badana grupa stwierdziła również, że cyberprzestrzeń „jest na ogół bezpieczniejsza niż «ulica»". A zatem, osoby zajmujące się realną prostytucją są znacznie bardziej narażone na zagrożenia niż osoby świadczące swoje usługi *online*.

17 kobiet z 22-osobowej grupy badawczej odpowiedziało, że proceder ten jest dla nich ekscytujący i zapewnia im łatwy oraz bezpieczny zysk. Wspomniały, że po pewnym czasie utrzymują stały kontakt *online* z kilkoma użytkownikami. Klienci mogą obdarzyć ich komplementami, radami i wskazówkami życiowymi, a także dodatkowym wynagrodzeniem. Wszystkie badane osoby podkreśliły także, że mają poczucie satysfakcji z flirtowania i manipulowania z użytkownikami oglądającymi transmisje. Praca seksualna *online* postrzegana jest jako działalność przyjemna i nieformalna. Internet zapewnia nowy wymiar intymności, z mniejszym ryzykiem niż tradycyjne formy kontaktu. W każdej udzielonej odpowiedzi wskazano, że kontakty *online* zapewniają prywatność, możliwość wykonywania usług we własnym domu, bez potrzeby specjalnych przygotowań na tę okoliczność.

Analiza tych dwóch zjawisk społecznych daje możliwość porównania różnic w kontekście prostytucji w świecie rzeczywistym. Jednakże, przed przystąpieniem do wskazania czynników odróżniających te dwa rodzaje prostytucji należy zauważyć, że część badanych osób uczestniczy w obu tych kategoriach prostytucji. Ponad połowa przepytanych kobiet (tj. 11 osób) pracujących w agencjach towarzyskich przyznała, że jednocześnie wykonuje też usługi seksualne *online*, traktując to jako dodatkowy zarobek, który zatrzymuje dla siebie.

W kontekście omówionych wcześniej różnic w zakresie motywacji do wykonywania usług seksualnych, jak poczucie bezpieczeństwa oraz osobista satysfakcja, warto wskazać na charakterystyczne zróżnicowanie pomiędzy obydwoma grupami, które pojawiło się podczas przeprowadzanych badań. Otóż, kobiety świadczące usługi *online* zwykle mają rodziny i wsparcie przyjaciół, na których mogą polegać. Pewność otrzymania pomocy od najbliższych zadeklarowało 18 na 22 badane osoby. Z kolei, kobiety zajmujące się prostytucją w świecie realnym są znacznie bardziej osamotnione. Jedynie 6

kobiet z 19-osobowej badanej grupy przyznało się, że może liczyć na pomoc w przypadku wystąpienia problemów. Często też nie mają one rodzin lub zostały odrzucone przez najbliższych, bądź nie utrzymują bliskich relacji rodzinnych. Nawet w kontaktach z najbliższymi nie mogą opowiedzieć o rzeczywistym źródle dochodu.

Ważny aspekt badanego zjawiska stanowi także czas zaangażowania badanych osób świadczących usługi *online*. Ich aktywność waha się od 6 miesięcy do 4 lat, a w przypadku prostytucji w realnym świecie zaangażowanie większości badanych osób trwa od co najmniej 5 lat. Jednakże, w realnym świecie występuje częstsza rotacja prostytutek, niż ma to miejsce w świecie wirtualnym. Jak można przypuszczać – na podstawie wywiadu – dzieje się tak z powodu przemocy fizycznej, chorób, bądź wyzysku.

Można sądzić, że wraz z upowszechnieniem cyberprzestrzeni oraz mobilnych technologii zaangażowanie w pracę seksualną dla większości użytkowników Internetu rozpocznie się przed 18. rokiem życia. Poruszając problem prostytucji, wypada podkreślić, że każdy jej wymiar skutkuje negatywnymi konsekwencjami, także jej forma elektroniczna, która jest szeroko rozpowszechnionym i dostępnym zjawiskiem w Internecie. Potwierdza to nieliczna grupa badanych kobiet, która stwierdza że również i ten rodzaj działalności może zaowocować nieprzyjemnymi doświadczeniami. Trzy badane osoby opowiadały o konsekwencjach osobistych, począwszy od zidentyfikowania tożsamości i związanej z nią późniejszej stygmatyzacji społecznej, po nawiązanie kontaktów, które mogą mieć tragiczne skutki w realnym życiu. A zatem, bez względu na miejsce, w którym odbywa się ów proceder, przemoc wobec kobiet oraz ich stygmatyzacja jest endemiczną cechą prostytucji.

Zakończenie

Kontekst kulturowy, w którym znajduje się prostytucja, ma zasadnicze znaczenie dla zrozumienia, jak jest postrzegana i jakie wzbudza emocje oraz reakcje w społeczeństwie. Jako członkowie społeczności, ludzie zdobywają specyficzną kulturowo wiedzę o kodeksach postępowania, takich jak oczekiwania i normy dobrego zachowania. Te zasady społeczne nie są uniwersalne, ponieważ odzwierciedlają konkretną kulturę, religię, zwyczaje, interakcje społeczne, a także wartości polityczne. Widoczna pornografia oraz prostytucja stanowi jedną z form mogących zakłócać porządek społeczny poprzez podważanie i kontestowanie uznanych oraz akceptowanych zasad moralnych, jak i norm prawnych.

Internet sprawił, że przeglądanie obrazów i filmów pornograficznych oraz tworzenie materiałów o identycznej bądź podobnej treści stało sie niezwykle

łatwe dla każdej osoby posiadającej kamerę internetową w komputerze bądź telefon komórkowy. Warto zastanowić się, czy zamiarem twórców postępu technologicznego było ułatwienie ludziom komunikacji w codziennym życiu? I czy zakładali, że usprawnienia technologiczne doprowadzą do tego, że ludzie będą wysyłać zdjęcia lub filmy o prowokacyjnej i sugestywnej treści? Na koniec można postawić tezę, że obecnie jednym z głównych zastosowań cybertechnologii jest jej wykorzystywanie do produkcji i rozpowszechnianie treści seksualnych. Innowacje technologiczne i seksualność wzajemnie się uzupełniają, tworząc swego rodzaju symbiozę.

Problem cyberprostytucji nie jest zjawiskiem przejściowym; jest ono obecnie niezwykle popularne w społeczeństwie. Ponadto, cyberprostytucja – szczególnie wśród ludzi młodych – nie jest kwestią banalną i z pewnością nagłaśnianie wynikających z niej zagrożeń nie będzie przejawem nieproporcjonalnej przesady. A wręcz przeciwnie, można dostrzec, że temat ten ze względu na kontrowersyjną, wstydliwą naturę oraz na kamuflujący i poufny aspekt Internetu, a także kompromitujący element procesu wychowawczego i systemu edukacji jest marginalizowany w przestrzeni publicznej.

Społeczne podejście do prostytucji odzwierciedla wiele stereotypów i mitów, które zjawisko to otaczają. Osoby zajmujące się świadczeniem usług seksualnych postrzegane są jako zagrożenie dla wartości i interesów społecznych. Ich obraz prezentowany jest w sposób stylizowany i stereotypowy przez media, co koresponduje z zakorzenionym obrazem w świadomości społecznej. Uprzedzenia moralne są tworzone zarówno przez dziennikarzy, duchownych, polityków oraz inne osoby mające wpływ na myślenie i postrzeganie rzeczywistości przez innych ludzi[14]. Strach i emocje wyrosłe na gruncie stereotypów oraz masowe oburzenie i panika prowadzą do eskalacji podziałów społecznych, co nie przekłada się na lepsze zrozumienie określonej sytuacji czy zjawiska. Interpretacja oraz ocena prostytucji może wskazywać na miejsce, jakie zajmuje ona w przestrzeni społeczno-politycznej.

BIBLIOGRAFIA

Cunningham S., Kendall T., *Sex for Sale: Online Commerce in the World's Oldest Profession*, [w:] *Crime On-Line: Correlates, Causes, and Context*, red. T.J. Holt, Carolina Academic Press, Durham 2010.

Garland D., *On the concept of moral panic*, Crime Media Culture, 2008, 4(1).

Holt T.J., Blevins K.R., Burkert N., *Considering the Pedophile Subculture Online*, Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment, 2010, 22(1).

Lane F.S., *Obscene Profits: The Entrepreneurs of Pornography in the Cyber Age*, Routledge, New York 2000.

[14] D. Garland, *On the concept of moral panic*, Crime Media Culture, 2008, 4(1), s. 9-30.

Lever J., Dolnick D., *Call Girls and Street Prostitutes: Selling Sex and Intimacy*, [w:] *Sex for Sale. Prostitution, Pornography and The Sex Industry*, red. R. Weitzer, Routledge, New York 2000.

Lipschultz J.H., *Free expression in the age ofthe Internet*, Westview Press, Boulder 2000.

McLeod E., *Working Women: Prostitution Now*, London 1982.

Perez S., *Tumblr's adult fare accounts for 11.4% of site's top 200k domains, adult sites are leading category of referrals*, za: http://techcrunch.com/2013/05/20/tumblrs-adult-fare-accounts-for-11-4-of-sites-top-200k-domains-tumblrs-adult-fare-accounts-for-11-4-of-sites-top-200k-domains-adults-sites-are-leading-category-of-referrals [dostęp: 12.05.2017].

Roberts J.W., Hunt S.A., *Social control in a sexually deviant cybercommunity: A cappers' code of conduct*, Deviant Behavior, 2012, 33.

Shrage L., *Prostitution and the Case for Decriminalisation*, Dissent, 1996, 43(2).

Skilbrei M.L., *Speaking the truth about prostitution*, [w:] *Prostitution Research in Context. Methodology, Representation and Power*, red. M. Spanger, M.L. Skilbrei, Routledge, Londyn 2017.

Weeks J., *The Languages of Sexuality*, Routledge, New York 2011.

Yar M., *Cybercrime and Society*, SAGE, London 2013.

Young I.M., *The Ideal of Community and the Politics of Difference*, Temple University Press, Philadelphia 1995.

WALDEMAR WALCZAK
Uniwersytet Łódzki

ANALIZA METODYKI POSTĘPOWANIA W PROCESACH REKRUTACJI PRACOWNIKÓW NAUKOWYCH

ABSTRACT. Walczak Waldemar, *Analiza metodyki postępowania w procesach rekrutacji pracowników naukowych* [Analysis of Methodology in Recruitment of Researchers]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 325-345. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/SE.2017.46.21

The purpose of this article is to present a multifaceted analysis concerning methodology proceedings in recruitment procedures for researchers. Theoretical considerations are complemented by conclusions of an empirical study. The role of scientific institutions and values applicable in the scientific community in light of popularized theories are analyzed first. Additionally, reference is made to the principles enshrined in the code of ethics of Poland's National Research and Development Centre.
Then are discussed recommended patterns of conduct which have been recorded in the European Charter for Researchers and the Code of Conduct for the Recruitment of Researchers, paying particular attention to issues relating to openness and fairness of proceedings and equal treatment.
The next part of the work discusses legal regulations applicable to the employment of academics at Polish universities. It looks closely into the differences that apply to employees at public and private universities, which can be considered from the point of view of legal provisions relating to the principle of equal treatment enshrined in the Constitution of the Republic of Poland.
The subsequent part of study is devoted to the conclusions of an empirical study covering the competition proceedings relating to the employment of academic staff at public universities. The methodology of the examination procedure is thoroughly explained and interim research questions concerning the specific issues and problems closely related to the analyzed subject are presented.

Key words: higher education, European Charter for Researchers, open competition procedures, recruitment processes, logo Human Resources Excellence in Research, academic values

Problematyka dotycząca uwarunkowań funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce jest przedmiotem wielu ożywionych dyskusji w przestrzeni publicznej, a także znajduje swoje poczytne miejsce w licznych opracowaniach naukowych. Do najczęściej poruszanych tematów zalicza się między innymi kwestie zasad finansowania nauki, określania programów i efektów

kształcenia, warunków uruchamiania nowych kierunków studiów, stosowania nowych metod nauczania w formie e-learningu, jakości procesów dydaktycznych w kontekście oczekiwań rynku pracy, kryteriów parametryzacji jednostek w aspekcie działalności badawczo-naukowej i tym podobne. Jest jednak inne, bardzo ważne zagadnienie, które wydaje się świadomie ignorowane i pomijane milczeniem w pracach naukowych. Chodzi mianowicie o rzeczywiste (a nie iluzoryczne) aspekty i przesłanki rzutujące na procesy doboru kadr wyższych uczelni w Polsce. Celem referatu jest przedstawienie kompleksowych rozważań poświęconych analizie procesów związanych z uzyskiwaniem etatowego zatrudnienia na wyższych uczelniach. Szczególną uwagę poświęcono zdiagnozowaniu dychotomicznej relacji pomiędzy teorią a praktyką, co zostało wykazane na podstawie wyników prowadzonych badań naukowych z przedmiotowego zakresu.

Rola instytucji naukowych i wartości akademickie na gruncie popularyzowanych teorii

Powszechną akceptację zyskują szeroko upowszechniane poglądy, że ośrodki akademickie spełniają doniosłą rolę w procesach budowania gospodarki opartej na wiedzy. Podkreśla się przy tym, że współcześnie

> misja uniwersytetów nie ogranicza się jedynie do prowadzenia działalności edukacyjnej oraz naukowo-badawczej. Obecnie jest ona rozumiana znacznie szerzej: jako przyczynianie się do wzrostu potencjału ekonomicznego regionu, w którym dana uczelnia jest zlokalizowana[1].

Zasygnalizowane tematy są postrzegane jako kluczowe wyzwania dla systemu szkolnictwa wyższego w powiązaniu z rozwojem gospodarki w XXI wieku. Przytoczone refleksje pozostają niekwestionowane, bowiem są logiczne, trafne i w pełni zasadne.

Kazimierz Denek wyraża cenne i wartościowe opinie na temat pożądanych wartości, jakie winny obowiązywać w szkolnictwie wyższym. Według Autora, „nie można ich kupić – trzeba samemu je tworzyć i umieć przekonać do nich społeczeństwo"[2]. Z takiego sformułowania wynika, że to reprezentanci szeroko rozumianego środowiska naukowego są odpowiedzialni za kreowanie wzorców zachowań i norm etyczno-moralnych, które wyznaczają zbiór zasad postępowania w szkolnictwie oraz konstytuują znaczenie wiedzy i poszanowanie

[1] A. Marszałek, *Uwarunkowania determinujące funkcjonowanie szkół wyższych w XXI wieku*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 2010, 1-2, s. 17.

[2] K. Denek, *Transformacja systemowa szkolnictwa wyższego,* [w:] *Media. Edukacja. Kultura*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Rzeszów 2012, s. 53.

dla systemu nauki w ocenie społeczeństwa. Uczelnie wyższe odgrywają istotną rolę w realizacji polityki spójności, a zarazem postrzegane są jako „instytucjonalny autorytet społeczny"[3]. Na szczególne podkreślenie zasługują dwie fundamentalne i ponadczasowe wartości, na których winno opierać się funkcjonowanie instytucji naukowych. Tymi wartościami są „prawda i wiedza", które muszą być respektowane oraz przestrzegane w codziennej praktyce w sposób nierozłączny. Nie można ich relatywizować oraz postrzegać wybiórczo i selektywnie dla doraźnych interesów, a tym bardziej traktować w sposób koniunkturalny. Zdaniem K. Denka, do podstawowych zadań uniwersytetu należy poszukiwanie, głoszenie i obrona prawdy, bez względu na to, jakie wokół niej są toczone spory. To właśnie prawda zajmuje centralną pozycję w systemie zasad i norm, a „poszukiwania naukowe i kształcenie niepodporządkowane prawdzie tracą głębszy sens"[4]. Według tegoż autora,

> szkoły wyższe, zwłaszcza uniwersytety powołane jako świątynie „prawdy i wiedzy", działające dla tych wartości, podlegają coraz większej komercjalizacji w zakresie funkcji kształcenia i badań naukowych[5].

Bez wątpienia, spostrzeżenia te i uwagi są w pełni uzasadnione, niemniej nie można ich interpretować w ten sposób, że owa komercjalizacja ma prowadzić do totalnego podważania oraz zanegowania znaczenia fundamentalnych zasad, jakie powinny przyświecać działalności akademickich ośrodków edukacyjno-naukowych. W nawiązaniu do tych rozważań niezwykle trafne poglądy prezentuje Marcin Dąbrowski, który stwierdza, że „należy jednak spojrzeć na etos akademicki szerzej, jako na zbiór nie tyle spisanych, co rzeczywiście uznawanych wartości"[6]. Oznacza to, że nie można jedynie zauważać tego co pozostaje w sferze deklaratywnej, co jest zapisane na przykład w różnych kodeksach i popularyzowane na konferencjach bądź w publikacjach; liczą się bowiem konkretne wzorce postępowania – niepodważalne fakty i zdarzenia mające swoje potwierdzenie w rzeczywistości. A zatem, dla dokonania rzetelnej, obiektywnej i bezstronnej oceny badanych zjawisk nie można wyłącznie odwoływać się do szczytnych założeń i haseł znajdujących się w dokumentach programowych, lecz konieczna jest weryfikacja, w jakim stopniu znajdują one swoje odzwierciedlenie w codziennej praktyce zarządzania.

---

[3] T. Kowalewski, *Kultura organizacyjna uczelni jako wyzwanie dla polityki spójności w procesie modernizacji społeczeństwa*, Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy, 2010, 16, s. 291.

[4] K. Denek, *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniami współczesności i przyszłości*, Edukacja Humanistyczna, 2013, 1, s. 8.

[5] K. Denek, *Transformacja systemowa szkolnictwa wyższego*, s. 54.

[6] M. Dąbrowski, *Kultura organizacyjna oraz zasady dobrych praktyk w korporacjach a etos akademicki*, E-mentor, 2006, 1, źródło http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/14/id/263 [data odsłony: 20.10.2016].

W literaturze przedmiotu sporo uwagi poświęca się tematyce przybliżającej reguły funkcjonowania uniwersytetu w warunkach rynkowych[7], uwarunkowania konkurencyjności na rynku usług edukacyjnych[8], wdrażane strategie rozwoju[9], akcentuje się potrzebę aktywności przedsiębiorczej[10], społecznej odpowiedzialności[11], natomiast metodyka doboru akademickich kadr jest traktowana jako swoisty temat tabu – zagadnienie, które nie jest warte zainteresowania i poznania naukowego. Nie ulega najmniejszej wątpliwości fakt, że nie można ignorować i deprecjonować znaczenia tej problematyki, zwłaszcza w kontekście wartości, jakie winny mieć realne miejsce w systemie szkolnictwa wyższego. Co więcej, nakreślony obszar badawczy pozostaje w ścisłym związku z zagadnieniem postrzegania obrazu uniwersytetu w opinii mieszkańców Polski[12]. Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż to właśnie stosowane praktyki rekrutacyjne w zasadniczej mierze determinują i przesądzają o możliwości otrzymania etatowego zatrudnienia na polskich uczelniach i w instytucjach naukowych.

Dla poparcia słuszności wyrażonej konstatacji zasadne jest odwołanie się do zbioru reguł postępowania, jakie zostały zapisane w kodeksie etyki Narodowego Centrum Badań i Rozwoju. W analizowanym dokumencie akcentuje się między innymi następujące zasady i wartości:

– nadrzędnym celem działalności Centrum – zgodnie z przyjętą misją – jest *służenie dobru publicznemu;*

– wszelkie działania są prowadzone w sposób transparentny, przy zapewnieniu ochrony informacji niejawnych, a decyzje dotyczące finansowania projektów są podejmowane na podstawie przejrzystych zasad i podawane do wiadomości publicznej;

– zasada bezstronności: nie ulegamy naciskom i wpływom powodującym naruszenie zasady celowości, praworządności lub profesjonalizmu oraz równo traktujemy wszystkich Beneficjentów;

– neutralność cechuje również nasze działania w obszarze polityki rekrutacji i rozwoju zawodowego;

---

[7] K. Biały, *Uniwersytet w warunkach rynkowych – z punktu widzenia krytycznej analizy dyskursu*, Annales. Etyka w życiu gospodarczym, 2007, 2, s. 147-157.

[8] M. Majchrzak, P. Zygarłowski, *The contexts of the competitiveness in the higher education*, Central European Rveiew of Economics & Finsnse, 2014, 2, s. 35-50.

[9] A. Dziedziczak-Foltyn, *Strategie uczelniane – antycypacja, translacja czy pseudokonformizacja celów polityki rozwoju szkolnictwa wyższego*? Prace Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, 2011, 14, s. 183-202.

[10] F. Nowacki, *Aktywność przedsiębiorcza uniwersytetu trzeciej generacji – uniwersytet czy przedsiębiorstwo*? [w:] *Uniwersytet trzeciej generacji. Stan obecny i perspektywy rozwoju*, red. D. Burawski, Poznań 2013, s. 25-38.

[11] M. Geryk, *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, Warszawa 2012.

[12] M. Grech, *Obraz uniwersytetu w opinii mieszkańców Polski*, Wrocław 2013.

– *w Centrum przestrzega się praw pracowniczych i promuje politykę równych szans w zatrudnieniu*[13].

Na podstawie przytoczonych zapisów trzeba uznać, że kluczowe wartości to: praworządność, przejrzystość działań, transparentność w dysponowaniu środkami publicznymi, bezstronność, równe traktowanie, przestrzeganie równych szans w zatrudnieniu. Jednakowo, to jest identycznie ważne wzorce postępowania dotyczą relacji pomiędzy pracownikami a kierownictwem, które „powinny być oparte na poszanowaniu prawa, uczciwości, bezstronności i życzliwości"[14]. Zgadzając się w pełni z zacytowanym zbiorem rekomendowanych norm postępowania, godzi się jednocześnie zauważyć i dodać, że winny one mieć bezwzględne zastosowanie w praktyce funkcjonowania wszystkich uczelni wyższych (zarówno publicznych, jak również niepublicznych[15]) działających w Rzeczypospolitej Polskiej.

Zasady Europejskiej Karty Naukowca i Kodeksu Postępowania przy rekrutacji pracowników naukowych

Omawiany dokument zawiera zalecenia Komisji Europejskiej sporządzone 11 marca 2005 roku w Brukseli, a zatem są to postulowane rekomendacje istniejące w Unii Europejskiej już od 11 lat. Ich głównym celem jest *stworzenie przyjaznego, stabilnego i stymulującego środowiska pracy naukowej oraz transparentnych zasad rekrutacji pracowników naukowych*. Owe zalecenia dla pracodawców oraz instytucji finansujących badania naukowe mają charakter dobrowolny, niemniej jednak aktualnie bardzo wiele polskich uczelni publicznych zabiega, aby uzyskać przyznawane przez Komisję Europejską prestiżowe logo „HR Excellence in Research", które jest potwierdzeniem stosowania zasad rekrutacji zgodnie z europejskimi standardami i stwarzania najlepszych warunków pracy dla naukowców.

---

[13] Zob. szerzej: Kodeks etyczny NCBiR, źródło: http://www.ncbir.pl/o-centrum/kodeks-etyczny/ [data odsłony: 28.10.2016].

[14] Tamże.

[15] Argumentem przemawiającym na rzecz sformułowanej konstatacji jest fakt, że w Europejskiej Karcie Naukowca jest wyraźnie zaznaczone, że jej zapisy skierowane są *do wszystkich naukowców w Unii Europejskiej na wszystkich etapach kariery naukowej i obejmuje swoim zakresem wszystkie dziedziny badań naukowych w sektorze państwowym i prywatnym, niezależnie od charakteru stanowiska i zatrudnienia statusu prawnego pracodawcy lub typu organizacji bądź instytucji, w której prowadzone są badania*. Zob. *Europejska Karta Naukowca. Kodeks Postępowania przy rekrutacji pracowników naukowych*, European Commission, Bruskela 2006, s. 9, źródło: http://www.uni.lodz.pl/aktualnosc/szczegoly/europejska-karta-naukowca-i-kodeks-postepowania-przy-rekrutacji-pracownikow-naukowych-elementem-rozwoju-uniwersytetu-lodzkiego [data odsłony: 28.10.2016].

Podejmując próbę przybliżenia wybranych zaleceń, warto zwrócić szczególną uwagę na kilka zasadniczych kwestii, które umożliwią dokładne i precyzyjne zrozumienie istoty omawianych zasad postępowania. W pierwszej kolejności trzeba dostrzec, w jaki sposób Komisja Europejska rozumie pojęcie „uznania zawodu" naukowca, precyzyjnie wyjaśniając, od kiedy osoby decydujące się na karierę naukową powinni być uznani za profesjonalistów i traktowani zgodnie z tym faktem. W ocenie Komisji, *powinno to nastąpić w chwili rozpoczęcia kariery naukowej, tzn. na poziomie studiów doktoranckich i odnosić się do wszystkich poziomów, niezależnie od ich klasyfikacji na poziomie krajowym (np. pracownik, doktorant, kandydat na studia doktoranckie, stypendysta po studiach doktoranckich, urzędnik administracji państwowej)*[16]. Z cytowanego zapisu wynika, że początek kariery naukowej następuje z chwilą podjęcia studiów doktoranckich, a osoba posiadająca status doktoranta winna być uznawana za profesjonalistę na wstępnym etapie rozwoju naukowego.

Kolejne, bardzo ważne postulaty odnoszą się do procedur związanych z zatrudnieniem, na które koniecznie należy zwrócić uwagę: *powinny zagwarantować przestrzeganie takich wartości jak przejrzystość procesu rekrutacji oraz równe traktowanie wszystkich kandydatów*[17]. Te ogólnikowo i lakonicznie brzmiące slogany na temat „przejrzystości procedur" doznają pewnej konkretyzacji i uszczegółowienia w dalszych zaleceniach Komisji Europejskiej: *ogłoszenia w sprawie zatrudnienia powinny zawierać dokładny opis wymaganej wiedzy i kwalifikacji oraz nie być na tyle specjalistyczne, by zniechęcić odpowiednich kandydatów. Pracodawcy powinni zamieścić również opis warunków pracy oraz uprawnień, w tym opis perspektyw rozwoju zawodowego*[18]. Co więcej, wymagany od kandydatów poziom kwalifikacji *powinien odpowiadać potrzebom stanowiska i nie powinien stanowić bariery w przyjęciu do pracy*[19]. Interesująca poznawczo jest także definicja naukowca: jest to *profesjonalista zajmujący się inicjowaniem lub tworzeniem nowej wiedzy, produktów, procesów, metod i systemów oraz zarządzaniem projektami, których to dotyczy*[20]. Przyjęte podejście jednoznacznie rozstrzyga, że relewantną przesłanką nie jest posiadanie etatowego zatrudnienia w instytucji naukowej lub wyższej uczelni, lecz podejmowanie określonych działań na rzecz generowania nowej wiedzy i realizacja prac o charakterze badawczo-rozwojowym na każdym etapie kariery, niezależnie od przyjętej klasyfikacji.

---

[16] *Europejska Karta Naukowca. Kodeks Postępowania przy rekrutacji pracowników naukowych*, s. 16.

[17] Tamże, s. 24.

[18] Tamże, s. 24-25.

[19] Tamże, s. 27.

[20] Tamże, s. 28.

Dla rzetelności dalszych rozważań trzeba odnotować, że działania upowszechniające europejską kartę naukowca zostały podjęte przez ówczesną Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. Lenę Kolarską-Bobińską, która skierowała pismo z 9 kwietnia 2015 roku do rektorów uczelni i kierowników jednostek naukowych. W przesłanym dokumencie znalazły się klarowne zwroty o charakterze zasadniczych rekomendacji, wskazujące na potrzebę przestrzegania między innymi następujących wartości: prowadzenia *uczciwych i jasnych procedur rekrutacyjnych*, a także *zakaz dyskryminacji z jakiejkolwiek przyczyny*[21], które są odwzorowaniem poszanowania praw naukowców.

Ponadto, organ administracji publicznej odpowiedzialny za sprawowanie nadzoru nad szkolnictwem wyższym w Polsce zaakcentował istotne przesłanki przemawiające za tym, aby uczelnie i jednostki naukowe podjęły działania zmierzające do przyznania im loga *HR Excellence in Research*. Pierwszy argument odnosi się do faktu, że Komisja Europejska w przypadku niektórych konkursów w Programie Horyzont 2020 przyjmuje zasady wynikające z Karty i Kodeksu jako obowiązkowe (np. Model Grant Agreement stanowiący wzór umów na realizację projektów w ramach H2020, ERA Chairs, granty Marii Skłodowskiej-Curie). Drugim wzmacniającym czynnikiem jest to, że omawiane zalecenia mają być również uwzględniane jako obowiązkowe w konkursach ogłaszanych przez NCN i NCBR oraz Ministra[22]. Niewątpliwie te zasygnalizowane elementy odnoszące się do rozwiązań instytucjonalnych w znaczący sposób wpłynęły na to, iż obecnie coraz więcej polskich uczelni publicznych podejmuje kroki zmierzające do uzyskania prestiżowego tytułu od Komisji Europejskiej[23]. Oczywiście, takie wyróżnienie jest dodatkowo elementem kreowania pozytywnego wizerunku uczelni, może przyczyniać się do podniesienia jakości badań, poziomu kształcenia i konkurencyjności rynkowej.

Na koniec warto wspomnieć, że od stycznia 2017 roku Komisja Europejska zmienia reguły i procedury związane z ubieganiem się o logo *HR Excellence in Research*. Nowe zasady przewidują wprowadzenie określonych ram czasowych dla poszczególnych etapów wdrażania zasad europejskiej karty naukowca, przeprowadzanie wizyt zagranicznych ekspertów mających dokonywać oceny postępów prac w instytucji ubiegającej się o przyznanie wyróżnienia. Zmienione procedury ewaluacji będą kłaść większy nacisk na stosowanie w praktyce otwartych i przejrzystych procesów rekrutacji opartych

[21] Pismo Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. Leny Kolarskiej-Bobińskiej (DSW.6002.1.2015.4), Warszawa, 9 kwietnia 2015 r., s. 2.

[22] Tamże, s. 1-3.

[23] Zob. szerzej: lista instytucji w Polsce, które otrzymały logo Human Resources Excellence in Research, źródło: http://www.euraxess.pl/indexp/czym-jest-euraxess/euraxess-rights-start=2.htm [data odsłony: 28.10.2016].

na kwalifikacjach kandydatów. Zakłada się także konieczność wykazania integralności europejskich standardów z zakresu HR z wewnętrzną strategią rozwoju danej instytucji, jak również potrzebę cyklicznej oceny, uwzględniającej jakość podejmowanych w praktyce działań[24].

Przepisy prawne regulujące kwestie zatrudniania nauczycieli akademickich

Zgodnie z obowiązującym w Polsce prawem, zasady i procedury zatrudniania pracowników naukowo-dydaktycznych zostały zdefiniowane w art. 118a ust. 1 ustawy z 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym: *nawiązanie stosunku pracy z nauczycielem akademickim w uczelni publicznej, na czas określony lub nieokreślony, w wymiarze przekraczającym połowę pełnego wymiaru czasu pracy, następuje po przeprowadzeniu otwartego konkursu. Tryb i warunki postępowania konkursowego określa statut*[25]. Trzeba w tym miejscu zauważyć i szczegółowo omówić kilka ważnych kwestii nawiązujących do wcześniej analizowanych zasad opisywanych w europejskiej karcie naukowca. Po pierwsze, ustawodawca wskazuje na potrzebę obowiązkowego przeprowadzania otwartych postępowań rekrutacyjnych wyłącznie w odniesieniu do uczelni publicznych, co zasadniczo różnicuje sytuację prawną i faktyczną potencjalnych kandydatów ubiegających się o podjęcie zatrudnienia na wyższych uczelniach działających w Polsce. To rozwiązanie prawne należy postrzegać w kontekście takich wartości, jak równość wobec prawa i przestrzeganie zasad sprawiedliwości społecznej, które bezpośrednio wynikają z zapisów art. 2 i art. 32 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. W myśl art. 2 *Rzeczpospolita Polska jest demokratycznym państwem prawnym, urzeczywistniającym zasady sprawiedliwości społecznej*, a art. 32 ust. 1 stanowi, że *wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne*[26]. W praktyce okazuje się, że mamy do czynienia z sytuacją prawną, która wyznacza odmienne ramy postępowania dla instytucji prowadzących tożsamą działalność na podstawie tej samej ustawy w zależności od tego, czy dana organizacja – uczelnia jest zaliczana do sektora finansów publicznych bądź funkcjonuje w sektorze prywatnym.

Po drugie, ustawodawca przewiduje możliwość odstąpienia od procedury konkursowej w sytuacji, kiedy zatrudnienie następuje w wymiarze nie-

[24] M. Zaremba, *Nowe zasady ubiegania się o europejskie logo „HR Excellence in Research"*, 14 lipca 2016 r., źródło: http://www.kpk.gov.pl/?p=31786 [data odsłony: 20.01.2017].

[25] Ustawa z 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

[26] Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (DzU z 1997 r., nr 78, poz. 483, z późn. zm.).

przekraczającym połowy pełnego wymiaru czasu pracy. Ponadto, nie występuje w przypadku nauczyciela akademickiego, który nabył uprawnienia emerytalne i ponownie jest zatrudniany na zajmowanym stanowisku w tej samej uczelni (art. 118a ust. 3) oraz w sytuacji nawiązywania stosunku pracy z nauczycielem akademickim na czas określony na tym samym stanowisku w uczelni, jeżeli poprzednie zatrudnienie trwało nie krócej niż trzy lata (art. 118a ust. 4 pkt 4).

Po trzecie, ustawodawca posługuje się terminem „otwarty konkurs", przy czym owa *otwartość* w myśl obowiązującego prawa *de facto* oznacza wyłącznie to, iż ogłoszenia o konkursach są podawane do publicznej wiadomości poprzez ich umieszczanie na stronach internetowych uczelni, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, jak również na stronie internetowej Komisji Europejskiej (art. 118a ust. 2). Jest to bardzo istotna uwaga, bowiem użyte przez ustawodawcę słowo *otwartość* w praktyce nie odnosi się do potrzeby przeprowadzania uczciwego, rzetelnego, sprawiedliwego oraz niedyskryminującego postępowania rekrutacyjnego, a jedynie wymusza konieczność upowszechniania informacji na temat konkursów. Z tej racji logiczne i zasadne jest twierdzenie, że „ustawowa określona otwartość" w aspekcie prawnym jest traktowana jako synonim „dostępności" komunikatów informacyjnych na temat pojawiających się ogłoszeń[27], na co mało kto zwraca uwagę.

Dodatkowym elementem różnicującym sytuację prawną związaną z zatrudnianiem nauczycieli akademickich jest kwestia wynagrodzeń, bowiem tylko w przypadku uczelni publicznych ustawodawca określa minimalny poziom wynagrodzenia na poszczególnych stanowiskach pracy[28]. Niestety, w praktyce prowadzi to do sytuacji, kiedy niektóre wyższe szkoły prywatne oferują kadrze naukowej (w szczególności niesamodzielnym pracownikom nauki) stawki i warunki płacowe rażąco niższe od tych, jakie obowiązują w państwowych uczelniach. Niestety, okazuje się, że spora część instytucji edukacyjnych wzorem prywatnych przedsiębiorstw dąży wyłącznie do maksymalizacji zysków dla właścicieli kosztem pracowników, którzy są postrzegani jako najtańszy i łatwo zastępowalny element aktywów niematerialnych organizacji. Dlatego, najbardziej pożądane do pracy w tych podmiotach są osoby o wypracowanych uprawnieniach emerytalnych oraz osoby mające inne etatowe zatrudnienie, które będą traktowały pracę na uczelni prywatnej wyłącznie jako dodatkowe źródło dochodu. Wspomniana kategoria organizacji wykazuje także tak zwaną *kreatywną przedsiębiorczość, zatrudniając na przykład nauczycieli akademickich w podstawowym miejscu pracy jako adiunktów*

[27] Zob. szerzej: Baza ogłoszeń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, źródło: http://www.bazaogloszen.nauka.gov.pl/ [data odsłony: 20.01.2017].

[28] Zob. szerzej: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 11 grudnia 2013 r. w sprawie warunków wynagradzania za pracę i przyznawania innych świadczeń związanych z pracą dla pracowników zatrudnionych w uczelni publicznej (DzU z 2013 r., poz. 1571).

na pełnym etacie w wymiarze 100 godzin za minimalne wynagrodzenie, aby w ten sposób w ramach jednej normalnej pensji zatrudniać (w zasadzie powinno się używać terminu kupować) dwóch pracowników, których będzie można dwa razy zaliczać do minimum kadrowego, co daje wymierne oszczędności finansowe. Pozostała część kadry to osoby nie posiadające zatrudnienia pracowniczego, lecz będące jedynie wykonawcami umów cywilno-prawnych. Nikt się jednak nie zastanawia, gdzie młodsi naukowcy mają zdobywać doświadczenie, rozwijać się naukowo, wyjeżdżać na zagraniczne staże, mieć możliwość wypracowania emerytury i tym podobne, gdyż liczą się tylko interesy finansowe właścicieli takich szkół. Należy wyjaśnić, że miażdżąca większość prywatnych uczelni są to tak zwane firmy rodzinne, które głównie dbają o korzyści finansowe i osobiste dla najbliższych krewnych oraz bliskich znajomych zajmujących uprzywilejowaną pozycję w strukturze tych uczelni, mają preferencyjne warunki zatrudnienia, możliwości rozwoju i tym podobne. Dzieje się tak, ponieważ osoby te zasiadają we władzach podmiotów, które są organem założycielskim[29] danej szkoły wyższej i jednocześnie łączą zajmowane stanowiska z pełnieniem funkcji jednoosobowych organów prywatnej uczelni – rektora, prorektora, kanclerza, dziekana, bądź używają tytułu prezydenta.

Stosowana w praktyce metodyka rekrutacyjna w postępowaniach konkursowych w świetle przeprowadzonych badań

Nadrzędnym celem realizowanych badań naukowych było dogłębne i wnikliwe poznanie, zrozumienie i wyjaśnienie konkretnych zdarzeń oraz procesów ściśle związanych z problematyką ogłaszanych konkursów dotyczących zatrudniania nauczycieli akademickich. Priorytetem dla dokonywanych czynności badawczych było dążenie do prawdy i jej rzetelne, obiektywne uzasadnienie[30] na gruncie przesłanek prawnych oraz merytorycznych, które charakteryzuje się jednoznacznym walorem rozstrzygalności i nie daje się zanegować, podważyć. Przyjęte podejście wymagało zastosowania właściwych, to jest adekwatnych metod i procedur postępowania, a także określonej przestrzeni czasowej, aby uzyskane wyniki można było uznać za wiarygodne. Mając na względzie powyższe założenia, zakresem badań objęto

[29] Najczęściej są to spółki z o.o. posiadające w nazwie określenia odwołujące się do działalności szkoleniowej bądź naukowej, zawierające takie zwroty, jak: towarzystwo edukacyjne, społeczny instytut, które mogą u niezorientowanych osób wywołać złudne przeświadczenie, że są to organizacje o charakterze społecznym, a nie zwykłe spółki kapitałowe prawa handlowego, czyli zwykłe przedsiębiorstwa.

[30] W. Walczak, *Dążenie do poznawania prawdy w naukach o zarządzaniu – dylematy i kontrowersje*, Zeszyty Naukowe Warszawskiej Szkoły Zarządzania-Szkoły Wyższej, 2014, nr 2, s. 5-39.

ogłoszenia dotyczące konkursów opublikowanych na znanej uczelni publicznej z województwa łódzkiego w latach 2012-2016. Dokonując selekcji ogłoszeń wybranych do kompleksowej, jak również bardzo szczegółowej analizy skoncentrowano się na dziedzinie nauk ekonomicznych, z racji rozeznania o tym obszarze tematycznym. W sumie zakresem peregrynacji badawczych objęto ponad 50 postępowań konkursowych, które zostały poddane wnikliwej kontroli i wielowymiarowej ocenie.

Wyodrębnione cząstkowe problemy badawcze miały przybliżyć do udzielenia odpowiedzi na następujące pytania:

– na czym konkretnie polega, tzn. w czym się przejawia otwartość i konkurencyjność prowadzonych postępowań rekrutacyjnych w praktyce?

– czy publikowane ogłoszenia są rzeczywiście autentyczne, otwarte i stwarzają równe szanse dla potencjalnych kandydatów ubiegających się o pracę, czy są z góry ustawione pod konkretnych uprzednio nieformalnie wybranych – wyznaczonych beneficjentów?

– czy przyjęte założenia badawcze dotyczące celowego ustawienia kryteriów pod konkretną osobę, która została wytypowana przez badacza na podstawie treści ogłoszenia jako „beneficjent konkursu", znajdują swoje potwierdzenie w rozstrzygnięciach kadrowych?

– jakie muszą być spełnione warunki i przesłanki, aby można było mówić o faktycznej przejrzystości procesu rekrutacyjnego?

– jakie są stosowane w praktyce metody i sposoby profilowania wymagań formalnych, aby skutecznie wyeliminować oraz zablokować potencjalnych konkurentów oraz faworyzować beneficjenta, który ma zostać wyłoniony jako zwycięzca?

– czy celowe ustawianie kryteriów konkursowych pod z góry ustalonego wybrańca może być interpretowane na gruncie prawnym jako celowe i zamierzone podejmowanie czynności „bezpośrednio wpływających na przebieg postępowania rekrutacyjnego"?

– czy zamierzone ustawianie kryteriów konkursowych pod z góry ustalonego wybrańca jest działaniem mającym na celu *służenie dobru publicznemu*, o którym mowa w przytaczanym wcześniej kodeksie etyki NCBiR?

– czy celowe ustawianie kryteriów konkursowych pod z góry ustalonego wybrańca jest działaniem budującym wiarygodność i prestiż uczelni publicznej w społeczeństwie i stanowi element pogłębiania zaufania do polskiego państwa?

– czy procesy i podejmowane decyzje kadrowe z zakresu zatrudniania pracowników są czynnościami prawnymi dotyczącymi dysponowania finansami publicznymi?

– jaka jest w Polsce faktyczna skala zjawiska dotyczącego publikowania ogłoszeń, których rozstrzygnięcie jest z góry wiadome, gdyż zostały zadedykowane dla faworyzowanych beneficjentów?

– czy świadome i zamierzone ustawianie treści ogłoszeń dla faworyzowanych osób stanowi *de facto* odzwierciedlenie *uczciwych i jasnych procedur rekrutacyjnych*, o których mowa w analizowanym piśmie Ministra ds. Szkolnictwa Wyższego z 9.04.2015 r. w sprawie uzyskiwania przez uczelnie prestiżowego tytułu *HR Excellence in Research*?

– czy świadome i zamierzone ustawianie treści ogłoszeń dla faworyzowanych osób może być na gruncie prawnym traktowane jako jaskrawy i rażący przykład dyskryminacji innych potencjalnych kandydatów już na wstępnym etapie rekrutacji?

– w jaki sposób stosowana metodyka ustawiania konkursów na publicznych uczelniach jest interpretowana i oceniana przez organy kontroli państwowej?

Realizacja założonego celu wymagała podjęcia stosownych działań analityczno-informacyjnych ukierunkowanych na wygenerowanie wiązki cennej wiedzy, która jest istotna i wartościowa z punktu widzenia nakreślonych zamierzeń badawczych. Dlatego, czytając treść poszczególnych ogłoszeń, należało w pierwszej kolejności precyzyjnie rozszyfrować i ustalić, pod kogo zostały wyprofilowane wymagania formalne. To właśnie wnikliwa analiza prowadząca w efekcie do zrozumienia celowości umieszczenia poszczególnych sformułowań zawartych w danym ogłoszeniu stanowi drogowskaz dla prowadzonych poszukiwań, które obejmowały dokładne rozpoznanie między innymi: dotychczas prowadzonych przedmiotów na podstawie informacji z systemu USOS, posiadanego stażu na danej uczelni, tematyki rozpraw naukowych, miejsca pracy zajmowanego przez promotora, okresu uzyskania stopni naukowych wraz z określeniem poszczególnych dyscyplin z dziedziny nauk ekonomicznych, charakteru dorobku naukowego pod kątem zagadnień problemowych i w ujęciu ilościowym, uczestniczenia w konkretnych przedsięwzięciach o charakterze naukowo-badawczym, projektach finansowych ze środków EU, szkoleniach, kursach specjalistycznych, posiadania certyfikatów językowych, a także ukończonych studiów podyplomowych oraz posiadania doświadczenia zawodowego poza światem nauki. Zdobycie wiedzy z przedmiotowego zakresu było fundamentalnym i niezbędnym elementem do tego, aby mieć rzetelną i wiarygodną podstawę do udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

Należy w tym miejscu dodać, że specyfika realizowanych badań wymuszała potrzebę zastosowania podejścia jakościowego, to znaczy zwracania uwagi na to, co jest faktycznie ważne. Dodatkowym uzupełnieniem dla realizowanych czynności było przeprowadzenie kilkunastu wywiadów bezpośrednich z osobami, które zechciały podzielić się swoją wiedzą na temat okoliczności i uwarunkowań badanych zjawisk, z zastrzeżeniem zachowania całkowitej poufności prowadzonych rozmów. Procesy te znacząco przyczy-

niły się do poszerzenia horyzontów myślowych oraz wzbogacenia wiedzy z przedmiotowego zakresu. Na tym właśnie polega istota badań jakościowych, które kładą szczególny nacisk na rozpoznanie i właściwe zrozumienie zjawisk oraz procesów mających swoje potwierdzenie w rzeczywistości. Takiej wiedzy nigdy nie uzyska się wykorzystując narzędzie w postaci kwestionariusza ankietowego.

Przedstawiając w syntetycznej formie najważniejsze spostrzeżenia i wnioski z badań, należy jednoznacznie stwierdzić, że 100% przebadanych ogłoszeń zostało uznanych za celowo ustawione i w zamierzony sposób zadedykowane konkretnej osobie, co znalazło swoje potwierdzenie w dokonanych następnie rozstrzygnięciach. Powyższe informacje są rzetelnie uzasadnione, udokumentowane i nie dają się w żadnej mierze podważyć. Takie wnioski muszą skłaniać do bardzo poważnych refleksji i przemyśleń na temat wspominanej „otwartości i uczciwości" prowadzonych postępowań rekrutacyjnych w świetle rekomendowanych przez MNiSW zasad oraz wartości obowiązujących w polskiej nauce. Co więcej, opisane zjawiska należy postrzegać w kontekście praktyk wyznaczających ramy dla akceptowanych w polskiej nauce standardów zachowań, które niekoniecznie zasługują na to, aby być określane mianem pożądanej doskonałości w zakresie zarządzania kapitałem ludzkim według zaleceń Komisji Europejskiej. Chyba że miałaby to być jedynie kpina i ośmieszanie.

W kwestii „otwartości i konkurencyjności" badanych ogłoszeń, należy jednoznacznie uznać, iż otwartość w praktyce sprowadza się wyłącznie do publicznej dostępności komunikatów informacyjnych[31], a o konkurencyjności nie może być mowy, gdyż w ogóle nie występuje. Te wartości w praktyce są zwykłą fikcją, niczym więcej. Ogłoszenia stanowią legitymizację prawną uprzednio ustalonych i wyreżyserowanych scenariuszy działań. Trzeba również odnotować, że takie postępowanie może być przez niektórych postrzegane jako zgodne z obowiązującym prawem, gdyż ustawodawca nie precyzuje, że zabronione jest celowe ustawiane ogłoszeń w ten sposób, aby podane warunki mogła spełnić wyłącznie jedna osoba, gdyż jest to rażąco sprzeczne z prawidłowo rozumianym pojęciem otwartości. Zgodnie z zasadą: co nie jest wprost zakazane prawem jest dozwolone, można zatem bez problemu wykreować odpowiednie rozwiązania służące realizacji zamierzonego celu.

O rzeczywistej autentyczności każdego postępowania konkursowego można mówić wyłącznie wówczas, kiedy jego rozstrzygnięcie nie jest z góry wiadome, to znaczy przesądzone i dobrze znane, zanim nastąpią formalne

[31] W uzupełnieniu trzeba dodać, że ogłoszenia są dostępne tylko w okresie, do którego należy przesłać aplikację, następnie są usuwane ze strony internetowej. Nie ma zatem dostępnej bazy zawierającej wszystkie dotychczas opublikowane, uwzględniające archiwalne postępowania konkursowe.

procedury. W odniesieniu do przeanalizowanych ogłoszeń nie można tego powiedzieć, gdyż celowość ustawienia podanych wymagań formalnych dowodzi, że każda osoba mająca wygrać konkurs od początku występowała w uprzywilejowanej pozycji i była wyraźnie faworyzowana.

Dla zapewnienia faktycznej (a nie tylko pozornej i iluzorycznej) transparentności procesu rekrutacyjnego absolutnie niewystarczające jest ograniczenie się do tego, że potencjalni zainteresowani mogą zapoznać się z treścią ogłoszenia. Prawdziwa przejrzystość w zakresie informacyjnym nakazuje również podać do publicznej wiadomości dane na temat zgłoszonych na konkurs ofert, ujawnienia listy osób, których aplikacje spełniają wymagania formalne, jak również poinformowania o rozstrzygnięciu. W obowiązującym stanie prawnym można jedynie dowiedzieć się o ofercie pracy, natomiast pozostałe informacje są ukrywane, co pozostaje w zasadniczej sprzeczności z semantycznym rozumieniem słowa przejrzystość. Zarówno na stronie internetowej uczelni, a także MNiSW nie podaje się nazwisk kandydatów aplikujących na dane ogłoszenie, a także nie upowszechnia nazwisk beneficjentów. Co więcej, ukrywanie tych informacji przed opinią publiczną musi budzić poważne zastrzeżenia, ponieważ są to biegunowo odmienne procedury niż w przypadku postępowań przetargowych w zamówieniach publicznych, a przecież w obu przypadkach mamy do czynienia z dysponowaniem środkami finansowymi pochodzącymi od podatników.

Kolejna bardzo ważna sprawa dotyczy zamieszczanych w ogłoszeniach informacji, że „wygranie konkursu nie jest gwarancją zatrudnienia", które może być dwuznacznie odbierane przez potencjalnych kandydatów. Powstaje pytanie, czemu w takim razie służy postępowanie konkursowe, a być może takie zastrzeżenie jest niezbędne na wypadek ewentualności, gdyby komisja się pomyliła i nie wybrała właściwej osoby. Zupełnie czymś innym jest sytuacja, w której postępowanie nie kończy się wyłonieniem kandydata spełniającego oczekiwane podane wymagania formalne. Autentyczna przejrzystość wskazuje także na potrzebę dokonywania obiektywnej i bezstronnej oceny kompetencji wszystkich kandydatów przy zastosowaniu jednakowych, jasno zdefiniowanych kryteriów, które powinny być im znane. Niestety, polskie prawodawstwo nie przewiduje takiej konieczności, a zatem uczelnie mają pełną swobodę interpretacyjną rozumienia przejrzystości w praktyce. Ustawodawca w żadnym punkcie ustawy Prawo o szkolnictwie nie nakazuje, aby wszystkie osoby spełniające wymagania formalne były obowiązkowo dopuszczone do rozmowy kwalifikacyjnej, na co niewiele osób zwraca uwagę. Nie ma takiego problemu wtedy, gdy tylko jedno CV przesłane przez kandydata pokrywa się ze wszystkimi oczekiwaniami podanymi w ogłoszeniu – właśnie temu służy celowe ustawianie kryteriów, aby mieć pewność, że dojdzie do takiej sytuacji.

Innym elementem ściśle związanym z przejrzystością jest skład oraz obrady komisji konkursowej dokonującej oceny i wyboru kandydatów. Gdyby pełna dokumentacja wszystkich ofert, jak również procedury konkursowe były obowiązkowo poddawane kontroli przez niezależnych obserwatorów (ekspertów zewnętrznych spoza grona pracowników danej uczelni) obecnych na posiedzeniu komisji, z pewnością takie rozwiązanie pozytywnie wpływałoby na zwiększenie transparentności podejmowanych decyzji kadrowych.

Na podstawie zbadanych ogłoszeń, do najczęściej stosowanych w praktyce metod profilowania wymagań formalnych, mających na celu faworyzowanie beneficjenta z jednoczesnym zablokowaniem pozostałych potencjalnych kandydatów ubiegających się o zatrudnienie, zalicza się łącznie podawanie między innymi następujących kryteriów:

– wyszczególnienie precyzyjnego brzmienia nazwy przedmiotów (nie tylko tych z grupy obowiązkowych treści programowych dla danego kierunku, lecz również innych uzupełniających zajęć, które są realizowane w ramach wybranej specjalizacji prowadzonej na wydziale danej uczelni), dokładnie pokrywających się z zakresem zajęć dydaktycznych, jakie były realizowane oraz tych, które obecnie prowadzi faworyzowana osoba – wymagane jest np. pięcioletnie doświadczenie w prowadzeniu konkretnie wymienionych z nazwy zajęć dydaktycznych;

– wymaganie określonego bardzo szczegółowo opisanego dorobku naukowego o wąskiej specjalizacji, z precyzyjnym określeniem minimalnej liczby wymaganych publikacji (np. co najmniej 10 w czasopismach recenzowanych lub minimum 50), udziału w konferencjach naukowych krajowych i zagranicznych, projektach badawczych finansowanych ze środków UE lub NCN i NCBiR, specjalistycznych szkoleniach, kursach, a także prowadzenia określonych szkoleń i kursów dla danej grupy zawodowej (np. dla przedsiębiorców);

– wymaganie określonego stażu zawodowego związanego z pracą na wyższej uczelni – np. co najmniej piętnaście lat stażu pracy na stanowisku naukowo-dydaktycznym, co najmniej dwudziestoletni staż pracy na stanowisku dydaktycznym lub naukowo-dydaktycznym dla starszego wykładowcy, lub minimum pięć lat stażu pracy na stanowisku adiunkta, co najmniej czteroletni staż pracy na stanowisku adiunkta, ale nie dłuższy niż sześć lat, jako warunki formalne w postępowaniu konkursowym dotyczącym zatrudnienia na stanowisku adiunkta; co najmniej ośmioletni staż pracy na stanowisku naukowo-dydaktycznym na uczelni wyższej, w tym przynajmniej trzyletni staż pracy na stanowisku adiunkta jako warunek formalny w postępowaniu konkursowym na stanowisko adiunkta;

– wymaganie doświadczenia w kierowaniu studiami podyplomowymi, prowadzenia wykładów w uczelniach zagranicznych;

– wymóg posiadania doświadczenia w zakresie prowadzenia zajęć na uczelni wyższej w języku angielskim lub udokumentowane doświadczenie w organizowaniu i prowadzeniu warsztatów dla uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych jako niezbędne, tj. formalne kryterium merytoryczne;

– doświadczenie zawodowe i praktyczne w administracji samorządowej, przedsiębiorstwach komunalnych, organizacjach pozarządowych jako wymagane formalne kryterium merytoryczne, doświadczenie w organizowaniu i prowadzeniu szkoleń integracyjnych i motywacyjnych (*team building*) jako konieczne do spełnienia kryteria merytoryczne;

– wymaganie ukończenia studiów magisterskich na danym kierunku oraz posiadania określonego stopnia naukowego w danej specjalizacji oraz dorobku naukowego z zakresu problematyki ściśle korespondującej, tj. bezpośrednio nawiązującej do tytułu obronionej rozprawy doktorskiej lub habilitacyjnej.

Istota ustawiania treści ogłoszeń konkursowych w praktyce zarządzania sprowadza się do takiego sformułowania zaporowych kryteriów o charakterze formalnym, aby oczekiwane warunki spełniała tylko jedna osoba. Takie rozwiązanie spełnia dwie ważne funkcje. Pierwsza ma charakter odstraszający inne osoby zainteresowane pracą na uczelni, które po przeczytaniu treści ogłoszenia widzą, że nie mają najmniejszych szans, gdyż ich aplikacje zostaną odrzucone „na dzień dobry". Druga zdecydowanie istotniejsza rola ma związek z tym, aby członkowie wydziałowej komisji rekrutacyjnej nie musieli tracić swojego cennego czasu na niepotrzebne i zbędne rozmowy z innymi osobami. Należy bowiem pamiętać, że w tych konkursach przede wszystkim chodzi o to, aby mieć 100% gwarancji, że uprzednio wskazany kandydat zostanie niekwestionowanym zwycięzcą, bowiem jako jedyny będzie w najwyższym stopniu odpowiadał oczekiwaniom podanym w treści ogłoszenia. Dzięki temu można na gruncie prawnym usankcjonować i zalegalizować przygotowaną wcześniej ustawkę kadrową. System działa w sposób bezwzględny, co oznacza, że nigdy nie może zdarzyć się odstępstwo od ustalonych i zaakceptowanych zasad.

Osoby mające odmienne zdanie na ten temat będą opisywane zjawiska interpretować nieco inaczej. Wszystko odbywa się zgodnie z obowiązującym prawem, a zatem nie ma najmniejszych podstaw do kwestionowania rzetelności prowadzonych postępowań rekrutacyjnych. Nikt dotąd nie zgłaszał zastrzeżeń w przedmiotowym zakresie. Podważanie otwartości, uczciwości i przejrzystości konkursów jest niesłuszne i bezzasadne, bowiem każda zainteresowana pracą osoba miała możliwość przesłania swojej aplikacji. Niestety, na gruncie przesłanek prawnych nie da się zanegować i zaprzeczyć twierdzeniu, że zamierzone profilowanie wymagań formalnych pod konkretnego kandydata jest działaniem wywierającym bezpośredni wpływ na przebieg prowadzonych postępowań rekrutacyjnych związanych z dysponowaniem

środkami publicznymi. Co więcej, opisywane praktyki pozostają w rażącej sprzeczności z zasadą równego traktowania w zatrudnieniu, jeśli dla równorzędnych stanowisk pracy formułowane są odmienne wymagania formalne, które nie dają się racjonalnie i obiektywnie uzasadnić potrzebami pracodawcy. Odmienna argumentacja będzie starała się dowieść, że spełnianie podanych kryteriów merytorycznych ma związek z zapewnieniem prawidłowej realizacji zadań dydaktycznych i prac naukowych realizowanych na danym wydziale, do czego potrzebne są osoby posiadające odpowiednie doświadczenie i kwalifikacje. Nie powinno zatem dziwić, że pracodawca dbając o dobro uczelni, kieruje się określonymi priorytetami, dlatego ma prawo oczekiwać od kandydatów na pracowników określonych specjalistycznych kompetencji o zróżnicowanym charakterze.

Jednakże, z prawnego punktu widzenia nie ma żadnego przepisu, który daje podstawy do tego, aby pracodawca od osoby ubiegającej się o pracę na stanowisku adiunkta bezwzględnie wymagał posiadania udokumentowanego pięcioletniego stażu na stanowisku adiunkta. Aby w czytelny i klarowny sposób naświetlić analizowaną kwestię, można posłużyć się następującym przykładem. To jest tak, jakby uczelnia wyższa stawiała wymóg formalny dla kandydatów mogących rozpocząć studia wyższe, aby bezwarunkowo musieli się wykazać udokumentowanym trzyletnim stażem zdobytym w trakcie studiowania. Kto miałby wówczas szanse z sukcesem przejść takie postępowanie rekrutacyjne?

Przedstawione odmienne opinie i poglądy na temat oceny analizowanych zjawisk są trafną egzemplifikacją reguły, że to samo zdarzenie będzie różnie postrzegane oraz interpretowane w zależności od tego, kto wyraża swoje sądy wartościujące i jaką przyjmuje perspektywę myślową. Nie może budzić żadnej polemiki konstatacja, że dla beneficjentów omawianych ogłoszeń stosowane przez władze uczelni praktyki są atrakcyjne, korzystne i pożądane. Konkretne osoby odnoszą dzięki nim określone profity – zyskują wymierne korzyści finansowe i osobiste z racji awansu na wyższe stanowiska w uczelnianej hierarchii służbowej. Dla tej wąskiej grupy wybrańców sposób przeprowadzania konkursów będzie odbierany bardzo pozytywnie. Zupełnie inaczej patrzą na te procesy wszystkie pozostałe jednostki ludzkie, które podejmują działania, aby uzyskać etatowe zatrudnienie na wyższej uczelni. Ta grupa osób zalicza się do tak zwanego „gorszego sortu Polaków", który jest skutecznie marginalizowany, blokowany i wykluczany z możliwości rozwoju zawodowego i kariery naukowej.

Rozpatrując badaną tematykę z perspektywy dbania o dobro publiczne i budowanie zaufania do państwa, bezsporna pozostaje opinia, że działania osób bezpośrednio zaangażowanych w proceder zamierzonego ustawiania ogłoszeń konkursowych znacząco deprecjonują etos wartości akademickich

w oczach społeczeństwa, podważając tym samym wizerunek oraz wiarygodność danej instytucji.

Dla zaprezentowania bezstronnej i obiektywnej oceny, w jakim stopniu opisywane praktyki rzutują na *otwartość* i *autentyczność* prowadzonych postępowań konkursowych, warto odwołać się do stanowiska i argumentacji zaprezentowanej przez Najwyższą Izbę Kontroli. W ocenie naczelnego organu kontroli państwowej ustalanie wymagań konkursowych tak, aby mógł je spełnić jeden kandydat przeczy otwartemu charakterowi konkursów i oznacza, że takie działania określane są mianem nieprawidłowości[32]. Merytoryczne wyjaśnienia, jakie działania stosowano w celu ustalania wymagań tak, aby mógł je spełnić jeden kandydat, zawiera się w następujących zdaniach:

> Dokonywano tego m.in. poprzez wskazanie konkretnych zajęć dydaktycznych oraz doświadczenia badawczego identycznego z posiadanym przez kandydata. Tym samym konkursy te faktycznie nie miały charakteru otwartego[33]. Z przebiegu powyższych konkursów wynika, że zwycięstwo w nich było praktycznie z góry przesądzone i były one organizowane dla konkretnej osoby. Procedury konkursowe powinny być otwarte i autentyczne[34].

Podane do publicznej wiadomości skonkretyzowane zalecenia po przeprowadzonej kontroli, mające przeciwdziałać stwierdzonym nieprawidłowościom brzmią następująco:

> NIK wnosi o niestosowanie w ogłoszeniach konkursowych wymogu prowadzenia konkretnych zajęć dydaktycznych oraz doświadczenia badawczego sformułowanego w sposób ograniczający krąg kandydatów[35].

Takie zalecenia NIK korespondują z oczekiwaniami Komisji Europejskiej, które były szczegółowo analizowane we wcześniejszych fragmentach opracowania. Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że w przypadku omawianej kontroli działalności uczelni publicznej ustawianie treści ogłoszeń pod konkretne osoby zostało zakwalifikowane do kategorii nieprawidłowości naruszających wymagania „otwartego konkursu", a więc jako ewidentne naruszenie przepisów prawa wynikających z art. 118a ust. 1 ustawy z 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym. W świetle przytoczonych przesłanek prawnych zasadne może być rozpatrywanie takich działań w kategorii celowego i zamierzonego nadużywania władzy dla zapewnienia korzyści finan-

[32] Zob. szerzej: Wystąpienie pokontrolne Najwyższej Izby Kontroli: *Gospodarka finansowa Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz wybrane zagadnienia polityki kadrowej* (sygn. LZG – 4114-003-01/2014), 30.09.2014 r.

[33] Tamże, s. 21.

[34] Tamże, s. 23.

[35] Tamże, s. 27.

sowych i dbania o prywatne interesy osób trzecich. Dokonana wykładnia interpretacyjna pojęcia *otwartość* w odniesieniu do postępowań rekrutacyjnych w szkolnictwie wyższym jest logiczna, zrozumiała i wysoce klarowna. Ustawianie kryteriów formalnych w ogłoszeniach konkursowych nie powinno dawać podstawy prawnej dla legitymizowania uprzednio misternie przygotowanych działań służących zapewnieniu korzyści finansowych i osobistych dla faworyzowanego beneficjenta. W przeciwnym razie mamy do czynienia z sytuacją, w której polskie państwo istnieje tylko teoretycznie, jeśli daje przyzwolenie i toleruje takie patologie – skoro są one dopuszczalne i nikt nie ponosi żadnej odpowiedzialności za takie działania.

W kwestii polityki kadrowej warto na koniec przybliżyć bardzo ważną regułę, która nie opiera się na iluzorycznych teoriach zakładających, że wszystko zależy przede wszystkim od nas samych – to jest od posiadanej wiedzy, inteligencji, zdolności, kompetencji, podejmowanego wysiłku oraz zaangażowania na rzecz realizacji wytyczonego celu. W praktyce zawsze kluczowe znaczenie mają tylko układy, powiązania, uwarunkowania oraz działania, na które niestety nie mamy większego wpływu. To bowiem arbitralne, stronnicze i wysoce uznaniowe rozstrzygnięcia, to znaczy decyzje podejmowane przez osoby trzecie kształtują sytuację prawną danej jednostki, przesądzają o możliwości otrzymania pracy, rozwoju zawodowego, a także wpływają na akceleracje ścieżki kariery. Trudno nie zgodzić się z tą opinią, gdyż zawiera ona niekwestionowaną prawdę i trzeba mieć dużo złych intencji, aby temu zaprzeczać.

Podsumowanie

Omówione wnioski, będące pokłosiem przeprowadzonych badań naukowych, odnoszą się do konkretnych zdarzeń i faktów mających swoje odzwierciedlenie na jednej uczelni publicznej. A zatem, z uwagi na ich ograniczony zakres nie można z pełną odpowiedzialnością powiedzieć, że zidentyfikowane praktyki są powszechnie stosowane na szeroką skalę w pozostałych instytucjach naukowych w Polsce. Innymi słowy, opisywane badania w żadnej mierze nie upoważniają do formułowania takich nieuprawnionych tez i uogólnień[36]. Niemniej jednak, trzeba je uznać za solidny fundament oraz punkt wyjścia dla kolejnych dociekań prowadzonych przez innych badaczy, a także cenną inspirację i pomoc metodologiczną. Można bowiem sądzić, że zaproponowa-

[36] Wiedza życiowa i doświadczenie skłaniają do przypuszczeń, iż zidentyfikowane zjawiska nie są incydentalne oraz odosobnione. Istnieje zatem duże prawdopodobieństwo, że w ramach benchmarkingu występują również na innych publicznych uczelniach. Na podstawie zrealizowanych badań nie można jednak autorytarnie stwierdzić, że tak jest wszędzie – byłoby to całkowicie nieuprawnione.

na metodyka postępowania badawczego jest przemyślana i logiczna, a przede wszystkim wysoce użyteczna z punktu widzenia sensowności poznania naukowego – dążenia do poznania prawdy i zdobycia wartościowej wiedzy.

Omawiane spostrzeżenia i wnioski dodatkowo mają walory utylitarne i dydaktyczne, w szczególności dla uczestników studiów doktoranckich[37], to jest osób będących na progu kariery naukowej, które planują w przyszłości ubiegać się o etatowe zatrudnienie w szkolnictwie wyższym. W pełni zasadne jest, aby programy kształcenia uzupełnić w ramach prowadzonych konserwatoriów bądź wykładów o tematykę dotyczącą organizacyjno-prawnych aspektów związanych z procesami rekrutacji pracowników naukowo-dydaktycznych, warunków zatrudnienia, zasad wynagradzania, możliwości rozwoju naukowego[38], wieloetatowości[39].

Nie powinno budzić najmniejszych wątpliwości, że zaprezentowane w opracowaniu rozważania bezspornie zasługują również, aby stać się przyczynkiem do ogólnopolskiej debaty w środowisku naukowym przy okazji prac nad tak zwaną ustawą 2.0[40], wzorem publicznych dyskusji na temat umiędzynarodowienia[41].

BIBLIOGRAFIA

Biały K., *Uniwersytet w warunkach rynkowych – z punktu widzenia krytycznej analizy dyskursu,* Annales. Etyka w życiu gospodarczym, 2007, 2.

Dąbrowski M., *Kultura organizacyjna oraz zasady dobrych praktyk w korporacjach a etos akademicki,* E-mentor, 2006, 1, źródło http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/14/id/263

[37] Wypada żałować, że nie poddano analizie, jaki odsetek osób po ukończonych studiach doktoranckich znajduje etatowe zatrudnienie na publicznych uczelniach, *NIK o kształceniu na studiach doktoranckich* 05.01.2016 r., źródło: https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-ksztalceniu-na-studiach-doktoranckich.html [data odsłony: 28.10.2016].

[38] W. Walczak, *Postępowania habilitacyjne według znowelizowanych przepisów – analiza wielowymiarowa*, E-mentor, 2013, 4, źródło: http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/51/id/1037 [data odsłony: 20.01.2017].

[39] W. Walczak, *Wieloetatowość pracowników a zarządzanie kapitałem ludzkim*, E-mentor, 2011, 5, źródło: http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/42/id/877 [data odsłony: 20.01.2017].

[40] Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w komunikacie z 4.10.2016 na stronie internetowej podaje, że jesienią przyszłego roku podczas Narodowego Kongresu Nauki zaprezentowany zostanie projekt nowej ustawy o nauce i szkolnictwie wyższym, tzw. ustawy 2.0. Pracują nad nim trzy niezależne zespoły, wyłonione w konkursie zorganizowanym przez ministerstwo, źródło: http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/jaroslaw-gowin-zmiany-beda-glebokie-ale-w-porozumieniu-ze-srodowiskiem.html [data odsłony: 20.01.2017].

[41] Zob. szerzej: *Naukowcy debatują o umiędzynarodowieniu – pierwsza konferencja Narodowego Kongresu Nauki*, źródło: http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/naukowcy-debatuja-o-umiedzynarodowieniu-pierwsza-konferencja-narodowego-kongresu-nauki.html [data odsłony: 20.01.2017].

Denek K., *Transformacja systemowa szkolnictwa wyższego,* [w:] *Media. Edukacja. Kultura,* red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2012.

Denek K., *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniami współczesności i przyszłości,* Edukacja Humanistyczna, 2013, 1.

Dziedziczak-Foltyn A., *Strategie uczelniane – antycypacja, translacja czy pseudokonformizacja celów polityki rozwoju szkolnictwa wyższego?* Prace Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Gdańsku, 2011, nr 14.

Europejska Karta Naukowca. Kodeks Postępowania przy rekrutacji pracowników naukowych.

Geryk M., *Społeczna odpowiedzialność uczelni,* Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2012.

Grech M., *Obraz uniwersytetu w opinii mieszkańców Polski,* Wydawnictwo Libron, Wrocław 2013.

Kodeks etyczny Narodowego Centrum Badań i Rozwoju, źródło*:* http://www.ncbir.pl/o-centrum/kodeks-etyczny/

Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (DzU z 1997 r., nr 78, poz. 483, z późn. zm.).

Kowalewski T., *Kultura organizacyjna uczelni jako wyzwanie dla polityki spójności w procesie modernizacji społeczeństwa,* Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy, 2010, 16.

Majchrzak M., Zygarłowski P., *The contexts of the competitiveness in the higher education*, Central European Rveiew of Economics & Finans, 2014, 2.

Marszałek A., *Uwarunkowania determinujące funkcjonowanie szkół wyższych w XXI wieku,* Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 2010, 1-2.

Nowacki F., *Aktywność przedsiębiorcza uniwersytetu trzeciej generacji – uniwersytet czy przedsiębiorstwo?* [w:] *Uniwersytet trzeciej generacji. Stan obecny i perspektywy rozwoju*, red. D. Burawski, Europejskie Centrum Wspierania Przedsiębiorczości, Poznań 2013.

Pismo Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. Leny Kolarskiej-Bobińskiej (DSW.6002.1.2015.4), Warszawa, 9 kwietnia 2015 r.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 11 grudnia 2013 r. w sprawie warunków wynagradzania za pracę i przyznawania innych świadczeń związanych z pracą dla pracowników zatrudnionych w uczelni publicznej (DzU z 2013 r., poz. 1571).

Ustawa z 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365, z późn. zm.).

Walczak W., *Dążenie do poznawania prawdy w naukach o zarządzaniu – dylematy i kontrowersje,* Zeszyty Naukowe Warszawskiej Szkoły Zarządzania-Szkoły Wyższej, 2014, 2, źródło: http://www.academia.edu/9566521/D%C4%85%C5%BCenie_do_poznawania_prawdy_w_naukach_o_zarz%C4%85dzaniu_-_dylematy_i_kontrowersje

Walczak W., *Postępowania habilitacyjne według znowelizowanych przepisów – analiza wielowymiarowa,* E-mentor, 2013, 4, źródło: http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/51/id/1037

Walczak W., *Wieloetatowość pracowników a zarządzanie kapitałem ludzkim,* E-mentor, 2011, 5, źródło: http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/42/id/877

Wystąpienie pokontrolne Najwyższej Izby Kontroli: Gospodarka finansowa Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz wybrane zagadnienia polityki kadrowej, (sygn. LZG – 4114-003-01/2014), 30.09.2014 r. https://www.nik.gov.pl/kontrole/I/14/005/LZG/

Zaremba M., *Nowe zasady ubiegania się o europejskie logo „HR Excellence in Research"*, 14 lipca 2016 r., źródło: http://www.kpk.gov.pl/?p=31786

Anna Gulczyńska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

HORTICULTURAL THERAPY AND GARDENING – COMPARISON OF DIMENSIONS

Abstract. Gulczyńska Anna, *Horticultural Therapy and Gardening – Comparison of Dimensions* [Hortiterapia czy praca w ogrodzie – podobieństwa i różnice]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 347-356. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.22

There is growing attention to find and popularize untypical forms of therapy which should help patients in hospitals, occupational facilities and clinics. The main aim of the article is to show the differences between horticultural therapy as a form of therapy and work in a garden, which can also provide therapeutic results. Comparison of different determinants was a method to outline that proper understanding of the differences may be beneficial both for theoreticians and practitioners who use nature in order to improve their patients' health. However, it is useful for future teachers and could play a role in the teacher education process. As a conclusion, it has been established that source literature scientific reports focus rather on potential recipients or benefits which come from this form of therapy, whereas basic differences between gardening and horticultural therapy have been rarely mentioned. Analysis has helped to observe that there are many factors which differentiate therapeutic work in the garden from work in the garden which can bring therapeutic effects. Performing such an analysis seems to be significant in connection with the growing popularity of centers which offer this kind of therapy, and with the emergent dilemmas concerning how it differs from gardening and whether the therapy is worth the money invested in it.

Key words: horticultural therapy, gardening

Introduction

More and more institutions introduce horticultural therapy as a supportive form of therapy. The examples are hospitals, hippotherapy centers, daily care centers, occupational therapy workshops and special schools.

Horticultural therapy – in its core and function is often misunderstood, depreciated or even diminished to gardening. Therefore, it seemed crucial to

answer the question what makes horticultural therapy a form of therapy and how it differs from a regular work in a garden. When can gardening become a horticultural therapy?

Horticultural therapy – brief of history and definition

Plants play a very important role in the life of every person. They have been present in human history since the beginning of its development.

Egyptian physicians were first to observe the therapeutical impact of plants and recommended walks in gardens to members of the royal family who had some mental disabilities.

Hildegarda of Bingen, the Middle Ages saint, believed that human beings should gain vital energy form four elements: water, fire, air, earth. She ordered to keep life-work balance and spend as much time as it is possible being in contact with nature.

An interest in the healing properties of gardens it developed mainly in the 17th and 18th centuries. Hospitals and sanatoriums were located in parks due to therapeutic role of nature.

One of the first scientists who proved that therapy in the garden is able to bring positive consequences was an American doctor, writer and pedagogue Benjamin Rush (XVIII / XIX century). At the end of nineteenth century the horticultural therapy was more and more used to treat mentally ill children. A famous British garden designer Gertrude Jekyll (XIX /XX century) wrote that a garden is a miraculous teacher of patience, diligence, thrift and most of all limitless generosity. The effectiveness of horticultural therapy was also confirmed, in the first half of the XX century, on the First and Second World War veterans who suffered from stress disorder and post-camp asthenia.[1]

Definitions of horticultural therapy proposed by different authors are alike. All of them emphasize using and benefiting from plants in order to improve human's health, some of them limit horticultural therapy to work with people with mental or physical disorders.

Horticultural therapy (garden therapy, Latin 'hortus' – garden) 'is one of the most recent forms of unconventional therapy using plants to improve physical and mental condition of a person'.[2]

[1] G. Zawiślak, *Hortiterapia jako narzędzie wpływające na poprawę zdrowia psychicznego i fizycznego człowieka*, Sectio Eee Horticultura, 2015, XXV (1), p. 22-24. For more historical information see: M.C. Cooper, *Healing Gardens in Hospitals*, Interdisciplinary Design and Research e-Journal, 2007, January, 1, 1, p. 1 and: M. Cylkowska-Nowak, S. Tobis, *Zastosowanie hortikuloterapii w gerontologii*, „Gerontologia Polska" 2014; 4, p. 97-158.

[2] G. Zawiślak, *Hortiterapia jako narzędzie*, p. 21.

Another definition claims that 'horticultural therapy uses gardens and plants as therapeutic tools which constitute complement to rehabilitation of its alternative form'.[3]

Christie et al.,[4] highlight a different aspect of horticultural therapy in practice which also appears to be important:

> is typically conceptualized as an active and client-centred process, facilitated by trained therapists to achieve specific and documented treatment goals. It embeds the promotion of health and wellbeing, including physical and psychosocial functioning, as a core intended outcome in the context of an established treatment plan, such that the process itself acts as the therapeutic activity, rather than the end product.

For the purpose of this article the definition of Relf and Dorn[5] seems to serve best:

> Horticultural therapy may be defined as a process of using plants and garden-related activities to promote well-being of the mind, body and spirit, and is used by occupational therapists, physiotherapists, teachers, nurses, allied health workers, and activity workers. Just as talking through a pressing problem with a friend cannot be classified as either counselling or psychotherapy, simply working in the garden or cultivating plants should not be referred to as horticultural therapy. While both activities can certainly be considered to have a level of therapeutic value, in their basic form they lack a number of features such as client evaluation, goal setting and programmed interventions, which therefore prevents them from being classified as a therapy.

It seems most useful since in this paper, horticultural therapy is comprehended as therapeutic method using plants and actions related to improvement and maintaining health condition of a human in the physical, mental, cognitive and social aspects. Therefore the aim of horticultural therapy is not to succeed in gardening or nature, but to improve or maintain human's health. A person, who leads the therapy must possess appropriate qualifications.

In the definition above, the word 'method' was also used as a systematic way of acting which is a deliberate, pre-programmed process, submitted for verification and evaluation.

The basic tools used in horticultural therapy are plants taken from the natural environment, both gardens and wild nature. Additionally therapists can reach for different tools from garden magazines and folders, through magnifying glass, binoculars, microscopes, to outdoor workshops and online conferences with well-known experts.

---

[3] J. Majkowska-Gadomska, E. Mikulewicz, A. Dobrowolski, *Hortiterapia – nowoczesna forma leczenia*, [w:] *Hortiterpaia – terapia wspomagająca rehabilitację dzieci i dorosłych*, red. B. Płoszaj-Witkowska, Olsztyn 2016, p. 75.

[4] M.A. Christie et al., *Personality Disorder and Intellectual Disability: The Impacts of Horticultural Therapy Within a Medium-Secure Unit*, Journal of Therapeutic Horticulture, 2016, 26(1), p. 6.

[5] L.M. Baker, *Essay: Nature's Pervading Influence: A therapy of growth*, International Journal of Disability Development and Education, 2009, 56(1), p. 94.

Horticultural therapy – scope and use

The results of scientific research concerning effectiveness of using horticultural therapy in various social groups are extensive. The research carried out by Brown et al.[6] proved that employing horticultural therapy could positively influence the skills in five areas: cognitional, social, emotional, physical and physiological.

Cognitional benefits: improving concentration, enlarging vocabulary scope, broadening knowledge, gaining new skills, planning and observing, memory stimulation.

Social benefits: communication skills development, interactions among and beyond the group Emotional benefits: increasing self-esteem, trust and self-assessment boost, improving attentional capacity and engagement level, recognizing and improving creativity, reducing aggression and stress level.

Physical benefits: improving physical condition, developing gross and fine motor skills, increasing everyday life skills, improving eye coordination.

Physiological benefits: lower blood pressure and heart rate, decreased cortisol, reduced level of stress.

The comprehensive study of Zawiślak[7], indicates that horticultural therapy is successfully used when working with people with mental and physical disorders, psychological disorders, Alzheimer's disease, autism and dementia. It is also recommended to people who are exposed to stress, addicted to alcohol and drugs, socially excluded, showing signs of professional burnout, victims of violence and crimes, with learning difficulties, overweight and paralysed.

Articles published in Journal of Therapeutic Horticulture also describe the studies which indicate advantages of horticultural therapy in work with patients with depression symptoms[8], behavioral disorders[9], adults with disabilities[10], autism[11], war veterans[12], seniors[13] or groups of parents and children.

---

[6] S.P. Brown et al., *Horticultural Therapy University of Florida*: www.edis.ifas.ufl.edu/ep145[access: 09.07.2017].

[7] G. Zawiślak, *Hortiterapia jako narzędzie*, p. 26.

[8] J.F. Wilson, K.M. Christensen, *The Relationship between Gardening and Depression among Individuals with Disabilities*, Journal of Therapeutic Horticulture, 2011, 21(2), p. 28-41.

[9] J. Trauth, *Lighthouse Community School: A Case Study of a School for Behaviorally Challenged Youth*, Journal of Therapeutic Horticulture, 2017, 27(1), p. 61-65.

[10] C.K.Y. Lai et al., *An Exploratory Study on the Effect of Horticultural Therapy for Adults with Intellectual Disabilities*, Journal of Therapeutic Horticulture, 2017, 27(1), p. 3-15.

[11] K.M. Flick, *The Application of a Horticultural Therapy Program for Preschool Children with Autism Spectrum Disorder*, Journal of Therapeutic Horticulture, 2012, 22(1), p. 38-45.

[12] L.L. Fleming, *Veteran to Farmer Programs: An Emerging Nature-Based Programming Trend*, Journal of Therapeutic Horticulture, 2015, 25(1), p. 27-48; H.Z. Lorber, *The Use of Horticulture in the Treatment of Post-Traumatic Stress Disorder in a Private Practice Setting*, Journal of Therapeutic Horticulture, 2011, 21(1), p. 18-29.

[13] K. Haruyuki, K. Mitsunobu, *The Effect of Horticultural Activity on the Cognitive Performance of Healthy Elderly Individuals*, Journal of Therapeutic Horticulture, 2013, 23(2), p. 5-17.

Despite the reference to specific therapeutic programs led by a relevant facility, there is a lack of emphasis on differences between therapeutic and ordinary work in a garden and why they are not equivalent conceptions or activities.[14]

American Horticultural Therapy Association[15] drew attention to the fact, that conceptions related with therapy and/or work in a garden are often confused or inadequately understood. Horticultural therapy, therapeutic horticulture, social horticulture and vocational horticulture were distinguished. The first one has therapeutic character as it fits certain requirements (described in the table below), the second and third are activities using therapeutic function of a garden, though not being a method in a sense of deliberate employment of conscious and pre-programmed influence of horticultural therapy. The fourth one has occupational activity function, sometimes money-making, which can bring therapeutic effects, especially when concerning the context in which it is performed (prisons, rehabilitation centers).

1. Horticultural Therapy – is the engagement of a patient in horticultural activities with an assistance of a trained therapist in order to achieve specific and planned treatment/therapeutic goals. The most meaningful is the presence and engagement of the client/patient in the process of participation in horticultural activities itself, more than the final product. Recipients are the people with mental diseases and disorders, with disabilities – both mental and physical, and everyone who in some way is socially excluded.

2. Therapeutic Horticulture – is a process in which participants aim to improve their well-being through active or passive involvement in plants--related activities. In therapeutic horticulture program (if there is one), goals are not formed so actions do not need to be clinically defined or documented. Thus, it is hard to verify the way in which contact with nature brings the therapeutic effects.

3. Social horticulture is referred to leisure or recreational activity related to plants and gardening. A typical garden community or garden clubs are examples of a social setting. No treatment goals are defined, a therapist is not present and the focus is in on social interactions with gardening. Nature becomes rather a relevant background and context rather than a main tool of the process.

4. Vocational horticulture as a program is often a major component of horticultural therapy in context of work in horticulture industry professionally,

[14] G.G. Fried, M.J. Wichrowski, *Horticultural therapy: A psychosocial treatment option at the Stephen D. Hassenfeld Children's Center for Cancer and Blood Disorders*, Primary Psychiatry, 2008, 15(7), p. 73-77; J. Hilbers, A. Satharasinghe, *Gardens and Therapeutic Horticulture in an Acute Healthcare Setting: Opportunities Provided by the Blooming Backyard Project at Prince of Wales Hospital, Sydney*, Journal of Therapeutic Horticulture, 2013, 23(1), p. 35-47; I.M. Söderback, E. Schälander, *Horticultural therapy: the 'healing garden and gardening in rehabilitation measures at Danderyd hospital rehabilitation clinic*, Sweden Pediatric Rehabilitation, 2004, 7(4), p. 245-260.

[15] E.R.M. Diehl, *Definitions and Positions*, final_ht_position_paper_updated_409.pdf [Available: 11.07.2017].

either independently or semi-independently. Working individuals may have some type of disability, or stay beyond some social standards. Vocational horticultural programs are introduced in schools, residential or rehabilitation facilities, prisons or other places.[16]

Horticultural therapy and gardening which may bring therapeutic effects – distinction factors

Table 1 presents the contrast between horticultural therapy and gardening. Both activities may bring health improvement, better mood and a method to deal with emotions. However, there are basic differences between those two activities – horticulture therapy is a deliberate and intentional process whose goals are therapeutic and participation in activities is of crucial importance. Certainly, beautiful flowers, herbs and a neat garden are additional reasons for pride, satisfaction or growth of personal abilities, though they have a supporting role. In case of work in a garden the main goal is gardening and aesthetic effect itself. Mood improvement and general well-being are important, but not essential aim of work. Moneymaking purpose is not mentioned in the table below.

Table 1

Distinction factors between horticultural therapy and gardening

Determinant	Horticultural therapy	Gardening
Recipient/patient/ client	1. Person who needs professional and dedicated therapy, he/she has possibility and willingness to participate in garden/nature-related work.	1. Everyone who likes work in a garden 2. Everyone who must work in a garden because of some obligation to other people (e.g. household member, neighbours).
Assistant/person conducting process/therapist	Qualified horticultural therapist (pedagogues, psychologists, gardeners, etc. who finished qualified course or studies)	No need of qualified assistant/ coordinator (horticultural therapist); work can be undertaken by every person. Assisting person may be a qualified gardener, fruit farmer – if there is a require of a person who does gardening.

[16] The functions available in the source are supplemented by the author. See the source: American Horticultural Therapy Association.

Form	1. Often a group with the same goal – therapeutic one. 2. Active and passive.	1. More often individual. 2. Active and passive.
Type of knowledge constituting a base to activity	Both: therapeutic about methods, forms, therapeutic tools and nature/gardening	Nature (fruit, floristic, gardening)
Goals	1. Defined, formalized, written. Often developed as a result of work of team of pedagogues, psychologists, occupational therapists, psychiatrists, social workers. 2. Therapeutic – stated together in view of client/patient's good. 3. Group and individual. 4. Personalized – dependent on disease or disability. 5. Stated with a place of therapeutic activities.	Dependent on the type of place and individual needs, e.g. – Aesthetic – taking care of plants or surroundings look, – Hedonistic (for pleasure), – Therapeutic – short term, focused mostly on dealing with tension or undesired emotions (e.g. coping with anxiety or helplessness).
Change in a participating person	Therapeutic, expected by reason of contact with nature.	Not expected concerning the fact of contact with nature.
Method of organization	Determined by knowledge about: – methodology and didactics of educational process organization, – educational, psychological, sociological factors (properly qualified staff), – participant/participants of activities in terms of: needs, abilities, limitations, therapeutic goals, – conditions of particular facility, including space for horticultural therapy activities (e.g. garden open or closed),	Determined by knowledge about sciences, especially gardening, fruit, floristics etc.

Scope of work	Determined by therapy goals	Determined by needs coming from the seasons, type of green area and human's possibilities.
Level of autonomy	Low, indicated by therapy goals. High – in case of continuing activities independently.	High, set individually. Changes possible without consultations.
Place	Specifically prepared and planned (e.g. hospital facilities, occupational therapy workshops).	Each place in which the person wants or must work (yard or garden).
Tools	Determined both by methodology of work in a garden and therapeutic goals.	Determined by distinctive nature of gardening and individual financial possibilities.
Total time of process	1. Set by formal requirements: – Therapy goals – Financial – Localization – space which can be arranged – Human factor: qualified specialists, possibilities and willingness of clients/patients. 2. Undertaken as therapy, not only within leisure time frame.	1. Dependent on individual abilities of person undertaking garden-related activities. 2. Ending with passing the obligation (formal or informal). 3. Most often undertaken within leisure time frame.
Evaluation	1. Required, defined, formalized. 2. Done in view of therapeutic goals.	1. Not required, voluntary. 2. Often done in aesthetic categories, informal (e.g. like it or not).
Supervision	Required, regular, with qualified horticultural therapist.	Not required, voluntary, more like consultation.

Conclusions

The aim of the article was to present differences between therapeutic work in a garden and gardening which may bring therapeutic results.

Horticultural therapy goals come from established work paradigm, theoretical conception or recipients of influencing. They are specific and determined. They must be formed extremely cautiously and in deliberate way as they

are destined to wide range of patients with psychiatric diagnosis or movement disorders. Horticultural therapy may be used as a method in various areas of work. Its therapeutic performance is very wide, although it is important to remember the difference between horticultural therapy and gardening just as differences between punishing and upbringing or talk to a friend and to a therapist. These contrasts were introduced in the table. Essential differences mentioned above are often left aside – both in designing therapeutic influences and their evaluation. The factors presented in the table above emphasize the need of careful consideration when designing horticultural therapy influences. It may be also helpful in process of education of future horticultural therapists, as well as for the families of horticultural therapy recipients. Relatives of people with disorders, diseases or socially excluded often seek new forms of therapies; therefore it is advisable to have access to reliable sources knowledge or specialists, who are able to pass it clearly preferably reducing skepticism at the same time.

Disclosure of interest: the author reports no conflicts of interest. The author alone is responsible for the content and writing of the paper.

BIBLIOGRAPHY

Baker L.M., *Essay: Nature's Pervading Influence: A therapy of growth*, International Journal of Disability Development and Education, 2009, 56(1), p. 93-96; https://education.uq.edu.au/profile/296/lynne-baker [access: 07.07.2017].

Brown S.P., Worden E.C., Frohne T.M., Sullivan J., *Horticultural Therapy University of Florida*, www.edis.ifas.ufl.edu/ep145 [access: 09.07.2017].

Christie M.A., Thomson M., Millerand P.K., Cole F., *Personality Disorder and Intellectual Disability: The Impacts of Horticultural Therapy Within a Medium-Secure Unit*, Journal of Therapeutic Horticulture, 2016, 26(1), p. 3-17, http://www.ahta.org/the-journal-of-therapeutic-horticulture [access: 03.07.2017].

Cooper M.C., *Healing Gardens in Hospitals*, Interdisciplinary Design and Research e-Journal, 2007, January, 1, 1.

Cylkowska-Nowak M., Tobis S., *Zastosowanie hortikuloterapii w gerontologii*, Gerontologia Polska, 2014, 4.

Diehl E.R.M., *Definitions and Positions*, final_ht_position_paper_updated_409.pdf [Available: 11.07.2017].

Fleming L.L., *Veteran to Farmer Programs: An Emerging Nature-Based Programming Trend*, Journal of Therapeutic Horticulture, 2015, 25(1), p.27-48, http://www.ahta.org/the-journal-of-therapeutic-horticulture [access: 12.07.2017].

Flick K.M., *The Application of a Horticultural Therapy Program for Preschool Children with Autism Spectrum Disorder*, Journal of Therapeutic Horticulture 2012, 22(1), p. 38-45, http://www.ahta.org/the-journal-of-therapeutic-horticulture [access: 12.07.2017].

Fried G.G., Wichrowski M.J., *Horticultural therapy: A psychosocial treatment option at the Stephen D. Hassenfeld Children's Center for Cancer and Blood Disorders*, Primary Psychiatry, 2008, 15(7).

Haruyuki K., Mitsunobu K., *The Effect of Horticultural Activity on the Cognitive Performance of Healthy Elderly Individuals*, Journal of Therapeutic Horticulture, 2013, 23(2), p. 5-17, http://www.ahta.org/the-journal-of-therapeutic-horticulture [access: 17.07.2017].

Hilbers J., Satharasinghe A., *Gardens and Therapeutic Horticulture in an Acute Healthcare Setting: Opportunities Provided by the Blooming Backyard Project at Prince of Wales Hospital, Sydney*, Journal of Therapeutic Horticulture, 2013, 23(1), p. 35-47, http://www.ahta.org/the-journal-of-therapeutic-horticulture [access: 18.07.2017].

Lai C.K.Y., Ho L.Y., Kwan R.Y., Fung C.Y., Mak Y.W., *An Exploratory Study on the Effect of Horticultural Therapy for Adults with Intellectual Disabilities*, Journal of Therapeutic Horticulture, 2017, 27(1), p. 3-15, http://www.ahta.org/the-journal-of-therapeutic-horticulture [access: 22.04.2017].

Lorber H.Z., *The Use of Horticulture in the Treatment of Post-Traumatic Stress Disorder in a Private Practice Setting*, Journal of Therapeutic Horticulture, 2011, 21(1), p. 18-29, http://www.ahta.org/the-journal-of-therapeutic-horticulture [access: 11.06.2017].

Majkowska-Gadomska J., Mikulewicz E., Dobrowolski A., *Hortiterapia – nowoczesna forma leczenia*, [w:] *Hortiterpaia – terapia wspomagająca rehabilitację dzieci i dorosłych*, red. B. Płoszaj-Witkowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2016.

Söderback I.M., Schälander E., *Horticultural therapy: the 'healing garden' and gardening in rehabilitation measures at Danderyd hospital rehabilitation clinic*, Sweden Pediatric Rehabilitation, 2004, 7(4).

Trauth J., *Lighthouse Community School: A Case Study of a School for Behaviorally Challenged Youth*, Journal of Therapeutic Horticulture, 2017, 27(1).

Wilson J.F., Christensen K.M., *The Relationship between Gardening and Depression among Individuals with Disabilities*, Journal of Therapeutic Horticulture, 2011, 21(2).

Zawiślak G., *Hortiterapia jako narzędzie wpływające na poprawę zdrowia psychicznego i fizycznego człowieka*, Sectio Eee Horticultura, 2015, XXV (1).

Zuzanna Zbróg

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

ZBIOROWE PISANIE BIOGRAFII JAKO METODA UCZENIA SIĘ O SOBIE, O INNYCH, O ŚWIECIE

Abstract. Zbróg Zuzanna, *Zbiorowe pisanie biografii jako metoda uczenia się o sobie, o innych, o świecie* [Collective Biography Writing as a Method of Learning about Oneself, the Others and the World]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 357-372. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.23

The article presents an example of poststructuralist interpretation of biography episode written by students on the topic: "Becoming someone". The poststructuralist analysis focuses on the perception of *the subject-in-process*, requires destabilization ofrational stable andunifiedconcepts. It aims at researching the functions and results of regularities of a process in case of author's own research – the process of becoming a teacher in classes I-III. People engaged in CBW have a chance to understand their own situation by trying to answer the questions concerning what we really know about ourselves and the reality. The article discusses chosen theoretical assumptions and elements of the methodological procedure applied in the method of collective biography writing. The article is closed with remarks for the work with students which were verified in practice. This may help other researchers when they start working with this method.

Key words: collective biography writing, students-future early school education teachers, memories analysis

Wstęp – podstawowe założenia metody zbiorowego pisania biografii

Zbiorowe pisanie biografii (ZPB)[1] dotyczy wspólnego konstruowania narracji bazujących na wspomnieniach osobistych. Nazwa metody została utworzona z przenośnego zestawienia pojęć o przeciwstawnym, wykluczają-

[1] Dziękuję Pani Prof. Monne Wihlborg z Uniwersytetu w Lund za udostępnienie wielu interesujących materiałów na temat zbiorowego pisania biografii, dzięki którym mogłam rozpocząć pracę tą metodą.

cym się wzajemnie znaczeniu. Termin „zbiorowa biografia" opisuje zarówno metodę pracy z osobistymi wspomnieniami, jak i oksymoroniczne implikacje epitetu wysuwające na pierwszy plan napięcie między jednostką (jej biografią) a kolektywem, które jest jednocześnie istotą metody. Biografia kojarzy się nam zwykle z przebiegiem życia danej osoby od dzieciństwa do dorosłości. W ZPB mamy natomiast do czynienia jedynie z epizodem biograficznym, najpierw opowiadanym, potem zapisywanym i ponownie redagowanym pod wpływem rozmów z członkami zespołu – współpracującej ze sobą grupy, która dąży do tego, aby opowieść była wypełniona szczegółami nacechowanymi emocjonalnie. Taki tryb pisania wspomnień wynika z ustaleń poczynionych w badaniach nad pamięcią autobiograficzną, które udowadniają, że nie tylko prowadzi on do lepszego przypomnienia sobie epizodu biograficznego, ale powoduje, że inni, emocjonalnie zaangażowani uczestnicy warsztatów ZPB, przeżywają to samo, co narrator (kulturowa wspólnota wzorców odczuwania). Opowieść staje się wówczas zarówno intensywnie rzeczywista, jak i zdeindywidualizowana. Może w takich chwilach dochodzić do autentycznego „poruszenia" ciała, na przykład płaczu, drżenia, mdłości, fizycznego odczuwania strachu, smutku, radości u wszystkich/większości członków grupy[2].

ZPB koncentruje się zasadniczo na społecznej konstrukcji własnego Ja, na jego zmianie/przemianie, dzięki której mamy możliwość stania się krytycznie świadomymi siebie w celu zakwestionowania tego, co jest brane za pewnik, w celu zdarcia z opowiadanych historii warstwy narzuconej nam przez kulturę (stereotypy, schematy myślowe, metafory itp.) po to, aby przekonać się, jakie dyskursy społeczne nami kierują, jak funkcjonujemy jako (autonomiczne) podmioty w ramach obecnych praktyk społecznych. Wpływy społeczne, które nas pozycjonują w określonych bytach, powodują, że funkcjonujemy w pewnych okowach naszych przekonań. Ponowna ich interpretacja pomaga na nowo skonstruować nasze rozumienie siebie.

Autorzy promujący takie podejście badawcze w niedawno opublikowanych pracach na temat tej metody koncentrują się najczęściej na procesie uczenia się, eksponując przydatność ZPB zwłaszcza w eksploracji na nowo zagadnień związanych ze sprawiedliwością, równością i różnorodnością (w tym wielokulturowością), a także byciem, stawaniem się, tworzeniem siebie w kontekście edukacji i nauki (głównymi beneficjentami metody są studenci i nauczyciele akademiccy). Celem tego artykułu jest pokazanie, jakiego typu dane generuje zbiorowe pisanie biografii i jak wygląda poststrukturalistyczna interpretacja tej narracji, w której ważne jest zwłaszcza zwrócenie uwagi na kontekstowość uczenia się.

[2] B. Davies, S. Gannon, *Collective Biography and the Entangled Enlivening of Being*, International Review of Qualitative Research, 2012, 5, 4, s. 359.

Konceptualna baza metody ZPB

Literatura z dziedziny teorii reprezentacji społecznych podkreśla, że cała nasza wiedza (także o sobie) jest konstruowana społecznie przez daną zbiorowość i jej zdobycie nie jest indywidualnym, wewnętrznym procesem, ale procesem społeczno-interakcyjnym. W procesie socjalizacji człowiek uczy się sposobów rozumienia i interpretowania świata dominujących w grupie, w której na co dzień funkcjonuje. Tak więc jednostka nie rozwiązuje każdego napotkanego problemu samotnie i samodzielnie – rozwiązania i metody są jej już zapewnione przez zbiorowość kulturową, są mentalnie zdeterminowane (jako schematy myślowe), ponieważ wynikają ze zbiorowej pamięci społeczności[3].

Wyniki badań nad zbiorową pracą ze wspomnieniami prowadzone przez Friggę Haug[4] oraz analizy Bradego Wagonera[5] na temat nośników pamięci zbiorowej (reprezentacji społecznych) potwierdzają, że jesteśmy wspólnie zaangażowani w rozwój poznania, bycia oraz stawania się (tworzenia siebie). Tak więc również indywidualne doświadczenia są społecznie wytwarzane, zatem podlegają uniwersalizacji.

Wybór ZPB jako praktyki badawczej oznacza uświadomienie sobie, że wpływają na nas wszelkie ramy metodologiczne i teoretyczne, z których korzystamy w trakcie badania. Dyskurs społeczny, którego jesteśmy częścią, odgrywa tutaj ważną rolę, ponieważ kształtuje ludzi i tworzy własne realia oraz zrozumienie tych realiów. W związku z tym dla badacza stosującego ZPB wyzwaniem staje się bycie bardziej świadomym, w jakim zakresie faktycznie stajemy się „zaślepieni dyskursem", nie zauważając tym samym możliwych sposobów rozumienia tego co się dzieje. Przyjęcie określonej pozycji w badaniu, punktu widzenia nakierowanego na narrację z własnej perspektywy, nieuchronnie prowadzi do tego, że widzimy świat właśnie z punktu widzenia swojej pozycji. Poszczególne obrazy, metafory, fabuły i pojęcia widziane są przez nas w kontekście określonej praktyki dyskursywnej, w której są one umiejscowione[6].

---

[3] S. Moscovici, *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, Cambridge 2000.

[4] F. Haug, za: J. Onyx, J. Small, *Memory-Work: The Method*, Qualitative Inquiry, 2001, 7, 6, s. 775.

[5] B. Wagoner, *Collective remembering as a process of social representation*, [w:] *The Cambridge Handbook of Social Representations*, red. G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner, Cambridge 2015.

[6] M. Wihlborg, *An Awareness of the Feminist Subject: An Example of Collective Biography Writing in Poststructuralist Discourse Practice*, [w:] *International Handbook of Interpretation in Educational Research*, red. P. Smeyers, D. Bridges, N.C. Burbules, M. Griffiths, Dordrecht – Heidelberg – New York – London 2015, s. 274.

Zgodnie z jedną z najbardziej znaczących współczesnych teorii dotyczącej samoświadomości – teorią Thomasa Metzingera – nie jesteśmy przyczyną naszych działań i decyzji. Istnieje jedynie model siebie, który jest procesem doświadczania siebie, dającym nam poczucie bycia kimś, a co najważniejsze – sami „nie możemy dostrzec, że stanowimy model, ponieważ jest on przezroczysty dla naszego poznania – poznajemy i doświadczamy dzięki niemu i poprzez niego”[7]. Grupa innych ludzi jest nam więc potrzebna, abyśmy mogli wyzwolić się z fikcji siebie, ze złudzeń odnoszących się do nas samych, abyśmy mogli poznać siebie, a poznając siebie, zaczęli rozumieć, kim jesteśmy, dlaczego zachowujemy się w ten, a nie inny sposób, jakie siły/dyskursy wpływają na nas. Poznając siebie, zaczniemy rozumieć lepiej, jaki jest świat. Pracując metodą CBW, mamy możliwość ujawnienia sposobów rozumienia siebie i innych oraz uświadomienia sobie „*co naprawdę dzieje się w naszym życiu* i to, *jakie inne rzeczywistości możemy w nim znaleźć*”[8].

Kontekst badawczy

Zbyt częste powtarzanie w literaturze pedagogicznej znanych narracji i motywów zachowania się, niezależnie czy dotyczą one formalnego czy nieformalnego uczenia się, zwykle zaprzecza różnorodności motywów postępowania pedagogicznego. Nie pozostawia wiele miejsca na eksplorację tematu. Zakłócenie tego co znane, co uznawane jest powszechnie za prawdę lub oczywistość wymaga zastosowania odpowiedniej metodyki badania. ZPB wydaje się w tym wypadku metodą adekwatną, ponieważ poprzez zbiorowy proces przenoszenia narracji poza opowiadaną historię może wygenerować takie ujęcia tematu, które pozwolą na poststrukturalne interpretacje różnych edukacyjnych sytuacji. Ucieleśniony (osadzony w detalach) i emocjonalny charakter opowieści, potęgowany przez głośne ich odczytywanie, jest wrażliwą bazą danych, która umożliwia i zachęca badacza do zadawania pytań i odkrywania uznanej za pewnik wiedzy[9].

Badania własne skoncentrowane były na nierównych relacjach komunikacyjnych między nauczycielami – opiekunami praktyk i studentami. Pozycja władzy, jaką reprezentują niektórzy nauczyciele wiąże się z niedobrymi praktykami kulturowymi/dydaktycznymi, które nadal mają miejsce w szkołach i przedszkolach, z dawaniem studentom archaicznych i szkodliwych wzorców bycia nauczycielem oraz umniejszaniem pozycji praktykanta w procesie

[7] J. Neckar, *Samowiedza i jej bohater*, [w:] *Poznaj samego siebie*, red. A. Niedźwieńska, J. Neckar, Warszawa 2009, s. 18.

[8] M. Wihlborg, *An Awareness of the Feminist Subject*, s. 274.

[9] Tamże, s. 269.

wczesnej profesjonalizacji. Jeśli przyjmiemy, że taka nierówność istnieje, jej efektywne badanie możliwe jest z wykorzystaniem metod, które odkrywają, ujawniają różne sposoby doświadczania i rozumienia tej problematyki.

Przeżywanie określonej sytuacji w trakcie uczenia się obfituje w spostrzeżenia, które mogą dość dobrze naświetlić problematykę związaną z bardziej formalnymi sytuacjami uczenia się zawodu nauczyciela. Dzięki wspólnej, zbiorowej pracy nad narracjami mamy możliwość uświadomienia sobie, jak budowana jest wiedza o byciu/stawaniu się nauczycielem. W związku z tym można uznać ten sposób pracy na zajęciach ze studentami za ważne narzędzie – metodę, która zapewne także w polskiej rzeczywistości okaże się istotna w badaniach edukacyjnych. Według wiedzy autorki, ZPB jest metodą nieznaną w obszarze badań społecznych i humanistycznych nie tylko w Polsce, ale także w Europie Środkowo-Wschodniej.

Uczenie się przez oduczanie

Narracja przedstawiana poniżej jako przykład opowieści kolektywnie wypracowanej przez grupę była częścią badań własnych zrealizowanych ze studentkami III roku pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej, odnoszących się do procesu uczenia się bycia nauczycielem/stawania się nauczycielem w warunkach pozauczelnianych[10]. Szerszy cel badań wychodzi poza sam proces uczenia się i dotyczy dowiadywania się o sobie czegoś więcej poprzez akceptację ram, płaszczyzn, różnych wątków i nieujawnionych obszarów naszych przekonań, które nas definiują. Nie chodzi tu o rozstrzyganie, czy nasze poprzednie doświadczenia są dobre lub złe. Chodzi o otwarcie się na nowe interpretacje, na odkrywanie czegoś, co leży poza naszym osądem, poza stwierdzeniem, że coś jest słuszne lub niesłuszne, dobre lub złe. Chodzi o uczenie się przez oduczanie[11]. ZPB może nam pomóc w procesie oduczania się bezwiednego postępowania zgodnie ze schematami, które nami kierują, może wspomóc nas w odejściu od pewnych mechanizmów, które mamy zinternalizowane.

Nie jest możliwe pokazanie całości tego procesu, ale można uwidocznić, jak wygląda zakończona interpretacja jednej narracji po jej opracowaniu metodą ZPB. Nacisk położony jest w niej – jak pamiętamy – na proces stawania się nauczycielem i uczenie się, na zrozumienie historii w stosunku do poszukiwań i konstytucji podmiotu.

---

[10] Dziękuję Pani Profesor Marii Czerepaniak-Walczak za metodologiczne konsultacje i zwrócenie mi uwagi, że ZPB można traktować przede wszystkim jako metodę uczenia się.

[11] C. Mias, *Training and Ruptures*, [w:] *Education, Professionalization and Social Representations*, red. M. Chaib, B, Danermark, S. Selander, New York – London 2013.

Celem uczenia się jest więc świadome stawanie się przez proces odkrywania i poszukiwania tego, co ukryte oraz rozwijanie /realizacja postawy krytycznej, która z kolei stanowi fundamentalną zdolność do uczenia się w edukacji i badaniach edukacyjnych[12].

Stawanie się (autonomicznym) podmiotem

Własne podejście badawcze dotyczy przyjęcia, że wszyscy uczestnicy sytuacji komunikacyjnych w instytucjach oświatowych mają równe prawa, niezależnie czy są uczniami, nauczycielami, rodzicami, czy studentami uczącymi się zawodu. Jeśli zgodzimy się z tym stwierdzeniem, musimy się wówczas zastanowić, *co* to oznacza w czasie, gdy jesteśmy w trakcie procesu stawania się kimś (np. nauczycielem), a ponadto, *w jaki sposób* możemy stać się świadomymi naszego rozumienia świata i uczenia się możliwych sposobów stawania się podmiotami[13]. Jak już wspomniano, jednostka nigdy nie tworzy sama własnej pozycji, ale warunki jej funkcjonowania zawsze są negocjowane w zbiorowych kontekstach społecznych. Dzięki wykorzystaniu zbiorowej pamięci wspólnie przeżytych doświadczeń oraz posiadanych w danej grupie reprezentacji danego zjawiska (obiektu), ZPB pozwala na rozpoznanie, jak działają siły społeczne, gdy jednostka jest „społecznie zatwierdzona/usankcjonowana i pozycjonowana"[14].

Przebieg i organizacja badania[15]

Narracja wykorzystana do zilustrowania omawianej metody nie była poddana pełnej analizie w ramach procesu ZPB, ponieważ taka wymaga długiego czasu realizacji. W literaturze dotyczącej tej metody mówi się o dwu-, trzysemestralnej pracy analitycznej ze studentami. Zajęcia ze studentami w polskich uczelniach trwają najczęściej jeden semestr, rzadko dwa. W tym artykule przedstawiam rezultaty pracy ze studentami po jednym semestrze. Dodać należy, że warsztaty ZPB trwały na każdych zajęciach po około 15-20 minut, a część pracy intelektualnej wykonywana była przez studentów jako zadanie domowe. Mimo swej niekompletności, sądzę, że podany przykład dobrze ilustruje rolę interpretacji w ZPB.

---

[12] M. Wihlborg, *An Awareness of the Feminist Subject*, s. 265.

[13] Tamże, s. 260.

[14] M. Wihlborg, *Using a Process of Collective Biography Writing in Higher Education to Develop an Ability to Explore, Reveal and Critically Reflect*, European Educational Research Journal, 2013, 12(3), s. 376.

[15] Szczegółowy opis podstaw teoretycznych metody i procedury badawczej w ramach ZPB zawarłam w artykule: Z. Zbróg, *Zbiorowe pisanie biografii jako poststrukturalistyczna metoda analizy wspomnień* (Kwartalnik Pedagogiczny).

Narracja o doświadczeniu w trakcie odbywania praktyki w klasie I czerpała z doświadczeń jednej osoby. Powstała jako ewokacja wspomnienia „stawania się kimś", a następnie w trakcie procesu ZPB została przeredagowana na opowieść bardziej nasyconą emocjonalnie, bardziej ucieleśnioną. Należy zaznaczyć, że w metodzie ZPB wspomnienia zawsze pisane są w trzeciej osobie liczby pojedynczej czasu przeszłego, aby mogły być udostępniane w pamięci zbiorowej w czasie dalszych etapów pracy. Z całej opowieści wyodrębnia się po jej przeczytaniu najważniejszy fragment, który – zdaniem grupy – opisuje moment przełomowy, najważniejszy w danym epizodzie. Moment, który decyduje o takim, a nie innym rozwiązaniu sytuacji.

Warto także zwrócić uwagę na szczególną rangę, jaką nadaje się staranności używania języka w opisie epizodu autobiograficznego. Z dużą precyzją, w sposób przemyślany poszukuje się sedna znaczenia konkretnych słów po to, aby wybrać takie określenia, które są najbardziej szczere/prawdziwe w stosunku do tego, co zapamiętaliśmy. Wszyscy starają się nie używać stereotypów czy wyjaśnień (wykładni). Dzięki pytaniom kierowanym do osoby opowiadającej następuje wstępne opracowanie historii. Zdania są kolejno odczytywane. W trakcie ich czytania „opowiadacz" stara się wyobrazić sobie dokładnie to samo, co czuł wtedy, gdy dana sytuacja odgrywała się realnie. Stara się przywołać u siebie obrazy i uczucia, wypowiedzieć do siebie słowa, które te uczucia wywołały, poczuć je. Te same uczucia/emocje powinny pojawiać się u słuchających jego opowieści. Jeśli więc tak się nie dzieje, trzeba zatrzymać się i wrócić do sedna znaczenia konkretnych słów, dobrać wspólnie takie (poprzez dopytywanie), które spowodują realne odczucie wrażeń/przeżyć opowiadacza także u innych. Ważne są więc egzemplifikacje opowieści oraz ilustrowanie jej przywoływanymi emocjami i wrażeniami zmysłowymi (np. zapachami), na przykład: *Jak się czułaś, kiedy to się stało? Jakie zapachy temu towarzyszyły? Jakie wrażenia?* Odnoszenie się do swoich odczuć i emocji daje pewność, że dochodzące do głosu wspomnienia są w jakiś sposób ucieleśniane, a dzięki tego typu nawiązaniom do swoich przeżyć będą łatwiejsze do wyobrażenia sobie i bardziej zrozumiałe dla innych w grupie. Wszyscy zgromadzeni badacze wsłuchują się w to, co mówi i co napisał w swoich wspomnieniach autor opowieści (wspomnień). Można powiedzieć, że wsłuchują się w siebie, analizując, jak sami odczuwają ten opis przedstawiany przez drugą osobę po to, aby poczuć go wewnątrz siebie, aby przeżyć dokładnie to samo, aby dostroić się do odczuć przeżywanych wcześniej przez narratora-„opowiadacza".

W poniższym przykładzie wątki opisujące sytuację-wspomnienie przeplatane są narracjami ucieleśnionymi, z zaakcentowanymi emocjami, jakie towarzyszyły bohaterce podczas epizodu.

To był pierwszy dzień jej praktyk, w którym miała pomagać nauczycielce w prowadzeniu zajęć z klasą I. Miała bardzo dużo energii i oczekiwań. Czuła się podekscytowana, szaleńczo szczęśliwa, że wreszcie spełni swoje marzenie i popracuje z dziećmi. Radość ją rozpierała tak bardzo, że najchętniej podskakiwałaby ze szczęścia pod sufit. Od zawsze chciała przecież być nauczycielką małych dzieci, od swojego przedszkola. Czuła się silna i zdolna podołać każdemu zadaniu. W głowie szumiało jej od przejęcia. Miała wrażenie, że wszystko jest nierealne. Właściwie sunęła korytarzem, myśląc o tym, jak magicznie się czuje. Przepełniało ją szczęście, nawet rozkosz, która powodowała odczucie nieokreślonych ciarek, mrowień pojawiających się na całym ciele w różnych miejscach, ale jednocześnie jakby podszycia nieokreślonym lękiem. Uda jej się. Spełni swoje marzenia.

Uśmiechnięta i przejęta weszła na zajęcia do klasy I i od razu zwróciła uwagę na dwa rzędy ławek, które nie stały obok siebie, a były oddzielone sporą odległością, którą przedzielał dywan. Jeden rząd był przy biurku nauczycielki, a drugi przy samym oknie klasy. Początkowe zdziwienie zostało jednak szybko zastąpione przez poczucie nadchodzącego spełnienia. Nie skupiała się na nim. Myślała o tym, że za chwilę po raz pierwszy naprawdę będzie nauczycielką.

Na zajęciach zajęła miejsce obok prowadzącej lekcje. Miała w ten sposób ogląd na wszystkich uczniów. Chciała się jak najwięcej nauczyć, jak najwięcej przeżyć, chłonąć wszystko wszystkimi zmysłami.

Kiedy tylko nauczycielka zaczęła prowadzić zajęcia, z niedowierzaniem zorientowała się, że w rzędzie przy biurku siedzą dzieci, które są zdolne, dobrze radzą sobie na lekcji, a drugi rząd zajmują dzieci, które mają problemy z nauką. Wychowawczyni brała pod uwagę tylko wypowiedzi dzieci, które siedziały w rzędzie przy niej.

Zaraz, zaraz… O co tu chodzi? – nie była w stanie przyjąć do wiadomości tego, co widzi. Czy to dzieje się naprawdę???

Dzieci ciągle miały rączki w górze, były chętne do wykonania zadania lub wypowiedzenia się na dany temat. Zauważyła, że chłopiec o imieniu Hubert, siedzący w rzędzie przy oknie podnosił rączkę (wręcz wymachiwał nią), by móc również włączyć się w dyskusje prowadzoną przez dzieci i nauczycielkę. Cały czas był jednak ignorowany przez wychowawczynię. Nauczycielka była zainteresowana tylko wypowiedziami dzieci, które siedziały w rzędzie przed nią, była wręcz zachwycona i ciągle komentowała, jakich ona ma zdolnych uczniów, że tak intensywnie udzielają się na zajęciach.

Czuła się mocno poirytowana i niewypowiedzianie zdziwiona, gdyż pochwały, które rozdzielała nauczycielka, były kierowane wyłącznie w stronę uczniów zdolniejszych. To niewiarygodne, że w dzisiejszych czasach zdarzają się takie sytuacje! Skandal – to słowo cisnęło jej się do głowy. To niemożliwe! To niemożliwe!!! Całe jej ciało krzyczało. Nie mogła usiedzieć w miejscu. Kompletnie nie wiedziała, jak się zachować. Ma pomagać nauczycielce…, ale w czym? Jak? Nie chce pomagać W TYM. Za żadne skarby. Ucieczka! Ucieczka! Chce uciec!

Dzieci siedzące w rzędzie przy oknie wyglądały na wycofane, mało zainteresowane zajęciami. Widać było ich obawę przed zapytaniem lub poproszeniem o pomoc przy zadaniu. Nauczycielka rozwiązywała zadania z dziećmi zdolnymi, a dzieci słabe pytała tylko, czy już zrobiły zadanie. Dzieci zawsze odpowiadały, że tak. Jednak gdy nauczycielka sprawdzała zadania i widziała braki w zeszytach ćwiczeń, nie była zadowolona. Z tego powodu używała określeń w stylu ,,Znowu nie nadążasz za całą klasą", ,,Czy z Tobą zawsze muszą być problemy?" lub ,,Przecież to zadanie jest takie proste. Czego w nim nie rozumiesz?" (często występował tu ironiczny uśmiech), a następnie zostawiała dzieci same z problemem i kazała dokończyć zadanie w domu.

Zastanawiała się, dlaczego wychowawczyni nie pytała dzieci, z czym mają trudność, czego nie rozumieją, tylko pozostawiała dzieci z nierozwiązanym zadaniem. Cały dzień zaprzątała sobie głowę myślami na temat tej sytuacji. Nie mogła doczekać się, kiedy będzie mogła zajrzeć do sali, w której jej mama pracuje od kilkudziesięciu lat jako nauczycielka. Musiała się poradzić. Nie mogła dać sobie rady z czarnymi myślami, z szokiem! Mama również była zszokowana tym, co jej opowiedziała, ponieważ zna tę nauczycielkę i uważała ją za kompetentną i odpowiedzialną osobę. Matka podpowiedziała jej, jak ma postąpić kolejnego dnia. Postanowiła to zrobić, chociaż była pełna obaw, że wychowawczyni klasy I może się tym zdenerwować.

Kiedy nadszedł kolejny dzień, przyszła do szkoły parę minut przed rozpoczęciem zajęć, aby przygotować się i porozmawiać z nauczycielką. Pani X siedziała już w klasie, więc od razu przeszła do sedna sprawy. Zapytała, czy mogłaby wprowadzić na lekcji małe zmiany, a mianowicie wymieszać dzieci zdolniejsze z tymi, które wykazują problemy w nauce. W ten sposób uczniowie mogliby pomagać słabszym kolegom, a ci z kolei mogliby więcej skorzystać na zajęciach. Nauczycielka spojrzała na nią jak na wariatkę i z lekkim uśmiechem odpowiedziała: „Nie wyrażam na to zgody, gdyż uczniowie mogliby być zbyt zdezorientowani całą tą sytuacją i mogłoby to spowodować niekorzystne dla nich skutki". Wprost zagotowało jej się w brzuchu. Wściekłość kipiała w jej wnętrznościach. Naprawdę miała ochotę trzepnąć nauczycielkę w głowę albo złapać ją za ramiona i potrząsać tak, żeby się ocknęła, obudziła i zorientowała, co robi tym dzieciom, jaką straszną krzywdę im wyrządza. Przez ułamek sekundy zastanawiała się, co robić. Myśli biegły przez jej umysł w szaleńczym tempie. Bała się, strasznie się bała. Co robić? Jej ciało błyskawicznie samo podjęło decyzję. Usztywniła się, podniosła brodę do góry i …. nic nie powiedziała. Zachowała zimną krew i postanowiła oficjalnie nie podważać decyzji, pożal się Boże, „wychowawczyni". Była zdruzgotana i zawiedziona decyzją wychowawczyni. Z premedytacją zajęcia przeprowadziła jednak tak, aby każda grupa dzieci była aktywna na zajęciach. Uczniowie z uśmiechem na buziach rozwiązywali zadania przy tablicy, a tym, którzy sobie nie radzili, starała się pomóc z całą klasą. Widziała, że byli zachwyceni.

Była z siebie dumna. Patrzyła na „wychowawczynię" z wyższością.

W metodologii badań narracyjnych, w tym biograficznych, uważa się, że jeżeli poszukujemy głębszego zrozumienia dotyczącego tego, *co się dzieje* i *jak możemy nauczyć się uczenia się o tym, co się dzieje*, możemy stosować różne metody[16]. W metodzie ZPB, w powyższym przykładzie, nie chodzi tylko o to, aby zinterpretować, jak studentka uczyła się prowadzić zajęcia z dziećmi, ale jak my wszyscy uczymy się dowiadywania się o procesie uczenia się i kontekście tego uczenia się. Szczególne znaczenie ma refleksja podejmowana przez narratora, którego wspomnienie zostało wybrane do zbiorowej analizy. Jak twierdzi Agnieszka Niedźwieńska,

> Zrozumienie przejścia od zdarzenia autobiograficznego do znajomości samego siebie wymaga odróżnienia przypominania od refleksji nad zdarzeniem. Pierwszy proces to wydobycie z pamięci, a mówiąc precyzyjniej jego zrekonstruowanie na podstawie przechowywanych elementów. Drugi proces wymaga czegoś więcej, a mianowicie wyjaśnienia i oceny zdarzenia. Jest to autorefleksyjne myślenie o własnej przeszłości (lub mówienie o niej), które obejmuje tworzenie powiązań między zdarzeniami i wiedzą na swój temat oraz odnoszenie własnej przeszłości do teraźniejszości[17].

W ramach tej refleksji i wyjaśniania zdarzenia ktoś odpowiada sobie między innymi na pytania: *Jak do niego doszło? Jak czuję się w związku z tym, co się stało? Dlaczego tak się czuję?*

Bronwyn Davies i Susanne Gannon[18] omawiają zależność podmiotu od dyskursu i kontekstu, podkreślając, jak bardzo podmiot staje się bezbronny i bezradny wobec na przykład bycia nieuznawanym za kompetentnego lub w sytuacji wstrzymania uznania ze strony innych, jego ograniczenia lub nagłej utraty pewności co do przynależności do określonej grupy profesjonalistów. Studentka była przeświadczona o swojej kompetencji, więc zademonstrowała to, co było dla niej źródłem jej pewności i poczucia odpowiedzialności. W poststrukturalistycznej interpretacji danych, wzbogaconych o zmysłowe ucieleśnienia będące rezultatem przeprowadzenia procesu ZPB, następuje przesunięcie od wykazania się kompetencjami do pokazania tej kompetencyjności w kontekście. Jest nim demonstracja kompetencji w niesprzyjających okolicznościach, a może nawet wbrew nim.

Przykład analizy poststrukturalistycznej – rezultat wspólnej pracy z grupą studentek

Zdaniem grupy, pogłębione wspomnienie nauczycielki mówiącej do dziewczyny *„Nie wyrażam na to zgody, gdyż uczniowie mogliby być zbyt zdezorien-*

[16] M. Wihlborg, *An Awareness of the Feminist Subject*, s. 274.

[17] A. Niedźwieńska, *Wspomnienia, które nas tworzą*, [w:] *Poznaj samego siebie*, s. 106.

[18] B. Davies, S. Gannon, *Collective Biography*.

towani całą tą sytuacją i mogłoby to spowodować niekorzystne dla nich skutki" ma kluczowe znaczenie dla dalszej interpretacji. To jest więc moment dyfrakcji, który w metodzie ZPB stosuje się zamiast (auto)refleksji. Refleksyjność, która stała się dogmatem badań jakościowych, nie sprawdza się podczas zbiorowej pracy ze wspomnieniami. Kiedy badacze ZPB próbowali uchwycić akt refleksji w trakcie warsztatów, okazało się to niemożliwe, ponieważ w wypadku pracy z grupą różnych osób przybierało to postać podobną do sali z lustrami, w której „oryginał" dzielił się na niezliczone wersje, tak naprawdę oddalające grupę od odkrycia tego co ważne. Okazało się, że refleksyjność zaciemnia obraz analizowanych wątków, wprowadza nas w błąd. W ZPB stosuje się więc dyfrakcję, która wymaga odczytania spostrzeżeń w sposób, który pomaga wyjaśnić różnice wyłaniające się w trakcie wspólnej pracy: jakie są te różnice, co zostanie przez nas wykluczone spośród wielu różnic, jakie znaczenie mają te wykluczenia. Idea dyfrakcji pokazuje, że wspólnie tworzone opowieści biograficzne uwydatniają, eksponują i ujawniają splątaną strukturę zmieniającej się i przypadkowej ontologii świata, w tym ontologii poznania. Uwikłania widać najlepiej w tym, co stanowi sedno wspomnień, ale także w praktykach, przez które są one generowane[19].

Analityczne czytania w ZPB wykonywane są wspólnie, ale wszyscy muszą od czegoś zacząć. Ponowne odczytanie tego wspomnienia z uwzględnieniem liberalnych, humanistycznych kategorii przedstawia historię o samodzielnej i odpowiedzialnej dziewczynie, racjonalnym podmiocie, który jest przekonany, że to co robi jest słuszne. To, czego ta dziewczyna wcześniej się w życiu nauczyła, jej marzenia o pracy z dziećmi, ale nie z podejściem takim, jakie reprezentuje nauczycielka, ale z przeświadczeniem, że chce otwierać dla nich swoje serce i świat, spowodowały, że – mimo ewidentnej przeszkody, jaką jest postawa nauczycielki, jej brak uznania dla kompetencji studentki – jawnie zademonstrowała *credo* swojej filozofii edukacyjnej. Podjęcie decyzji o braku otwartej konfrontacji z nauczycielką nie przeszkodziło jej w wyrwaniu się z zależności od opiekunki praktyk.

Poststrukturalistyczne odczytanie tego wspomnienia ukazuje relacyjny charakter bycia/stawania się podmiotu, realizowany w konkretnym dyskursie, uwzględniającym specyficzny czas, miejsce i przestrzeń, czyli kontekst, w którym to wszystko się działo.

Ucieleśniona specyfika tego wspomnienia mówi nam, że dziewczyna jest usytuowana jako mogąca działać autonomicznie i to nawet wbrew woli nauczycielki. Jest przekonana o tym, jest przeświadczona o takiej pozycji siebie jako podmiotu, ponieważ czuje nieodpartą chęć realizacji siebie i swojej wizji

[19] K. Barad, *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*, Durham 2007.

pracy z dziećmi. Nie potrzebuje potwierdzenia i zgody nauczycielki. Konsekwentnie realizuje swój cel, wierząc mocno, że to jej postawa reprezentuje zachowanie właściwe dla dobrego nauczyciela. Metodycznie podchodzi więc do swoich zadań, starając się racjonalnie zrealizować swoje zamierzenia. Jej niezłomność i wytrwałość w urzeczywistnieniu swojej wizji ideału nauczyciela, mimo jawnej niechęci wychowawczyni, daje jej odwagę i śmiałość do spełnienia swoich celów. Czuje się silna i władna przeciwstawić się (choć niejawnie) osobie, która z jej perspektywy wydaje się nieodpowiedzialna, bezmyślna, szkodząca dzieciom.

Pozycja podmiotu ujawniająca się w tym wspomnieniu jest osadzona w indywidualnych dyskursach kompetencji i autonomii. Ona sama pośrednio dowodzi „bycia" w dyskursie relacyjności i niezawodności kompetencyjnej. Wspomnienie mówi nam, że inne podmioty pojawiające się w tej historii wzajemnie wpływają na siebie (nauczycielka mówiąca *Nie wyrażam na to zgody*) w taki sposób, że sprzeciw jednego podmiotu powoduje tym bardziej dążenie drugiego podmiotu do ujawnienia swojej decyzyjności. Dzięki temu dziewczyna mogła – wbrew niekorzystnym okolicznościom – ujawnić się jako podmiot autonomiczny. Mogła sobie wyobrazić siebie (*Była zdruzgotana i zawiedziona decyzją wychowawczyni. Była z siebie dumna.*) jako osobę odpowiedzialną za ostateczne rozwiązanie tej sytuacji, mimo obaw, a nawet strachu, który towarzyszył jej w trakcie podejmowania decyzji, co dalej. Była przekonana o słuszności swojej postawy, co utwierdzało ją w przekonaniu, że dla dobra dzieci powinna zaryzykować niezadowolenie wychowawczyni.

To wspomnienie jest przykładem bycia w pozycji samodzielnego, odpowiedzialnego, autonomicznego podmiotu. Ona jest przekonana o słuszności swojego podejścia, a reakcje dzieci na prowadzone przez nią zajęcia wywołują u niej pewność, że jej postawa nie może być zakwestionowana, nawet przez „wychowawczynię". To nie jest przypadek, że dzieci są zachwycone jej podejściem.

Jedynie poprzez relacyjny charakter tego doświadczenia, wynikający z jednej strony ze stosunku (i/lub zależności) z nauczycielką i dziećmi, mogła doświadczyć uznania ze strony dzieci. To uznanie ma prawdziwą wartość tylko w tym specyficznym kontekście, w istotności jej interakcji z innymi czy też w stosunku do innych.

Odbierając informacje od nauczycielki i reagując na nie, dziewczyna uzmysławia nam, że ten interaktywny charakter ruchu/przemieszczenia pomiędzy całym wspomnieniem i jego szczegółami składającymi się na tę narrację ujawnia zależność podmiotu w dyskursie (to jest właśnie sedno orientacji poststrukturalistycznej). Ten przykład ukazuje nam głębię

zależności dziewczyny od dyskursu uznania (jej kompetencji). Zależność ta stoi w sprzeczności z samotnością, autonomią i niezależnością jednostki, która nie ma jeszcze doświadczenia w pracy z dziećmi. Zależność od uznania innych, jej formalne podporządkowanie władzy nauczycielki jest kontrastowane z jej osobistymi przekonaniami i wizjami ideału nauczyciela oraz nieformalnym, ale zdecydowanym wyartykułowaniem swojej filozofii edukacyjnej.

Można uznać, że dziewczyna zachowała się tak, jak się zachowała, dzięki koncepcji samej siebie bazującej na sile, przekonaniu o własnej racji i niezgodzie na niesprawiedliwe, nierówne traktowanie innych.

Emocjonalny opis tego zdarzenia i jego wielokrotne przywoływanie (na zasadzie przypomnienia) pozwala zrozumieć, kim się jest. Sens zdarzenia sprowadza się do ukierunkowania przyszłego zachowania dziewczyny (być może także innych uczestników warsztatów) w podobnych sytuacjach. Implikacją szerszą jest wiedza o sobie, innej ważnej osobie lub relacjach z innymi ludźmi.

Analiza korzyści dla grupy

Analityczne czytanie tekstu pozwoliło uświadomić całej grupie, w jaki sposób zachowanie studentki zachwiało dyskursem podporządkowania w relacji praktykant-nauczyciel. Studenci automatycznie odkryli i ujawnili warunki/okoliczności czyjegoś podporządkowania, dzięki czemu stały się one czytelne i widoczne dla całej grupy pracującej metodą ZPB, a sama niepisana zasada podporządkowania uległa zakłóceniu, stała się kategorią bardziej przystępną w świadomości przyszłych nauczycieli. Zobaczyli oni, jak kontekst może kształtować tę dziewczynę jako „odpowiedniego rodzaju" studentkę. Odkryli także, skąd bierze się siła dziewczyny. Z pewnością uświadomienie sobie tego będzie niosło ze sobą konsekwencje dla przyszłego zachowania studentów na praktykach, dla oglądu przez nich swojej sytuacji i swojej pozycji w dyskursie władza-wiedza w relacjach z nauczycielami. Pragnienie akceptacji, uznania swoich kompetencji przez studentów może bowiem doprowadzić do zupełnie odmiennego zachowania się w takich okolicznościach.

Na tym etapie pracy metodą ZPB uwidacznia się, w jaki sposób i w jakim stopniu jesteśmy zawsze uwikłani w powtarzalne praktyki (konkretne sposoby wykonywania jakiejś czynności, patrzenia na daną sytuację). Zrozumienie tego daje możliwość uchwycenia przejawiających się wówczas wątków dyskursu prywatnego i publicznego, odsłaniając przykłady ambiwalencji, dwuznaczności, czy niejednoznaczności. Mamy wtedy do czynienia z widzeniem

w tym samym czasie typowych sposobów postrzegania jako „sposobu widzenia" oraz widzeniem na przekór tym zwykłym sposobom[20].

Przystępność analizy dyskursu podporządkowania i okoliczności podporządkowania sobie innych w nierównoprawnych relacjach stanie się podstawą dalszych przemyśleń, być może także zmiany przekonań studentów, które będą miały pozytywny wpływ na ich przyszłe funkcjonowanie (nie tylko w zawodzie nauczyciela). Tym bardziej że różnego rodzaju „zakłóceń" w rzeczywistości szkolnej i przedszkolnej jest wiele. Tego typu analiza pokazuje studentom, że podmiot może utrzymać swoją nieelastyczną/stałą pozycję w życiu, nawet w sytuacjach wielkiej różnorodności.

Dzięki podkreśleniu różnic w zachowaniu obu bohaterek opowieści mamy możliwość odkrywania/konstruowania nowych znaczeń w wielu obszarach. Podczas pracy z wykorzystaniem ZPB rozwijanie krytycznej zdolności rozpoznawania i identyfikacji różnic jest jednym z najważniejszych zadań. Zbiorowe poszukiwanie możliwych scenariuszy, momentów, ilustracji lub scen jest centralną częścią procesu ZPB. To otwiera możliwość stania się świadomym tych różnic i uzmysłowienia sobie różnic jako fenomenu. Studenci mogli odpowiedzieć na pytania: *Co konstytuowało podmiotowość dziewczyny? Jak przejawiała się jej wewnętrzna walka pomiędzy chęcią bycia uznaną przez nauczycielkę za osobę kompetentną i chęcią bycia uznaną przez dzieci? Co zdecydowało o podjęciu decyzji wyrwania się z zależności od opiekuna praktyk? Co spowodowało o takim, a nie innym przebiegu opowieści? Skąd wzięła się jej siła do walki, niezgoda na narzucone warunki? Skąd bierze się uległość? Dlaczego się poddajemy?*

Odpowiedzi studentów na powyższe pytania są dla nich ważne, ponieważ – jak wskazuje praktyka – są oni często „nawracani na właściwą ścieżkę" przez nauczycieli-opiekunów, na ścieżkę pracy metodami tradycyjnymi, bazującymi na przebrzmiałych tezach behawioryzmu.

W literaturze pedeutologicznej często podkreśla się, że osadzony w paradygmacie transmisji kulturowej sposób pracy nauczycieli nie zmieni się, jeśli przyszli nauczyciele nie będą kształceni w inny sposób, umożliwiający zmianę przekonań na temat zawodu nauczyciela i pełnionych przez niego funkcji. Najlepszym momentem do uświadomienia ukrytych uwarunkowań funkcjonowania edukacji i pełnienia roli zawodowej nauczyciela jest zwrócenie uwagi studentom – przyszłym nauczycielom na społeczną konstrukcję własnego Ja, na możliwość jego zmiany/przemiany, dzięki której mamy możliwość stania się krytycznie świadomymi siebie i swoich działań/zachowań w celu zakwestionowania tego, co powszechnie uznawane jest za pewnik i oczywistość. Permanentne uczenie się siebie, świata, podejmowanie prób

[20] B. Davies, S. Gannon, *Collective Biography*.

zrozumienia swoich decyzji, znajdowania uzasadnień, doszukiwania się znaczenia swoich działań pedagogicznych dla dzieci jest kluczowym warunkiem zmiany swoich przekonań, swoich reprezentacji o pracy nauczyciela.

Wnioski

Kontekstowość zapamiętanego zdarzenia, okoliczności, do których nawiązują wspomnienia są źródłem konstruowania tożsamości nie tylko jednostki, ale całej grupy, całej społeczności egzystującej w podobnych warunkach. W trakcie ZPB uczestnicy zastanawiają się, jakie siły kształtowały daną sytuację, co powoduje, że dzieje się tak, jak się dzieje. Jakie uwarunkowania zewnętrzne (polityka, ekonomia, władza, wiedza, kontekst sytuacyjny) i wewnętrzne (np. cechy osobowościowe) decydowały o takim, a nie innym przebiegu opowieści. Warsztaty ZPB eksplorują uwikłania spraw i znaczenia, przez które jesteśmy wspólnie zaangażowani w tworzenie naszych warunków do rozwoju, do stawania się nauczycielami. Dzięki warsztatom ZPB studenci dogłębniej uświadamiają sobie swoją pozycję w procesie uczenia się oraz wartość różnego rodzaju różnic, które pojawiają się w trakcie przygotowania do zawodu nauczyciela.

ZPB pozwala dotrzeć do dostępnego nam repertuaru tworzenia znaczeń, dzięki którym coś (np. nasze działanie) nabiera sensu lub przeciwnie – tego sensu nie ma. Najważniejszą zaletą ZPB jest jednak to, że metodologia ta pozwala na odkrycie, czego jeszcze nie znamy, nie dostrzegamy bez dokładniejszych analiz ani u siebie, ani w świecie. Możliwości dostrzeżenia tych głębszych uwarunkowań są nam dostępne tylko dzięki wspólnej zaangażowanej pracy nad własnymi wspomnieniami.

W dokumentach związanych z procesem bolońskim podkreśla się znaczenie umiejętności rozwijania w trakcie studiów wyższych krytycznego myślenia i zdolności do krytycznej refleksji[21]. Stosowanie na zajęciach ze studentami metody ZPB nie tylko wypełnia ten warunek, bowiem krytyczne podejście do analizowanych zjawisk jest kluczowe w tej metodzie, ale także stanowi jeden z rezultatów wykorzystywania tej metody praktycznie. Pokazuje studentom, jak można analizować zjawiska i doświadczenia, które są ich udziałem w życiu codziennym, w tym na praktykach pedagogicznych lub na zajęciach uczelnianych. Wspólna praca nad redagowaniem narracji uświadamia studentom niejednoznaczność wielu zdarzeń, uwrażliwia ich na różne rozumienie rozmaitych aspektów życia, w wypadku zajęć na

[21] http://www.ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2009_PL_Leuven_Louvain-la-Neuve.pdf

uczelni, głównie życia studenckiego i nauczycielskiego, związanego z dylematami pedagogicznymi, z rozumieniem zjawisk edukacyjnych, których nieodłączną cechą jest niejednoznaczność i niepewność.

BIBLIOGRAFIA

Barad K., *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*, Duke University Press, Durham NC 2007.

Davies B., Gannon S., *Collective Biography and the Entangled Enlivening of Being*, International Review of Qualitative Research, 2012, 5, 4, s. 357-376.

http://www.ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2009_PL_Leuven_Louvain-la-Neuve.pdf

Onyx J., Small J., *Memory-Work: The Method*, "Qualitative Inquiry", 2001, 7, 6, s. 773-785 (dostępne w pdf).

Mias C., *Training and Ruptures*, [w:] *Education, Professionalization and Social Representations*, red. M. Chaib, B, Danermark, S. Selander, Cambridge University Press, New York – London 2013.

Moscovici S., *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, Polity Press, Cambridge 2000.

Neckar J., *Samowiedza i jej bohater*, [w:] *Poznaj samego siebie*, red. A. Niedźwieńska, J. Neckar, Academica, Warszawa 2009.

Niedźwieńska A., *Wspomnienia, które nas tworzą*, [w:] *Poznaj samego siebie*, red. A. Niedźwieńska, J. Neckar, Academica, Warszawa 2009.

Wagoner B., *Collective remembering as a process of social representation*, [w:] *The Cambridge Handbook of Social Representations*, red. G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner, Cambridge University Press, Cambridge 2015.

Wihlborg M., *Using a Process of Collective Biography Writing in Higher Education to Develop an Ability to Explore, Reveal and Critically Reflect*, European Educational Research Journal, 2013, 12(3).

Wihlborg M., *An Awareness of the Feminist Subject: An Example of Collective Biography Writing in Poststructuralist Discourse Practice,* [w:] *International Handbook of Interpretation in Educational Research*, red. P. Smeyers, D. Bridges, N.C. Burbules, M. Griffiths, Springer, Dordrecht – Heidelberg – New York – London 2015.

RADMILA BURKOVIČOVÁ

University of Ostrava

CHANGES IN THE EDUCATIONAL PRACTICE IN KINDERGARTENS IN THE CZECH REPUBLIC

ABSTRACT. Burkovičová Radmila, *Changes in the Educational Practice in Kindergartens in the Czech Republic* [Zmiany w praktyce edukacyjnej w przedszkolach w Republice Czeskiej]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 373-387. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/SE.2017.46.24

Relatively extensive changes are currently taking place in the system of preschool education in the Czech Republic, which will mainly affect the educational landscape of kindergartens. A personality--oriented model of preschool education requires a considerate, understanding and helping approach to each child. The joint education of all children, where inclusion occurs for certain children who were excluded from children's communities in the past, is happening within the context of Czech and international legislation. Supporting measures are provided to children where required. However, such measures may ultimately also benefit the teacher.

Key words: change, kindergarten, inclusive education, awareness raising, child, respondent

Introduction

For various reasons, at regular intervals, education in the Czech Republic gets into the centre of attention of both experts and the lay public. The factors in this process vary. The current actor drawing the public's attention to the educational system is the Ministry of Education, Youth and Sport. One of the priorities highlighted by the Ministry is joint education of children, pupils and students within the main educational stream. Joint education denotes bringing all children with varying educational needs together within common classes. There will probably always be a certain proportion of children, with regard to whom the parents, teachers, physicians and psychologists will agree they will flourish in a special school setting. In Europe, however, the Czech Republic has the third highest proportion of

children excluded from the main educational stream. Children with physical handicaps and sensory impairments, who may not be expected to meet the cognitive requirements of tuition, are not included in classes at regular primary schools. Until now, they have been placed in special schools. The education of Roma children is a separate issue. The long-term aim is for common schools offering high-quality tuition to become a first choice[1] for all children, except for when medically justified otherwise. The special schools are retained within the education system.

The frequency of discussions on joint education in the Czech society has markedly grown during the last two years. Representatives of the academia; the Czech Professional Society for Inclusive Education; representatives of schools, parents and young people with special educational needs (hereinafter also referred to as SENs) believe that inclusive education is a way of achieving higher quality and fairness in education. The aim of joint education is to maximise the educational potential of each child – if possible – among their natural peers. Considering the segregationist nature of the entire Czech educational system, manifesting itself through the existence of extended grammar schools and specialised schools for the gifted, and taking into account the right of the parent to choose their child's school, the society views the Ministry's activity as an effort at a systemic change.

Change is a generic name for an observable and identifiable transition from a certain quality, state or characteristic of an object to another quality, state or characteristic. It tends to be viewed as an expression of advancement or progress, but it may also be a sign of regression. It happens over time, has a direction and takes place in steps, which may have various intensities. If a change is quantifiable, it is either an increment, or a reduction.[2] As individualities, the people concerned tend to view the change in different ways. The evaluation of a change, which should be undertaken on the basis of the information available, tends to be highly subjective and often ambiguous, and individuals may use it to express their attitude to the change. As a rule, they then act in keeping with their expressed attitudes, also considering the effects of their action. Based on new information obtained, for which source credibility, content of the message and also other factors play a major role, the individual may change their attitude. A change of attitude will manifest itself as a change of behaviour.[3] In the context of education, the change cur-

[1] Open Society Fund Praha, *Do all children have equal educational opportunities?* http://osf.cz/cs/co-delame/vzdelavani-deti-a-mladych-lidi/?utm_source=adwords&utm_medium=ppc&utm_content=otevrenaskola&utm_campaign=S_Podporte&gclid=-CjwKEAiA7ejCBRDlp8uF6ezPnjoSJAAPED7MD-57vm56wy8v4W1YAL8zTSo0AbC– WrprylpFvmCo8BoCSq_w_wcB). [available: 18 January 2017].

[2] W. Brugger, *Filosofický slovník*, Naše vojsko, Praha 1994.

[3] J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, *Pedagogický slovník*, Praha 2008, p. 171.

rently taking place is viewed as a new or a changed attitude of individuals to education of handicapped children, pupils and students, expressed by the acceptance of the concept of inclusive education for all within the main educational stream in common classrooms facilitated through the adoption of so-called supporting measures.

Legislative backing of changes in children's education

Joint education is supported by both national regulations, especially (a) the Education Act, as amended,[4] the Decree (b) concerning the education of pupils with special educational needs and gifted pupils and the Decree c) on the provision of counselling services at schools and school counselling establishments. When implementing the changes, Czech legislation is mainly based on the following international documents: The Universal Declaration of Human Rights adopted by the UN in 1948, the UN Convention on the Rights of the Child of 1989, the UNESCO Salamanca Statement of 1994, the World Declaration on Education for All, or the so-called Jomtien Declaration of 1990 andthe UN Convention on the Rights of People with Disabilities of 2006.

The Decree referred to under b) establishes one of the main underlying concepts of joint education, namely that all children are educated in a "common classroom setting". At the same time, however, it formulates an idea that the common classroom setting must not limit a handicapped child in any way. The setting will be recommended by a school counselling establishment. Therefore, if a child with a handicap does not feel comfortable in the common classroom setting, and the latter cannot be modified for any reason, the child must be placed at a school, the setting of which reflects the child's specific handicap. The condition is that the child's legal guardian applies for their child to be educated in the given class and attaches a recommendation of the relevant school counselling establishment to their application. However, children without a mental handicap are not placed in classrooms for children with mental handicaps.

Preschool education supports development of perception, thinking, attention, motor skills and helps stipulate development. The current education model for preschool children is personality-oriented at Czech kindergartens, which calls for a considerate, understanding and helping approach to all children. The aim of all changes related to the concept of joint education is to

[4] Ministry of Education, Youth and Sport. *Act No. 561/2004 Coll. on preschool, primary, secondary, higher vocational and other education (Education Act)*, http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017, [available: 18.01.2017].

create such educational conditions for kindergarten children that reflect their capacities, their needs in relation to their age, which respect the depth of their talent and the impacts of their health state in the process of their preparation for school. The changes include interventions to support the impaired skills of the children by including practical activities in the curriculum.

Supporting Measures

With effect as of 1 September 2016, the Amendment to the Education Act guarantees the right of children to so-called supporting measures, the purpose of which it is to overcome the children's handicaps. The first level of support mainly consists in developing an educational support plan (hereinafter also referred to as PPP) for the child, which involves making methodological adjustments to the educational process and its application; regular mutual consultations of the educational staff with evaluation of the methods employed and material support depending on the structural nature of the school.[5] The second level of support includes educational and other recommendations and the appointment of a specific staff member of a school counselling establishment responsible for communication with the school, and individuals providing counselling services to the school as part of their expertise, for the purposes of educating gifted children; where necessary, a child may be assigned to a special educational or educational intervention care programme depending on the composition of the child's difficulties.

The third level of support is applied on recommendation of a school counselling establishment. Depending on the composition of the child's special educational needs and on the capacities of the kindergarten concerned, the child may be assigned to a special educational or educational intervention care programme. In their work, the teacher is supported by a teacher assistant, a school psychologist, or a special education teacher for up to 4 children per class, it being understood that the special educational needs of the children, for whom the teacher's support by a teacher assistant is sought, do not necessarily have to be of the same kind. If there are more then 4 children with special educational needs in a class, or if the teacher's support by an assistant teacher is no long sufficient, another teacher may be introduced in the educational process.

Unlike for the levels of support referred to above, at the fourth level, the school counselling establishment becomes the coordinator of the care. In ad-

[5] Ministry of Education, Youth and Sport. *Decree No. 27/2016 Coll., on the education of pupils with special educational needs and gifted pupils,* http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi, [available: 18.01.2017].

dition to teacher assistants, it is possible to use an interpreter into the Czech sign language, a special education teacher, a school psychologist or other educational workers. Special education centre's services concerning the child's spatial orientation are available and methodological support is provided to the kindergarten's educational workers. Educational or school services at this level are only provided in premises that have been structurally or technically adapted.

Fifth-level support measures are reserved for children with combined handicaps. These children are not placed in kindergartens for now.[6]

The range of supporting measures selected always respects the children's age and specific features. Naturally, the cooperation of teachers and all professionals with the child's legal guardians is indispensable at all levels of the support provided, both when applying the child's support and when conducting regular efficiency reviews for the supporting measures selected for the child, depending on the character of the child's SEN. If the support provided is terminated, it is the kindergarten's obligation to notify the child's legal guardian thereof.

Methodology

The survey focused on the level of awareness of the changes in the area of education of children with SENs for two groups of respondents, namely kindergarten teachers, principals and head teachers[7] enrolled in the combined form of the Kindergarten Teacher Training course at the Pedagogical Faculty of the University of Ostrava, and kindergarten teachers, principals and head teachers who have not yet enrolled in the course.

It will be mainly kindergarten principals or head teachers who will introduce, or are already introducing, the changes in practice, and the teachers specifically will implement, or are implementing them as part of their direct work with the children. All groups of educational workers are expected to be informed, i.e., professionally and legislatively aware of the changes so that they could apply them in practice. Also, they are expected to be ready, in educational terms, to handle, along with the children, their parents and other stakeholders, the social and educational situations that may occur in connection with the changes in the educational system.

---

[6] Ministry of Education, Youth and Sport. *Decree No. 72/2005 Coll. concerning the provision of c counselling services at schools and school counselling establishments,* https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72, [available: 18.01.2017].

[7] J. Michalík, P. Baslerová, L. Felcmanová, *Podpůrná opatření ve vzdělávání*, Praha 2015, p. 11.

In the Czech Republic, graduates from secondary schools focusing on preschool children's education also become qualified and enter the educational practice. After that, they may enrol in kindergarten teacher training courses at the Baccalaureate level and, subsequently, in preschool age education courses at the Master's level, at pedagogical faculties.

At the Pedagogical Faculty in Ostrava, information on the changes in the educational system are provided under several courses of study, as shown in the respective syllabuses.

Therefore, the principal question was:

Do the educational workers currently enrolled in the combined-form Kindergarten Teacher Training course at the Pedagogical Faculty of the University of Ostrava show better awareness of the changes than the educational workers who have not yet enrolled in the course?

The principle question gave rise to a score of specific questions. For example, what do the educational workers consider to be a change in the preschool children's education system? How and where do they get information on the changes in the educational system? How are the changes in the preschool children's education prepared? What do they know about the educational support plan?

The assumption was that there would be no statistically significant differences between the frequencies of responses between the two groups of respondents and that both groups of respondents will display the same level of awareness. The assumption is based on the fact that both groups of respondents are active in the educational field, sharing the same informational, legislative, educational and social environment.

We will base the analysis on the paradigm of interpretative sociology. There is an interest in establishing how the targeted social reality (awareness of the changes in the system of educating children) is viewed and interpreted by the two groups of educational workers.

Object of research, research tool, research sample

A quantified questionnaire survey was undertaken. The first group of respondents were field educational workers (hereinafter referred to as RT respondents teachers). Using a directory of kindergartens available, a hundred schools were addressed via email in October and November 2016. The

assumption that one response only would be obtained from each kindergarten proved correct; 98 responses were obtained in total. For information: 17 (20.73%) questionnaires were returned by kindergartens that have more than four classes, 17 (20.73%) from kindergartens with four classes, 25 (30.48%) from kindergartens with three classes, and 27 (32.93%) and 12 (14.63%) from kindergartens with two classes and one class, respectively. In 16 out of 98 questionnaires the respondents filled in university education under the item dedicated to the respondent's completed education. Considering the aim of the research, these questionnaires were set aside; as a result, responses from 82 questionnaires were processed.

The other group of respondents (hereinafter referred to as "RS respondents students") was composed of students of the combined-form study programme referred to above, as they registered, on a voluntary basis, for the research from all years of study before the same number of respondents as for the RT group was achieved. They filled in the questionnaire within the same time limit, in a classroom, individually and without being able to cooperate with one another. The electronic, non-standardised questionnaire contained 20 items, a part of them closed – they were dichotomous, polytomic multiple--choice questions, multiple-option questions; a part of them encouraged loose responses. In order to secure the proper formulation of the questions, piloting was used and taken part in by full-time students.

As regards the RT group, the managements of kindergartens chose not to ask teachers-beginners with less than 2 years of experience to answer the questions. Depending on the length of their educational experience, the responses were given by 19 educational workers with 2 to 5 years of experience (23.17%), 14 educational workers with 6 to 10 years of experience (17.07%), 33 educational workers with 11 to 15 years of experience (40.24%); 31 educational workers with 16 to 20 years of experience (37.80%) and only 1 educational worker over 20 years of experience (1,22%). It has been shown that based on their length of experience, the kindergarten managements mostly trusted educational workers with medium length of experience to answer the questions. They are experienced, professionally consolidated workers who—considering their professional presence and future—should be interested in the current situation and trends in their field.

In the RS group, 25 students (30.48%) had 2 to 5 years of experience, 34 students (41.46%) had 6 to 10 years of experience; 16 students (19.51%) had 11 to 15 years of experience; **7** students (8.54%) had 16 to 20 years of experience and none of the students reported over 20 years of experience.

The relationship between the length of educational experience and awareness will be analysed at the next data processing stage.

Results and analysis of the data obtained

Some results are given. Based on the frequencies obtained, values were calculated for the relevant data$\chi^{2.}$ The values were compared to the critical value for the selected level of importance and a decision to accept or not to accept the hypothesis was made. The data obtained from the loose answers were subjected qualitative classification. In the verbal reports, answers similar in meaning were identified with the same symbol; then they were analysed and the basic analytical units, i.e. concepts and categories, were derived. After that, they were used for a re-analysis. The results were turned into quantitative processing.

The following data were obtained from answers to the question as to what the teachers considered as a change in preschool children's education:

The placement of children with any handicap or disorder among healthy children in regular classrooms was regarded as a change by 57 T respondents (69.51%) and 68 S respondents S (83.93%).

Legislative amendments are regarded as a change by 64 RT respondents (78,05%) and 74 RS respondents (90.24%). This category reported the highest frequency among respondents assigned to both groups.

Involvement of a teacher assistant in the educational process was also regarded as a major change by the respondents. It was labelled as such by 54 RTs (65.85%) and 64 RSs (70.05%). It may be assumed that the respondents thought of the availability of the assistant rather than anything else, since teacher assistants have been available ever since 2004. But it was hardly ever possible to get one, due to financial reasons.

Based on the frequency at which it was indicated by the respondents (48 RTs (58.54%) and 51 RSs (%)), development of educational support plans placed fourth in the ranking.

Increased demands for teachers by parents were regarded as a chance by 39 RTs (47.56%), but 49 RSs (59.76%).

49 RT teacher respondents (59.76%) and 47 RS students respondents (57.32%) considered involvement of school counselling establishments in cooperation with the kindergartens as a novelty.

The same number of RTs, 49 (59.76%) viewed as a change the requirements for regular mutual consultations of educational workers. In the RS group, 35 respondents (42.68%) viewed this as a change.

Among other changes identified were the attention the media, parents, and politicians devoted to children with SENs. The frequencies reported greatly differed between the groups though. In the RT group, 54 respondents (65.85%) considered this as a change, while in the RS group, only 14 (17.07%) respondents did.

Material help in the event of the placement of children with SENs was viewed as a change by 16 respondents (19.51%) in the RT group and 23 respondents (28.05%) in the RS group. Some respondents prefixed the expression "material help" by the word "offer" without substantiating the addition. In this way they sounded their concern based on previous experience that this change would not materialise.

The last category established contains changes in the number of children in classes after SEN children are included. This category was mentioned by 17 RTs (20.73%) and 23 RSs (28.05%).

Based on the calculated value χ^2 the two groups were statistically proven to display the same level of awareness in most categories, except for two, namely the attention of the media, parents and politicians and the change in the number of children in the classes after SEN children are included.

The respondents were further required to identify their source of information on the changes, from which they get information on joint education. Regional Educational Centres (hereinafter referred to as KVCs) operate at the regional level, and their mission is to provide updated, professional, high-quality information. Based on the frequency of the responses given by the RT group, however, the KVCs only placed fourth, with 23 picks (28.05%). In the RT group, searching at the Internet was picked 78 times (95.12%), specialised press 48 times (58.54%), TV and other media 33 times (40.24%), kindergarten management 11 times (13.41%) and colleagues 10 times (12.20%).

The RS group's responses were different in terms of percentages, but the resulting ranking was identical. The KVC was picked 5 times (6.1%); still higher than that, searching at the Internet was picked 81 times (89.78%), specialised press 32 times (39.02%), TV and other media 15 times (18.29%), kindergarten management 5 times (6.1%) and colleagues 4 times (4.88%).

The difference in obtaining information from KVC actors; TV and other media; and colleagues is statistically significant. The differences between the groups in reliance upon the other actors are not statistically significant. The preference for the Internet is significant in the RS group. With the frequencies of their responses, both groups communicate that kindergarten principals do not provide their inferiors with sufficient information on changes in the educational system.

Kindergarten teachers have encountered the following special educational needs of children (diagnosed by professionals) in the course of their educational practice after the system changes:

RT group and RS group respondents reported impaired communication skills for 45 and 72 children, respectively; hearing impairments and weakened auditory perception were reported for 9 children by RTs and 2 children by RSs; physical handicaps were reported for 7 children by RTs and 4 children by

RSs; RTs and RSs reported 25 and 42 children, respectively, with the autism spectrum disorder; specific behavioural disorder was reported for 12 children by RTs and 11 children by RSs; different living conditions were reported for 27 children by RTs and 4 children by RSs; visual impairment was reported for 6 children by RTs and 17 children by RSs; mental handicap was for 11 children by the RTs and 5 children by RSs. The RT group reported combined handicaps for 1 child, while the RT respondents did to not report meeting any child with this specific disorder.

It should be noted that Czech kindergartens have always been most welcoming to children and their parents. Czech teachers regularly accepted children with SENs even before the onset of this era which specifically concentrates on assigning children with SENs in common classrooms. They have established a practice of including these children among the other children, individually dealing with the children and providing both professional and human assistance to the parents.

In response to a question as to what issues they face when dealing with children with SENs within the educational process, the respondents shared their experience with children with ADHD, who they referred to as being educationally unmanageable – RT 14 (17.07%), RS 17 (20.73%), children with behavioural disorders – RT 35 (42.68%), RS 6 (7.31%) and children with autistic spectrum disorders – RT 5 (6.10%), RS 11 (13.41%). These did not concern current cases, but rather their existing professional experience.

The respondents gave the following specific issues observed when dealing with children with SENs:

High degree of inattention of SEN children during the educational process in general – RT 48 (58.54%), RS 54 (65.85%).

Their own inability to evenly distribute their attention among all children (including those without SENs diagnosed) according to their requirements – RT 75 (91.46%), RS 62 (75.61%).

Problems involving cooperation with both the parents of children not diagnosed with SENs and parents of children diagnosed with SENs within classrooms to which SEN children have been assigned – RT 22 (36.83%), RS 38 (46.34%).

Higher incidence of collisions and conflicts among children, which the teachers must deal with since the children are unable to do so on their own – RT 48 (58.54%), RS 23 (28.05%).

Missing methodological guidance – mRT 78 (95.12%), RS 54 (65.85%).

The last three problems identified (problematic cooperation…; higher incidence …; missing methodology…) are reported as problems by the respondents with varying frequencies and the difference is statistically significant. For the first two problems, the frequency is subject to multiple external factors.

The third problem involves a situation inside the educational system. This is a red flag for the governing bodies, including principals and head teachers, but also for all institutions whose mission is to provide further training to educational workers. The high incidence of problems also implies an irregularity in the training system in the kindergarten teacher training study programme. Respondents who are enrolled in a university course report missing methodological guidance. For the other problems reported, the difference in frequencies given by the two groups is not statistically significant, which does not mean that the problems are not significant as such. Globally speaking, each problem identified and each problem selected points to an irregularity which should be addressed.

The other questionnaire items focused on identifying how the respondents prepare for changes in the system of educating preschool children in their own professional practice. Generally, the following information was obtained on the educational support plan (hereinafter referred to as "PPP"):

All 82 RTs (100%) and 65 RSs (79.27%) reported to have educational support plans prepared for individual children. In statistical terms, the fact that out of 82 respondents only 65 (RS) reported to have an educational support plan ready is not significant.

78 RTs (95.12%) and 79 RSs (96.34%) confirmed they were aware of the difficulties and SENs of the children assigned to their classes.

All of them, i.e. 82 RTs and 82 RSs, reported that all kindergarten teachers had been made familiar with the PPP.

48 RT respondents (58.54%) RT a 51 RS respondents (62.20%) agreed that the child's legal guardians were made familiar with the educational support plan at their kindergartens. 32 (39.02%) RTs and 12 RSs (14.63%) thought that the familiarisation occurred. The rest, i.e. 2 RTs (2.44%) and 19 RSs (23.17%) did not know whether the child's legal guardians were familiar with the PPP at their kindergartens.

It should be noted that the fact that out of 65 respondents, whose kindergartens have prepared educational support pans, 19 do not know whether the legal guardians have been made familiar with their child's educational support plan is a disgrace from an educational point of view. Cooperation is an integral part of the plan; the parents, in their home environments, are expected to build on the teacher's work, to develop it so as to mutually cooperate in the interest of the child's development. The issue of providing this support to children remains unresolved.

Also, the level of awareness of the need to develop educational support plans was examined. All respondents in both groups agreed that it should be the school developing the plan—where required by the special educational needs of any child. There were differences as to who they thought the

initiator of the plan was and upon whose recommendation the plans are developed:

a) school counselling establishments – 25 RTs (30.49%), 62 RSs (75.61%),

b) the child's legal guardian by submitting a request – 75 RTs (91.46%), 62 RSs (75.61%),

c) other authorities – 28 RTs (34.15%), 55 RSs (67.07%), (28),

while the correct answer is a) + b), which was only ticked by 12 RT respondents (14.63%) and 17 RS respondents (20.73%). The differences in the numbers of respondents in the two groups who ticked the correct answer are not statistically significant; what is significant, though, is the fact that such a low number of respondents in both groups were correctly informed as to who is in charge of initiating the production of PPPs by law.

According to 75 RTs (91.46%) and 38 RSs (46.34%), the PPPs formulate the objective of the support and the method of evaluating the progress achieved by the child. As expected, statistically (and realistically) the differences in the frequencies reported for each of the group with regard to the formulation of objectives and methods of evaluating the child's progress are significant.

Considering the required quality of joint education, the survey also sought to establish the respondents' awareness of the content of PPPs. The PPPs mainly provide information on (a) adjustments to the content of children's education, (b) time allocation and content distribution of tuition; (c) modifications to the methods and forms of tuition and child evaluation; (d) any modifications of the outcomes of the children's education process. A multiple option item was presented to the respondents.

19 (23.17%) RTs and 25 (30.49%) RSs ticked all of the options, 23 RTs (28.05%) and 11 RSs (13,41%) ticked two options, 17 RTs (20.73%) and 45 (54.88%) RSs ticked three options, 23 respondents (T), i.e. 28.05%, and 33 respondents (S), which accounts for 40.24%, ticked only one of the options.

The differences in frequencies are statistically insignificant if the respondents who ticked all options and those who ticked one option only are concerned. On the contrary, the differences in frequencies become significant for the respondents who ticked two and three options. Realistically, however, any scenario than that where items (a) and (b) are ticked suggest a lack of awareness of the method in which PPPs are developed. 63 RTs (76.83%) and 57 RSs (69.51%) have incomplete knowledge of how PPPs are developed. The percentage of incompletely informed experts in this field of joint children's education is very high.

The teacher assistant instrument will amount to a very important supporting measure, both for the children and, ultimately, for the teachers in the educational landscape. As part of the next step in the questionnaire survey, the respondents were required to pick a correct statement from the options

provided. 17 RTs (20.73%) and 11 RSs (13.41%) believe teacher assistants will provide support to other educational workers when educating children with SENs, assisting to them when organising and conducting tuition.

15 RTs (18.29%) and 17 RSs (20.73%) believe that teacher assistants work either with the child concerned or with other children separately – as required,

35 RTs (42.68%) and 48 RSs (58.54%) said that the teacher assistant works — as required – either with the child or the other children within the class or group as instructed by another educational worker,

15 RTs (18.29%) and 6 RSs (7.32%) RS are convinced that the teacher assistant cooperates with the child or with the other children in the class as necessary.

Statistically speaking, the differences in frequencies between the respondent groups are not significant for any of the opinions expressed. The distribution of the opinions, however, does not attest to the respondents being well informed, although the truth is that the highest frequency was reported for the claim that the "teacher assistant works — as required — with the child concerned or the other children within the class or group as instructed by another educational worker".

This item is closely related in terms of meaning to the following multiple option item which targeted the main activities of teacher assistants.

The claim that the main activities of teacher assistants also include other activities defined under yet another legal regulation was not ticked by any of the respondents in the RT group. It may be assumed that the respondents thought this was too illogical to be true. Yet, unfortunately, it was the correct answer. The activities of teacher assistants are addressed under multiple regulations. But also in the RS group, there were only 2 respondents who ticked this option.

Most respondents, [63 RTs (76.83%) and 75 RSs (91.46%),] believe teacher assistants' main activities include assisting the child in adapting to the school environment.

The claim under the previous item that teacher assistants are required to provide support to another educational worker in the course of educating children with SENs,[17 RTs (20.73%) and 11 RSs (13.41%)], does not correspond to what the respondents said now. 45 RTs (54.88%) and 38 RSs (46.34%) indicated as one of the main activities of teacher assistants assisting the teachers in the course of their educational activity and assistance in the teacher's communication with the children, the children's legal guardians and with the community from which the children come.

Assisting the child during the educational process and providing the necessary help for the children to take care of themselves and move around during the educational process and educational events were ticked by the

same number of respondents in both groups, [81 RTs and 82 RSs]. With the exception of one vote, this amounts to all votes in both respondent groups. This multiple-option item, which focused on the main activities of teacher assistants showed the respondents' informational insecurity in this respect.

Conclusion

Initial data were obtained on how well-informed kindergarten teachers, principals and head teachers are regarding the changes in educating children with special educational needs, namely with regard to joint education of all children within the main educational stream at kindergartens. The questions we considered important were answered by groups of respondents who work with children on an everyday basis and who directly face the consequences of the changes in their professional lives.

A specific answer was always sought for the main survey question in successive steps. The answers obtained are presented along with their frequencies and percentages. Once they were processed statistically, conclusions were drawn for all items.

The range of information kindergarten teachers, principals and head teachers should absorb for the successful discharge of their professional duties, is broad and ever-changing. The items of information targeted by our survey were new. No significant differences in the level of awareness of the current changes in the educational system related to joint education of children at kindergartens have been identified between the group of respondents who are currently enrolled in the aforementioned study programme and the group composed of respondents who are currently not enrolled as students. The subject of the survey however pointed out knowledge gaps for both groups of respondents. All stakeholders, whose competences include providing information on joint children's education to this population of educational workers should intensify their efforts with regard to the content examined by this survey. This also applies to the responsible staff members involved in the Kindergarten Teacher Training study programme at the Pedagogical Faculty of the University of Ostrava.

BIBLIOGRAPHY

Brugger W., *Filosofický slovník*, Naše vojsko, Praha1994.

Michalík J., Baslerová P., Felcmanová L., *Podpůrná opatření ve vzdělávání*, Člověk v tísni, o. p. s., Praha 2015.

Ministry of Education, Youth and Sport. *Act No. 561/2004 Coll. on preschool, primary, secondary, higher vocational and other education (Education Act)*, http://www.msmt.cz/

dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017, [available: 18.01.2017].

Ministry of Education, Youth and Sport. *Decree No. 72/2005 Coll. concerning the provision of c counselling services at schools and school counselling establishments,* https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72, [available: 18.01.2017].

Ministry of Education, Youth and Sport. *Decree No. 27/2016 Coll., on the education of pupils with special educational needs and gifted pupils,* http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi, [available: 18.01.2017].

Open Society Fund Praha. *Do all children have equal educational opportunities?* http://osf.cz/cs/co-delame/vzdelavani-deti-a-mladych-lidi/?utm_source=adwords&utm_medium=ppc&utm_content=otevrenaskola&utm_campaign=S_Podporte&gclid=-CjwKEAiA7ejCBRDlp8uF6ezPnjoSJAAPED7MD-57vm56wy8v4W1YAL8zTSo0AbC--WrprylpFvmCo8BoCSq_w_wcB) [available: 18 January 2017].

Průcha J., Walterová E., Mareš J., *Pedagogický slovník*, Portál, Praha 2008.

Joanna Sikorska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

TEACHING CULTURE THROUGH ICT IN A POSTMODERN WORLD – (UN)USED POSSIBILITIES OF NEW TECHNOLOGIES

Abstract. Sikorska Joanna, *Teaching Culture Through ICT in a Postmodern World – (Un)Used Possibilities of New Technologies* [Nauczanie kultury poprzez technologie teleinformatyczne w ponowoczesnym świecie – (nie)wykorzystane możliwości nowych technologii]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 389-403. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.25

Teaching culture of foreign countries was until recently done by traditional means i.e. movies, letters sent by post to schools in other countries or by means of a textbook. Now, when schools are getting more computerized, certain elements of teaching have been revolutionized. They include, for example, culture teaching, which received a new meaning through the use of eTwinning. Because of it, teachers and students can communicate much easier through the platform, Facebook or by e-mail with other schools from the EU that are in this program. They can take part in projects with other schools and learn the cultural differences between their countries together. In this article I try to point out the challenges which multicultural ICT use can bring to education.

Key words: teaching culture through ICT, culture, new technologies, eTwinning, education 4.0

Introduction

We live in a society, in which we continuously reduce the distance, in which we must renounce the destructive heritage of the past with its conflicts and compete for a new culture of convergence and cooperation.

This is a fundamental challenge that education should face in the 21st century. Progress in knowledge and technological innovation has given us the opportunity to overcome all these difficulties. What is lacking in order to be able to use it in a creative way is wisdom. Knowledge is enriched, but wisdom disappears.

Research on didactic culture has shown that language and culture are closely related. The emergence of standards for foreign language education in the 21st century drew attention to the important role of culture in language classes and culture as a core part of the process of learning the second language (L2).

Professional conferences and magazines dedicated to cultural education saw culture "as a goal just as important as communication".[1] While language teachers have recognized the need to include more cultural activities in order to promote the understanding of cultural and intercultural students in order to "help fight the ethnocentrism that often dominates the thinking of adolescents".[2] The question remains how such cultural teaching should and could be most effective at school level.

H. Douglas Brown[3] while analyzing the problems related to teaching culture, describes the mutual linguistic and cultural relationship, stating that "it is impossible to separate both without losing meaning of both language and culture. The acquisition of a second language, with the exception of specialized instrumental acquisition (…), is also an acquisition of a second culture".

A lack of an overarching definition presents many teachers, including (and perhaps above all) foreign language teachers with the challenge of determining which components or segments of the target culture should be taught. As a result, culture is perceived as consisting of many different parts, some of which are emphasized in the classroom and others are not.

Culture – the ambiguity of definitions and concepts as a challenge for educators

The complexity of the word culture makes it difficult to define. Apte,[4] writing for the 10-volume Encyclopaedia of Language and Linguistics, sums up the problem as follows: "Despite hundreds of efforts to properly define culture, in the early 1990s there was no agreement among the anthropologists about its character".

Kevin Avruch[5] is responsible for the historical perspective for some of the ways in which the term "culture" was interpreted. Much of the difficulty (understanding the notion of culture) results from its various definitions in the

[1] Z. Moore, *Technology and Teaching Culture: What Spanish Teachers Do*, Foreign Language Annals, 2006, 39(4), p. 579-594.

[2] National Standards in Foreign Language Education Project, 1999, p. 47.

[3] H.D. Brown, *Principles of language learning and teaching*, New York 2007.

[4] M. Apte, *Language in sociocultural context*, [in:] *The Encyclopaedia of Language and Linguistics*, vol. 4, Ed. R.E. Asher, Oxford 1994, p. 2001.

[5] K. Avruch, *Culture and Conflict Resolution*, Washington DC 1998, p. 6-7.

nineteenth century. Generally speaking, it was used in three ways (all of these can also be found today). First, as pointed out by Matthew Arnold in Culture and Anarchy,[6] culture referred to special intellectual or artistic undertakings or products, what we would call today "high culture" as opposed to "popular culture" (or "Folkways" in an earlier use). According to this definition, only a part – usually a small one – of any social group has a "culture". This sense of culture is more closely related to aesthetics than to social science.

In reaction to this definition, the second one, as pioneered by Edward Tylor in Primitive Culture, referred to a quality possessed by all people in all social groups, who nevertheless could be arrayed on a development (evolutionary) continuum (in Lewis Henry Morgan's scheme) from "savagery" through "barbarism" to "civilization". It is worth quoting Tylor's definition in its entirety, first because it became the foundational usage for anthropology, and second because it partly explains why Alfred L. Kroeber and Clyde Kluckhohn[7] found definitional fecundity by the early 1950s. Tylor's definition of culture is "that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society".[8] In contrast to Arnold's view, all people "have" culture, which they acquire by virtue of membership in a social group – society. Knowledge, habits as well as capabilities make up culture.

The extreme inclusivity of Tylor's definition stayed with anthropology for a long time; it is one reason political scientists who became interested in cultural questions in the late 1950s felt it necessary to delimit their relevant cultural domain to "political culture". But the greatest legacy of Tylor's definition lay in his "complex whole" formulation. This was accepted even by those anthropologists who came later and who forcefully rejected his evolutionism. They took it to mean that cultures were wholes – integrated systems. Although this assertion has great heuristic value, it also, as I try to indicate below, simplifies the world considerably.

The third and last usage of culture is the one developed in anthropology, the twentieth-century work of Franz Boas[9] and his students, though with roots in the eighteenth-century writings of Johann von Herder. As Tylor reacted to Arnold to establish a scientific (rather than aesthetic) basis for culture, so Boas reacted against Tylor and other social evolutionists. Whereas the evolutionists stressed the universal character of a single culture, with different societies ar-

[6] M. Arnold, *Culture and Anarchy: An Essay in Political and Social Criticism*, London 2009.

[7] A.L. Kroeber, C. Kluckhohn, *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, Papers of the Penbody Museum of American Archaeology and Ethnology 47/1, Cambridge, Massachusetts 1952, p. 181.

[8] E.B. Tylor, *Primitive Culture*, New York 2016, p. 1.

[9] F. Boas, *A Franz Boas reader: the shaping of American anthropology, 1883-1911*, Chicago 1989, p. 308.

rayed from savage to civilized, Boas emphasized the uniqueness of the many and varied cultures of different peoples or societies. Moreover he dismissed the value judgments he found inherent in both the Arnoldian and Tylorean views of culture; for Boas, one should never differentiate high from low culture, and one ought not to differentially valorize cultures as savage or civilized.

Here, therein lie three very different understandings of culture. Part of the difficulty in the term lies in its multiple meanings. But to compound matters, the difficulties are not merely conceptual or semantic. All of the usages and understandings come attached to, or can be attached to, different political or ideological agendas that, in one form or another, still resonate today.[10]

ICT – a challenge for teachers in the context of education 4.0

Education 4.0[11] carries with it many important aspects that may become important elements of the changes involved in the learning process – teaching culture that takes into account the need for a full understanding of one's own nation's culture, but also foreign cultures. Such an approach seems to be essential if we want to follow the way of an "educated society" in which we not only learn ourselves, but also learn from others. While preparing for life in the present and future society, nothing will replace the "teacher-student relationship" based on authority and dialogue. This phenomenon was highlighted by all the great thinkers dealing with educational problems. Education, particularly important in the process of constant transformations taking place in the neoliberal postmodernism, is understood and defined differently in literature. It seems, however, that it is correct in relation to the problem of "learning and teaching culture, as well as its understanding in the context of the integrity of learning, teaching and educating".[12] None of these processes are less important than the other simply because education is not just about telling the students what they know about themselves and their surrounding world, but also about how Martin Heidegger wrote about "Being-in-the-World".[13] Understanding gives us a chance to co-identify, consonance – by being aware of our culture, we can appreciate others, and accepting a critical approach we can consider very different points of view. In education 4.0 among many elements important in creating the process of teaching culture particularly worthy of note are:

[10] K. Avruch, *Culture and Conflict Resolution*.

[11] P. Fisk, *Education 4.0 … the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life*, http://www.thegeniusworks.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together/ [access: 1.08.2017].

[12] H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Poznań 2006.

[13] M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 2008, p. 76 and next.

– The creation of such forms of support for the students' learning processes, that will enable them to assume responsibility for their own learning process. The strategies implemented by teachers in the learning process should lead to positive effects, which, for example, in the case of access to information, will allow students to personalize their learning process and become, independently of the level of their current skill set, tenacious seekers of knowledge, achieve self-awareness, develop a tolerance for ambiguity.

– The need to develop computer thinking – CT allowing students to think and solve problems in a similar way to how the computer solves them. This is an important skill in today's digital world. Computer thinking is a problem-solving process that includes, but also exceeds, our ability to code. The basis is solving problems with computer applications, but the methods can be applied in a variety of situations and approaches. CT combines logic and deep knowledge of how computers "think". It is an important, contemporary knowledge that fosters the creativity of all students, not just those who can become programmers or computer graphics. Even if some students are not pursuing a career as a programmer, they should be familiar with vocabulary and processes specific to such a job so that they can communicate effectively with their colleagues using technical vocabulary in the future, and have knowledge not only about how the computer works but also how it influences their lives. Some CT basics include breaking down problems into smaller parts to analyze their solutions (problem distribution). Relevant here become skills such as: (1) identifying patterns and connections; (2) the automation of solutions through a number of orderly steps (algorithms); (3) the use of abstraction to represent data such as models or simulations; (4) organizing and analyzing logical data; (5) generalizing the problem solving process to solving those problems.

– Developing social and emotional competencies that are important components of computer thinking. Competences built by the CT approach to problem solving, with the basis for them being perseverance, tolerance for ambiguity, confidence in complexity and openness, as well as communication and interpersonal collaboration are necessary to solve problems together with other students.

At this point, it should be emphasized that social and emotional competences often referred to as dispositions, manners of thinking, and even "soft skills" have become the focus of discussion in both the educational and professional areas, as well as personal lives of people functioning in a constantly changing world.[14] These are extensive, often interrelated sets of attributes: perseverance, mental attitude. Much of the research on social and emotional skills is about changing our approach to the essence and meaning of "evaluation" and "self-

[14] In Poland, the debate over these issues has only just begun.

-evaluation" of an individual, which are very often conducive with comparing oneself with others, to a more targeted and empathetic approach. Much of the research into the importance of these skills, in order to succeed in both education and life, not necessarily professional, is significant. Studies show that students who learn these skills achieve 11% higher scores than students who did not.[15] So in this context, the excuses given by some teachers that social and emotional skills, though very valuable, have no place in learning standards because they are difficult to assess do not seem appropriate because it does not seem to be the real reason teachers avoid implementing them.[16]

Education 4.0 draws attention to the phenomenon of futurism in the modern world, and points out that this field of science and philosophy, which focuses on foreseeing often the near future, can prove extremely useful for "programming" education. Labor market professionals extrapolate that future professional lives of many of today's students will look differently and that some of them will work in places that have not yet been invented. They would need certain skills that would help them find themselves in the world. Long Life Learning will do much for today's students, but they will also need the ability to find and fulfill their potential in the culture of different countries. Therefore, it is necessary to have such a learning-teaching strategy of today's students, that will allow them to fully develop themselves in the conditions that will/can occur.

Education 4.0 also emphasizes the essence of digital citizenship. This is an increasingly urgent topic, changing, with regard to earlier considerations, its meaning and purpose. It is now known that students, from the earliest stages of education, are using the Internet and other technological tools in different places. With the support of wise (and prepared) adults, students learn quickly, learn how to be safe, use legitimate sources, and behave ethically online.

The Institute for the Future[17] indicates a necessity for a change in education, and thanks to its research we are able to question the current understanding of the tasks facing the person preparing himself for the challenges of the professional world and the role that education plays in the modern world, which rarely gives the students the opportunity to be inspired by new ideas in the tasks undertaken by them.

Defining the future of learning – teaching in a world based on ever-changing technology, must be based on emphasizing the increasingly hybrid –

[15] World Economic Forum, The Global Information Technology Report 2016, 6 July.

[16] Of course, I agree that these skills can hardly be estimated using standardized testing methods, but standard models are not the only means of assessing students.

[17] The Institute for the Future (IFTF) is a Palo Alto, California-based, non-profit US corporation bringing together an ever-growing circle of experts called a think tank. IFTF was founded in 1968 as a dedicated RAND corporate unit to help organizations plan for the long-term future, the subject Future Studies deal with.

physical and digital nature of human life, but also showing how important it is to understand how technology can violate human rights, in what way the declared by so many teachers personalized approach to student learning, often taking the form of "automated personalization", restricts openness not only towards itself, but also towards other ideas and people?

Curation is a very important concept of education 4.0, which, as proposed by Paul Mihaildis and James N. Cohen, means "(...) take over or organize, gather together, sift, select for presentation, heal and behave (...)" and generally refers to working with physical artifacts in libraries or museums.[18] In the digital age, however, this term is hardly a reference to working with artifacts in the places mentioned above. Internet access has slowly taught us how to be a "curator" of cyber-artifacts – how to find information we need in order to organize and demonstrate this knowledge to others. Moreover, having access to a variety of digital tools we also need to learn how to organize our own collections. In other words, finding and sorting content, identifying patterns and differences in sources, and organizing content into groups are all skills that also require creative thinking.[19]

Under the concept of Education 4.0 creativity will not only be developed by the individual, but will promote sharing of knowledge and digital resources with others. This aspect is confirmed by the research done by Rivka Gadot and Ily Levin, which emphasized that students motivated by "digital learning" not only gained the means to acquire, construct and demonstrate profound knowledge, but also willingly shared it with others.[20]

Blended learning (BL), sometimes called an integrated hybrid teaching system,[21] or Mixed-mode[22] may also be the way to go. The standards of the International Society for Technology in Education (ISTE) 2017[23] presuppose that BL, thanks to the integration of technology and the traditional educatio-

[18] P. Mihailidis, J.N. Cohen, *Exploring Curation as a core competency in digital and media literacy education*, Journal of Interactive Media in Education, 2013, (1), p. Art. 2. http://doi.org/10.5334/2013-02 [access: 1.08.2017].

[19] "Curation" in the web edition meaning is the filtering and selection of the most vital information from the flood of content that reaches us from every side of the global IT network. It is interesting that in the terms of traditional media (conventionally referred to as media 1.0), the journalist was our "curate" – he chose, selected and presented information condensed for reading and it was then presented by him in media such as magazines (it was in essence his social role). The popularity of a newspaper was based on how much – and in principle how how well – it could consolidate and present information for a given group of people.

[20] R. Gadot, I. Levin, *Digital Curation as Learning Activity*, Proceedings of EDULEARN12 Conference, 2nd-4th July 2012, Barcelona, Spain.

[21] K.M. Kapp, C. McKeague, *Blended Learning for compliance training Success*, New Jersey 2002.

[22] M. Nichols, *Teaching for Learning*, Palmerston North 2001, p. 34.

[23] The International Standards for Technology in Education (ISTE) 2017 for students are not intended solely for the mixed-education environments, but it is assumed that the educational

nal process, allows for the individualization of education, and this enables the child/student to experience a more personalized learning-teaching experience. Being a coherent part of the education program BL allows students not only to use the resources they already have, but to also act creatively, and set educational goals for teachers involving the implementation of different forms of activity and organizational forms (individual work, in groups, in teams). Proper work strategies should be matched by the achievements of children's specific creative competences both in the cognitive and social-emotional and motivational processes.[24]

From the point of view of the conducted analyzes one of the most important elements of Education 4.0 is the "creative movement", which creates the possibility for children/students to "launch their imagination" to find out how a certain object works in a practical and exploratory way. Students also acquire knowledge and skills to create their own prototypes, as the processes involved in creating innovative solutions have become easier and more dynamic nowadays, but also important when dealing with programmable production machines or 3D printers. The overarching vision of education manifested in the "creative movement", however, also includes other assumptions such as:

– project-based or problem-solving learning;

– situations, in which students develop social and emotional skills;

– the ability to learn critical thinking, creative communication and dynamism in relationships with others (including those, who function in a different reality from the one known to us).

The "design-make-play" assumptions are an illustration of a significant change, as students benefit from design processes, which allow them to solve problems in a meaningful, organized and ingenious way, while gaining in-depth knowledge of how things work or can work if the processes of creating and developing curiosity, exploration, and passion for learning through fun are set in motion.[25]

This diversity of skills is reflected in the ISTE standards for students,[26] which pay attention to, among others, the need to develop computational thinking (Standard 5). They are most evident in Standard 4 – Innovative Projects that put students in situations, that allow them to express themselves,

system in which we are dealing with hybrid education is conducive to multi-dimensional student development https://www.iste.org/standards/standards/for-students [access: 1.08.2017]

[24] J. Sikorska, *Microsoft Kinect i jego zastosowanie w hybrydowym modelu uczenia się – nauczania dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [in:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń edukacji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, Eds. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Poznań 2017, p. 327-340.

[25] M. Honey, D.E. Kanter (eds.), *Design, Make, Play: Growing the Next Generation of STEM Innovators*, New York 2013.

[26] ISTE, op.cit.

engage creatively in solving real problems and creating new products or solutions. The essence and importance of the previously described blended learning environment, which gives students some degree of control over the tempo, individual rhythm, as well as the focus and control of school work, is also highlighted by the fact that student empowerment is at the heart of ISTE 2017 standards.

Education 4.0 is about dealing with being a "global citizen". Confirming the value of global citizenship is an argument that is certainly not new, but seems necessary. From the perspective of ISTE, the importance of the topic comes from several factors. First of all, technology makes it easy to connect with virtually anyone. With a few clicks of the mouse, the student can contact both an expert in the field and a colleague working on a similar issue at the other end of the world. So there is the possibility not only of direct access to knowledge from all over the world, but also the possibility of synchronous or asynchronous work with other students in any geographical location (technology therefore connects in a meaningful, dynamic way). Secondly, many current problems are global problems and require global solutions. Regardless of whether it is climate change, culture or social inequality, students should learn to sympathize with others outside their direct sphere of experience, find information that helps them understand the problem and collaborate with others in ways that are enabling them to find meaningful solutions to legitimate problems.

Digital media in the educational process towards the world of multicultural ICT – new opportunities for knowing and understanding others

Despite extensive discussion on language teaching in foreign language classrooms, teachers and pedagogues are still looking for effective methods, that will allow language teachers in the 21st century to teach culture in a way that promotes authentic communication, because knowing a foreign language is not synonymous with knowing and understanding the culture of its society.

The world of culture is connected with the world of ICT. It is for us, that ICT opens new doors of understanding and knowledge about the world and its diverse cultures.

Technology has changed the nature of learning and teaching. Teachers are exploring digital technologies to make learning more effective and actively engage students. Technology promotes socially active language in many authentic contexts because of "availability, flexibility, speed of communication,

and the independence of the methodological approach".[27] This gives foreign language teachers different opportunities to create better and more effective instructional materials in teaching not only the language structure, but also the target culture. Students can use technology to learn in formal and informal settings through interactive social spaces.[28] Technological devices such as smartphones, laptops, computers, tablets, PDAs, etc., as well as Web 2.0 technologies are widely used to support classroom learning, and have opened up new perspectives of language learning and teaching in particular.[29] One of the advantages of technology is that it provides authentic communication in an interactive environment facilitating teaching culture.[30] By using interactive media, students become less dependent on the printed versions and more engaged in an authentic culture, that they are free to move about in because they have greater control over the choice and use of materials and resources. These numerous resources and materials allow teachers to adapt digital media to make the culture more relevant and accessible to students in the classroom.[31] By incorporating technology into day-to-day activities teachers and students become a part of an interactive environment. Technology creates an "open"[32] space, in which the results are not predetermined. What is important, thanks to interactive web resources, that provide the benefits of web communication and real-time communication, so that students can continue learning the target language and enhance their cultural understanding beyond the classroom[33] at the same time. Technology allows teachers and students to go beyond quick and superficial stops on the information highway and to establish meaningful scenarios for interactive learning.

Agnes Kukulska-Hulme[34] and Lina Lee[35] provide a list of various activities, which have emerged during the period of 2005-2010, that can be used in a foreign language classroom. These activities include social applications (e.g., Facebook) and blogging (e.g., Twitter); mobile Internet access (browsing websites and reading news); use of multiple media (watching movies,

---

[27] J.A. Gonzalez, *Technology and culture in the language class: Adding another ingredient to the old dilemma… and a taxonomy and a database structure*, AsiaCall Online Journal, 2009, 4(1), p. 62.

[28] A. Kukulska-Hulme, *Learning cultures on the move: Where are we heading?* Educational Technology & Society, 2010, 13(4), p. 4-14.

[29] L. Lee, *Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish-American telecollaboration*, Computer Assisted Language Learning, 2009, 22(5), p. 425-443.

[30] Ibidem

[31] Z. Moore, *Technology and Teaching Culture: What Spanish Teachers Do*, Foreign Language Annals, 2006, 39(4), p. 579-594.

[32] J. Hellebrandt, *Multimedia and foreign language teacher: A humanistic perspective*, [in:] *Foreign language teacher education: Multiple perspectives*, Ed. Z. Moore, Maryland 1996, p. 257.

[33] Z. Moore, *Technology and Teaching Culture*.

[34] A. Kukulska-Hulme, *Learning cultures on the move*.

[35] L. Lee, *Promoting intercultural exchanges*.

listening to audio books, podcasts and vodcasts); location-based activities (using GPS to find a place – Geocaching); and user created content (making a film, creating a podcast).[36] Such activities allow language learners to maximize the opportunity to be exposed to L2 in meaningful and authentic contexts and audiences. This leads to learners' construction of their own L2 cultural knowledge.[37] In addition, these tools increase opportunities for students to communicate in L2 not only within the classroom walls, but also outside the classroom. Teachers and students find blogs attractive for at least two reasons – interactivity and collaboration.[38] Blogs promote reading and writing, knowledge sharing, feedback and reflection, as well as cultural learning. By reading blogs written by native speakers, students can gain cultural understanding of different perspectives of L2 native speakers.[39] There are a number of freely available blog publishing tools, such as LiveJournal, Edublogs, Blogger, etc., that can be adapted in a foreign language classroom. Blogs are powerful tools for self– expression and self-empowerment.[40] Jo Ann Oravec[41] suggests that blogs can enhance students' critical – thinking abilities, literacy skills, as well as assist in using the Internet as a research tool.

The platform that gained popularity in recent years, primarily among L2 teachers – eTwinning aims to encourage European schools to collaborate using Information and Communication Technologies (ICT) by providing the necessary infrastructure (online tools, services, support). Therefore, teachers registered in the eTwinning action are enabled to form partnerships and develop collaborative, pedagogical school projects in any subject area with the sole requirements to employ ICT to develop their project and collaborate with teachers from other European countries eTwinning provides an easily accessible platform for sharing materials and ideas.

ETwinning Projects such as e-cultural Kaleidoscope can greatly extend students' awareness of cultural differences i.e. when the Saints and Scholars Integrated Primary School (Northern Ireland) decided to look at the differences and similarities between Christmas festivities in different countries, they twinned up with Zespół Szkół nr 2 w Czerwionce (Poland) and Scoala CU Clasele I-VIII (Romania). Students prepared paintings and drawings of traditional Christmas Trees and cards with traditional Christmas wishes, which

[36] A. Kukulska-Hulme, *Learning cultures on the move*, p. 8.

[37] Ibidem.

[38] L.C. Ducate, L.L. Lomicka, *Adventures in the blogosphere: From blog readers to blog writers*, Computer Assisted Language Learning, 2008, 21(1), p. 9-28.

[39] L. Lee, *Promoting intercultural exchanges*.

[40] R. Blood, *The weblog handbook: Practical advice on creating and maintaining your blog*, Cambridge, MA 2002.

[41] J.A. Oravec, *Bookmarking the world: Weblog applications in educations*, Journal of Adolescent & Adult Literacy, 2002, 45(7), p. 616-621.

they sent to each other, or the students from Kirkwall School in Grammar School (Scotland) twinned up with Realschule Am Salinensee (Germany) to further both their ICT skills and explore more about Global Citizenship, to do so they described and shared local cultural experiences and aspects of their own lives via the use of personal Blog pages. Such projects can also change parents' perceptions, especially when teachers and their students present their projects during meetings and exhibitions.

Through effective electronic communication students can establish new friendships and tackle difficult problems from the viewpoint of students from different cultures. Students and staff gain first-hand knowledge of other educational systems, customs and the reality of life in a country different from their own.

Discussion

Umberto Eco, one of the most famous writers of the twentieth century while referring to the problem of human functioning in the postmodern world, pointed out that the future society

> (…) will be divided into three classes. The lowest will be the proletariat composed of those who cannot use a computer and whose only source of information is television. People in this class will be excluded from participation in governments. The medium class – will be the petty bourgeoisie who can use the computer but cannot program. At the top of the social hierarchy will be the aristocracy, a group of people who can cooperate with the computer (…).[42]

The world in which we function becomes increasingly a world that requires people to use the potential of new media to discover the real and virtual reality but above all to facilitate learning – to acquire knowledge about the multiplicity and diversity of cultures in which we function, to acquire the ability to communicate with other people in their own language, to participate in their world of values, but also to create (or cultivate) their own world of important individual and social values.

Digital resources enable teachers to create new techniques, and to re-evaluate and improve more traditional techniques that help to introduce the target culture into the classroom. Research has shown that language learning should be done in a dynamic and active way. The technology-based approach and learning-to-search approach enable students to interact directly with the second language and its culture without the limitation of time or place, and explore and construct a deeper understanding of L2 culture knowledge. However, the

[42] U. Eco, *Czym grozi Internet*, Forum, 1996, 19; press interview for the "Corriere della Sera".

analysis of my research results indicates that most foreign language teachers could have a significant impact on the introduction of a student into the cultural world, taking into account differences and dissimilarities in cultures. Even though they declare that they value the ICT's ability to learn and teach culture and assess themselves as competent ICT users (Fig. 1), my research shows that what teachers declare is not consistent with what the students say. This aspect is indicated by the research I conducted with a 50-person group of foreign language teachers and a 50-person group of secondary school students about on the objectives of Internet use. Teachers indicate their high level of multimedia skills that they use to develop the students' multicultural competences. Students asked to assess the skills and activities of teachers primarily indicated work with the traditional textbook (very often and often categories – 47 responses). Use of the Internet in connection with the implementation of i.e. Virtual Field Trips was placed in and rare and not done at all categories – 46 indications. Similarly, students rated the use of multimedia tools in their own search for information in a foreign language (i.e. regarding the culture of a given language area) – 45 indications in rarely and not done at all categories.

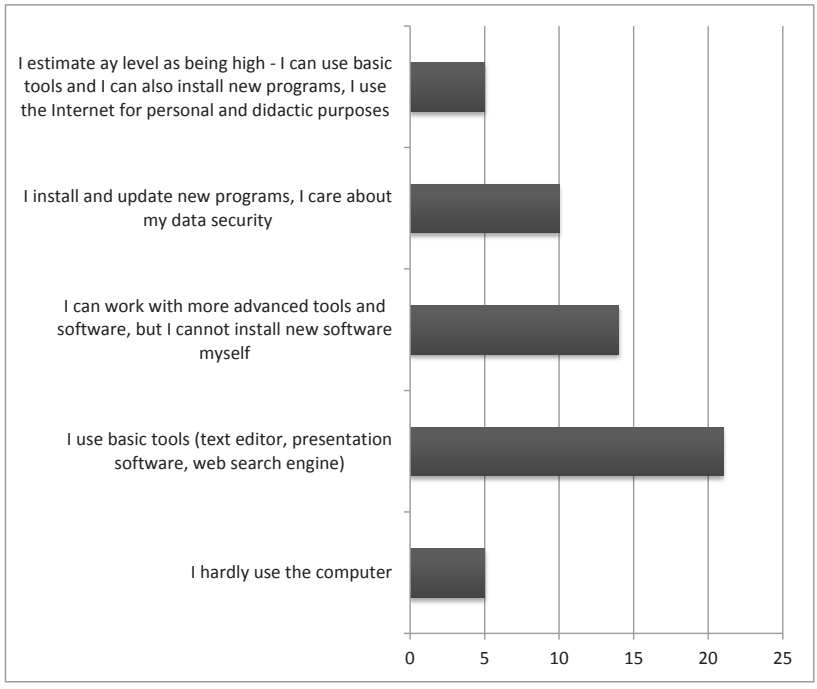


Fig. 1. Teachers computer skills (N = 50)

Living in the world that Marc Prensky[43] described as the world of Digital Natives, we often forget that in order to take full advantage of the opportunities offered by learning – teaching through multimedia tools, we need the skills to use these opportunities and to build the basis for "Long Life Learning". Developing the teachers' ability to overcome the barriers of communicating in non-native languages, creating a well-thought-out learning process – teaching foreign languages, making sense of the fact that modern students are the New Age of Communication[44] generation, will not only be a window into new countries and cultures, but it can also be a challenge for Long Life Learning.[45]

BIBLIOGRAPHY

Apte M., *Language in sociocultural context*, [in:] *The Encyclopaedia of Language and Linguistics*, vol. 4, Ed. R.E. Asher, Pergamon Press, Oxford 1994.

Arnold M., *Culture and Anarchy: An Essay in Political and Social Criticism*, Oxford University Press, Reissue edition, London 2009.

Avruch K., *Culture and Conflict Resolution*, United States Institute of Peace Press, Washington DC 1998.

Blood R., *The weblog handbook: Practical advice on creating and maintaining your blog*, Perseus Publishing, Cambridge, MA 2002.

Boas F., *A Franz Boas reader: the shaping of American anthropology, 1883-1911*, University of Chicago Press, Chicago 1989.

Brown H.D., *Principles of language learning and teaching*, Pearson Longman, New York 2007.

Ducate L.C., Lomicka L.L., *Adventures in the blogosphere: From blog readers to blog writers*, Computer Assisted Language Learning, 2008, 21(1).

Eco U., *Czym grozi Internet,* Forum, 1996, 19.

Fisk P., *Education 4.0 … the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life*, http://www.thegeniusworks.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together/ [access: 1.08.2017].

Gadot R., Levin I., *Digital Curation as Learning Activity*, Proceedings of EDULEARN12 Conference, 2nd-4th July 2012, Barcelona, Spain.

Gonzalez J.A., *Technology and culture in the language class: Adding another ingredient to the old dilemma… and a taxonomy and a database structure*, AsiaCall Online Journal, 2009, 4(1).

Heidegger M., *Bycie i czas,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Hellebrandt J., *Multimedia and foreign language teacher: A humanistic perspective*, [in:] *Foreign language teacher education: Multiple perspectives*, Ed. Z. Moore, University Press of America, Maryland 1996.

[43] M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, On the Horizon, 2001, 9, 5, October.

[44] W. Strykowski, *Media i edukacja tworzeniu współczesnego społeczeństwa*, [in:] *Media i edukacja w dobie integracji*, Eds. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2002, p. 13-24.

[45] J. Sikorska, *Determinanty wykorzystania nowych mediów przez uczniów i nauczycieli w uczeniu się i nauczaniu języka obcego* – niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem naukowym prof. Kingi Kuszak, Poznań 2015.

Honey M., Kanter D.E. (eds.), *Design, Make, Play: Growing the Next Generation of STEM Innovators*, Routledge, New York 2013.
Kapp K.M., McKeague C., *Blended Learning for compliance training Success*, EduNeering, Princeton, New Jersey 2002.
Kluckhohn C., *The study of culture*, [in:] *The Policy Sciences*, Eds. D. Lerner, H.D. Lasswell, Stanford University Press, Stanford, CA 1951.
Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
Kroeber A.L., Kluckhohn C., *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, Papers of the Penbody Museum of American Archaeology and Ethnology 47/1, Harvard University, Cambridge, Massachusetts 1952.
Kukulska-Hulme A., *Learning cultures on the move: Where are we heading?* Educational Technology & Society, 2010, 13(4).
Lee L., *Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish-American telecollaboration*, Computer Assisted Language Learning, 2009, 22(5).
Mihailidis P., Cohen J.N., *Exploring Curation as a core competency in digital and media literacy education*, Journal of Interactive Media in Education, 2013, (1), p. Art. 2. http://doi.org/10.5334/2013-02 [access: 1.08.2017].
Moore Z., *Technology and Teaching Culture: What Spanish Teachers Do*, Foreign Language Annals, 2006, 39(4).
National Standards in Foreign Language Education Project, 1999.
Nichols M., *Teaching for Learning*, TrainInc.co., Palmerston North 2001.
Oravec J.A., *Bookmarking the world: Weblog applications in educations*, Journal of Adolescent & Adult Literacy, 2002, 45(7).
Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, On the Horizon, 2001, 9, 5, October, NCB University Press.
Sikorska J., *Determinanty wykorzystania nowych mediów przez uczniów i nauczycieli w uczeniu się i nauczaniu języka obcego* – niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem naukowym prof. Kingi Kuszak, UAM, Poznań 2015.
Sikorska J., *Microsoft Kinect i jego zastosowanie w hybrydowym modelu uczenia się – nauczania dzieci w wieku wczesnoszkolnym,* [in:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń edukacji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa,* Eds. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
Strykowski W., *Media i edukacja tworzeniu współczesnego społeczeństwa*, [in:] *Media i edukacja w dobie integracji,* Eds. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Wyd. eMPi2, Poznań 2002.
The International Standards for Technology in Education (ISTE) 2017 https://www.iste.org/standards/standards/for-students [access: 1.08.2017].
Tylor E.B., *Primitive Culture*, Dover Publications, New York 2016.
World Economic Forum, The Global Information Technology Report 2016, 6 July.

Lili Israel

Higher Studies of Israel

ASPECTS OF TRACKING IN THE SCHOOLS AS A FACTOR OF RISK AND EXCLUSION OF STUDENTS

Abstract. Israel Lili, *Aspects of Tracking in the Schools as a Factor of Risk and Exclusion of Students* [Dzielenie dzieci w szkole na grupy pod względem możliwości intelektualnych jako czynnik ryzyka i wykluczenia]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 405-424. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.26

The tracking of students in the schools is a topic that obligates social and educational reference. This is a field that exposes gaps and contradictions regarding the possibilities and intentions of parts of Israeli society. It is difficult to define who is being talked about. In addition, it is difficult to separate between or limit the reference to the single student as a real and feeling subject and the desire of the system for a child as a product of education. It is difficult to describe a general picture without forgetting the individuals in it, the students, when the relationship between the tracking, the dropping out, and the exclusion is unavoidable.

This article is an attempt to examine the argument presented in research studies that the gaps between different groups in the population derive from the policy of tracking in education from the establishment of the State of Israel until today and that this policy is intentional. The way that the school as an organization acts and the topics with which it copes can be explained in social policy and in the sociological rationale that characterizes society in Israel.

Which social and educational policy serves the tracking of students and why, despite the data and the numbers that indicate a large gap, is the topic of tracking not present in the educational discussion? I seek to assert that research in the field is insufficient and that it is necessary to place the topic on the agenda and conduct an educational discussion.

Key words: youths at-risk, tracking, exclusion, inequality in education, social structures, separation, differentiation, transcription, segregation

The feeling of the lack of equality is one of the most difficult feelings. It harms the forces that unite society. It harms the person's self-identity
Janusz Korczak

Introduction

The objective of the article is to examine the economic assumption of neoliberalism, which assumes that the happiness and successes of people can be achieved and realized through their entrepreneurial abilities in the institutional systems. How does the tracking of the students from the early grades of the school support this assumption? Tracking is associated with the field of the school structures, and this raises questions. Are these structures that reconstruct social structures or is this a policy of many years that brings up questions on the continuation of the implementation and the influences on students who are at risk and who are excluded?

This article seeks to examine the question of how much and in what way does tracking in the schools release or 'replicate' social inequality. I want to shed light on the mechanisms and expressions of tracking and how it contributes to mobility or duplicates and preserves inequality between students. The emphasis is placed on the weak in society and on students who are at risk and who are excluded.

The following up after the assumption of the sociological perspective of society's manner of functioning enables the prediction and explanation of behaviors. In Israel, there is a relationship between the student's social-economic status and learning achievements, when the percentage of difference of learning achievements explained by the student's background data is among the highest in the world.[1] Research in the sociological educational field reveals mechanisms that reproduce and preserve the inequality in the educational opportunities, which has implications on the ability of individuals to change their initial social status and their life chances.[2] In other words, the relationship between the individual's social economic status can be described as reproduced from his parents' social economic status, despite the expansion of the education system, which has the objective of including more students who belong to a low social status.[3]

Tracking is a common term in sociology and education that addresses the different social mechanisms that create or shape a track for individuals or gro-

[1] OECD, 2014, *Society at a Glance 2014: OECD Social Indicators*.

[2] C.A. Torres, A. Antikainen, *Introduction to a Sociology of Education: Old Dilemmas in a New Century?* [In:] *The International Handbook on the Sociology of Education*, Eds. C.A. Torres, A. Antikainen, Maryland 2003, p. 1-18.

[3] K. Sabag, L. Biberman-Shalev, *Education, Society, and Justice*, Prades 2014.

ups. Education tracking refers to the building of different tracks for students with different needs and abilities. The term explains what is done in the field – there is follow up of the students so as to adjust the learning to them and thus enable them to can realize their abilities so that they can be equal in society as opposed to being excluded from society.

Tracking and the Relationship with Social Inequality

The main theory is that the tracking addresses different social mechanisms that create or shape the path for individuals or groups in such a way that enables or prevents social mobility. It is argued that the policy of education in Israel, which directs students to the learning paths in secondary education and determines their future already at an early age, is a discriminatory government policy that began in the 1950s and caused Ashkenazi[4] Jews to have a high representation in the academic high schools and Mizrachi[5] Jews to have a high representation in the vocational tracks, and thus created the economic class separation. Conversely, the sociology of education emphasizes the importance of the acquisition of an education and maintains that education may be an effective mechanism for the individual's advancement on the social economic ladder.[6]

Society sees the education system to be the main instrument of social mobility. Its role is to enable change and ascent in the social hierarchy, while providing equality of opportunity in learning on the basis of meritocracy: the progression according to effort, achievements, and ability and not according to family or class affiliation as in the past (Lampert, 2013). The education system has the ability and responsibility to create a mechanism that frees the individual and allows him to change his initial status, and it also serves as a mechanism for socialization for the values of democracy.[7] Despite the aspiration and the declared policy for equality and inclusion, it appears that until today the education system is perceived as reproducing the stratified class structure. There is still separation between different strata, expressed in the creation of learning tracks, learning programs, and even learning regions that shape the differential social placement of individuals from different classes.[8] The research indicates that social stratification and the reproduction of the student's status in the school determine the student's future.[9]

[4] Ashkenazi Jews are Jews whose origin is the countries of Europe.

[5] Mizrahi Jews are Jews whose origin is the countries of the Middle East and North Africa.

[6] K. Sabag, L. Biberman-Shalev, *Education, Society*.

[7] M.T. Hallinan, *Handbook of the Sociology of Education*, New York 2000.

[8] K. Sabag, L. Biberman-Shalev, *Education, Society*.

[9] H. Lampert, *Children Lacking in Value: On the Costs of Achievement-Oriented Education*, Mofet Institute, 2013.

To examine the processes of tracking in general and tracking as an exclusionary process in the school in particular, it is important to bring up the social logic that structures their action. Tracking originates in the policy and data that helped its development. Tracking is a comprehensive name for classification, division, and separation. In this context, it is important to examine whether tracks as a systemic practice for the goal of learning strengthen the inequality between groups from different class backgrounds and thus preserve their exclusion.

In the year 2007, the Compulsory Education Law until the age of eighteen was legislated, and the result was an increase in the number of students in the high school. Mizrachi Jews and many children from the poorer populations were added to the system. 'Naturally', in a society that is divided by class, there was a further need to classify and track the students and thus to preserve the class structure in Israeli society, through the support of educational policy that tracks help these students. The main argument is that tracking is related to social disconnection. Tracking is related to removal, to separation, to differentiation, which create inequality that perpetuates the gaps.[10] Conversely, the main argument of the educational policy is that the tracking is the solution for retaining the students in the education frameworks and that this solution prevents the dropping out of many students. This argument ignores the different starting points of students and additional differences. The tracking has not been examined and has not been discussed for many years, despite the data and the gaps presented in the international tests and the national tests. It is difficult to refrain from thinking about who this serves.

Tracking and Economic Aspects

The penetration of business principles accepted in the corporate world into the education system in the past decade strengthens the trends of tracking. The emphasis on competition between schools and on the measurement of outputs creates a race for achievements. A regime of monitoring the achievements incentivizes the schools to classify students into homogeneous groups and to cause the dropping out of the students with difficulties instead of investing in their advancement and accelerates the establishment of separatist schools that meticulously classify the students who enter their walls.[11]

Models in economics today analyze the school as a factory for production that has inputs and outputs. The goal of the school is to create human capital.

[10] N. Blass, N. Zussman, S. Zur, *Segregation of Students in Elementary Schools and Middle Schools*, Research Division 2014.

[11] S. Sabirsky, N. Dagan-Bozaglo, *Enough Tracking*, Echo of Education, 2011, 86, p. 61-67.

A student is perceived as an investor who is interested in maximizing his future. Students are motivated by their desire to achieve a social status in the present and not only by what is expected for them in the future. The research studies find that students direct themselves more to the accepted norm and less to the maximization of achievements and abilities.[12] These models lead the schools to the multiplicity of contents and programs, when the aim is achievements, and thus they strengthen the need for classification, separations, and additional divisions.

In the high schools in Israel there are tracks that are different from one another in the social educational profile of their students and the achievements they can expect in the education system. About 15% belong to the practical engineering track, which is selective and demanding, and the findings indicate that these students have the best chances of attaining a high school matriculation certificate. The rest of the vocational/technological tracks are attended by students come to these tracks from social groups considered weaker: girls, Arabs, and those from a poor social economic background. When the transitions of the students between the different tracks were examined, it was found that the low percentage indicates tracking, which is determined ahead of time and preserves the division of the students into tracks from the start. There are social economic influences on the classification into the different tracks, and the learning track still has significant impact on the student's chance to finish high school and to obtain a high school matriculation certificate.[13]

The suitability of students to the social structures is expressed also in the nature of the role of rewards. Like in capitalist society, when the goal is to maximize the economic profit and it is the main motive of the market forces, in the education system external rewards, like grades, become a main objective in the learning. The encouragement of values that promote competitiveness leads to alienation regarding individuals for whom this is a difficult task. In any event, the outcome is further tracking,[14] through the construction of the perception among the students who come to tracked classes that the system acts best for them, as underachievers. Researchers maintain that through the learning levels and the curriculum students learn to impose on themselves the role of 'serving power', through the implementation of practices and pedagogies that obligate students to be disciplined, to obey authority, and to avoid

---

[12] S. Levitt et al., *The Behavior List Goes to School. Leveraging Behavioral Economics to Improve Educational Performance*, National Bureau of Economic Research (NBER) Working Paper, 2012, 18185, Available on internet..

[13] K. Blank, Y. Shavit, M. Yaish, *Tracking in High School Education in Israel, Report of the Situation of the State – Society*, Economy, and Policy, 2015, p. 413-435.

[14] J. Oakes, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (2nd ed.), New Haven, CT 2005.

the expression of independent opinions.[15] These practices lead students, primarily from the low classes, to accept as obvious the hierarchical capitalist structure and to become enslaved to the accompanying ideology.[16]

Tracking as a Mechanism for the Reproduction and Preservation of Social Structures

Researchers maintain that the story of the education system in Israel is a story of group decisions, and the general direction of the processes is determined by organized groups that acted according to their understanding of their group interest, through the adoption of social and economic models. The direction to residence in a development town is the direction to a school in this town and thus created tracking that, even if it suited specifically a certain adolescent, was accompanied by a general framework of coercion. According to Kimmerling (2001), the tracking of different social populations did not pertain only to the scholastic achievements but also to their social images and their class and ethnic affiliation. Since the 1950s, the direction to marginal learning tracks, residences, and occupations, even if not intentional, has preserved the social structures.

Researchers indicate the tracking as a mechanism that preserves social structures in the education system and thus perpetuates the gaps between classes and groups in the education system in Israel. The research reflects the reality that indicates that as the subject is perceived as more important it is tracked more, for instance, the subject of mathematics. Hence, children who belong to the families who are struggling for survival and subsistence will be in classes of children with difficulties. In parallel, the academic tracks in the high schools include also means of filtering and tracks selected for the children of the elite.[17] The schools serve the interests of a capitalist system in modern society, or in other words, they reproduce the values and personality characteristics required in this society. While in society there are structures of separation, segregation, and inequality, in schools they are called tracking.[18] The curricula reproduce the power relations between groups that act in ca-

[15] S. Davies, N. Guppy, *The Schooled Society*, New York 2010.

[16] S. Sabirsky, N. Dagan-Bozaglo, *Enough Tracking*, p. 61-67.

[17] M. Motola, D. Mittleberg, M. Razer, *Mechanisms in the School that Create, Preserve, Increase, and Resolve Social Exclusion*, Intermediate Report, 146, Oranim College Research Department, 2014.

[18] A. Addi-Raccah, Y. Greenstein, H. Bahak, *Trends of Differentiation or Integration in the Residential Environment on the Basis of the Social Economic Positioning of the Students in the School*, Submitted to the Staff of Experts on the Topic of Inequality and Education, The Israeli National Academy of the Sciences 2015.

pitalist society through practices that emphasize competitiveness and achievements, individuality, and the partial inculcation of knowledge in the low tracks.

Sociologists do not leave room for the argument that this process occurred by chance but see the tracking of the children in the periphery communities and development towns to be a clear and intentional position. Students from different sectors and different social groups are placed into different learning tracks, learn curricula different in content and in quality, and accordingly also reach different end points. In their researches they seek to emphasize that this is a political-social policy in Israel from the beginning of the 1960s and the normative mode of action of the education system is to constantly classify the students, so as to cultivate the select minority in the higher groping.[19]

Another argument of the sociologists is that for many years the education system has been built on in-depth tracking, on the existence of separate and unequal education systems, and on segregative processes as they have existed in Israel from the first years of the state. The high schools are divided until today into two categories: academic and vocational. The academic schools have a high level of studies and are selective and adopt a strict policy in the acceptance of the students according to achievements. Therefore, they classify their students into classes based on achievements and on the chances of future success. Vocational education was intended for students who were considered unsuitable for academic studies on the basis of their previous achievements. Most of the children of immigrants from the countries of the Middle East who immigrated to Israel in the 1950s and 1960s were found unsuited and were directed to the vocational schools, where the scholastic demands were relatively low. The expansion of the tracking to vocational education was justified as being commensurate with the demands of the economy that was developing in the first years of the state. Thus, the vocational schools served the economic social policy, providing a skilled workforce for industry and an opportunity for the acquisition of education for the population that was considered to be weak and enabling the academic schools to select students and adhere to the values of 'excellence' they supported (Goodman & Mizrachi, 2013). From the 1990s, the name of these learning tracks was changed from 'vocational' to 'technological', in the attempt to attribute to them prestige. However, the trend of channeling that includes classification and separations did not change.[20]

It is hard on this topic to speak about facts and policy; the truth is complicated. One of the examples was the establishment of the middle school,

[19] S. Sabirsky, N. Dagan-Bozaglo, *Enough Tracking*, p. 61-67.

[20] N. Blass, N. Zussman, S. Zur, *Segregation of Students.*

which fundamentally was supposed to create equality and integration and to prevent the economic and class status separation, but this was preserved in the high representation in the learning tracks in it. Despite the declarations of the education system of integration, the tracking and separations were retained. The sociologist Molcho[21] objected to this argument and explained that the separation and classification are a product of the desire to provide a solution that would suit the students and there was no intentional tracking. This argument does not meet the test of reality, since even when the budgets were increased and reforms to make changes were implemented, the tracking continued to be the practice of a systemic structure that preserves separations and classification according to achievements until today.

Tracking Mechanisms in the Education System

The tracking of students was performed in the past and is performed today according to the same practices. The main tenet is the classification of students into tracks according to achievements. There is a division into higher, preferred, prestigious tracks and into other tracks that collect students at risk and students who are excluded. The difference between the learners is one of the explanations of the need for tracks. The difference is an inseparable part of the nature of education, and it may be expressed in different dimensions: cognitive ability, learning style, personal attributes, emotional maturity, and social background, and thus creates social heterogeneity. While some see a difference between the students to be an educational value that contributes to learning and constitutes an opportunity for advancement, others see it to be a problem to be reduced.[22]

Tracking in the education system has a number of practices and channels: the division of all the students into classes according to levels, academic and vocational programs, classes for excellent students and classes for students with difficulties, and groups according to achievements. Tracking is performed also through the transfer of the student to smaller classes, dropping to a lower level, groupings in which the level of the material learned is different. The tracked structure gives to the teaching staffs a 'recipe' that became a norm that manages the learning. This 'recipe' creates and furthers structural gaps that were known beforehand between the different groups of students, gaps that do not lessen despite the tracking.

---

[21] A. Molcho, *The Argument of Tracking: A Test Case in Critical Sociology*, 2011, p. 29-54.

[22] M. Dressler, *Individualized Teaching as an Opportunity to Provide a Response to the Differences of Learners*, Eureka, 2010, p. 39-47.

Tracks receive names. The name of the track constitutes a label of its own. Tremendous resources are directed to the students who learn higher units in mathematics, at the expense of the weaker students. Thus the gap is increased. The excellent students have a way open to the future, to profitable and esteemed professions. The weaker students do not receive what they need. The compartmentalization of knowledge is expressed in the bestowing of distinct prestige to different areas of knowledge while classifying the students regarding their degree of exposure to areas of knowledge with high prestige according to their achievements.[23]

The Ministry of Education prohibits the classification of the students in the acceptance to the elementary schools as well as the implementation of separation, tracking, and grouping in elementary education and limits them in secondary education.[24] In actuality, this is not the case. Despite this prohibition, separating and differentiating mechanisms were found beginning in the first grade, when instead of levels the groups are given names or colors and every student knows whether he belongs to the weak group or the strong group.[25] In the transition to the middle school there are classification tests that divide the students into levels in the core subjects. From the seventh grade, the Ministry of Education permits groupings in mathematics and in English, but there must be the creation of conditions that enable the mobility of the students and their rise from level to level.[26] In reality, this division establishes the status of the students in the classifying groups and has basis in the school discourse, primarily expressions and sentences that mean another classification or dropping down to a lower group, while a conversation on the reduction of gaps and a rise to a higher level is less common.

Blass[27] presents data on a system that preserves the scholastic gaps between students from low economic groups and their classmates from established families. The education system declares the struggle against segregation and simultaneously ignores the existence of mechanisms of separation, tracking, and ability grouping, which serve the competition and achievements in the integrative schools. These mechanisms of separation place students into homerooms according to their social economic background or according to their learning achievements, although the curriculum is supposed to be uniform for all.[28]

---

[23] M. Apple, *Ideology and Curriculum* (3rd ed.), London 2004.

[24] Ministry of Education, Director General's Circular, 2010; Ministry of Education, Director General's Circular, 2014.

[25] N. Blass, N. Zussman, S. Zur, *Segregation of Students in Elementary Schools*.

[26] Ministry of Education, Director General's Circular 54/8, 1994.

[27] N. Blass, *Inequality in Education in Israel*.

[28] N. Lipstat, H. Glickman, *Equality of Opportunities in Education in the Mirror of National Tests: A Selection of Data from Longitudinal Research in the Fields of English and Mathematics*, The National Authority for Measurement and Evaluation in Education (RAMA), 2014.

The research of Goodman and Mizrachi[29] revealed the stratified and tracking dimension of the educational work. The research found that on the low levels, the teachers were providers of information and authoritarian and the students sat in rows and were passive, while in the prestigious classes, there was a discussion in a circle, the students were active, and they told about their emotions. The toolkit the students acquired was different. The focus on the techniques of decision making and the solution of moral dilemmas among students from a high social-economic status is commensurate with the assertion of Lareau[30] on the work of cultivation used among educators for children from a high social-economic status. In his opinion, this cultivation work fills an important role in the training of these children to become citizens with opinion, social abilities, and social skills that will allow them to participate actively in society. In contrast, children from a low-moderate social-economic status primarily are recipients of the concern for the satisfaction of their basic emotional and physical needs. Their emotional world is shaped from the reliance on the hierarchies of symbols and on permanent social roles in a way that does not encourage musing about, disputing, or negotiating the social order. The distinct use of learning techniques in the prestigious classes and in the lower classes expresses and re-establishes a constellation of positions that is ethnic and class-bound.[31]

The grouping is one of the channels of tracking of the different education systems in the world that sought to cope with the heterogeneous classes through the transfer of students who for different reasons do not meet the normative criteria.[32] Grouping addresses the way in which students are placed into groups on the basis of their abilities, so that homogenous groups are created. Grouping can be a program that includes all the subjects in the school for certain students, as implemented in academic high schools (such as the classes of the MABAR, OMETZ, and LEV programs[33], for example). Conversely, it can be specific to a certain subject, so that the student will learn at different levels in different subjects. A main consideration in the creation of the groupings is related to the assumption according to which the learning of a group of

[29] Y. Goodman, N. Mizrachi, *National Memory and Civilian Tracking: Ethnic-Class Differences in the Processes of Memory in High Schools in Israel*, [in:] *Practice of Difference in the Field of Education in Israel: A Look from Above*, Eds. Y. Yonah, N. Mizrachi, Y. Feniger, 2013, p. 108-135.

[30] A. Lareau, *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, Berkeley 2003.

[31] Y. Goodman, N. Mizrachi, *National Memory and Civilian Tracking*, p. 108-135.

[32] S. Sabirsky, N. Dagan-Bozaglo N., *Enough Tracking*, p. 61-67.

[33] These are programs for students who do not succeed in learning. These are learning programs and tracks, in which there is increased help and in which the students learn in small groups and with a limited curriculum. In some of these programs, the students will finish with a partial high school matriculation certificate (MABAR) and in other programs the students will complete twelve years of study without a high school matriculation certificate (LEV).

students that is homogenous in terms of ability and achievements is more effective than reference to the diverse needs of a group with heterogeneous ability. While in the elementary schools the division into groups according to ability occurs for the most part in the classes, when the students are divided into small groups by achievement levels, in the middle school and the high school the use of groupings between classes is common.[34]

The division according to the positive or negative results of the groupings addresses primarily the middle school and the high school. In a longitudinal research study that examined the influences of the learning in an ability group, the results supported the criticism against the groupings that they lead to negative psychosocial implications for students in the low groupings while they are beneficial for the students in the high ability group. These implications may influence the students' values, interest, goals, and behaviors as well as their self and academic perception. A negative influence was found of the placement in the low groupings on the students' mental wellbeing. It was found that students with low levels of mental wellbeing and self and academic perception are at risk for depressive responses, low grades, dropping out of the school, and delinquency, while students in the high grouping may experience the school as a positive environment since their belonging to a higher grouping gives them social status. Students in the low grouping may suffer from the loss of social status, low scholastic expectations, and low motivation, to the point of the development of negative attitudes towards the school, disruptive behaviors, disconnection, and even dropping out of the learning process.[35] Beyond the emotional and social implications of the division into groupings, it was asserted that this way may cause the increase of the gap in achievements, since the teaching that the students in the lower ability groups receive is not equivalent to the teaching that the students in the higher ability groups receive.[36] The research findings about what happens in the low groupings confirm what every student in the third grouping can tell: in the third grouping they learn very little, they learn it very slowly, and they are very disruptive. It is very difficult to go up a grouping, and as the stay in the third grouping is longer, the chance of leaving it is lower.[37] The gap in the curriculum reduces the students' ability to shift between groupings, although the

---

[34] Belfi et al., *The Effect of Class Composition by Gender and Ability on Secondary School Students' School Well-Being and Academic Self-Concept: A Literature Review*, Educational Research Review, 2012, 7, p. 62-74.

[35] J. Oakes, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (2nd ed.), New Haven, CT 2005.

[36] L. Teller, *Why Groupings? What Are the Goals of the Method of Grouping and What It Truly Achieves*, Society: Socialist Journal for Issues of Society, Economy, Politics, and Culture, 2003, 9, p. 9-11.

[37] D. Tobin, *Improvement of Achievements in the Upper Schools: Management Practices, Structures, and Processes, Research Report*, Ben Gurion University, 2012.

primary goal of the groupings is to promote the level of the students' achievements. It was found that as the schools more frequently employ groupings of the students in quality groups in the different subjects and as the schools more frequently transfer to other schools the students who have poor achievements or who have behavioral problems or learning disabilities, the level of achievements of the entire system declines.[38]

These problems become stronger in light of the central place of the groupings in the tracking processes. At the end of the middle school, there is classification into many diverse tracks – prestigious high school matriculation examination certification tracks and less prestigious ones (according to the prestige of the subjects taught in these tracks), tracks of partial high school matriculation examination certification, and vocational tracks without the high school matriculation examination certification. In essence, at this stage the value of the certificate that the student will acquire at the end of twelve years of study is determined, as are the student's possibilities for higher education and future employment. The tracking creates a circle of low expectations that lead to failure, the low expectations of the teachers on the part of the principals and supervisors and the low expectations of the teachers of themselves, the low expectations of the students on the part of the teachers, the low self-image of students, the low image of the students in the teachers' opinion, and a tradition of failure.[39]

A research study conducted by Tobin[40] found that the stage of tracking includes the events that lead every student to choose the study program suited to him. However, students with learning difficulties and low achievements are tracked to a track without the possibility of the choice of a learning program. This is determined for them ahead of time. These tracks are known by names such as MABAR (regular high school matriculation examination certification), ETGAR, LEV (towards the high school matriculation examination certification), HAZLACHA, and OMETZ (believing in the self, willing to put forth effort, expecting achievements). All of these programs act according to the same principles of small classes, reinforcement, and personal work. A learning track is determined for every student at the end of the ninth grade by the educational staff on the basis of achievements, behavior, and motivation. However, there is also systemic-organizational thinking on the learning tracks as opposed to the identified needs of the community that goes to the school. Thus, in weak communities there are fewer academic classes, more MABAR classes, and more reinforcement classes. Again the reality dictates the gaps and the inequality that influences the student's future achievements.

[38] L. Teller, *Why Groupings?* p. 9-11.

[39] S. Sabirsky, N. Dagan-Bozaglo, *Enough Tracking*, p. 61-67.

[40] D. Tobin, *Improvement of Achievements in the Upper Schools*.

When a student is interested in moving a learning group, the 'gatekeepers' of tracking enter the picture; this is a main figure (for instance, the pedagogical coordinator or a senior counselor) who is in charge of the examination of the process of the re-tracking and enables, or for the most part does not enable, it to happen.

The conceptualizations and the language of educators also indicate the tracking mechanisms and the extent to which they are inherent in and built into the system. The tracking conceptualizations became the daily reality "he won't be here if he does not learn", "his parents will see to him and not me", "the student should be removed, his place is not here". The conceptualization and the language create and preserve the exclusionary mechanisms. These students are placed in classes with others who are similar to them and the question is asked about their chances when they are with others who are similar to them, when these are classes with discipline difficulties, anxieties, learning disabilities, and attention disorders. They are students who are characterized by continuous failure, frustration, and social exclusion.

Tracking as Inequality and Exclusion

A main argument of researchers is that the separation into scholastic tracks largely determines the life tracks and relies on class considerations, and not educational ones, and that there is a strong relationship of poverty and distress with ignorance and extreme opinions that create students with social disconnection. For the most part, the academic schools enjoy prestige and a high status, facts that are important to the school principals and the heads of the local governments.[41] Most of these schools are located geographically in main cities, in well-established neighborhoods, and most of the students are of the same ethnic group. In contrast, vocational high schools were found to suit the students (from another ethnic group) where the percentages of success and achievements in the tests were low.[42] This assertion continues to exist year after year, without dispute and without further thought.

A research study of the Bank of Israel,[43] which examined the contribution of a vocational high school education versus an academic high school education to the education and success in the job market, shows that vocational education leads to an insignificant career but helps the reduction of the dropping out from the high school, and this is its main target. Vocational educa-

[41] K. Blank, Y. Shavit, M. Yaish, *Tracking in High School Education in Israel*, p. 413-435.

[42] S. Sabirsky, N. Dagan-Bozaglo, *Inequality and Weak Control: A Picture of the Situation of Education in Israel*, Tel Aviv 2009.

[43] N. Zussman, S. Zur, *The Contribution of Vocational High School*.

tion creates tracking, while academic education gives a 'uniform' framework and an equal opportunity for all. The arguments are that in vocational education there is greater tracking and with it labeling and exclusion that lead to far inferior scholastic achievements and the lack of basic skills required for the person in modern society, and they reach post-high school education to a significantly less extent. Consequently, the earning ability of the graduates of vocational education is detrimentally influenced, in comparison to that of the graduates of the academic high school, and the inequality in the distribution of the incomes is increased.[44]

Some researchers see the mechanism of tracking to be a factor that leads to inequality in the future opportunities in education and employment. Oakes[45] found that as tracking is used at young ages, the chances for the continuation of higher studies lessen, as does the income from the job. The researchers attribute the negative results of vocational education to a number of factors, when the prominent factors are the lack of appropriate academic preparation and the negative image that stuck to students in these tracks, as well as the lack of mobility between tracks. Their argument is that these children are distanced from the high school matriculation certificate and from the possibility of the acquisition of a higher education.[46] In contrast, the assertion is that vocational education provides students with a way that enables them to reduce the chance of unemployment and future poverty.[47] These arguments raise thoughts about the preservation and reproduction of their social status and the lack of ability that characterizes them as a part of the coping with their exclusion in society in the future.

The collection of data on high schools in Israel and the achievements of the students, which was published in the year 2016,[48] came for the first time with additional data about what is done in the high schools, the climate, the percentages of violence, the social involvement, and the attitudes of teachers towards them, perhaps in the attempt to reduce the meaning of the low eligibility for the students and for the economy and Israeli society. It is necessary to ask the question whether there is a relationship between things, so as to show that the situation of the high school matriculation certificates is influenced by the situation of behavior that that Ministry of Education rejects, as well as the question regarding the shift of the focus to the students' difficulties regardless of the system. The reports of the students themselves delineate

[44] Ibidem.

[45] J. Oakes, *Keeping Track*.

[46] N. Zussman, S. Zur, *The Contribution of Vocational High School*.

[47] K. Blank, Y. Shavit, M. Yaish, *Tracking in High School Education in Israel*, p. 413-435.

[48] RAMA – The National Authority for Measurement and Evaluation in Education, *Students in Vocational Schools, Characteristics, Attitudes, and Scholastic Achievements*, Ministry of Education 2016.

a picture of severe violence and lack of closeness and caring of the teachers towards them.[49]

Researchers maintain that tracked students whose basic human needs are ignored by the school, when for a long time the students do not have a significant figure who will give them attention, when there is no reference to their opinions and needs, and when the students feel they are objects of one-sided actions, become unsuccessful and alienated and their chances of dropping out from the school are great.[50] They are characterized by the lack of commitment to the school, the lack of motivation to attain achievements, failure in and poor achievements in the studies, all of which increase their chances of developing aggressive behavior and becoming students at-risk.[51]

The declared goal of the tracking is reflected also in the policy of inclusion that the Ministry of Education set as the top priority in 2012. "Every student will receive according to his ability the help that he needs." This approach intends to create mobility instead of tracking, the inclusion of students instead of their exclusion. The only findings that exist are from the data of the high school matriculation examinations and scores. These tell that there are no changes. If we examine before and after the inclusion, it appears that there is no change that indicates greater success. The trend of tracking continues. Even when the policy is changed and the inclusion of the students is declared to be a main goal, it is possible to see that the existing practices of classification and tracking and the assignment of the responsibility to the children preserve their exclusion in the system and later in society.[52]

A longitudinal research study conducted over eleven years examined the long-term results among students who were identified in the first grade as having learning and behavior difficulties. It was found that in the twelfth grade these students were at risk of placement in special education, use of mental health services, poor scholastic achievements (in mathematics and in reading), and dropping out from the school. Different emotional and social problems were found to be related to failure in the scholastic realm, to learning difficulties, and to difficulties with adjustment to the school framework.[53] Over the

---

[49] P. Moore, A. Luriah, *The Power of the Educational Counselor, The School as a Promoting Educational Environment*, Jerusalem 2010, p. 19-52.

[50] P. Moore, Y. Mandelson, *To Speak with Adolescents at Risk: The Psychosocial Educational Perception*, Jerusalem 2006.

[51] D. Ben-Rabi et al., *Research Report: The Implicit Dropping out in Israel: Re-examination of Disconnection among School Students*, Jerusalem 2014.

[52] M. Motola, D. Mittleberg, M. Razer, *Mechanisms in the School that Create, Preserve, Increase, and Resolve Social Exclusion*, Oranim College Research Department, 2014.

[53] M. Cohen-Navot, A. Avadya, *The 'Individual's Wellbeing' Program in the Elementary Schools – Evaluation of the Intervention for the Promotion of the Teachers' Work with Students at Risk*, Jerusalem 2012.

years, in the school the perception was built in the student that classification and tracking are the best solution for him, that in the framework into which the student was tracked, the conditions are better for him. A glass ceiling is built that cannot be shattered. The main responsibility is on the student, and he knows that the lack of success results in further exclusion to an even more tracked school.

Tracked students experience social exclusion and feel that they do not belong, that they are not a part of society. This influences their scholastic achievements and sometimes duplicates the experience of their parents in the school. Research studies illustrate the relationship between the learning environment and the functioning of the learners in it. When a student is found in a learning environment with others similar to him, students with difficulties in different areas, their functioning is influenced by this, and the experience of their exclusion is strengthened. These youths suffer from a variety of problems and difficulties that threaten their current and future adjustment. Schonert-Reichel[54] asserts that it is necessary to continue to research students who have a variety of difficulties, weak students who are not accustomed to conceptualize or to report their emotions and difficulties, students who are accustomed to silence or to help that is generally further suffering for them and additional exclusion. Students at-risk are not aware for the most part that they have a voice. A pluralistic approach of difference among children who are different in gender, color, culture, social economic status, and abilities is necessary, and we should recognize these aspects in their lives, so as to create a process that will encourage them to make their voice heard, to empower the voice of individuals, the students, and to influence the general picture, which acts on them with inequality and exclusion.

Conclusion

There is nothing new in the discussion and arguments voiced on the topic of the tracking of the students since the establishment of the education system for all. Most research studies and arguments are sociological, maintaining the existence of social structures that are preserved and reproduced in the education system. The explanations are economic and social, and the conceptualization is characterized by segregation and separations, because of constraints and difficulties that characterized the establishment and formation of society and the education system, which come to represent and preserve the interests

[54] K.A. Schonert-Reichel, *Children and Youth at Risk: Some Conceptual Considerations. Paper prepared for the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium*, Children and Youth at Risk, 2000, p. 1-14.

of social groups. Thus we find for the situation economic, educational, ideological, and other explanations.

The method of classification and grouping is not a mistake of the system, exactly like the fact that fewer than half of the students in Israel obtain the high school matriculation certificate is not a failure of the system. The story of the education system is filled with programs and reforms with characteristics similar to those of the method of grouping – vocational education, 'cultivation policy', comprehensive schools – and they all were created with the goal to reduce gaps and especially to help the students. They all failed, and the gaps remained. The education system, apparently, does not aspire to truly reduce the gaps and does not attempt to bring all the students to achievements of value to their future. The data and the scarcity of research on the topic indicate the indisputable continuation of the existence of classifications, separations, and tracking today. The existence of critical discourse and discussion seeking to re-examine their necessity and role is not apparent.

After a century of research on tracking and ability grouping, one might expect to see a definitive answer to the question of how best to organize students for instruction. Yet the dilemma persists, because the goals of commonality and differentiation lie in uneasy proximity to one another, because every approach has disadvantages as well as advantages, and because the consequences of different solutions vary by context. Research in the last decade has made important progress, however, by focusing on the instruction provided to students assigned to classes in different ways. Ultimately, how students are arranged matters less than the instruction they encounter.

It can be asserted that in Israel the institutional classification into graduated and differentiated homogeneous frameworks (grouping, learning track) is the variable that most influences the aspirations for and acquisition of education as well as the future occupational status. Children from populations at-risk (because of poverty, migration and immigration, and residence in the periphery of the country) experience the risk that is reproduced in the schools. Classification and tracking are structures that preserve and strengthen the risk and the social exclusion of these children and thus preserve the circle of risk and social exclusion. The exclusion is reproduced and preserved from society to education. The research and the data indicate that the tracking, the separations, and the classification express and preserve the inequality among the students. In Israel there is no mobility among the groupings. The tracking prevents mobility and preserves the social stratification and the neoliberal economic structures. Tracking has long-term practices and mechanisms that are retained in the education system at all ages.

It is therefore desirable and necessary to listen to the students themselves and to bring the topic up for discussion and research from the students' per-

spective. It is necessary to reach the voices that are silent or that tell their pain through their behavior – these are the voices of the tracked students, who are defined as students at-risk and who sometimes are at-risk of implicit dropping out from the education system. The belief is that 'listening to their voices' is an appropriate human and ethical step that will facilitate the development of these students as equal, deserving, autonomous, and responsible partners.

BIBLIOGRAPHY

Addi-Raccah A., Greenstein Y., Bahak H., *Trends of Differentiation or Integration in the Residential Environment on the Basis of the Social Economic Positioning of the Students in the School*, Submitted to the Staff of Experts on the Topic of Inequality and Education, Relationships between the Increase in Social Economic Inequality, The Initiative for Applied Research in Education, The Israeli National Academy of the Sciences 2015. (Hebrew).

Apple M., *Ideology and Curriculum* (3rd ed.), Routledge and Kegan Paul, London 2004.

Belfi B., Goos M., De Fraine B., Van Damme J., *The Effect of Class Composition by Gender and Ability on Secondary School Students' School Well-Being and Academic Self-Concept: A Literature Review*, Educational Research Review, 2012, 7.

Ben-Rabi D., Baruch Kovarski R., Navot M., Konstantinov Tz., *Research Report: The Implicit Dropping out in Israel: Re-examination of Disconnection among School Students*, Ingleberg Center for Children and Youth, Knesset Committee for the Promotion of the Child's Rights Jerusalem 2014. (Hebrew)

Blank K., Shavit Y., Yaish M., *Tracking in High School Education in Israel, Report of the Situation of the State – Society*, Economy, and Policy, 2015. (Hebrew)

Blass N., *Trends in the Investment of Resources in Education according to Social-Economic Status: Public Investment, Investment of the Third Sector, and Investment of Households*, [in:] *Equality and Education, Applied Research in Education*, Ed. A. Bushrian, The Israeli National Academy of Sciences, 2016. (Hebrew)

Blass N., *Inequality in Education in Israel: From the Cradle to the University*, Taub Center for the Research of Social Policy in Israel, 2017. (Hebrew)

Blass N., Zussman N., Zur S., *Segregation of Students in Elementary Schools and Middle Schools*, Bank of Israel, Research Division 2014. (Hebrew)

Cohen-Navot M., Avadya A., *The 'Individual's Wellbeing' Program in the Elementary Schools – Evaluation of the Intervention for the Promotion of the Teachers' Work with Students at Risk*, Meyers Joint Brookdale Institute, Jerusalem 2012. (Hebrew)

Davies S., Guppy N., *The Schooled Society*, Oxford University Press, New York 2010.

Dressler M., *Individualized Teaching as an Opportunity to Provide a Response to the Differences of Learners*, Eureka, 2010, 39-47. (Hebrew)

Goodman Y., Mizrachi N., *National Memory and Civilian Tracking: Ethnic-Class Differences in the Processes of Memory in High Schools in Israel*, [in:] *Practice of Difference in the Field of Education in Israel: A Look from Above*, Eds. Y. Yonah, N. Mizrachi, Y. Feniger, HaKibbutz HaMeuchad Press, 2013. (Hebrew)

Hallinan M.T., *Handbook of the Sociology of Education*, Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York 2000.

Kimmerling B., *The Invention and Decline of Israeliness*, University of California Press, Berkeley – Los Angeles, CA 2001.

Lampert H., *Children Lacking in Value: On the Costs of Achievement-Oriented Education*, Mofet Institute, 2013. (Hebrew)

Lareau A., *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*, University of California Press, Berkeley 2003.

Levitt S., List J., Neckermann S., Saidoff S., *The Behavior List Goes to School. Leveraging Behavioral Economics to Improve Educational Performance*, National Bureau of Economic Research (NBER) Working Paper, 2012, 18185, Available on internet.

Lipstat N., Glickman H., *Equality of Opportunities in Education in the Mirror of National Tests: A Selection of Data from Longitudinal Research in the Fields of English and Mathematics*, The National Authority for Measurement and Evaluation in Education (RAMA), 2014. (Hebrew)

Ministry of Education, Director General Circular 54/8, March 3, 1994, Ministry of Education Website: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/ChipusPashut/Search.htm?REFF_GUID=%7b613B5E5E-B338-4E92-9096-6998632BFC1A%7d (Hebrew)

Ministry of Education, Director General Circular 2010/4(A), December 1, Ministry of Education Website, 2010, http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/3-7/HoraotKeva/K-2011-4-3-7-62.htm (Hebrew)

Ministry of Education, Director General Circular 2015/2(A), Ministry of Education Website, 2014: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/3-1/HoraotKeva/K-2014-2-1-3-1-50.htm (Hebrew)

Molcho A., *The Argument of Tracking: A Test Case in Critical Sociology*, 2011. (Hebrew)

Moore P., Luriah A., *The Power of the Educational Counselor, The School as a Promoting Educational Environment*, Ashalim, Jerusalem 2010. (Hebrew)

Moore P., Mandelson Y., *To Speak with Adolescents at Risk: The Psychosocial Educational Perception*, Ashelim, Jerusalem 2006. (Hebrew)

Motola M., Mittleberg D., Razer M., *Mechanisms in the School that Create, Preserve, Increase, and Resolve Social Exclusion*, Intermediate Report, 146, Oranim College Research Department, 2014. (Hebrew)

Oakes J., *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (2nd ed.), Yale University Press, New Haven, CT 2005.

OECD, 2014, *Society at a Glance 2014: OECD Social Indicators*, OECD Publishing.

RAMA – The National Authority for Measurement and Evaluation in Education, *Students in Vocational Schools, Characteristics, Attitudes, and Scholastic Achievements*, Ministry of Education 2016. (Hebrew)

Sabag K., Biberman-Shalev L., *Education, Society, and Justice*, Haifa Press, Prades 2014. (Hebrew).

Sabirsky S., Dagan-Bozaglo N., *Inequality and Weak Control: A Picture of the Situation of Education in Israel*, Adva Center, Tel Aviv 2009. (Hebrew)

Sabirsky S., Dagan-Bozaglo N., *Enough Tracking*, Echo of Education, 2011, 86. (Hebrew)

Schonert-Reichel K.A., *Children and Youth at Risk: Some Conceptual Considerations. Paper prepared for the Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium*, Canadian Education Statistics Council, Children and Youth at Risk, 2000.

Teller L., *Why Groupings? What Are the Goals of the Method of Grouping and What It Truly Achieves*, Society: Socialist Journal for Issues of Society, Economy, Politics, and Culture, 2003, 9. (Hebrew)

Tobin D., *Improvement of Achievements in the Upper Schools: Management Practices, Structures, and Processes, Research Report*, Ben Gurion University, Education Department, 2012. (Hebrew)

Torres C.A., Antikainen A., *Introduction to a Sociology of Education: Old Dilemmas in a New Century?* [in:] *The International Handbook on the Sociology of Education*, Eds. C.A. Torres, A. Antikainen, Rowman and Littlefield Publishers Lanham, Maryland 2003.

Zussman N., Zur S., *The Contribution of Vocational High School in contrast to Academic High School to Education and Success in the Job Market*, Bank of Israel, Research Division, Series of Articles for Discussion, 2010, 5. (Hebrew)

Tsipi Marhaim

Higher Studies of Israel

CHARACTERISTICS OF DEMOCRACY AND HUMANISM IN JANUSZ KORCZAK'S LEGACY

Abstract. Marhaim Tsipi, *Characteristics of Democracy and Humanism in Janusz Korczak's Legacy* [Charakterystyka demokracji i humanizmu w spuściznie Janusza Korczaka]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 425-438. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.27

In this article the author discusses the revolutionary and unique democratic-humanistic educational approach of Janusz Korczak (1878-1942), which emphasized the fundamental values of the human being concentrated on children and concerning their rights. The author presents democracy as a societal way of life, as practiced by Korczak, Wilczyńska and Falska. They administered their orphanages democratically, as expressed in Korczak's writings. Social and moral education is presented through a social lifestyle based on fundamental principles of democratic education in the spirit of Korczak. The article also examines the characteristics of democracy itself in the historical perspective and in relation to Korczak's democratic and humanistic approach. Humanism and democracy as regulators of social life can be greatly inspiring for teachers, educators and parents involved in the process of child education.

Key words: Korczak, democracy, humanism, education, educators

Introduction

A wave of revolutions, beginning in 1968 with the Prague Spring in Czechoslovakia, brought democracy to Eastern European countries. In the years 1980 to 1990 more southern and central European countries rejected Communism and embraced democracy. New democratic countries arose in Latin America, Southeast Asia, Africa and the Middle East and all over the world, especially in Arab countries. The Arab Spring swept through the Arab countries. It began in Tunisia in 2010, then in Algeria and Jordan and in Egypt in 2011, and was accompanied by demonstrations and civil wars.[1]

[1] O. Koenig, *The Arab spring and democracy. A look at both comparative metrics*, The Israel Democratic Institute, https://www.idi.org.il/articles/9678. 2013.

We were able to observe that the movements of refugees led to demographic changes all over the world and raised dilemmas among democratic nations as to how to cope with multi-faceted cultures and mixed ethnic populations. This led to a move towards extremism in religious and nationalistic zealotry, plus the rejection of basic values and social commitments.[2] Communication and politics determine the fundamental values of society. Technology has invaded our lives and made indirect interpersonal communication possible. The use of technological tools (cell phones, computers, telephones) has enabled the violation of individual rights, such as cyber bullying. These phenomena testify to the basic lack of understanding of the meaning of democracy in modern societies and distortion of the concept of free speech – which is one of its bases. There is a need for dialogue and moral, meaningful and value-based education for life in a democratic society.

Every day we witness violence, destructive wars and mass destruction, as a direct result of inhumane behavior and the disintegration of basic values; this requires a re-examination of universal values that protect human life and dignity and of shared life in a just society. The changing reality in the world raises fundamental humanistic questions about the essence of democracy. The complexity of the situation can be seen in education systems that expressed little tolerance or respect for others, thereby enabling rampant violence and inequality. Today, most public educational institutions are authoritative and operate according to uniform plans and outlines required by the Ministry of Education. Unfortunately, the emphasis placed on intellectual achievements and democratic-human-moral education is only theoretical. Therefore, it is important to devote attention to value based education. There is a need to educate children to live in a democratic state based on humanism, pluralism and democratic principles as well as to adopt a dynamic and flexible approach to global education.

Questions arise: What are the foundations of democracy, what are the essential elements for democratic education and how can we educate children to live in a democratic society?

I have examined various definitions of democracy since its early days in Athens in order to determine the characteristics of democracy. The liberal democratic approach, like Athenian democracy, is individual and supports personal freedoms, and concludes that human life is the foundation of democracy. Liberals emphasized individual rights, education, and personal development, and perceived education as a key to improving human nature.

[2] D. Maskit, *Practical experiencing during the process of educational training: model and data*, Tel-Aviv 2016.

John Dewey (1960) coined the concept of democratic education and argued that democracy is a way of life and must be expressed in the education system.[3] An in-depth examination of the foundations of Korczak's democracy shows universal humanistic foundations. In Korczak's approach I found democratic-humanist ideas and ways to implement them, something that is sorely lacking in education today. Korczak's approach is an example for moral education, arouses inspiration and presents options for implementation. His character, his educational path and his approach, which are expressed in his writings, serve as a role model for learning.

The Jewish and Polish orphanages that Korczak administered were based on direct democracy as a way of life, with self-government and equality among children. These institutions were based on a democratic framework that included legislative, executive and judicial branches and were run through a parliament, a council and a court. These frameworks were innovative for their time and today they continue to serve as models for humanistic-democratic approaches to education. Korczak considered education to be a philosophy of life that combines values and principles that complement each other, and he declared the need for children's rights. He required educators to constantly examine and adapt themselves to circumstances. His words raised questions, and the need to search for answers. His writings offer ideas and ways to adapt them. Incorporating his ideas into an educational system can provide the educational needs and environment for the present time. From my experience as principal of two schools that were run according to a humanistic democratic approach, Korczak's words strengthened our educational work and motivated us to change the shape of value-based educational frameworks and processes, which promoted the personal development of every child, together with a value-based education.

The fact that Korczak didn't write a clear theory but rather presented ideas based on observation, can help educators collect ideas and adapt them to their own environments and circumstances. Korczak's approach can strengthen the foundations of the humanistic-democratic approach in educators who apply it and can help them instill values in the existing educational system. His ideas can lead to a change in the school's structure, turning it into an environment that safeguards the needs of the children. Promotes educators' independence and the development of personal identity, helps them weave together their theory and the children's needs.

„I have a theory of my own; consciously or unconsciously it directs my activities, which stem from activity and experience."[4]

---

[3] J. Dewey, *Democracy and Education*, Jerusalem 1960.

[4] J. Korczak, *Dat Ha Yeled (Religion of the Child)*, Tel Aviv 1978, p. 252.

"One time I made an unwilling effort, and I worked out the theory for observation, planning and a program."[5]

Janusz Korczak wondered about the possibility of writing a coherent theory. He attempted to write his ideas on the basis "of the knowledge of others" and adapt these assumptions to his own views and possibilities. However, he regretted it and declared that he would not try to write again. Korczak did not write orderly systematic theory or any kind of a structured theory.[6] In his opinion, the theory itself is not important because it consists of selective ideas that need to be chosen and changed by asking questions, searching and experiencing practical education. It can be stated that theory is temporary and changing and cannot be permanent and systematic. Every truth of today is a stage between stages. Korczak himself was against the presentation of a clear program that limits independent thought. He also contended that „a program is the distorter and killer of knowledge".[7] The process of choosing the theories must be suited to the personality of the educator and to the needs of the children in the circumstances in which it takes place. He declared:

"*The way I chose to move towards my goal is neither the shortest nor the easiest one, but for me it is the best one, because* ***it is mine – my own."***[8]

But, will we make do with the idea that Korczak's writings are an eclectic reaction to the circumstances, without a connecting thread? We definitely cannot ignore the fact that Korczak was a significant educational guide and a figure from which to learn today and who can help educators identify their professional identity.[9]

Theoretical and Practical Ideas in Korczak's Legacy

Janusz Korczak (1878-1942) developed a revolutionary and unique educational approach which concentrated on the child, love for the child, his/her dignity and rights. His writings contained his approach to the child as a person with a special world who needs to be taught and whose abilities need to be fostered, and in addition, to educate them for life in society, with the active participation of the children.

His method for the administration of the orphanages was innovative and reflected democratic– humanistic values and principles.

---

[5] Ibidem, p. 253.

[6] M. Silverman, *HaYeled Hu Adam (The Child is a Person)*, Tel Aviv 2012, p. 14.

[7] J. Korczak, *Dat HaYeled*, p. 78.

[8] J. Korczak, *How to Love a Child*, Ktavim 1, Regaim Hinuchiim, Zchut HaYeled LeKavod Collected Writings #1 – How to Love a Child, Pedagogical Moments, The Child's Right to Respect, Tel Aviv 1996, p. 114.

[9] M. Shner, *Common sense and lack of knowledge inherent in the educational act or what Korczak learned from the ancient Greeks*, Dapim 53, Tel Aviv 2012, p. 14-15.

Korczak introduced the combination of conflicting values which complement each other as a solution to educational contradictions such as: freedom versus commitment, the individual versus society, listening versus clear regulations, reality versus imagination, dialogue and listening alongside order, limits, and organization. Korczak's theoretical ideas were written down, as he himself stated, through labor and torment.

In his writings he expresses interpersonal encounter, and a personal experience. He offers an approach, values and principles of action and frameworks which lead to implementation. The writing is succinct, associative, disjointed and the ideas are written as a collection of maxims. It is not edited in an orderly arrangement and with a concrete theory.[10] Contrary to the order common to most educational theorists, his writing is not theoretical-linear-systematic, but rather relies on practice and is the result of a dialogical approach to the world and to education. His ideas are scattered throughout different books and include sentences and paragraphs that contain meaningful statements, sometimes with no connection between a paragraph and the following one.

His pedagogical writings are based on his own experiences and contain observation of the children's life, descriptions of children in the form of case studies and impressions of situations and events. His writings contain uncertainty, indecision and doubts, but belief in education. The ideas, which sometimes conflict with each other, express a state of affairs and promote thinking about educational activity and adapting it to existing conditions. According to him, action is the soul of accepted theory. The writing on educational subjects provided an explanation of practical educational experience. The practical work was an art of implementation that every educator needs to acquire by himself/herself.[11] Korczak introduced theoretical ideas, suggestions based on his experience in education, an approach to the child based on democratic ideas and suggestions for the implementation of democratic education.

His narrative writing is usually rich in descriptions and metaphors and expresses a moral and value-based approach and serves as the basis for dialogues. His stories for children contain a social message and moral messages as a result of the influence of Polish modernism.[12]

His practical ideas described the way of life in the orphanages**.** The orphanages he founded were based on self-government and on equality between the children. Both orphanages had active democratic frameworks which included a legislative, executive and judicial authority.

---

[10] M. Silverman, *HaYeled Hu Adam*, p. 14.

[11] T. Kurzweil, *Korczak's place in educational thought*, www.daat.ac.il/daat/kitveyet/niv/korchak-2.ht m Niv Midrashiya, 1968, Winter, p. 2.

[12] M. Silverman, *HaYeled Hu Adam*, p. 302.

Humanistic and Democratic Foundations in Korczak's Educational Legacy

In order to examine Korczak's democratic-humanistic approach, the article presents the changes that have taken place in the concept of democracy and the concept of humanism, the characteristics of democracy and humanism and which aspects of both democratic and humanistic ideas can be found in Korczak's writings.

Over the years democracies developed in various places in the world and many meanings were created for the term *democracy*. Leibowitz contends that there are many and even contradicting definitions which express different viewpoints and meanings. Each one of them expresses a specific viewpoint and different scales of values.[13] Athenian democracy developed in the 6th century B.C. The word democracy is derived from the Greek words *demos* – people and *kratos* – authority, i.e. rule of the people. Meaningful humanistic education led the Athenians in constructing their democratic path. The supporters of Athenian democracy considered the liberty of the individual a central principle which respects every person as a person with a divine spark. A free man had the right to express thoughts and to speak. The belief in citizens led to government by the people. It was characterized by the active participation of every free citizen in the People's Assembly (with the exclusion of women, strangers and slaves). The proponents of government by the people focus on the person and aspire to develop him by means of participation in decisions. In their opinion there is a need for mass, active participation by citizens in the political process and decision-making in order to fulfill individual rights and to encourage their participation from belief in the citizens' understanding and judgment.[14] Citizens had the right to participate, speak, express a thought, offer proposals, express opinions and vote on decisions in the People's Assembly. The People's Assembly decided on general policy, appointment of positions, ongoing supervision, legislation and the imposing of taxes, while the people with the prominent positions who directly administered the current affairs of the state were elected.[15] Athenian democracy was ruled by law, which was based on the hypothesis, that the law expresses the will of the people. Laws which were decided on with the citizens' participation could not be injurious to their freedom. All citizens were equal before the law, with no difference of status. However, the founders of Athenian democracy understood the need to change laws and adapt them to current circumstances. The principle of legal equality functioned in Athens and

[13] Y. Leibowitz, cited in: B. Neurberger, *Modern Democracy: Intellectual Roots and Basic Concepts*, Tel Aviv 1985. p. 103.

[14] R.A. Dahl (Ed.), *Political Oppositions in Western Democracies*, New Haven 1965, p. 399-400.

[15] B. Neurberger, *Modern Democracy*, p. 309-408.

every Greek citizen (males only) had the right to apply to the court.[16] Tolerance and compromise were part of democratic culture. The acceptance of variance between people requires acceptance of diverse ideas and multiple approaches and therefore, freedom of action cannot be restricted for strangers.

The characteristics of Athenian direct democracy were: freedom of the individual, trust in the citizens' understanding and judgment, acceptance of variance, government by the people, the rule of law and equality before the law. Tolerance and compromise were part of its democratic culture.

Aristotle (322-384 B.C.E.) related to the humanity in each person, respected his feelings and accepted his right to family and privacy. In his opinion there is only temporary and partial truth open to change, and therefore there is not one truth in democracy, but different truths. Not all the philosophers believed that democracy was the best system. Aristotle wrote that democracy was found in a group of bad systems, alongside tyranny and oligarchy.[17] Plato (347 – 427 B.C.E.), a Greek philosopher, student of Socrates and teacher of Aristotle, felt that democracy was the power of the poor people, which was linked to anarchy and demoralization. Plato defined that a stable social organization is one in which every individual functions according to his natural abilities in a way that is useful to society. The role of education, in his opinion, is indeed to discover abilities and train them for the benefit of society, but the question is how to do it.[18] The answer is not through democracy, thus, Plato can't find a solution to the problem.

In Dewey's opinion (1960), Plato's philosophy is actually restricted to the idea of enslavement of individuality.He restricted people and their natural abilities in a static state because the purpose of life is permanent. Changes destroy education, and therefore education is dedicated to its preservation.[19]

Liberal Democracy[20]

In the 17th, 18th and 19th centuries modern democratic thought developed and was divided into two basic views, a liberal view and a radical view.

The liberal approach is individualistic. It means that personal freedom is part of the essence of being human and therefore it is a supreme value that must not be denied. Liberals emphasized individual rights, especially the right to self respect, education and personal development. In their opinion, education

[16] B. Shamai, *Sefer HaAdam Veha Medina (The Book of the Person and the State)*, Tel Aviv 1974, p. 11.

[17] Aristotle, *The Politics II*, Jerusalem 1974, p. 1.

[18] B. Shamai, *Sefer HaAdam VehaMedina*, p. 11.

[19] J. Dewey, *Democracy and Education*, Jerusalem 1960, p. 73.

[20] J. Madison, *The Federalist Papers*, Ed. R. Farifield, No 20, New York 1966, p. 20.

and learning, which recognize human dignity and liberty, can improve human nature. A democratic-legal-intelligent method can prevent human wickedness and injury to liberty, and it offers trust between free people with natural rights.

Liberal democracy is representative and recognizes a person's freedom to determine his/her way of life and the nature of the modern regime.[21] Government by the people is based on the agreement of its representatives to act on behalf of the people and to defend their liberty through recognition of the people's supremacy. The representative method is not technical. The representatives in the Parliament have the important job of examining rivalries, judging problems and promoting compromise and tolerance between camps. The ruler is the emissary of the people, works on their behalf, and reports on his actions and receives support from a large part of the public.

The Radical and Contemporary approach to democracy and collectivist education[22] emphasized the nation and the freedom of the community. The collective emphasis repressed the focus on the individual and his liberty. Democratic government is government on behalf of the whole and not necessarily to guarantee individual liberty. The nation is the government and so, the will of the majority determines the general will and can impose its will on local government. Jean-Jacques Rousseau represented this approach.[23]

Participatory democracy, or new Western theory, combines liberal and pluralistic foundations. It is perceived as a way of life, the goals of which are values, culture and trust in democratic citizens and leaders, who lead it through their personality and not only through institutions and laws. This is a moderate and tolerant worldview and way of behavior that professes free debate, agreement about differences of opinion and sometimes even compromise as an essential value in democracy. This is a life culture that is against violence and emphasizes a peaceful solution of problems.[24] Democracy today is indirect or representative. Most decisions are made by bodies elected to represent the public, such as parliaments, governments or elected presidents. A democratic regime governs and deals with problems through agreement of a majority of the people. This agreement is examined through elections. The role of democracy is to protect the minority from oppression by the majority. In this kind of democracy individual liberty is limited because of the need to respect the freedom of others. Government by the people does not guarantee individual liberty, but nevertheless it respects civil rights and supports freedom of opinion, religion, of the press, to protest and to strike, freedom of speech and movement. [25]

---

[21] G.S. Mill, *On Liberty*, Jerusalem 1979, p. 20.

[22] B. Neurberger, *Modern Democracy*, p. 35.

[23] J. Rousseau, *The Social Contract*, Jerusalem 2006, p. 9.

[24] J. Lively, *Democracy*, New York 1977, p. 68.

[25] B. Neurberger, *Modern Democracy*, p 67-68.

Democratic-Humanistic Ideas in Korczak's Legacy for Education in Society[26]

According to Dewey, democracy is not just a form of government; *it is also a way of life based on interpersonal relations*. It contains a delicate balance between freedom and the rule of law, between individual rights and the needs of society. In order to preserve this balance, the citizen must be educated from a young age in the light of democratic values on which democratic life rests.[27] Similar ideas were found in the writings of Janusz Korczak and John Dewey. We can also find the similarity between Dewey's and Korczak's ideas for educating children to live in a democratic society and also, practical frameworks. Dewey published his first book, *Democracy and Education*, in 1916. Korczak published his book in 1919, after serving as a medical officer at the front during World War I. However, there is no proof of a connection and mutual influence between the two.

Korczak's orphanage operated according to foundations of participatory democracy through democratic frameworks in which the children were full partners. The children learned about democracy through active partnership. According to Eisler, the active administration of the children's society would lead them to be involved and responsible, without the use of force.[28]

Democratic Education in the Spirit of Korczak

Korczak's orphanage was run on a basis of direct democracy as a way of life. The children were active partners in the administration of the home. Three separate authorities: a legislative authority, an executive authority and a judicial authority were activated in the house through democratic frameworks: a parliament, a council and a court.

The Parliament – the legislative authority, was composed of twenty-two elected representatives and Korczak was the chairman. They discussed matters of principle, enacted laws and amended them.

The Council – the executive and supervisory authority, which was elected on a yearly basis, was composed of ten children, headed by an educator. Its members proposed laws to the Parliament, supervised the order and cleanliness, saw to it that additional committees functioned properly and decided on the distribution of the postcards.

---

[26] Y. Dror, *The Innovations of Janusz Korczak: An Educator whose Practice anteceded the Contemporary Educational Theories*, [in:] *Dor LeDor*, Studies in the History of Jewish Education XXXIII, Tel Aviv 2008, p. 135-160.

[27] J. Dewey, *Democracy and Education*, Jerusalem 1960, p. 72.

[28] R. Eisler, *Tomorrow's Children: A Blueprint for Partnership Education for the 21st Century*, Boulder Co 2000, p. 362.

The Children's Court – the judicial authority, convened once a week to deal with the children's problems. The goal was to help and protect the weaker ones. It was composed of five judges. Stefa was the chairperson. Its verdicts were published every week. Korczak drew up the format of the court and wrote a law book that helped the children and the educators follow the regulations and laws of the orphanage. The book of laws contained suggestions of verdicts.

Korczak created a children's republic and educated for values and morals through the use of democratic frameworks and partnership with the children, giving them freedom alongside discipline by means of democratic-humanistic dialogue. The separation of the authorities is important and the clear separation between the authority of the children and the adults was an innovation and can contribute to meaningful democratic education today as well.

Humanistic education led the Athenians to construct democracy. The foundations of humanistic democracy led Korczak to construct the method of running the orphanages. There, one can find the humanistic foundations which guided the supporters of direct democracy in Athens, and the supporters of liberal democracy, who emphasized human rights and an individualistic democratic approach. They all share the expression in the Declaration of the Rights of Man and the Citizen in Paris in 1789: „*Human beings are born and remain free and equal in rights*".[29]

They were guided by their belief in humankind, recognition of their humanity and respect for their liberty. This human essence is inherent in Korczak's approach and actions, but he chose to focus on the dignity of the child as a person. The perception of individualism was characterized in Athenian democracy and Korczak's ideas.

– Personal talents – The supporters of Greek democracy saw a divine spark in the human being.[30] Korczak used the term „spark" as an expression of his belief in humanity and encouraged looking for the spark that can light the way, promote a feeling of happiness and discernment of the truth.

„Everyone has a spark of his/her own that can light fires of happiness and truth."[31]

– The principle of accepting variance among people was important in Athens and demanded acceptance and tolerance of multiple opinions and approaches.

Also, the liberal approach reveals a positive attitude towards diversity between people and opinions, which creates protection of minorities from the majority and encourages representatives in the Parliament to examine different opinions. Korczak wrote about the beauty of diversity as a stimulant to thought.

---

[29] B. Neurberger, *Modern Democracy*, p. 37.

[30] Ibidem.

[31] J. Korczak, *How to Love a Child*, p. 49; J. Korczak, *"The Rules of Life", in Childhood of Respect*, p. 336-337. (Hebrew)

The colors of flowers and the shades of people's eyes differ.

And I allowed myself to see that only frivolous people want all people to be alike.

As opposed to Plato, he didn't think that abilities should be utilized for the good of society, but instead believed in natural abilities and contended that *„there are no children without a talent, but the talent can be expressed through several means: the hand, the ear, the eye."*[32]

– The right to privacy – Aristotle emphasized the need to respect the person and his right to privacy. In Korczak's orphanage, each child had a personal cubbyhole for keeping his/her personal belongings, from recognition of the need for privacy.

– A temporary truth – In Aristotle's opinion there is only a temporary truth that is open to changes. Korczak also promoted a flexible and open diagnosis that required listening, examination and dialogue.

„Don't disparage the child. Adults discuss his fate; consult each other on how to behave with him, but who will ask for his opinion and agreement? Who will ask what the child has to say? After all, we can't manage without specialists – and the specialist is the child."[33]

An individual is undoubtedly a part of society and knowledge of the rules and forms accepted in a society is essential for its proper functioning. Korczak was aware of the importance of both subjective and individualistic approaches, nevertheless, he believed in education for society through a democratic structure.

The foundations of democracy as it was expressed in Athens and by the liberals, a way of democratic life through active partnership in society and ruled by law can be found in Korczak's orphanages.

Similar to Greek democracy, there was direct democracy in the orphanages directed by Korczak, but in contrast to it, all the residents of the orphanages (children and adults as one) were present, participated and had the right to speak in the Council, to express ideas and even vote on the decisions, even though in the orphanage there

was also a ranking between pupils and citizens, members and residents.

– Freedom within the Limits of Laws – The Athenians believed in the rule of law and justice that expresses the will of the people. Laws enacted by the citizens cannot harm their freedom. The liberals believe in human wisdom and propose a convention between people .Also, in their opinion, a constitutional democratic system will prevent conflicts and will not harm human liberty.

Korczak proposed a code of regulations, familiar and known to all, and binding on all. He didn't believe in punishment and prizes, but rather parti-

[32] J. Korczak, *Dat HaYeled*, p. 102.

[33] J. Korczak cited in: S. Sachs, Y. Kahana, *Korczak: Memories and Contemplations*, Tel Aviv 1989, p. 75.

cipation in thinking and understanding the meaning of the regulations. The individual needed to understand that the regulations were formulated in order to enable him to live in the society that was based on justice and security, and to develop in it. Korczak wrote a book of laws but the elected council had the right to appeal or to change laws with the agreement of the Parliament, in the way that the Greeks understood and what was agreed upon in Athens.

– The principle of equality before the law also operated in Korczak's orphanages and everyone in the orphanages was equal before the law. The Korczak court was meant for both children and adults equally, and they could take themselves to court when they erred. Korczak himself was tried several times because of mistakes that he made.

– The tolerance and compromise that were part of the democratic culture in Athens, and are one of the foundations of modern Western participatory democracy, suited the spirit of conduct in Korczak's orphanage. The book of laws that was used by the court encouraged the judges to listen, clarify, caution and to wait for improvement.

The basis of moral education is pedagogical forgiveness. This means waiting for the child to reach the insight on his own in order to improve his behavior. Improper behavior requires an examination of the reasons and provision of an opportunity to do better.

Conclusion

This quote summarizes Korczak's ideas as a connecting thread between the individual world and the worldof society: *„Each child – is a large and extensive world. Two children – are three worlds; the world of each separate child and that of both of them together. Two children – are three worlds Four children – fifteen worlds …and additionally, the world of all together."*[34]

Korczak, like the Athenians and the Liberals, placed the world of the individual, with its democratic and humanistic characteristics, at the center: respect for the child as a person, recognition of the children's rights, respect for different opinions, equality before the law, acceptance of variance between people and fostering of individual talents according to natural abilities.

Korczak the educator focused on the child-person, in an educational process and in fostering his/her involvement in society. His belief in the child's understanding led to a shared government of children and adults. By means of a democratic way of life in his orphanages, he educated his children to live in a democratic society, in the same way as Dewey did in his writings.

[34] J. Korczak, *Dat HaYeled*, p. 302.

The characteristics of the democratic society he founded were: partnership and responsibility in the administration of the orphanage, all the children took part in the work in the home, provision of opportunities for personal expression (members' assembly, notice board, letters, newspaper and radio), and all the children had the opportunity to be elected as judges in the court or representatives in the parliament.

Janusz Korczak, together with Stefa Wilczynsla and Maria Falska, presented a model of education for democracy. The frameworks they developed and Korczak's writings can light the way of educators (educators, teachers and parents) in an educational process, and can provide them with ideas on how to educate children and students to be moral people and useful citizens in a democratic society in today's reality.

BIBLIOGRAPHY

Aristotle, *The Politics* II, Magnes Press, Jerusalem, Israel 1974.

Arnon Y., *The Educational System of Janusz Korczak*, Teachers Union House, Tel Aviv, Israel 1971.

Bandura A., *Self Efficacy – the Exercise of Control*, Freeman, New York 1997.

Ben Shamai M.H. (Ed.), *Sefer Ha Adam Veha Medin (The Book of the Person and the State*), Tel Aviv 1997. (Hebrew)

Dahl R.A. (Ed.), *Political Oppositions in Western Democracies*, Yale University, New Haven 1965.

Darom D., *Aklim shel Tsmicha* (*A Climate of Growth*), Sifriyat Hapoalim, Tel Aviv 1989. (Hebrew).

Dewey J., *The School and Society*, The University of Chicago, Chicago Ill. 1915.

Dewey J., *Democracy and Education*, Bialik Institute, Jerusalem 1960.

Dror Y., *Educational Activities in Janusz Korczak's Home in Warsaw: a Historical Case Study and its Implications for Current Child and Youth Care Practice*, Child and Youth Care Forum, 1998, 27(4).

Dror Y., *The Innovations of Janusz Korczak: An Educator whose Practice anteceded the Contemporary Educational Theories*, [in:] *Dor LeDor*, Studies in the History of Jewish Education XXXIII, Tel Aviv 2008. (Hebrew)

Eden S., *The Impact of Korczak on Education in Israel*, Jerusalem 1991.

Eden S., *Henryk Goldszmit – Janusz Korczak*, Achva, Jerusalem 2000. (Hebrew)

Efron S.E., *Moral Education Between Hope and Hopelessness: The Legacy of Janusz Korczak*, National-Louis University, Wheeling, IL, USA, published online 2015.

Eisler R., *Tomorrow's Children: A Blueprint for Partnership Education for the 21st Century*, Westview Press, Boulder Co 2000.

Haifa University, *Iyunim Be-Morashto shel Janusz Korczak 1* (*Studies in the Legacy of Janusz Korczak, 1*), Haifa University Press, Haifa 1986. (Hebrew)

Haifa University, *Iyunim Be-Morashto shel Janusz Korczak 2* (*Studies in the Legacy of Janusz Korczak, 2)*, Hidekel, Tel Aviv 1989. (Hebrew)

Haifa University, *Iyunim Be-Morashto shel Janusz Korczak 3* (*Studies in the Legacy of Janusz Korczak, 3*), Achva, Jerusalem 1991. (Hebrew).

Haifa University, *Iyunim Be-Morashto shel Janusz Korczak 4: Mekorot Hadashim meha-Ghetto* (*Studies in the Legacy of Janusz Korczak, 4: New Sources from the Ghetto)*, Achva, Jerusalem 1993. (Hebrew)
Haifa University, *Iyunim Be-Morashto shel Janusz Korczak 5* (*Studies in the Legacy of Janusz Korczak, 5*), Achva, Jerusalem 1995. (Hebrew)
Haifa University, *Iyunim Be-Morashto shel Janusz Korczak 6 (Studies in the Legacy of Janusz Korczak, 6)*, Achva, Jerusalem 1996. (Hebrew)
Hassan, *To Be a Person who loves People*, In the monthly magazine Kesher Ayin [Eye Contact], 2016.
Koenig O., *The Arab spring and democracy. A look at both comparative metrics*, The Israel Democratic Institute, https://www.idi.org.il/articles/9678. 2013.
Korczak J., *Honor of childhood*, Shamgar, Tel Aviv 1976.
Korczak J., *Dat Ha Yeled (Religion of the Child)*, Shamgar, Tel Aviv 1978. (Hebrew)
Korczak J. cited in: S. Sachs, Y. Kahana, *Korczak: Memories and Contemplations*, Papyrus, Tel Aviv 1989.
Korczak J., *How to Love a Child*, Ktavim 1, Regaim Hinuchiim, Zchut HaYeled LeKavod Collected Writings #1 – How to Love a Child, Pedagogical Moments, The Child's Right to Respect, Hidekel, Tel Aviv 1996. (Hebrew)
Korczak J., *"The Rules of Life", in Childhood of Respect*,
Kurzweil T., *Korczak's place in educational thought*, www.daat.ac.il/daat/kitveyet/niv/korchak-2.ht m Niv Midrashiya, 1968, Winter.
Leibowitz Y., cited in: B. Neurberger, *Modern Democracy: Intellectual Roots and Basic Concepts*, Tel Aviv 1985.
Lively J., *Democracy*, Putnam, New York 1977.
Madison, *The Federalist Papers*, Ed. R. Farifield, No 20, Doubleday, New York 1966.
Maskit D., *Practical experiencing during the process of educational training: model and data*, Mofet, Tel-Aviv 2016.
Mil G.S., *On the freedom*, Magnes, Jeruzalem 1979.
Neurberger B., *Modern Democracy: Intellectual Roots and Basic Concepts*, Tel Aviv 1985.
Ruso J.J., *The social contract*, Magnes, Jeruzalem 2006.
Sachs S., Kahana Y., *Korczak: Zichronot VeHagigim (Korczak: Memories and Contemplations)*, Tel Aviv 1989. (Hebrew)
Shamai B., *Sefer HaAdam Veha Medina (The Book of the Person and the State)*, Neuman, Tel Aviv 1974. (Hebrew)
Shener M., *Common sense and lack of knowledge inherent in the educational act or what Korczak learned from the ancient Greeks*, Dapim 53, Mofet, Tel Aviv 2012.
Silverman M., *HaYeled Hu Adam (The Child is a Person)*, Mofet, Tel Aviv 2012. (Hebrew)

Sali Manor Franco

Higher Studies of Israel

INTEGRATION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM IN ISRAEL AND ITS INFLUENCE ON SOCIAL STRATIFICATION IN A CHANGING WORLD

Abstract. Franco Manor Sali, *Integration in the Educational System in Israel and Its Influence on Social Stratification in a Changing World* [Integracja w systemie oświaty w Izraelu i jej wpływ na rozwarstwienie społeczne w zmieniającym się świecie]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 439-449. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.28

Among the phenomena that characterize modern society it is possible to note the appearance of complex political, occupational, and sectorial systems of status and the weakening of the 'class' factor in its ideological meaning. The main result of this development was the steadily increasing conflict between, on the one hand, the trends of economic development and the new centers of power and, on the other hand, the mobility of new groups. All the groups competed among themselves over the additions of income, accessibility to economic resources, and positions of influence in the government system as well as over the creation of autonomous frameworks.
An important part in these sectorial formations is related to the positioning of education in the entire stratified system. The statement that the extension of education has not resulted in the reduction of social gaps in the professional field, especially between employees, is correct, yet conversely it did drive a process of change in the evaluation of different subjects and a change in the perception of education as a necessary state of specialization. This aspect constitutes an important factor in the processing of the stratified map and in the formation of the class awareness. The education systems, which are the main organizations to inculcate education, can determine who is qualified and who is not qualified to fill different employment roles; they have become the main device for the achievement of social and economic status.

Key words: integration, educational, Israel, stratification, economic status

The educational system educates, trains, and inculcates values, and enables social mobility and access to stratifying resources in society. Education constitutes an important step in the determination of the level of income, instills prestige and respect, in the social aspect and access to focuses of political power and influence.

The government, since it is responsible for the shaping of the values of the educational system, will determine the appearance of future society. The mass immigration to Israel in the 1950s and 1960s, a large part of which came from the countries of the Middle East and North Africa (Mizrachi Jews), emphasized the differences in the level of education between them and people from Europe (Ashkenazi Jews). The job market became stratified, when people of European extraction hold the more senior positions because of their better socioeconomic status, lower residential density, higher income per capita, and closeness to the leading social sector. The members of the different classes come to the school with a different cognitive or cultural 'capital'. This difference influences the children's initial achievements, but the differences tend to be strengthened following the families' different degree of ability to follow up after the learning weaknesses and to treat them effectively.

The educational system is one of the important tools for the bridging over the gaps and for socioeconomic equality. In July 1968 the State decided upon an intentional policy of integration in education, in another, complementary attempt to increase equality and social integration. In this framework (the reform), the middle schools were established, intended to postpone the date of the classification for the high school and to cause students from different backgrounds to meet in the school setting. In the middle school, students from well-off urban schools sit with students from the higher groupings in the neighborhood schools. According to the researchers, a heterogeneous study environment will cause motivation and high achievements for all the neighborhoods and will eliminate barriers on a social and ethnic background.

The integration began at a relatively late age, was not fully implemented, was without the appropriate preparation of the teacher staff and the parents, and sometimes was implemented incorrectly, thus causing segregation and regression. The educational system succeeded in improving to some extent the structure of education of the population. The following questions are asked: Was the process effective and successful and did the method change the stratified position of the different groups to an extent that justifies the resources of capital and time invested in it? Did the method of integration that was implemented by the educational system in Israel in an era of changes achieve its goal and contribute to the reduction of the social gaps and the promotion of the weak groups?

In the end, "the education of those who are not found in the elite is difficult to clearly justify and tends to be done not whole-heartedly, while most of the educational resources are concentrated among those who can enjoy them more."[1]

[1] R.H. Turner, *From the Ways of Social Advancement through Education – Implicit Mobility and Competitive Mobility*, [in:] R. Shapira, R. Poleg, *The Sociology of Education*, Tel Aviv 1989, p. 227.

In Israel, on the declarative level education is equal for all but in essence education is far from equality and there exist in it many aspects of mobility. The Free Education Law, the reform, the integration, the change of the method of classification (survey and high school matriculation examination), and the extension of the circle of learners tend to the direction of equality and competition. However, conversely we see the opposite process of residential schools and vocational and agricultural schools, where in essence the student's track of mobility is determined.

The State of Israel, from the social needs considered by the state leaders to be essential, attempts to correct the distortion and to promote members of the weak groups, sometimes at the expense of the rest of the groups. It is possible that these goals justify social and educational intervention on a national scale, but sometimes there is a feeling of harm to democracy and to the individual's freedom of choice.

The system constitutes an important and main tool in its importance only to the initial values of the family in the inculcation of formal education and internalization of stratified norms. The government will put forth a constant effort to adjust the educational systems to the norms of mobility existing in it. These systems, which include public schools, private schools, gray education[2], extrinsic education, etc., will internalize the values of mobility and stratification. The importance of the educational system is in its overall scope and its exclusivity in the setting of emphases in topics of tracks of education, training, bundles of education services, choice of the staff, and teaching methods.

The referral of the members of the different groups to the channels of education agreed upon by the government, the inculcation of the level of education, the quality of grades, the emphases, and number of years of learning instilled by the public system are what determine the graduate's initial and unequal beginning path and serve as the individual's primary means of mobility. Education and level of mobility are responsible for the stratified structure of society since they are a classifying factor, in an overt or covert manner, between the groups referred to manufacturing and the groups referred to clerical work, etc. The type and level of education are directly related to the learner's personal subjective level and to the objective conditions of his parents' education and income, their cultural level, and the support the individual receives in his primary environment.

These factors are stratifying factors, which bring the system into a closed circle of those who have the means to provide higher education for the second generation, and thus their cultural status is set. The system has a general monopoly on the inculcation of knowledge but as it tends to rely more on the

[2] Education at the parents' expense (private lessons).

family cultural inheritance, there is greater emphasis on the cultural level, the levels of leisure activity, and the proper symbolic expressions so as to convey this heritage to the students. To prevent ethnic-class unquiet and to promote their issues, there is the prevention of the participation of whole groups in the cultural experience, in an implicit but supposedly democratic manner by the groups with the cultural capital.

The rules for success are determined according to the priorities that the educational system determines for itself with the help and direction of the government system and the system of norms. The idea behind this policy is to allow as many students as possible reach a high stage in the competition, or in other words, occupational equality of opportunities. Education is for professionalism, and is a guide for adjustment in a changing, nonhomogeneous world.

There are a number of main organizations that influence the rules according to which success in the educational system is determined: the political organization and the organizing norm, external influences of those with cultural capital, internal manpower of the system, the political organization is supposed to be on guard and to warn of undesired social developments. One of the important tools in the change or preservation of norms is education of the new generation. Generally the political establishment and the system of norms nurture one another. Thus, the establishment will tend to stability and conservatism so as not to shock the entire system. Of course, when the developments are observed that may endanger the political system or the system of norms for any reason, whether social or economic, such as undesired groups and groups with economic problems, and internal unrest, the establishment will intervene and will change the order of priorities of the educational system through the change of the rules for success. The academic world that is afraid of over-investments in the economic measures will limit its power, will attempt to be balanced in its recommendations, but always will be apparent the direction to increase the importance of the culture at the expense of the professionalism.

Another organization that influences the rules of success and distances from it the 'other' groups is the system of those with cultural capital. According to Bourdieu[3], those with cultural capital, namely, the authors, the playwrights, the critics, constitute an important step in the determining of the priorities. These people are close to the educational system and utilize it for them and for their children. The principle that guides them is that the pedagogical product that the different groups receive from the system should be parallel in values to the level of cultural capital at their disposal. Therefore,

[3] P. Bourdieu, R. Brown (Eds.), *Knowledge, Education and Cultural Change*, London 1973, p. 71-112.

the students who will derive the most benefit from the educational system are those who have the cultural inheritance from the home. They understand the language of culture and are exposed to studies and reading from childhood. The immediate victims are the students without the proper cultural-family relationships. The rules for success will not be equal and will tend to the accepted cultural side as opposed to the other possible achievement sides. In this situation, in which not just the academic certificate grants the right of entry to the important positions, Bourdieu proves that in essence there is no relationship between education and the fulfillment of the power of education. Moreover, as there is distance from the districts of education to other systems, the certificate loses its power and in the end serves only as an accelerator and stamp for the regular mobility, which relies on other relationships.

The last organization of influence is the internal manpower of the system. Their opinion and experience have great weight in determining the rules for success. However, when failures are apparent, they are the organization that is criticized, but they are the organization that operates in the field and implements the dictated policy. This is in essence a cycle in which those with cultural capital influence the teaching workers, who are nurtured from them and influence the next generation.

The role of the educational system in Israel is not only to provide certificates for mobility. The principles of education are based on values of education, love of Israel, pioneering, equality, reciprocal assistance, and central values of tolerance towards all ethnic and class groups. The educational system was assigned the task of the design of the stratified system from a view of inequality and gap between the ethnic groups as an obstacle for the establishment of the state. Smilansky[4] best expressed the view of the system as creating a chance for mobility and eliminating gaps: the insertion of weak ethnicities and groups into technical and upper high school education means socially the direction in a certain period of time to certain attitudes in the social and economic mechanism.

Equal education must have the meeting between different social and economic strata, between the more talent and the less talented. For this purpose, the educational system implemented a reform system, which calls for equal education, for the increase of the general level, and for integration – even if this is at the expense of excellence and professionalism. Unfortunately, the reform in education did not achieve its objectives for the realization of the equality of rights and the chances of mobility. Stereotypic opinions became more moderate, but real progress was not achieved. Homogeneous groups still exist, and the certificates granted by prestigious schools, affiliated with

[4] M. Smilansky, *The Social Examination of the Structure of Education in Israel*, Trends, 1957, 8.

certain elite neighborhoods, are still excessively important. In these schools, the students convert socioeconomic benefits into scholastic achievements, and these achievements are recognized as giving better chances of mobility than the same certificates from other schools.

While in the year 1948 those of Mizrachi origin constituted about 23%, in the year 1964 their number increased to 52% of the total population. The increase of their absolute and relative number did not result in social-economic equality and their achievements in the realm of education were low.

The students who are members of the different classes reached the school with a cognitive mindset and cultural capital. While this mindset tends to be blurred in the future, in the beginning it influences the scholastic achievements and the ability of the parents to follow up after the students' achievements. The concentration of the members of the lower classes in designated or regional schools, the low morale of the teaching staff and parents, the low level of teaching, and low bargaining power and knowledge of the parents from the weak sectors contribute to low morale and self-fulfilling prophecies and cause a decline in the learning achievements and a low self-value of the students. In parallel to the group of workers, there developed a social group of factory owners, industrialists, and engineers, who enjoyed diverse possibilities of advancement. This group was mostly the natives and their children who had acquired a higher education.[5] These developments contradicted the ideology of the 'melting pot' and 'merging of exiles'. The hope that the differences between the ethnic groups would vanish over the years was proven false. The gaps from the 1960s were not closed in the 1970s as well.

Mean Annual Income of Urban Employed Families, by Origin of Family Head
(Central Bureau of Statistics, 1975, 1977)

	1965	**1976**
ALLFamilies	7800	44000
Mizrachi Origin	6200	38400
Ashkenazi Origin	8600	46900

The gradual release from existential problems, such as housing and livelihood, work and security, emphasized the ethnic gaps. Israeli society rejected genetic explanations and emphasized the need for equality. At first we see the local organizations and initiatives of the school staffs and the parents' committees so as to promote the idea. However, the initiatives, since they are local, lack resources and are fated to fail.

[5] S.R. Sabirsky, *Education in Israel – District of the Separate Tracks*, Tel Aviv 1990, p. 87-102.

The formal educational system does not succeed in bridging the educational gaps and the generational and intergenerational inequality between the different ethnic groups and labels the Mizrachi immigrants, even before they immigrate, as disadvantaged. The definition of the children as disadvantaged is discriminatory, treating them in terms of inferiority and superiority and assuming that there exists only one culture and everything is assessed relative to it. The attitude towards the 'disadvantaged children' is that they are backwards, unready, and without learning motivation. The children are alienated from the cultural and social environment of the school, in which the middle class is dominant, and become lacking in initiative and tending towards failure and lack of adjustment. The system channels these groups to low groupings and short-term and vocational learning tracks that perpetuate their low socioeconomic status and do not allow the large majority of those of Mizrachi origin to acquire a high school matriculation certificate and obtain a higher education.

Towards the end of the 1970s, high school matriculation tracks were created in the professional programs and the prestige of some of these tracks, for example electronics and computers, increased. This trend contributed to the increase of the number of students who complete high school with the matriculation option. Nevertheless, in these years students were still directed to the different tracks according to origin.

Another method that the system adopted is groupings. The students in the heterogeneous class are divided into homogenous groups according to learning level and achievements. The goal is the coping with the heterogeneous class and the attempt to promote the weak groups. Research studies showed that the progress of all the students at the high grouping levels populated mostly by those of European origin is relatively greater than the progress of the lower groups. Namely, instead of reducing scholastic gaps the method increases them. In addition, the method causes further social differentiation of the students, differentiation that is strengthened by ethnic characteristics.

The recognition of the importance of integration as a device for the promotion of education and the reduction of the ethnic groups arose at the end of the 1960s and strengthened at the start of the 1970s. At first, the idea was only one part of a number of objectives in the reform program of the Ministry of Education – "to have the children meet in regional learning frameworks" (Rimlet Committee). In the continuation, a committee was formed that clearly announced the integration as the "acceleration of the processes of social integration of different ethnicities and classes" and formulated detailed ways of action. The Parliamentary Committee that was established to examine the topic submitted a law proposal on May 29, 1969 and recommended that "the regional middle school will serve as a place of meeting for the children of

Israel from all classes and ethnic communities. The elementary school is as usual a neighborhood school, or in other words, in most cases homogeneous in terms of the social or ethnic composition of the population of students who learn in it. The middle school will be either regional (for small communities that also are, for the most part, homogeneous in terms of the composition of residents) or by district in the cities. The registration districts for the middle schools in the cities will be drawn from the start so that in most cases the population of the students in it will be diverse and not from one social region. The committee saw the meeting of children of parents from different classes and countries of origin at least from the age of twelve in one school not only as a necessary means for the reduction of the gap in the level of education between the children of the nation but also as a national value in its own right."

The preparation of the educational system was slow but was validated towards the end of 1971, when a new law for the merging of schools was passed and granted the Minister of Education extensive authorities so as to enable the ministry to move the wheels of integration.The operational recommendations were published only in August 1975. The range of problems, reservations, and questions was extensive and postponed the implementation for a long time. Primarily the parents of European origin in the well-off communities had reservations and decided to shift their children from the integrative schools to other schools. The Minister of Education published in December 1976 an order that obligated the students' parents to return their children to the original schools. The supporters of the program did not always rely on the same explanations. Some of them saw it primarily as a device for the achievement of goals such as the reduction of gaps, improvement of scholastic achievements, social process, etc. Others saw the program to be a goal in its own right, an expression of the ideology of equality and cohesion. Experience showed that the use of integration does not always achieve its goals, and thus the trend strengthened to see the program to be a goal in the boundaries of the national consensus. The very seating of students from the different ethnic groups one beside the other is supposedly the achievement of the goal. The shift of the emphasis in the policy enabled the Ministry of Education to indicate achievements in the field of integration, although some of the main objectives, such as the closing of scholastic and social gaps, were not achieved.

The geodemographic reality is the existence of large communities in nearly homogeneous regions in ethnic terms. Prominent examples are the *moshavim* (rural residential communities) and many of the development towns, which include more than half a million people and are clearly Mizrachi. If the resources for extensive transportation programs are not found, then large parts of the population, who are mostly a specific target of the program, cannot participate in it. The economic situation of the State of Israel in general

and of the Ministry of Education in particular did not contribute to the realization of the program. Problems financing the transportation, acquiring the new curricula, training the teachers, and building new middle schools caused the school principals to wonder whether the limited means in existence would not be better used if they were directed to the development of existing infrastructure. A large number of the teachers objected to the implementation of the program for technical reasons – the teacher must adopt for herself alternative learning methods that will help her promote all the students and maintain a reasonable setting and learning atmosphere. However, the implementation of new teaching methods is not easy and obligates a fundamental change in the perception of the teaching and the roles of the teacher and the students in the learning process. Lacking these, the teacher will find it difficult to cope with the heterogeneous class, and the pressure to create homogeneous groupings will increase. On the part of the management, the school principals were concerned about the school name with the decline of the means of the scores and the entrance bar according to the requirement of the Ministry of Education.

Established parents from a Western origin feared that the practical interpretation of the integration is a decline in the level of education in comparison to the level that their children would receive in separate frameworks in homogeneous schools. This group, whose children succeed in the homogenous school and receive both better education services and greater educational credit for the continuation of their scholastic and social advancement, sees the political integration that may undermine its social achievements and its ability to maintain these achievements. Thus, the argument of 'mediocrity' and loss of the chance for the development of future talents is raised. The parents began to display active opposition with the beginning of the program, and this was expressed in the strikes and removal of their children to private and semi-private education. In an atmosphere where there is the strong fear for the level of scholastic achievements and loss of the ethnic uniqueness, the support of the program was weakened. In this situation, the parents from the two groups adopt active resistance by bypassing the system. As of today, in an atmosphere of ethnic, political, economic, religious, and social polarization, it is difficult for the system to implement the system in its entirety.

The listing of the achievements and failures is derived from the manner of the definition of the goals and the groups intended by the program of integration: to provide equal opportunity for all the students, to improve the scholastic achievements of disadvantaged students, to change attitudes between different populations in Israeli society, to cultivate social relations between students from different sectors, to improve the self-image of the weak groups. Integration is a goal in its own right for the purpose of the maximum merging

between the different ethnic communities and sectors as a supreme national value. This goal is achieved through its existence.

It was decided to implement the reform in 1968, when the Knesset accepted the recommendations of the committee for the examination of the structure of elementary and secondary education in Israel. The emphasis was dual: integration as a political goal in its own right and as an educational means for the promotion of the weak groups and the change of social attitudes. Since the decision, there were better and worse periods in the implementation of the program and after four decades it is possible to summarize its results. There is no apparent difference in the scholastic achievements of middle school students and those of elementary schools at the same level. The middle schools contributed very slightly to the increase of the percentage of students who obtain a high school matriculation certificate. Generally the attitude to the program is positive. However, there are groups of parents, teachers, and principals who support steps that contradict the spirit of the program, such as the use of groupings, the referral to special classes, strikes, etc. The influences on the psychological measures such as self-image, scholastic and occupational aspirations, were not especially strong and sometimes were even negative.

The program of educational merger and social mixture exacerbates the issue of the coping with the problem of the heterogeneity in Israeli society and strengthens the tendency towards the implementation of segregation so as to maintain the supply of good students. There is no empirical confirmation of the assumption that the program contributed significantly to the increase of the scholastic achievements of the different groups. Despite the reduction of the initial gap, there still is a large gap in the field of the scholastic achievements between the disadvantaged and the strong groups. In addition, the gap between the different groups in the field of higher education was not reduced beyond what was obligated by the change of the character and composition of the population; thus it constitutes a main obstacle in the chances of mobility of the groups in Israeli society.

Additional questions such as the promotion of the weak at the expense of the strong, the cultivation of mediocrity at the expense of excellence, the harm to the intellectual aspirations of the different groups, the harm to the freedom of the individual and freedom of choice versus dictates from above, the blossoming of grey education, and the radicalization and accentuation of polarization in society remained open, without sufficient emphasis regarding their future implications.

As of today, after the tremendous investments in financial and social resources, the balance statement does not indicate justification of these investments. The integration program did not achieve its goal, not as a means for the reduction of scholastic and social gaps and not as a goal in its own right.

It is possible that if the funds and effort had been invested in the previous system, with localized emphasis on the places that require a different approach or perception, then better outcomes would be obtained.

BIBLIOGRAPHY

Bourdieu P., Brown R. (Eds.), *Knowledge, Education and Cultural Change*, Tavistok, London 1973.

Central Bureau of Statistics (1975). *Statistical Annual of Israel*, 26, 262.

Central Bureau of Statistics (1977). *Statistical Annual of Israel*, 28, 271.

Eilam B., Finegold M., *The Heterogeneous Class: A Solution or Just Another Problem?* Studies in Educational Evaluation, Haifa University, 1992.

Eshel Y., Klein Z., *Elementary School Education and Open Education*, Scripta Hierosolymitana, 1995, 36, Haifa University.

Klein Z., Eshel Y., *Integration and Promotion of the Goals of Education in Israel*, Trends, 1981, 26(3).

Nahon Y., *Patterns of the Extension of Education and Structure of Employment Opportunities: The Ethnic Dimension*, Jerusalem Institute for the Research of Israel, Jerusalem 1987, 25.

Sabirsky S.R., *Education in Israel – District of the Separate Tracks*, Britot, Tel Aviv 1990.

Smilansky M., *The Social Examination of the Structure of Education in Israel*, Trends, 1957, 8.

Smilansky M., Yam A., *The Relationship between the Family Size, the Father's Education and the Father's Origin, and the Cognitive Abilities and Scholastic Achievements*, Trends, 1969, 16.

Tiomin M.M., *A Number of Principles of Social Stratification: A Critical Analysis*, [in:] M. Lisk, *Issues in Sociology*, Am Oved, Tel Aviv 1973.

Turner R.H., *From the Ways of Social Advancement through Education – Implicit Mobility and Competitive Mobility*, [in:] R. Shapira, R. Poleg, *The Sociology of Education*, Am Oved, Tel Aviv 1989.

Sondos Ali Salah Abo Ganim

Higher Studies of Israel

EXPOSURE TO ELECTRONIC MEDIA AND ITS INFLUENCE ON SLEEP AMONG JEWISH AND ARAB ADOLESCENTS

Abstract. Ganim Abo Salah Ali Sondos, *Exposure to Electronic Media and Its Influence on Sleep among Jewish and Arab Adolescents* [Wpływ mediów elektronicznych na sen nastolatków żydowskich i arabskich]. Studia Edukacyjne nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 451-460. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.29

Sleep is important to physical and mental development. Studies show that adolescents suffer from electronic media exposure-related inadequate and non-quality sleep. In Israel, traditional, conservative Arab society is undergoing a modernization process with exposure to the Western lifestyle and Israeli Jewish culture. This comparative cross-sectional study compared electronic media exposure's impact on sleep in secular Jewish and Arab society in Israel, involving 229 middle and high school adolescents, 118 Arabs and 111 Jews. Research tools were the School Sleep Habits Survey (SSHS) and a sociodemographic questionnaire. Jewish adolescents are more exposed to electronic media than are Arab adolescents only during mid-week. Weak but significant correlations were found between late night use of electronic media and sleep duration; increased exposure to television ($r = -0.17$, $p = .01$), mobile telephone $r = -0.21$, $p = .002$), and tablet ($r = -0.14$, $p = .02$) related to shorter sleep duration and longer sleep latency mid-week in both groups and later weekend wake-up time. Arab adolescents are sleepier during the day and have more sleep-related behavior problems. As electronic media exposure rises, sleep duration shortens, and sleep time is postponed in both cultures. Exposure to electronic media is higher among Jewish adolescents. Boys sleep longer than girls during the week (a difference of nearly an hour).

Key words: adolescents, sleep patterns, electronic media, Arab sector in Israel

Relationship between Electronic Media and Sleep Patterns among Adolescents

Israel is one of the countries in which youths spend the most time watching television, more than four hours a day.[1] Today youths live in a world

[1] World Health Organization, *Inequalities in young people's health: Health behavior in school-aged children– international report from the 2005/2006 survey*, Health Policy for Children and Ad-

where there is the unending growth of media.[2] The technological advancement and the exposure to a tremendous number of media devices have caused changes in the social and cultural lifestyle, and there is steadily increasing evidence that indicates the influence of this development on health and functioning,[3] through their harmful influence on the sleep quality, sleep duration, and sleep timing.[4] The increased exposure to the electronic media is related to a later sleep time, short sleep, and higher level of tiredness, and use of mobile phones at night is related to tiredness and sleepiness during the day.[5]

Deficient sleep quality is associated with lacks in personality, social, and psychological functions.[6] Inadequate sleep is related to sleepiness during the day and harm to the daily functioning,[7] to harm to the creativity and memory ability,[8] and to decline in the grades.[9] Sleep quality was found positively related with four school roles: teacher acceptance and assessment, student self-image, student achievements, and student motivation.[10]

Adequate sleep is related to a positive health situation, while inadequate sleep increases the risk of mental problems and deficient emotional functioning, primarily depression and anxiety.[11] Short sleep increases the risk of depression syndromes and poor self-esteem,[12] and short sleep (less than seven hours) is related to a poor mental situation.[13]

---

olescents, 2008, 5, p. 44-56; E. Flint-Bretler, *The influence of parental intervention on the exposure to media and sleep patterns among adolescents*, Haifa 2013.

[2] J.D. Brown, E.M. Witherspoon, *The mass media and American adolescent's health*, Journal of Adolescent Health, 2002, 31, p. 153-170.

[3] T. Shochat, O. Flint-Bretler, O. Tzischinsky, *Sleep patterns, electronic media exposure and daytime sleep-related behaviors among Israeli adolescents*, Pediatric, 2010, 99, p. 1396-1400.

[4] T. Shochat, *Impact of lifestyle and technology developments on sleep*, Nature and Science of Sleep, 2012, 4.

[5] T. Shochat, O. Flint-Bretler, O. Tzischinsky, *Sleep patterns, electronic media exposure*.

[6] M.K. LeBourgeois et al., *The relationship between reported sleep quality and sleep hygiene in Italian and American adolescents*, Pediatrics, 2005, 155, p. 266-268.

[7] X. Liu, *Sleep and adolescent suicidal behavior*, Sleep, 2004, 27, p. 361-374; T. Shochat, M. Cohen-Zion, O. Tzischinsky, *Functional consequences of inadequate sleep in adolescents: A systematic review*, Sleep Medicine Reviews, 2014, p. 1-13.

[8] J. McCoy, R. Strecker, *The cognitive cost of sleep lost*, Neurobiology of Learning and Memory, 2011, 96(4), p. 564-582.

[9] A.R. Wolfson, M.A. Carskadon, *Understanding adolescent's sleep patterns and school performance: A critical appraisal*, Sleep Medicine Reviews, 2003, 7(6), p. 491-506.

[10] A.M. Meijer et al., *Time in bed, quality of sleep and school functioning of children*, Journal of Sleep Research, 2000, 9(2), p. 145-153.

[11] C.A. Alfano, *Sleep problems and their relation to cognitive factors, anxiety, and depressive symptoms in children and adolescents*, Depression and Anxiety, 2009, 26(6), p. 503-512.

[12] K. Fredriksen, *Sleepless in Chicago: Tracking the effects of adolescent sleep loss during the middle school years*, Child Development, 2004, 75(1), p. 84-95.

[13] Y. Kaneita, K. Suzuki et al., *Association between mental health status and sleep status among adolescents in Japan: a nationwide cross-sectional survey*, The Journal of Clinical Psychiatry, 2007, 68(9), p. 1426-1435.

Sleep problems among healthy adolescents are related to problems of attention deficit hyperactivity disorder, anxiety, and depression.[14] In addition, a long period of time to fall asleep, difficulty waking up in the morning, and long duration of wakefulness during the night are some of the behaviors that accompany deficient sleep patterns.[15] Behaviors that accompany deficient sleep patterns address falling asleep during the school lessons, tardiness to school because of sleeping late, need for multiple wake up calls, and sleeping until the afternoon.[16]

Arab Society in Israel

Arab society in Israel, in contrast to Jewish society, which is completely Western,is a fundamentally traditional society and includes characteristics of collectivist and authoritarian culture.[17] This society is found in a gradual transition from a collectivist society to a more individualist society, when its main characteristic is the abandonment of traditionalism in favor of a more modern and open life.[18]

Arab society in Israel is found in a period of transition and is influenced by what happens around it. It is exposed to Western values and norms following its encounter with Jewish society, satellite television, internet, and many other factors.[19]

---

[14] J. Coulombe et al., *Sleep problems, tiredness, and psychological symptoms among healthy adolescents*, Journal of Pediatric Psychology, 2011, 36, p. 25-35.

[15] F. Giannotti et al., *Circadian preference, sleep and daytime behavior in adolescence*, Journal of Sleep Research, 2002, 11(3), p. 191-199.

[16] T. Shochat, *Sleep patterns and daytime sleep-related behavior in male and female Arab and Jewish adolescents in Israel: Sleep and biological rhythms*, Japanese Society of Sleep Research, 2013, 1-8, p. 121-135.

[17] V. Suleiman-Dehalala, *Differences in the perception of parenting between Arab adolescents in Israel and their siblings of the same sex and between boys and girls*, Haifa 2013; A. Shehala, *Conditioned relation of parent and psychological, social, and scholastic adjustment as dependent on the structure of personal values among Arab youths*, Haifa 2012.

[18] M. Al-Haj, *Kinship and modernization in development societies: The emergence of instrumentalized kinship*, Journal of Comparative Family Studies, 1995, 26, p. 311-328; Y. Lavee, R. Katz, *Division of labor, perceived fairness, and marital quality: The effect of gender ideology*, Journal of Marriage and Family, 2002, 64(1), p. 27-39; T. Shapira, *Self-efficacy, perception of culture, and empowerment of women: meanings of gender*, Studies of Administration and Organization of Education, 2011, 32, p. 185-215.

[19] N. Anabusi, *Relations between communication style and parenting style and communication and style of conflict resolution in the family among Arab adolescents*, Haifa 2007; P. Perach, *Parent-child relation and emotional social functioning of Arab adolescents*, Haifa 2002; R. Sharabany, Y. Eshel, C. Hakim, *Boyfriend, girlfriend in traditional society: Parenting styles and development of intimate friendships among Arabs in school*, International Journal of Behavioral Development, 2006, 32(1), p. 66-75.

Modernization and the many changes to which Arab society is exposed have greatly influenced adolescents and their lifestyle. Today Arab adolescents are more exposed to electronic media and influenced by European society.[20]

The present research study is intended to provide an answer to another aspect from the constellation of questions arising regarding the influence of modernization on the functioning and health of adolescents in Arab society. Specifically, the research study will examine the relationship between patterns of exposure to electronic media and sleep practices and accompanying behaviors among Arab adolescents.

Research Method

Research Design

The research study is a comparative cross-sectional study that examines the sleep patterns and exposure to electronic media among Arab and Jewish male and female adolescents in the state schools in the middle school and high school in the North of Israel.

Research Instrument

The School Sleep Habits Survey (SSHS) with a reliability of Cronbach's Alpha $\alpha = 0.70$ in the Jewish sample and $\alpha = 0.75$ in the Arab sample. In addition, there was a questionnaire that followed up on the exposure to electronic media and its reliability was $\alpha = 0.65$, as well as a demographic information questionnaire.

Statistical Analyses

To examine the group differences in the demographic variables, use was made of the chi-square ($\chi^{2)}$ test for categorical variables of sex, grade, and religiosity and the t-test for independent samples for variables of age, height, and weight. To examine the relationship between the exposure to electronic media and sleep patterns, use was made of the Pearson test, and for the comparison of sleep indices and media over groups (Jews/Arabs), gender, and group*gender interaction multivariate analysis of variance (MANOVA) was performed.

[20] N. Anabusi, *Relations between communication style*.

Research Findings

A total of 229 adolescents, 118 from the Arab sector and 111 from the Jewish sector, participated in the research study. The adolescents are from eighth grade to eleventh grade. The mean age in the entire sample is 14.9 ± 1.2 years. In the Arab sector the mean age is 15.11 ± 1.70, and in the Jewish sector the mean age is 1470 ± 1.20. The gender division in the entire sample was 97 boys and 128 girls. Differences were not found between the groups in the variables of age, height, and weight.

Regarding the presence of media devices among adolescents, it was found that all the subjects, in both the Arab sector and the Jewish sector, have a television and a computer at home. However, the percentage of Arab students with a television in their room (96.9%) is similar ($\chi^2 = 1.06$, $p = .300$) to the percentage of Jewish students (99.0%). The percentage of Arab students who have a computer in their room (78.0%) is lower ($\chi^2 = 7.80$, $p = .020$) than the percentage of Jewish students (92.6%). Moreover, 89.5% of the students in the Arab sector have a mobile phone, a high rate, but still significantly lower ($\chi 2 = 9.50$, $p = .002$) than the percentage in the Jewish sector (99.1%). The percentage adolescent students who have a tablet is similar ($\chi 2 = .310$, $p = .480$) in both sectors (Arab – 64.7%, Jewish – 65.8%).

Significant differences were found between Arab adolescents and Jewish adolescents in the use of television after lights are turned off: Jewish adolescents watch television for a longer period of time (M = 0.52 ± 0.72) than do Arab adolescents (M = 0.28 ± 0.70). Differences were not found in the level of use of another media. Significant differences were found between boys and girls in the use of the computer after lights were turned off, so that boys use the computer (M = 0.38 ± 1.11) for longer than do girls (M = 0.01 ± 0.41).

To examine the relationship between exposure patterns to electronic media and sleep patterns, the Pearson test was performed, which examined the relationship between degree of exposure to electronic media in the middle of the week and on the weekend and the adolescents' sleep duration and sleep time. Weak but significant correlations were found between use of electronic media at night after lights out and sleep duration of adolescents in the middle of the week: an increase in the exposure to television ($r = -0.17$, $p = .01$), to the mobile phone ($r = -0.21$, $p = .002$), and to the tablet ($r = 0.14$, $p = .02$) is related to shorter sleep duration in both groups. In addition, a significant relationship was found between sleep latency and wake-up time in the middle of the week and degree of exposure to media, so that a long sleep latency was related to an increase in the use of the mobile phone at night after lights out ($r = -0.26$, $p = .01$), and a late wake-up time was related to increased use of the mobile phone after lights out ($r = -0.14$, $p = .04$) in both groups.

Pearson Correlations between Sleep Latency, Sleep Duration, and Wake-Up Time of Adolescents in the Middle of the Week and Exposure to Media (N = 229)

	Sleep Latency	Sleep Duration – Middle of the Week	Wake Up Time
	R	R	R
Media before the Studies – Mobile Phone – Computer	0.07 -0.03	0.02 0.09	-0.09 -0.03
Media in the Evening – Mobile Phone – Computer	0.04 0.01	0.002 0.001	-0.07 0.00
Media at Night – Mobile Phone – Tablet – Television – Computer	0.26** -0.06 0.12 0.08	**0.21- *0.14- *0.17- 0.06-	-0.14* 0.08 -0.02 0.01

* $p < .05$; ** $p < .01$

In addition, a significant relationship was found between the sleep time and the use of mobile phone during the day, so that lateness in the sleep time is related to increased use of the mobile phone during the day ($r = -0.13$, $p = .05$). Furthermore, a relation was found between wake up time on the weekend and use of the tablet during the day and at night after lights out, so that a late wake up time was related to the increased use of the tablet during the day ($r = -0.15$, $p = .02$) and at night after lights out ($r = -0.14$, $p = .03$).

Significant differences were found between Arab adolescents and Jewish adolescents in the degree of sleepiness, Arab adolescents are sleepier ($M = 14.59 \pm 3.60$) than Jewish adolescents ($M = 12.67 \pm 3.12$). In the behavior indices that harm sleep, Arab adolescents have more behavioral problems related to sleep ($M = 23.79 \pm 6.25$) than Jewish adolescents ($M = 20.91 \pm 5.67$). Regarding type, it was found that Arab adolescents are more morning types ($M = 26.46 \pm 4.08$) than Jewish adolescents ($M = 27.94 \pm 5.30$). A significant primary effect was found for gender in mood: girls have a depressed mood ($M = 10.34 \pm 2.46$) more than do boys ($M = 9.10 \pm 2.55$). An effect of interaction between group (Arabs/Jewish) and gender (boys/girls) was not found.

Discussion

The present research study examined the use of electronic media and compared for the first time between the Arab sector and the Jewish sector in Israel&examined four types of electronic media used by adolescents – television, computer, mobile telephone, and tablet. The findings indicated a considerable rise in the existence of media devices among adolescents in comparison to the previous study according to which only about two-thirds of the youths had a television device in their room and about one-third had a computer in their room.[21] In addition, there was a considerable increase in the presence of a mobile phone among adolescents (89% in the Arab sector and 99% in the Jewish sector).

The adolescents' reports found that in the middle of the week the increased use of the mobile phone and the tablet at night in the late hours was related to a short sleep duration and the use of the mobile phone at the late hours of night was related to a long sleep latency and a late wake-up time. It is possible that the existence of mobile and more available media devices among the adolescents, such as a mobile phone and tablet, which they can use in their own rooms and at late hours of the night, reduces the use of the computer and the television. In addition, it is possible to explain this difference in the development of the technology. In the year 2010 the use of television programs and Internet on handheld devices (such as the mobile phone and the tablet) was not yet prevalent, while today these are applications available today on every smartphone and tablet, which constitute computers and screens for all purposes.[22]

The research findings support most of the previous research studies, which found that the increased use and increased exposure to electronic media are related to a later sleep time and to a shorter sleep duration. In addition, today the use of the mobile media (telephone, tablet) takes the place of the stationery devices (television, computer) in the context of the sleep patterns.

Today youths live in a world where there is unending growth of the media.[23] Youths and children use the computer and computer games during the day, and there is an increase in the use of electronic devices among youths.[24] We found in our research study that Jewish adolescents use the computer for a longer period of time after the studies and watch more television after lights out in the middle of the week than do Arab adolescents. This finding indicates that

---

[21] G.J. Calamaro, T. Mason, S.J. Ratciffe, *Adolescents living the 24/7 lifestyle: effects of caffeine and technology on sleep duration and daytime functioning*, Pediatrics, 2009, 123(6), p. 1005-1010.

[22] T. Almog, E. Almog, Connected 24/7 – Digital children. In: *Generation Y Research (Chapter 7)*, 2014, retrieved from the website: http://www.peopleil.org/details.aspx?itemID=30424&searchMode=0&index=3

[23] J.D. Brown, E.M. Witherspoon, *The mass media and American adolescent's health*, Journal of Adolescent Health, 2002, 31, p. 153-170.

[24] A. Smith et al., *A picture of health: Highlights from the 2008 BC Adolescent Health Survey*, Vancouver, BC: 2009.

the exposure to electronic media is higher among Jewish adolescents. A survey of the World Health Organization on health behaviors in the school found that Israel is one of the countries in which the youths spend the most time watching television (World Health Organization – WHO, 2008). It was further found that boys use the computer after the studies for a significantly longer period of time than do the girls. It is possible that the reason is that girls help with housework after the studies more than do boys and therefore they have less time at their disposal for using the computer than do boys. It is suggested to examine in--depth additional possible reasons for the differences between boys and girls in the use of the electronic media on the weekdays, so as to understand whether these are related also to differences of sector, religion, and culture.

The present research study found that Arab adolescents have more sleep--related behavior problems than do Jewish adolescents, like in the research of Shochat.[25] This finding is commensurate with the findings of a previous survey, according to which sleep problems were related with different problems (attention and concentration, anxiety, and depression).[26] In the present research study, high levels of behavior problems related to sleep among Arab adolescents were found to be commensurate with the findings of sleep latency and sleepiness, according to which Arab adolescents take more time to fall asleep (long sleep latency) than do Jewish adolescents and their daily level of sleepiness is higher. It appears that the different lifestyle in every culture has a possible influence on the accompanying behaviors that are related to sleep, and it is possible that the lifestyle in the Arab sector invites more daily sleep--related behavior problems. However, it is necessary to examine in a continuation research this possible explanation.

The present research study found that Jewish and Arab female adolescents reported a more depressed mood than did male adolescents in both sectors. This finding is commensurate with previous research, which found a difference in mood between boys and girls in both sectors,[27] although Arab society is more traditional and religious and has greater belief in God. A research study that examined the relationship between spirituality and symptoms of depression among young people found that spirituality, which characterizes religious belief, may contribute to the preservation of lower levels of symptoms of depression among adolescent girls.[28] In contrast, since Arab society in Israel is undergoing rapid social changes and is more influenced by the societies of the West

[25] T. Shochat, *Sleep patterns and daytime sleep-related behavior*, p. 121-135.

[26] J. Coulombe et al., *Sleep problems, tiredness, and psychological symptoms among healthy adolescents*, Journal of Pediatric Psychology, 2011, 36, p. 25-35.

[27] T. Shochat, *Sleep patterns and daytime sleep-related behavior*, p. 121-135.

[28] J.E. Perez, T. Little, C. Heinrich, *Spirituality and depressive symptom in a school-based sample of adolescents: A longitudinal examination of mediated and moderated effects*, Journal of Adolescent Health, 2008, 44, p. 380-386.

and by modernization, spirituality has a low impact on the lives of adolescent boys and girls, who are more exposed to these social changes. Modernization and the exposure to the West influenced more the lifestyle of Arab society in comparison to Jewish society.[29] Therefore, the present research study did not find differences in the mood between Arab and Jewish adolescent girls.

Conclusions

It can be concluded from the findings of the present research study that there is room to plan and perform an intervention program for Arab adolescents and their parents, when this program will explain the importance of sleep to the health and the degree of influence of the electronic media on the adolescents' sleep patterns. It is necessary to begin with the implementation of this program already in early adolescence, when the sleep duration is still close to the recommended sleep duration and the parents' influence on their children at this age is greater.

BIBLIOGRAPHY

Alfano C.A., Zakem A.H., Costa N.M., Taylor L.K., Weems C.F., *Sleep problems and their relation to cognitive factors, anxiety, and depressive symptoms in children and adolescents*, Depression and Anxiety, 2009, 26(6).

Al-Haj M., *Kinship and modernization in development societies: The emergence of instrumentalized kinship*, Journal of Comparative Family Studies, 1995, 26.

Almog T., Almog E., Connected 24/7 – Digital children. In: *Generation Y Research (Chapter 7)*, 2014, retrieved from the website: http://www.peopleil.org/details.aspx?itemID=30424&searchMode=0&index=3 (Hebrew)

Anabusi N., *Relations between communication style and parenting style and communication and style of conflict resolution in the family among Arab adolescents,* M.A. Thesis, The Department of Psychology, Haifa University, Haifa 2007. (Hebrew)

Brown J.D., Witherspoon E.M., *The mass media and American adolescent's health*, Journal of Adolescent Health, 2002, 31.

Calamaro G.J., Mason T., Ratciffe S.J., *Adolescents living the 24/7 lifestyle: effects of caffeine and technology on sleep duration and daytime functioning*, Pediatrics, 2009, 123(6).

Coulombe J., Reid G., Boyle M., Racine Y., *Sleep problems, tiredness, and psychological symptoms among healthy adolescents*, Journal of Pediatric Psychology, 2011, 36.

Flint-Bretler E., *The influence of parental intervention on the exposure to media and sleep patterns among adolescents*, Ph.D. dissertation, Authority for Advanced Studies, Haifa University, Haifa 2013. (Hebrew)

Fredriksen K., Rhodes J., Reddy R., Way N., *Sleepless in Chicago: Tracking the effects of adolescent sleep loss during the middle school years*, Child Development, 2004, 75(1).

[29] N. Anabusi, *Relations between communication style*; P. Perach, *Parent-child relation*; R. Sharabany, Y. Eshel, C. Hakim, *Boyfriend, girlfriend in traditional society*, p. 66-75.

Giannotti F., Cortesi F., Sebastiani T., Ottaviano S., *Circadian preference, sleep and daytime behavior in adolescence*, Journal of Sleep Research, 2002, 11(3).

Kaneita Y., Suzuki K. et al., *Association between mental health status and sleep status among adolescents in Japan: a nationwide cross-sectional survey*, The Journal of Clinical Psychiatry, 2007, 68(9).

Lavee Y., Katz R., *Division of labor, perceived fairness, and marital quality: The effect of gender ideology,* Journal of Marriage and Family, 2002, 64(1).

LeBourgeois M.K., Giannotti F., Cortesi F., Wolfson R., Harsh J., *The relationship between reported sleep quality and sleep hygiene in Italian and American adolescents*, Pediatrics, 2005, 155.

Liu X., *Sleep and adolescent suicidal behavior*, Sleep, 2004, 27.

McCoy J., Strecker R., *The cognitive cost of sleep lost*, Neurobiology of Learning and Memory, 2011, 96(4).

Meijer A.M., Habekothe H.T., Van Den Wittenboer G.L., *Time in bed, quality of sleep and school functioning of children*, Journal of Sleep Research, 2000, 9(2).

Perach P., *Parent-child relation and emotional social functioning of Arab adolescents,* M.A. Thesis, Department of Education, Haifa University, Haifa 2002. (Hebrew)

Perez J.E., Little T., Heinrich C., *Spirituality and depressive symptom in a school-based sample of adolescents: A longitudinal examination of mediated and moderated effects*, Journal of Adolescent Health, 2008, 44.

Shapira T., *Self-efficacy, perception of culture, and empowerment of women: meanings of gender,* Studies of Administration and Organization of Education, 2011, 32. (Hebrew)

Sharabany R., Eshel Y., Hakim C., *Boyfriend, girlfriend in traditional society: Parenting styles and development of intimate friendships among Arabs in school*, International Journal of Behavioral Development, 2006, 32(1).

Shehala A., *Conditioned relation of parent and psychological, social, and scholastic adjustment as dependent on the structure of personal values among Arab youths,* M.A. Thesis, Haifa University, Haifa 2012. (Hebrew)

Shochat T., *Impact of lifestyle and technology developments on sleep*, Nature and Science of Sleep, 2012, 4.

Shochat T., *Sleep patterns and daytime sleep-related behavior in male and female Arab and Jewish adolescents in Israel: Sleep and biological rhythms*, Japanese Society of Sleep Research, 2013, 1-8.

Shochat T., Flint-Bretler O., Tzischinsky O., *Sleep patterns, electronic media exposure and daytime sleep-related behaviors among Israeli adolescents*, Pediatric, 2010, 99.

Shochat T., Cohen-Zion M., Tzischinsky O., *Functional consequences of inadequate sleep in adolescents: A systematic review*, Sleep Medicine Reviews, 2014.

Smith A., Stewart D., Peled M., Poom C., Saewyc E., *A picture of health: Highlights from the 2008 BC Adolescent Health Survey*, MaCreary Center Society, Vancouver, BC: 2009.

Suleiman-Dehalala V., *Differences in the perception of parenting between Arab adolescents in Israel and their siblings of the same sex and between boys and girls*, M.A. Thesis, The Sciences of Philosophy, Haifa University, Haifa 2013. (Hebrew)

Wolfson A.R., Carskadon M.A., *Understanding adolescent's sleep patterns and school performance: A critical appraisal*, Sleep Medicine Reviews, 2003, 7(6).

World Health Organization, *Inequalities in young people's health: Health behavior in school-aged children – international report from the 2005/2006 survey*, Health Policy for Children and Adolescents, 2008, 5.

II. RECENZJE I NOTY

WALDEMAR FURMANEK, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca a jakość życia człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2016, ss. 418

Nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Rzeszowskiego w 2016 roku została opublikowana monografia Waldemara Furmanka *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca a jakość życia człowieka*. Jest to kolejna praca z serii: Humanistyczna pedagogika pracy, w ramach której Autor opublikował następujące książki: *Wartości w pedagogice. Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki* (2007), *Praca człowieka z aksjologicznego punktu widzenia* (2013), *Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej* (2014), *Sytuacje trudne w pracy człowieka* (2015). Wymienione publikacje potwierdzają wieloletnie doświadczenie Autora w dziedzinie badania humanistycznego aspektu pracy. W założeniach humanistycznej pedagogiki pracy Waldemar Furmanek usytuował człowieka jako „podmiot pracy rozumianej jako forma działalności ludzi, która zmierza do doskonalenia jakości życia, w tym do jednoczesnej zmiany jakości świata i jakości twórcy pracy" (s. 15), stąd już we wprowadzeniu Autor stwierdził, iż w monografii skoncentrował się na „fundamentalnej misji pracy człowieka, jaką jest zmiana jakości życia ludzi" (s. 15).

Podjętą w książce problematykę Waldemar Furmanek przedstawił w dwóch częściach:

I – *Doskonalenie jakości życia konstytutywnym celem pracy człowieka*

II – *Człowiek w problematyce jakości życia*

Każda część zawiera siedem rozdziałów, w których Autor podjął próbę odpowiedzi na kluczowe pytania: co oznacza jakość życia i jakie czynniki warunkują jej poziom? Czy dobre życie łączy się z jakością życia? Jakie czynniki warunkują dobre życie oraz jakie relacje występują między nimi?

W części I Autor skoncentrował się na „wielowymiarowości jakości życia" (s. 21) postrzeganych w dwóch płaszczyznach:

– interdyscyplinarnych badań,

– na gruncie psychologii pozytywnej preferującej pojęcie „dobre życie".

Dwa pierwsze rozdziały (rozdział I *Jakość życia kategorią humanistycznej pedagogiki pracy* oraz rozdział II *Ewolucja problematyki jakości życia w badaniach naukowych*) mają charakter porządkujący dzięki prezentacji pojęcia jakości życia na podstawie badań prowadzonych na gruncie aksjologicznym, antropologicznym, ekonomicznym, filozoficznym, pedagogicznym, psychologicznym

oraz socjologicznym, a także przedstawieniu licznych ujęć definicyjnych m.in. implikacyjne, operacyjne, aksjologiczne, oraz Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), projektujące. W rozdziałach III, IV, V i VI (odpowiednio: *Dobre życie kategorią humanistycznej pedagogiki pracy, Szczęście kategorią współczesnej pedagogiki pracy, Wybrane problemy z teorii szczęścia, zadowolenie i satysfakcja z życia i pracy*) Autor pogłębił podjętą w omawianej części I problematykę, podejmując rozważania na temat jakości życia na gruncie psychologii pozytywnej – stąd refleksja nad pojęciami: *dobre życie*, *dobrostan, szczęście, zadowolenie, satysfakcja.* Tak holistyczne ujęcie jakości życia człowieka skłania do postrzegania pedagogiki pracy w kontekście personalizmu.

W rozdziale VII *Jakość życia kategorią metodologiczną* Waldemar Furmanek wskazuje na problemy oceny jakości życia. „Badania jakości życia ludności, na gruncie socjologii rozpoczęte w 1957 r. w USA (w Polsce 1987 r.) nie doprowadziły do chwili obecnej do wypracowania jednej standardowej metodologii" (s. 177). Sytuację utrudnia dążenie badaczy do powiązania pojęcia jakości i poziomu z godnością życia, która nie jest kategorią mierzalną.

W części II *Człowiek w problematyce jakości życia* Autor monografii kontynuując rozważania na temat jakości życia, skupia uwagę czytelnika na wartościach w życiu jednostki, powiązaniach między sensem życia i sensem pracy, sensem życia jako problemu ludzkości, a także znaczeniu dla życia jednostki planów życiowych i zawodowych, jak też jakości życia w kontekście orientacji i postaw jednostki wobec pracy oraz stylu życia. Waldemar Furmanek podejmuje próbę udzielenia odpowiedzi na podstawowe pytanie: „na ile praca zmienia człowieka?" (s. 195). Dlatego, w trzech pierwszych rozdziałach (odpowiednio: rozdział I *Wartości* wyznacznikami jakości życia, rozdział II *Sens pracy a sens jakości życia człowieka* oraz rozdział III *Sens życia jako problem ludzkości*) II części monografii Autor skupia się na problematyce sensu ludzkiej pracy „Sens pracy osoby ludzkiej wpisywany jest w sens życia człowieka" (s. 195). Kontynuując myśl Waldemar Furmanek stwierdza, iż efekty pracy ludzkiej można uznać za korzystne w przypadku, „gdy urzeczywistniają one godziwe dążenie człowieka do przemiany **jakości świata**, a przez to prowadzą do **zmiany jakości swojego życia w tym świecie**" (s. 195). Następnie Autor podnosi kwestię rozumienia sensu życia i sensu realizowanej pracy w kontekście poczucia jakości życia. Rozważania te kierują w stronę czynników warunkujących dobre życie.

W rozdziale IV *Uwarunkowania procesu odkrywania sensu pracy* i rozdziale V *Plany życiowe i zawodowe a jakość życia* skupia zatem uwagę czytelnika na problematyce planów życiowych i stylów życia człowieka. Problematyka sensu życia przedstawiona jest jako proces dochodzenia przez jednostkę do jego określenia oraz postrzegania w kontekście budowania systemu wartości. Autor podkreśla znaczenie zrozumienia przez jednostkę swej wielkości oraz udzielenia odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem? Jaki jestem? Dokąd i dlaczego tam zmierzam?" (s. 196). W procesie tym ważną rolę pełnią takie wartości, jak samodzielność, samopoznanie i samoocena. Wskaźnikiem empirycznego charakteru sensu życia są opracowywane przez jednostkę i dla niej plany życiowe, w tym plany zawodowe, które odzwierciedlają „aspiracje, marzenia i dążenia człowieka" (s. 196).

W rozdziale VI *Orientacje i postawy wobec pracy* Waldemar Furmanek zwraca uwagę, iż styl życia preferowany przez jednostkę nie wyraża jedynie systemu wartości, jaki wyznaje jednostka. Całościowe pojmowanie pracy – zarówno w ujęciu aksjologicznym, prakseologicznym, jak i ekonomicznym – pozwala zrozumieć, iż czyny jednostki są odzwierciedleniem jego stosunku do pracy i otaczającego środowiska, które rozpatrywać można w kontekście moralnym. Jednocześnie system wartości, jaki respektuje jednostka wyraża się w jej postawie wobec pracy. Badania dotyczące orientacji wobec życia i pracy mogą dostarczać wiedzy na temat „tych systemów zjawisk, które mogą być wykorzystane w praktyce pedagogicznej, w **wychowaniu ku wartościom pracy**" (s. 196).

Rozdział VII *Jakość życia a styl życia* stanowi refleksję nad wyborami, jakie dokonuje jednostka w swym życiu. Autor podejmuje rozważania nad stylem życia jako wyborem moralnym jednostki. W poszukiwaniu kryteriów stylów życia powołuje się na „czworościan etyczny, którego model tworzą: **mieć, być, chcieć, działać**" (s. 352). Posiadanie i bycie wyznaczają odmienne style życia jednostki – odpowiednio – styl życia urządzonego i wartościowego, w których konsumpcjonizm i twórczość są podstawowymi formami aktywności symbolizującymi dany styl życia. Analizuje aksjologiczne uwarunkowania stylów życia oraz aksjologiczne podłoże życia wartościowego, urządzonego oraz wegetatywnego. Podkreśla znaczenie w życiu wartościowym samozatrudnienia jako formy twórczego stylu aktywności zawodowej. Jednocześnie wskazuje problem konsumpcjonizmu, będącego wyrazem życia urządzonego oraz poddaje refleksji ubóstwo – będące często efektem bezrobocia – typowe dla stylu życia wegetatywnego.

Recenzowana książka jest wartościowym opracowaniem naukowym, prezentującym problematykę pracy w kontekście jakości życia człowieka. W rozważaniach swych Waldemar Furmanek odwołuje się do prymatu człowieka nad pracą i ekonomią, postrzega jednostkę jako „byt stający się, ciągle się rozwijający, transgresyjny, obdarzony godnością" (s. 196), który swój potencjał wykorzystuje nie tylko dla własnego dobrego życia, lecz także dla dobra ogółu. Niezaprzeczalnym atutem recenzowanej monografii jest rzetelne opracowanie podjętego przez Autora tematu, oparte na gruntownej analizie terminologicznej. Niewątpliwą wartością monografii jest także bogata bibliografia z zakresu pracy człowieka i jakości jego życia.

Należy podkreślić przejrzystość struktury tej monografii, w której każdy rozdział opatrzony jest wstępem wprowadzającym w specyfikę omawianej w rozdziale problematyki oraz podsumowaniem, w którym Autor syntetycznie wskazuje najważniejsze aspekty omówione w rozdziale.

Pominięcie udzielenia odpowiedzi w recenzowanej monografii na pytanie o istotę człowieka stanowi zapowiedź przygotowania przez Autora „oddzielnej monografii" (s. 196) poświęconej tej problematyce.

Z całą pewnością jest to pozycja stanowiąca cenny wkład w dorobek pedagogiki pracy w ujęciu humanistycznym.

Rekomenduję recenzowaną książkę badaczom i studentom z dziedziny pedagogiki, psychologii, socjologii i zarządzania, którzy są zainteresowani problematyką relacji człowiek – praca – jakość życia.

BIBLIOGRAFIA

Furmanek W. (red.), *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.
Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka (z aksjologicznego punktu widzenia)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.
Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2014.
Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Sytuacje trudne w pracy człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015.

Izabella Kust

MAREK GÓRKA (RED.), *Cyberbezpieczeństwo dzieci i młodzieży. Realny i wirtualny problem polityki bezpieczeństwa*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2017, ss. 350

Recenzowana monografia wieloautorska pod redakcją Marka Górki, uznanego eksperta w dziedzinie cyberbezpieczeństwa, to interesująca publikacja przeznaczona dla szerokiej rzeszy teoretyków, jak i praktyków w osobach nauczycieli, pedagogów oraz samych rodziców. Jak podkreśla sam redaktor, całościowa analiza zagrożeń związanych z funkcjonowaniem dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni, to problem obejmujący szereg dyscyplin naukowych. Należy podkreślić, iż Markowi Górce udało się nakłonić do współpracy blisko trzydziestu autorów, co w świetle powyższego, jak również w czasach spadku popularności prac zbiorowych należy uznać za spore osiągnięcie redaktora. Być może warto by nieco inaczej ułożyć prace poszczególnych autorów w ramach czterech rozdziałów, które składają się na książkę. Bez zwątpienia, najbardziej spójne tematycznie są rozdziały 3. i 4., najmniej zaś pierwszy. Z drugiej strony, prawem redaktora jest dokonać subiektywnego wyboru co do doboru i ułożenia tekstów w redagowanej przez niego publikacji, ponadto w tym wypadku nie można mu stawiać w tym względzie poważniejszych zarzutów. Należy podkreślić, iż struktura książki jest przejrzysta oraz bogata w treści odnoszące się do tematu całej pracy. Wybrana przez redaktora naukowego kolejność rozdziałów jest klarowna i logiczna, w kompleksowy sposób obejmując tym samym obszar badawczy zawarty zarówno w temacie książki, jak i we wstępie pracy. Poszczególni autorzy trafnie wykorzystują dorobek naukowy innych badaczy, dzięki czemu praca nabiera również cech syntezy naukowej dotychczasowego stanu badań. Ponadto, część z nich przeprowadziła szeroko zakrojone badania wśród dzieci, młodzieży oraz ich rodziców, co stanowi niewątpliwie kolejny walor recenzowanej pracy. Recenzent z czystym sumieniem może polecić pracę pod redakcją Marka Górki wszystkim rodzicom i nauczycielom, którzy chcieliby rozszerzyć swoją wiedzę na temat zagrożeń związanych z powszechnym dostępem do globalnej Sieci i tym samym uchronić przed nimi dzieci oraz młodzież. Recenzowana publikacja swoją obszernością oraz marką Wydawnictwa Difin sprawia słuszne wrażenie publika-

cji wartościowej, którą warto mieć we własnej biblioteczce – nawet jeżeli problematyka cyberbezpieczeństwa dzieci i młodzieży nie jest czytelnikom szczególnie bliska. Dla zainteresowanych zaś to wręcz pozycja obowiązkowa.

Rozdział pierwszy zatytułowany „Cyberbezpieczeństwo" otwiera praca Doroty Kiełb-Grabarczyk *Internet a cyberprzemoc*. Autorka w początkowej jej części skupia się na opisie procesu informatyzacji, aby płynnie przejść do analizy niezwykle ważnego w obecnych czasach zagadnienia cyberprzemocy/cyberbullyingu. Warto pochwalić inicjatywę polegającą na wskazaniu instytucji, które mogą wesprzeć nauczycieli i rodziców w ich wysiłkach na rzecz uchronienia dzieci przed cyberprzemocą. Kolejną pracą w tej części książki jest artykuł Ewy Milczarek *Cyberbezpieczeństwo – wyzwanie XXI wieku* poświęcony prawnym zagadnieniom bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni. Najpierw autorka podejmuje się zdefiniowania samego terminu „informacja", następnie pochyla nad zagadnieniem własności informacji, by następnie rozwinąć kwestię zapewnienia bezpieczeństwa tejże. Kolejna część pracy E. Milczarek poświęcona jest rozwiązaniom prawnym związanym z funkcjonowaniem Internetu w Polsce i Unii Europejskiej, zaś ostatnia – cyberbezpieczeństwu dzieci i młodzieży. Autorem trzeciego artykułu *Wpływ ataków socjotechnicznych na konstrukcję i kształt polityki bezpieczeństwa* jest Jakub Kwaśnik. Oferuje interesujący przewodnik po metodach ataków socjotechnicznych stosowanych przez cyberprzestępców. Co ważne, autor koreluje je z wytycznymi w dziedzinie polityki bezpieczeństwa sformułowanymi przez GIODO. Kolejna praca, *Cyberbezpieczeństwo a odpowiedzialność dzieci i młodzieży* autorstwa Pauliny Dubiel-Zielińskiej i Piotra Zielińskiego, podobnie jak pierwszy artykuł w tej części książki, porusza problem cyberprzemocy/cyberbullyingu. Tym razem z zupełnie innego niż w przypadku pracy D. Kiełb-Grabarczyk ujęcia, gdyż nacisk położono w nim zdecydowanie bardziej na aspekty psychologiczne. Dopełnieniem pierwszej części książki jest praca Sylwii Eweliny Serwońskiej *Postęp technologiczny jako źródło zagrożeń*. Autorka łączy w niej tytułowy postęp technologiczny (którego, rzecz jasna, kluczową z punktu widzenia niniejszych rozważań emanacją jest m.in. zjawisko stworzenia, a następnie rozpowszechnienia Internetu) z procesem powstawania nowych zagrożeń dla dzieci i młodzieży, takich jak wspomniany cyberbullying czy sexting.

Drugi rozdział publikacji, zatytułowany „Cyberspołeczeństwo", otwiera praca Ewy Grinberg *Cyberprzestrzeń – aspekt społeczny tworzenia się więzi oraz wynikających z tego problemów społecznych*. Autorka wyczerpująco i interesująco zarazem analizuje w niej funkcjonowanie różnorakich więzi społecznych w dobie powszechnego dostępu do globalnej Sieci. *Od ekshibicjonizmu po teatralizację, czyli o zagrożeniach wynikających z cyberuzależnienia*, autorstwa Marka Górki, to ciekawe studium związane z problemem uzależnienia od Internetu. Porusza ono mało znane, a co za tym idzie – godne zainteresowania z punktu widzenia potencjalnego odbiorcy, aspekty tego zjawiska w postaci tworzenia się swoistych subkultur internetowych czy skłonności do odgrywania ról przez użytkowników Sieci. Kolejna praca *Człowiek (w) sieci. Problem konstruowania i ochrony tożsamości w Internecie*, której autorami są Krzysztof Jurek i Anna Pękala, stanowi z jednej strony swoiste rozwinięcie zagadnienia „udawania" w Internecie, z drugiej zaś rozważania

nad istotnym problem ochrony własnej (prawdziwej) tożsamości w Sieci. Natomiast artykuł Małgorzaty Kunickiej *Facebookowe dzieciństwo. Pokolenie social media* w interesujący, choć jednocześnie łatwy w odbiorze, sposób pokazuje zagrożenia, jakie nowoczesne technologie (bo nie tylko o znanym portalu społecznościowym tu mowa) komunikacyjne mogą nieść dla właściwego rozwoju dziecka. Z pracą Kunickiej koresponduje artykuł Edyty Charzyńskiej *Zanurzeni w cyberprzestrzeni – korzyści i zagrożenia związane z korzystaniem z serwisów społecznościowych na przykładzie Facebooka*, gdzie autorka rozszerza swoje dociekania o zagadnienie potencjalnych korzyści płynących w efekcie umiejętnego korzystania z portali tego rodzaju. Poza tym, cennym wzbogaceniem opracowania autorstwa E. Charzyńskiej są jej własne badania nad percepcją Facebooka pośród przebadanej grupy ponad 300 respondentów. Na pozostałe prace rozdziału drugiego składają się artykuły Beaty A. Orłowskiej *Cybernetowi tubylcy w cyberprzestrzeni* oraz Urszuli Kazubowskiej *Rodzina jako przestrzeń edukacji ku/dla bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni. Rzeczywistość i wyzwania*. Pierwszy stanowi interesujące przeciwstawienie *de facto*[1] pokolenia rodziców wobec pokolenia dzieci w cyberprzestrzeni, czyli tzw. „Cyfrowych Imigrantów" i „Cyfrowych Tubylców". Druga autorka opisuje natomiast rolę rodziny w przygotowaniu dzieci na zetknięcie się z cyberprzestrzenią.

Część trzecią książki pod redakcją Marka Górki zatytułowaną „Cyberzagrożenia" otwiera artykuł Krystyny Nizioł *Cyberbezpieczeństwo transakcji i płatności dokonywanych w Internecie przez małoletnich konsumentów*. Autorka szczegółowo analizuje przepisy prawne regulujące funkcjonowanie małoletnich konsumentów w cyberprzestrzeni, ofertę wiodących banków i platform aukcyjnych doń skierowaną, jak też wybrane praktyki godzące w ich interesy. Natomiast w pracy *Pornografia jako cyberzagrożenie w zakresie relacji międzyludzkich i propozycja profilaktyki* jej autor Grzegorz Krawiec nie tylko opisuje relatywną łatwość w dostępie do pornografii w Sieci, ale też sporo miejsca poświęca na analizę negatywnego wpływu tejże na dzieci, młodzież, jak i dorosłych. Wątek zagrożeń, jakie niesie ze sobą łatwo dostępna za pośrednictwem globalnej Sieci pornografia, rozwija Leszek Putyński w artykule zatytułowanym *Pornografia internetowa wśród młodzieży – specyficzne i zagrażające uzależnieniem zjawisko*. Ostatnie dwie prace w tej części książki, to artykuł Grzegorza Kubińskiego *Anonimowość w mediach społecznościowych a zachowania dewiacyjne* (w którym autor pochyla się m.in. nad wielokrotnie przewijającym się przez łamy niniejszej monografii problemem cyberprzemocy właśnie w kontekście anonimowości w Sieci) oraz wyniki szeroko zakrojonych badań czworga autorów Husseina Bougsiaa'niego, Małgorzaty Cackowskiej, Lucyny Kopciewicz i Tomasza Nowickiego pt. *Technofobia – o źródłach lęku przed współczesnymi technologiami* z realizowanego przez nich projektu badawczego *M-rodzice i m-dzieci. Bezprzewodowa socjalizacja i uczenie się w kulturze cyfrowej*.

[1] Co samo w sobie jest interesującym problemem badawczym – niejako samoczynnie rodzi się pytanie, jak długo jeszcze będziemy mieli do czynienia z powyższą dychotomią? Jak wpłynie na to rozwój sytuacji, w ramach której pokolenie *Digital Natives* samo będzie miało dzieci? Czy wtedy ów jasny podział zniknie? Czy też dzisiejsi „tubylcy" również będą imigrantami wobec własnych potomków?

Ostatnią część książki zatytułowaną „Profilaktyka" otwiera praca Anny Mróz zatytułowana *Kompetencje kluczowe dla zrównoważonego rozwoju jako determinanta bezpieczeństwa młodych ludzi w Sieci*. Autorka w interesujący sposób stara się wykazać, jakie kompetencje należy rozwinąć wśród młodzieży, aby zapewnić im możliwie bezpieczne funkcjonowanie w cyberprzestrzeni. Natomiast Bogumiła Bobik w artykule *Profilaktyka cyberprzemocy jako obszar pomocy pedagogicznej* szczegółowo przedstawia wyniki własnych badań, przeprowadzonych wśród bytomskich uczniów, a dotyczących cyberbullyingu. Opisuje ponadto, jak powinna wyglądać profilaktyka w tym obszarze. Zagadnienie profilaktyki cyberprzestępczości skierowanej do dzieci i młodzieży podnoszą również Łukasz Wirkus w opracowaniu zatytułowanym *Działalność kuratorów sądowych w obszarze profilaktyki zagrożeń w cyberprzestrzeni* oraz Patrycja Stawiarska w pracy *Podstawy opracowywania programów profilaktycznych w zakresie przeciwdziałania zagrożeniom związanym z obecnością dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni*. Łukasz Tomczyk zaś, będący autorem artykułu *Nowe media a zagrożenia i działania profilaktyczne na przykładzie założeń programu „Bezpieczna+"*, porównuje różne sposoby realizacji projektów profilaktycznych skierowanych do uczniów i wdrożonych pod kierunkiem Ministerstwa Edukacji Narodowej. Część czwartą, jak i całą książkę zamyka opracowanie Marzeny Toumi, Marty Frankiewicz oraz Ilony Sucheckiej *Regulacje prawa polskiego a zagrożenia w sieci. Internet wobec małoletnich*, w którym autorki omawiają większość analizowanych wcześniej zagadnień z punktu widzenia prawa, co zdaniem recenzenta stanowi niewątpliwie ciekawe podsumowanie zawartych rozważań.

Marcin Adamczyk

Joanna Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość w edukacji nauczycieli*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017, ss. 442

W 2017 roku nakładem Wydawnictw Uniwersytetu Warszawskiego ukazała się monografia pod redakcją naukową Joanny Madalińskiej-Michalak zatytułowana *O nową jakość w edukacji nauczycieli*. Szczególny charakter książki wynika z faktu, iż powstała z okazji 35-lecia Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, przypadającego w roku 2016. Stanowi zatem prezentację stanowisk polskich pedagogów na temat współczesnej edukacji oraz jej perspektyw w kontekście kształcenia i pracy pedagogicznej nauczycieli.

Książka podzielona jest na cztery części:

I – *Pedagogika i edukacja – ku integracji teorii z praktyką*

II – *Edukacja nauczycieli – kluczowe wartości*

III – *Edukacja nauczycieli – przygotowanie i rozwój zawodowy*

IV – *Edukacja nauczycieli – perspektywy i inspiracje*

Całość rozpoczyna tekst Joanny Madalińskiej-Michalak – redaktora naukowego, zatytułowany *Edukacja nauczycieli. Na 35-lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*, stanowiący podsumowanie 35-letniego okresu działalności Towarzy-

stwa, a zarazem jego retrospekcję, z uwzględnieniem genezy. Szczególny czas powstania Towarzystwa (1981) Autorka wyraziła m.in. następującą sentencją: „Wraz z radością powołania pojawiła się niepewność związana z działaniem w warunkach braku wyraźnych perspektyw funkcjonowania kraju i poważnych zagrożeń, z których najbardziej znaczącym był stan wojenny" (s. 7). J. Madalińska-Michalak podkreśliła wysoką świadomość Członków Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego wyjątkowego czasu, kiedy podjęli działalność w jego ramach, zwracając uwagę na zaangażowanie i odpowiedzialność w realizację podjętego zobowiązania.

Znaczącym osiągnięciem Towarzystwa były Zjazdy Pedagogiczne (I Zjazd zorganizowano w 1993 r.), stanowiące silny element integrujący środowisko pedagogów w kraju. Jednocześnie w trakcie Zjazdów „(…) podejmowano poważny namysł i dyskusję zarówno nad tematyką związaną ze stanem pedagogiki, jak i nad wybranymi palącymi problemami edukacji" (s. 9).

Ważnym aspektem działalności Towarzystwa była współpraca międzynarodowa z takimi prestiżowymi towarzystwami naukowymi, jak European Educational Research Association i World Education Research Association. Aktywność Towarzystwa w tym zakresie umożliwiła „(…) popularyzację osiągnięć polskiej nauki poza granicami naszego kraju" (s. 9).

W dalszej części tekstu J. Madalińska-Michalak odniosła się do działalności Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w czasach współczesnych, ze szczególnym uwzględnieniem roku jubileuszowego. Jubileusz 35-lecia Towarzystwa stanowił silny impuls dla jego Członków do sformułowania kluczowych pytań dotyczących pedagogiki i jej praktycznego aspektu, w tym m.in. „(…) o tożsamość pedagogiki oraz o odpowiedzialność uczonych za pedagogikę i edukację jako działania publiczno-wspólnotowego" (s. 9). Płaszczyzną debaty stała się ogólnopolska konferencja naukowa „Tożsamość – Etyczność – Wspólnotowość". W ramach pierwszej części konferencji podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe: „(…) Jak zmieniała się pedagogika i co rzutowało na jej rozwój?", „Jaką rolę odegrała działalność Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w rozwoju pedagogiki jako nauki?", „Jak kształtuje się obraz współczesnej pedagogiki i wobec jakich wyzwań ona stoi", „Jak można mówić o związkach między teorią a praktyką edukacyjną?" (s. 10). Sformułowane pytania stały się kanwą wystąpień uczonych – członków Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, przedstawicieli KNP Polskiej Akademii Nauk oraz reprezentantów uczelni.

W drugiej części konferencji podjęto próbę odpowiedzi na pytania o sposób postrzegania we współczesnej pedagogice towarzyskości, etyczności i wspólnotowości. Referaty w tej części wygłosili profesorowie: Maria Czerepaniak-Walczak, Zbigniew Kwieciński, Joanna Madalińska-Michalak, Tomasz Szkudlarek. „Prowadzone dyskusje pokazały, że bardziej niż o uzyskanie jednolitego punktu widzenia na sprawę chodziło o to, z jakimi problemami należy się koniecznie zmierzyć w najbliższej przyszłości" (s. 12).

Następnie J. Madalińska-Michalak nawiązała do IX Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, które przebiegało pod hasłem „Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki". Zjazd odbył się 19-21 września 2016 r. w Białymsto-

ku i koncentrował się na „(…) potrzebie łączenia wysiłków pedagogów w trosce o budowanie edukacji, w tym edukacji nauczycieli" (s. 12).

Recenzowana monografia akcentuje potrzebę prowadzenia badań interdyscyplinarnych w dziedzinie procesu kształcenia nauczycieli. Dlatego J. Madalińska-Michalak skierowała zaproszenie do współpracy, jak pisze, do badaczy pochodzących z wielu znaczących ośrodków akademickich w naszym kraju i zajmujących się nie tylko pedagogiką, ale także innymi dyscyplinami, w tym filozofią, psychologią, socjologią, czy ekonomią" (s. 15).

Na pierwszą część *Pedagogika i edukacja – ku integracji teorii z praktyką* składa się pięć tekstów czterech autorów.

Autorem dwóch głównych tekstów jest Zbigniew Kwieciński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu). W tekście *Rozwój pedagogiki i jego wrogowie. Perspektywa ćwierćwiecza. Na 35-lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego* Honorowy Przewodniczący PTP pozytywnie ocenił dotychczasowy rozwój dyscypliny zarówno w kontekście dynamiki procesu, jak również „(…) poprzez pryzmat naukoznawczy" (s. 21). Autor tekstu wskazał także niepokojące aspekty, jakie występują w środowisku, w tym m.in. „(…) tolerancję dla badań i publikacji spłyconych, powierzchownych, mało odkrywczych oraz dla awansów naukowych na granicy pozoru"(s. 11). Jednocześnie podkreślił konieczność szerszej perspektywy dostrzegania ich przyczyn. Na zakończenie Autor podsumował rozważania pozytywnym przesłaniem: „Kryzysy, zwłaszcza uświadomione, dają początek nadziei" (s. 23).

Drugi tekst Zbigniewa Kwiecińskiego *Rozchwianie i kryzys społeczeństwa wychowującego. Pedagogika i edukacja wobec „polityki zombie". Na 35-lecie Polskiego Towarzystwa pedagogicznego* stanowi refleksję nad procesem zmian, jaki następuje w kraju i jego efektami, rodzącymi pytanie: „Jak to było możliwe, że powszechny stan wychowania i kultury społecznej nie zmieniły się po upływie już ponad ćwierć wieku polskich przemian?" (s. 25). Podejmując próbę odpowiedzi na sformułowane pytanie, Autor stwierdził, iż: „Najwyraźniej przyczyny tego stanu mają skutki znacznie bardziej długofalowe niż trwające ćwierć wieku, a można także przypuszczać, że najważniejsze z tych przyczyn działają nadal, podczas gdy wciąż centralistyczno-etatystyczny system edukacyjny jest w stanie permanentnego chaosu, dodatkowo wzmagając historyczne i strukturalne uwarunkowania bezładu społeczeństwa wychowującego" (s. 25). Kontynuując swój wywód, Autor sformułował hipotezy „(…) jest to hipoteza izomorfizmu rozwojowego Lawrenca Kohlberga i Jűrgena Habermasa, wskazując na możliwość blokady rozwoju moralnego większości społeczeństwa w sytuacji anomii" (s. 25). „Pozostałe trzy (nawrotowego falowania, systemu autorytarnego, równoczesnego współistnienia trzech różniących się stadiów poziomu rozwoju części tego samego społeczeństwa dla długotrwałości blokad w systemie autorytarnym) określiłbym za Henrym Giroux, metaforycznie, jako hipotezę efektu «polityki zombi»" (s. 25).

Analizując sytuację znajduje „(…) wyjaśnienie trwałości demoralizującego stanu socjalizacji rozumianej jako proces powszechnego wychowania naturalnego i kultury codzienności od początku systemowej zmiany aż do dziś. Ćwierć

wieku to za krótko by to zmienić" (s. 27). Dlatego Autor odwołując się do myśli Suchodolskiego „Wychowanie mimo wszystko!" podkreśla znaczenie edukacji, dzięki której może następować sukcesywna zmiana kultury moralnej i społecznej.

W kolejnym tekście autorstwa Stefana M. Kwiatkowskiego (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) *Między teoretycznością a praktyką pedagogiki* Pan Profesor podkreślił znaczenie powiązania teorii z praktyką. „Ma to głębokie uzasadnienie – od tych relacji zależy bowiem zarówno dynamika powstawania i rozwoju teorii, jak i zmiany w zakresie praktyki" (s. 29). Autor w swych rozważaniach scharakteryzował specyfikę obu obszarów, to jest teorii i praktyki, jednak na sformułowane pytanie „czy istnieje możliwość integracji teorii z praktyką? odpowiedź jest twierdząca" (s. 34). Kontynuując, wskazał możliwości i warunki integracji obu obszarów, jednak kończąc, Autor tekstu podkreślił znaczenie wzajemnego zaufania obu środowisk.

Piotr Kostyło (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) w tekście zatytułowanym *Pedagogika i optymizm oświecenia* rozpoczynając swe rozważania, sformułował pytanie *czym zajmuje się pedagogika?* Odwołując się do zestawienia Janusza Gniteckiego[2] wskazał na zróżnicowanie problemów badawczych występujących w pedagogice oraz – przywołując pogląd Ossowskiego[3] – na konieczność dążenia „(…) do integracji szkół w jeden nurt" (s. 39). Następnie Autor sformułował pytanie, *jak ewaluuje pedagogika?* Podejmując próbę odpowiedzi na nie, odwołał się do pracy Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej* (2005), w której Autorka stwierdziła, iż pedagogika „(…) przeszła w XX wieku trzy znaczące transformacje (…)" (s. 39). Autor odniósł się także do pedagogiki w kontekście działalności Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, podkreślając znaczenie jego celu, jakim jest oświecenie publiczne. Dotychczas aktywność członków Towarzystwa koncentrowała się na działaniach podejmowanych w przekonaniu „(…) że aktualny stan wiedzy jest niewystarczający, lub wręcz zafałszowany, i należy zaznajomić opinię publiczną z tym, jak rzeczy mają się naprawdę" (s. 40). Współcześnie dylematem środowiska jest: „Jaką prawdę w obszarze nauk humanistycznych i społecznych należy przekazywać w dobie wiedzy heterogenicznej?" (s. 40). Na zakończenie swych rozważań Autor tekstu sformułował szereg pytań, podających w wątpliwość sens oświecenia publicznego. Jednak przywołana przez Autora myśl Michała Kleiberga rozstrzyga wcześniejsze dywagacje „(…) tego typu opinie uważam nie tylko za niesłuszne, ale za wręcz niedorzeczne"[4].

W tekście zatytułowanym *Towarzyskość towarzystw naukowych* autorstwa Marii Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński), Autorka podjęła „(…) próbę zaprezentowania specyfiki towarzystwa naukowego jako środowiska bazującego na doświadczeniu towarzyskości (…)" (s. 53). W tekście tym Autorka zapre-

[2] J. Gnitecki, *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki"*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

[3] S. Ossowski, *O osobliwościach nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

[4] M. Kleiberg, *Wstęp*, [w:] *Towarzystwa naukowe w Polsce. Dziedzictwo, nauka, kultura, trwanie*, t. 1, red. Z. Kruszewski, Rada Towarzystw Naukowych przy Prezydium PAN, Warszawa 2013.

zentowała pojęcie *towarzyskości* w kontekście jej istoty, cech i doświadczeń, jednocześnie M. Czerepaniak-Walczak przybliżyła pojęcie *towarzystwo* jako formy „(…) realizacji potrzeby i uwidaczniania atrybutu towarzyskości oraz specyfiki i funkcji towarzyskości w nauce" (s. 53). Odnosząc się do pojęcia *towarzyskości*, Autorka podkreśliła m.in. dobrowolność związków między osobami oddziałującymi na siebie wzajemnie oraz ich wzajemne zaufanie oraz satysfakcję, jaką czerpią z bycia razem. W kontekście działalności towarzystw naukowych, przekłada się to na „(…) niepowtarzalne możliwości poszerzania granic uczestniczenia w wytwarzaniu, spożytkowaniu i upowszechnianiu odkryć i osiągnięć nauki" (s. 63). Jest to niepodważalna wartość w społeczeństwie wiedzy. Podsumowując swój wywód, Autorka stwierdziła, iż „(…) towarzystwo naukowe jest środkiem i ośrodkiem, czynnikiem i efektem wzajemnego wsparcia i transgresji" (s. 63).

Drugą część *Edukacja nauczycieli – kluczowe wartości*, uwzględniającą teksty siedmiu autorów, rozpoczyna artykuł Andrzeja Wiercińskiego (Uniwersytet Warszawski) zatytułowany *Hermeneutyka gościnności: dobroć i hojność*. Autor podjął w nim rozważania na temat gościnności – jej filozofii i rozumienia jako sposobu na życie. Finalizując swój wywód, przywołuje następującą myśl: „W życiu wciąż na coś czekamy. Gubimy i szukamy. Tracimy i znajdujemy. Sztuką jest, żeby w tym czekaniu nie przeoczyć tego, że jest ktoś, komu moglibyśmy naszą gościnność okazać" (s. 63). Ważne jest zatem, aby codzienność oraz proces dynamicznych zmian nie przysłoniły człowiekowi tego, co stanowi o jego człowieczeństwie – otwartości na drugiego człowieka.

Kolejny tekst *Wspólnotowość w edukacji*, autorstwa Mirosława J. Szymańskiego (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), poświęcony jest problematyce wspólnoty i wspólnotowości. Autor na wstępie podkreśla, iż praca pedagogiczna w dominującej części realizowana jest we wspólnocie, bowiem „Edukacja jest dziedziną życia społecznego, w której wiele celów można osiągnąć w działaniu zbiorowym" (s. 83). Stąd ważna rola nauczycieli, którzy jeśli mają inspirować tworzenie wspólnoty edukacyjnej – sami powinni być zintegrowani i tworzyć wspólnotę pedagogiczną. Jednakże, Autor tekstu kończy swoje rozważania gorzką refleksją „Niestety wiele szkół trapionych jest przez konflikty dzielące nauczycieli" (s. 87). Stan ten pogłębia sformalizowany system doskonalenia jakości pracy szkoły oraz w poważnym stopniu osłabiona aktywność związków zawodowych.

Nauczycielskie badania w działaniu: profesjonalne doskonalenie i uczenie się jest drugim tekstem Marii Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński) w omawianej monografii. Tym razem Autorka tekstu skoncentrowała się na znaczeniu *badania w działaniu* jako metody badania własnej praktyki pedagogicznej przez nauczycieli. „Badając własną praktykę, nauczycielki i nauczyciele poznają nie tylko warsztat badacza (…), ale uczą się przekształcania codziennej praktyki, która nabiera znamion *praxis*" (s. 89). Autorka tekstu przybliżyła założenia metody, omówiła jej rodzaje oraz warsztat badawczy. Na zakończenie zaprezentowała m.in. propozycje uwzględnienia metody w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Wanda Dróżka (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) w swym tekście *Wartości i dążenia zawodowe nauczycieli w zmiennym kontekście 25-lecia* zaprezentowała wyniki badań poświęconych wartościom i aspiracjom zawodowym nauczycieli w perspektywie minionych 25 lat. Autorka odwołała się do wyników badań, jakie przeprowadziła w latach 1989-1990, 2010-2011 oraz 2014-2015, co umożliwiło przedstawienie procesu zmian w podejściu badanych nauczycieli do wymienionych pojęć. W świetle prezentowanych przez Autorkę wyników badań, jedną z wartości zawodu mających charakter stały jest „(…) możliwość przyczynienia się do kształcenia i wychowania młodych pokoleń w duchu norm etycznych, społecznych i kulturowych" (s. 120), co dostarcza nauczycielom satysfakcji zawodowej oraz zapewnia prestiż społeczny. Ważną kwestią jest także możliwość stałego rozwoju poprzez stałe doskonalenie. Jednakże elementem demotywującym dla badanych był „(…) znaczący syndrom permanentnego braku (…)" (s. 120).

W tekście zatytułowanym *Międzypokoleniowe kontynuacje i zmienności w aksjologicznych orientacjach trzech pokoleń nauczycieli* dr Marcin Rojek (Uniwersytet Łódzki) omówił proces zmian, z uwzględnieniem kontynuacji i zmienności w podejściu do wartości nauczycieli. Dzieląc ogół nauczycieli na trzy grupy – zatrudnionych przed 1989 r., w latach 1990-2000 oraz po 2000 r. – wskazał wartości, które w trzech omawianych grupach uznawane są za ważne, to jest edukacja, solidarność nauczycielska i pasja. Poza pozytywnymi wartościami międzypokoleniowymi Autor tekstu wymienił także negatywną wartość, jaką uznają kolejne pokolenia nauczycieli, to jest obojętność wobec wiedzy naukowej lub negatywny do niej stosunek. Jednocześnie różnice w podejściu wykazują nauczyciele wobec takich wartości, jak: satysfakcja zawodowa, harmonia życia osobistego i zawodowego, awans zawodowy, tolerancja, więzi emocjonalne z uczniem, prawda, autonomia zawodowa. Wśród omawianych przez Autora tekstu nauczycieli wystąpiły także różnice w rozumieniu takich pojęć, jak: patriotyzm, pomyślne relacje w gronie nauczycielskim. Podsumowując swoje rozważania, zwrócił uwagę, iż na proces zmian w podejściu nauczycieli do wartości poważny wpływ miały czynniki zewnętrzne i wewnętrzne.

Justyna Miko-Giedyk (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) w tekście *Praca nauczycieli jako wartość w odbiorze społecznym* zaprezentowała wyniki badań przeprowadzonych w latach 2014-2015 w środowisku wiejskim siedmiu województw: świętokrzyskim, małopolskim, podkarpackim, lubelskim, śląskim, łódzkim i mazowieckim. Badania dotyczyły wartościowania pracy nauczyciela. Ich wyniki potwierdziły znaczenie cech osobowych nauczyciela, związanych „(…) z pojmowaniem go jako struktury cech idealnych" (s. 153).

Kolejny artykuł zatytułowany *Wartości a partycypacja w sprawy globalne w przestrzeni szkoły. Wskazania dla edukacji nauczycieli* autorstwa Joanny Leek (Uniwersytet Łódzki) stanowi prezentację międzynarodowych badań przeprowadzonych w czterech europejskich szkołach – w Anglii, na Cyprze, Litwie i we Włoszech. Ich celem było uzyskanie wiedzy „(…) jak nauczyciele i uczniowie postrzegają partycypację w sprawach globalnych w przestrzeni szkoły" (s. 161). Na podsta-

wie badań Autorka sformułowała zalecenia dotyczące kształcenia nauczycieli w zakresie:

– dzielenia się władzą i uprawnieniami z uczniami oraz zwiększenia ich autonomii w podejmowaniu decyzji, oraz

– potrzeby zespołowego doskonalenia nauczycieli w dziedzinie umiejętności wychowawczych, ukierunkowanych na wartości i uświadamianie globalnych zagrożeń.

Trzecia część *Edukacja nauczycieli – przygotowanie i rozwój zawodowy* uwzględnia teksty ośmiu autorów. Rozpoczyna ją tekst *Kandydaci do zawodu nauczyciela – kompetencje i zaangażowanie w ich rozwój*, którego autorami są Magdalena Jelonek (Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie), Marcin Kocór (Uniwersytet Jagielloński) i Barbara Worek (Uniwersytet Jagielloński). Artykuł prezentuje analizę badań „Bilans Kapitału Ludzkiego" (BKL) przeprowadzonych w latach 2010-2014 oraz wyniki badań kompetencji osób dorosłych (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies* – PIAAC). Celem powyższej analizy było określenie poziomu kompetencji potencjalnych kandydatów do zawodu nauczyciela oraz ich zaangażowanie w dodatkową aktywność, przyczyniającą się do rozwoju ich umiejętności. Wyniki badań potwierdziły m.in. słaby system selekcji i przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela, jak również niską samoocenę studentów nauczania przedszkolnego i początkowego w zakresie ważnych kompetencji.

Dominika Walczak (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) w tekście zatytułowanym *Prestiż zawodu nauczyciela i nauczycieli a kompetencje zawodowe i społeczne*, na podstawie analizy wyników badań zarówno krajowych, przeprowadzonych przez CBOS, jak i międzynarodowych m.in. *Teaching and Learning International Survey* (TALIS, 2013) oraz Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M 2008) sformułowała wnioski dotyczące czynników wzmacniających prestiż nauczyciela. Zaliczyła do nich cechy osobiste, w tym m.in. wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. Ponadto, Autorka podkreśliła znaczenie praktyk studenckich oraz zaangażowania opiekunów (w uczelni i szkole) w trakcie procesu przygotowywania studentów do wykonywania zawodu nauczyciela. Artykuł kończy się refleksją Autorki, że podstawą prestiżu zawodu nauczyciela są relacje jego z uczniami, rodzicami oraz innymi nauczycielami oparte na wzajemnym zaufaniu.

Artykuł Anny Wiłkomirskiej (Uniwersytet Warszawski) *Doskonalenie zawodowe nauczycieli a jakość pracy nauczycieli i szkoły* odsłania różne koncepcje jakości, poczynając od ujęcia ekonomicznego, poprzez jakość na gruncie zarządzania, a następnie w aspekcie pedagogicznym. Autorka przybliżyła wyniki badań TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) w zakresie znaczenia doskonalenia zawodowego dla nauczycieli, które wykazały rozbieżności pomiędzy deklarowanymi potrzebami w tym zakresie a problematyką wybieranych form doskonalenia. W dalszej części wywodu Autorka podjęła kwestię awansu zawodowego przywołując m.in. badania przeprowadzone w latach 2011-2012, w ramach projektu „Ocena efektywności systemu awansu zawodowego w Polsce" oraz raport NIK (2017). Badania wykazały m.in. osłabienie zainteresowania nauczycieli dy-

plomowanych udziałem w formach doskonalenia. W konkluzji Autorka podkreśliła konieczność upodmiotowienia procesu doskonalenia m.in. poprzez ściślejsze powiązanie doskonalenia zawodowego z potrzebami nauczycieli i uczniów.

Marta Kowalczuk-Walędziak (Uniwersytet w Białymstoku) w tekście *Komplementarność badań i kształcenia w edukacji akademickiej nauczycieli* przedstawiła wyniki badań, przeprowadzonych w ramach projektu realizowanego w Polsce i Portugalii, których celem było uzyskanie wiedzy w zakresie łączenia działalności badawczej i dydaktycznej przez nauczycieli akademickich. Wyniki badań wykazały, iż badani studenci kierunków nauczycielskich zauważają, iż w trakcie procesu ich kształcenia występuje komplementarność badań i dydaktyki. Respondenci wskazali, iż w zestawach literatury do poszczególnych przedmiotów uwzględnione są pozycje prezentujące dorobek empiryczny z zakresu nauk pedagogicznych oraz wykładowcy akademiccy prowadzący badania naukowe. Jednakże, na zakończenie Autorka artykułu zaznaczyła potrzebę przeprowadzenia kolejnych badań w tym zakresie ze względu na nieliczną grupę badanych.

W tekście *Rozwój zawodowy nauczycieli jako wartość we współczesnych światowych koncepcjach pedagogicznych* Agnieszka Szplit (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) rozpoczęła swoje rozważania od przybliżenia pojęcia *wartość* w ujęciu filozoficznym, a następnie zaprezentowała różne podejścia do pojęcia *rozwój zawodowy*. W trakcie wywodu Autorka tekstu wykazała dwa sposoby jego rozumienia, to jest ekonomiczny i nieekonomiczny. W pierwszym ujęciu rozwój zawodowy powoduje – zdaniem Autorki tekstu – m.in. wzrost jakości kształcenia, natomiast w ujęciu drugim umożliwia samorealizację nauczyciela. Konkludując, Autorka podkreśliła, iż omówiony w tekście podział ma charakter jedynie teoretyczny, bowiem w praktyce rozwój jest procesem jednolitym – ekonomiczno-nieekonomicznym.

Inetta Nowosad (Uniwersytet Zielonogórski) i Marzanna Farnicka (Uniwersytet Zielonogórski) są autorkami tekstu *Rozwój zawodowy nauczycieli w zmieniającej się szkole – pytania o dobrostan i zaangażowanie w kontekście zmiany*. Artykuł rozpoczyna się od rozważań na temat refleksji nad priorytetem jakości i doskonalenia w edukacji, a następnie wyjaśnienia procesu zmiany w edukacji, jej istoty i celu. Kontynuując rozważania, Autorki przedstawiły konteksty rozumienia dobrostanu nauczyciela w szkole, w tym satysfakcji życiowej, która oznacza m.in. wysokie zaangażowanie w pracę. Satysfakcja – w opinii Autorek tekstu – jest miarą efektywności pracy i celem jej istnienia. W podsumowaniu stwierdzają, iż w procesie tworzenia warunków dla rozwoju w placówkach oświatowych XXI wieku konieczne jest kształtowanie zarówno poczucia dobrostanu pracowników, jak i ich zaangażowania.

Joanna M. Łukasik (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie) w tekście zatytułowanym *Trudności w pracy nauczycieli w fazie zawodowego osadzenia. Implikacje dla edukacji nauczycieli* zaprezentowała wyniki badań, jakie przeprowadziła wśród nauczycieli będących *w fazie zawodowego osadzenia*, to jest w 30 – 40 lat życia (okres maksymalnego zaangażowania w pracy). W ramach badań Autorka tekstu przeanalizowała trudności, jakie napotykają nauczyciele w pracy z uwzględnieniem procesu rozwoju zawodowego oraz mo-

tywacji do pracy. Badania wykazały dwie trudności, to jest choroby (zarówno wynikające z pracy głosem, jak i pracy w dużych skupiskach ludzi) oraz relacje interpersonalne między nauczycielami (zazdrość, ignorancja, izolacja), stąd konieczność doskonalenia ukierunkowanego na wzmocnienie ich kompetencji komunikacyjnych i osobistych oraz kompetencji współdziałania.

Artykuł Norberta G. Pikuły (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie) zatytułowany *Sukcesy osobiste i zawodowe emerytowanych nauczycieli. Wskazania do doskonalenia czynnych zawodowo nauczycieli* odnosi się do emerytowanych nauczycieli, to jest osób znajdujących się w fazie życia, w której mogą dzielić się uzyskanym w życiu zawodowym cennym w tym zawodzie doświadczeniem. Tekst stanowi prezentację wyników badań, których celem było ustalenie, jakie doświadczenia i działania przyczyniły się do sukcesu w zawodzie emerytowanych nauczycieli. W badaniach zastosowano metodę wywiadu biograficznego. Na podstawie wywiadów przeprowadzonych z nauczycielkami w Polsce i Kanadzie Autor stwierdził, iż emerytowany nauczyciel sukcesu może pełnić we współczesnym systemie edukacji rolę mentora, ponieważ dysponuje poważnym potencjałem wiedzy, doświadczeń i życiowej mądrości.

Czwartą część *Edukacja nauczycieli – perspektywy i inspiracje* rozpoczyna artykuł Stefana T. Kwiatkowskiego (Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie) *Kształcenie społeczno-emocjonalne nauczycieli szkół podstawowych – fakultatywność czy obligatoryjność*, w którym została zaprezentowana część badań dotyczących poziomu kompetencji społeczno-emocjonalnych polskich nauczycieli. Autor zwraca uwagę na wzrost znaczenia we współczesnym procesie edukacyjnym tzw. kompetencji miękkich, których najważniejszym elementem są kompetencje społeczno-emocjonalne. Uzyskane wyniki badań potwierdzają posiadanie przez nauczycieli wymienionych kompetencji w stopniu zadowalającym, co – w opinii Autora tekstu – rodzi potrzebę obligatoryjnego uwzględnienia ich w procesie kształcenia osób przygotowujących się do wykonywania tego zawodu.

Joanna Papieska (Uniwersytet w Leuven) w tekście zatytułowanym *Edukacja zorientowana na doświadczenie a rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci i nauczycieli* zaprezentowała wyniki badań przeprowadzonych w ramach pracy doktorskiej na temat kompetencji społecznych uczniów szkół podstawowych. Tekst prezentuje, opracowany w Belgii, innowacyjny projekt edukacyjny „Edukacja zorientowana na doświadczenie", którego podstawą jest założenie, że w celu skutecznego rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych dziecka, sam nauczyciel powinien prezentować wysoki poziom tych kompetencji. Stąd, we wnioskach podsumowujących artykuł Autorka przedstawiła rekomendacje dotyczące kształcenia nauczycieli, które powinno koncentrować się na kształtowaniu umiejętności przyjmowania perspektywy uczniów. Dla realizacji tego postulatu konieczne jest wzmocnienie znaczenia praktyk w trakcie procesu kształcenia przyszłych nauczycieli.

Ewa Wasilewska-Kamińska (Uniwersytet Warszawski) w tekście *Myślenie krytyczne i edukacja nauczycieli* podkreśliła wzrastające w kontekście wyzwań związanych z postępem technologii informacyjnych znaczenie racjonalności i intelektualnej samodzielności absolwentów szkół. W tym kontekście szczególnego

znaczenia nabiera kwestia rozwijania myślenia krytycznego u uczniów i studentów. W artykule odwołano się m.in. do Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, których analiza wykazała, iż zawarte w nich efekty kształcenia uwzględniają elementy myślenia krytycznego. Jednocześnie, Autorka przywołała wyniki badań przeprowadzonych w kalifornijskich uczelniach przez Richarda Paula (1995), z których wynika, iż występują poważne różnice wśród kadry akademickiej w zakresie rozumienia tego pojęcia, określenia go jako głównego celu prowadzonego przedmiotu, a rzeczywistym uczeniem studentów krytycznego myślenia. Na zakończenie Autorka postulowała konieczność precyzyjnego zdefiniowania tego pojęcia, a także obligatoryjnego wprowadzenia kursów myślenia krytycznego dla studentów (zwłaszcza kierunku pedagogika).

W kolejnym tekście zatytułowanym *Kompetencje etyczne nauczyciela* Joanna Pękala (Uniwersytet Warszawski) skoncentrowała się na znaczeniu etyki w procesie kształcenia nauczycieli. Autorka zaprezentowała różnorodne podejścia pedeutologiczne w zarysie historycznym, z uwzględnieniem współczesnych stanowisk, jak również odwołała się do rozważań amerykańskich i niemieckich naukowców Jamesa Resta, amerykańskiego specjalisty zajmującego się psychologią moralności, oraz Dietricha Bennera i jego współpracowników, zajmujących się efektami nauczania-uczenia się etyki u nastoletnich uczniów szkół. Konkludując dokonaną analizę stanowisk, Autorka potwierdziła występowanie zapisów dotyczących etyki w formalnych dokumentach, jednocześnie wskazała na braki w sferze realizacyjnej, podkreślając, iż nauczyciel nie może kształcić kompetencji etycznych uczniów, jeśli sam nie ma kwalifikacji w tym zakresie.

Ewa Kobyłecka (Uniwersytet Zielonogórski) w tekście zatytułowanym *O potrzebie doskonalenia kompetencji aksjologicznych nauczycieli z perspektywy ich działań w szkole* zwróciła uwagę na potrzebę uwzględnienia w procesie kształcenia nauczycieli kształtowania kompetencji aksjologicznych, ponieważ wymaga tego wprowadzanie uczniów w świat wartości. W procesie tym należy – zdaniem Autorki tekstu – uwzględnić także poznanie samego siebie, wzbogacanie szkoły zbiorami dzieł sztuki, intensyfikacje twórczości nauczycielskiej, promowanie aktywności emocjonalnej oraz kulturowej ukierunkowanej aksjologicznie.

Hanna Tomaszewska-Pękała (Uniwersytet Warszawski), Anna Wrona (Uniwersytet Warszawski) i Paulina Marchlik (Uniwersytet Warszawski) w artykule *Nauczyciele wobec problemu przedwczesnego kończenia nauki szkolnej* zaprezentowały część badań przeprowadzonych w ramach międzynarodowego projektu „Reducing Earl School Leaving in Europe", realizowanego od 2013 r. przez międzynarodowy zespół badawczy z siedmiu krajów Unii Europejskiej. W tekście Autorki podjęły kwestię postrzegania problemu przedwczesnego kończenia edukacji przez pracowników szkół. Odwołały się do wyników międzynarodowych badań, które wskazują na poważne problemy odnośnie klimatu w polskiej szkole, przede wszystkim w dziedzinie relacji społecznych; wyniki badań PISA w zakresie relacji nauczyciel-uczeń sytuują Polskę na ostatnim miejscu wśród 29 badanych krajów OECD. Jednakże, w świetle prezentowanych przez Autorki wyników badań nauczyciele nie postrzegają szkoły i zachodzących w niej procesów jako czynnika ryzyka przedwczesnego przerywania edukacji. Dlatego, kształcenie nauczycieli

przygotowujących się do pracy z młodzieżą podwyższonego ryzyka powinno koncentrować się na rozwijaniu tzw. kompetencji miękkich (interpersonalnych i terapeutycznych).

Artykuł Alicji Leśniak (Uniwersytet Warszawski) finalizuje zarówno część czwartą *Edukacja nauczycieli – perspektywy i inspiracje*, jak i całą monografię *O nową jakość w edukacji nauczycieli* pod redakcją naukową Joanny Madalińskiej-Michalak. Tekst opatrzony tytułem *Kompetencje cyfrowe nauczycieli* odzwierciedla zarówno aktualność współczesnej edukacji, jak i wyzwania, jakie niesie ze sobą postęp technologiczny. Autorka podnosi w artykule kwestię potrzeby wykorzystywania we współczesnej edukacji nowinek świata nauki, technologii informacyjnych oraz komunikacyjnych. Stosowanie innowacji tworzy – zdaniem Autorki – m.in. potencjał wolności, w którym czas i odległość nie stanowią żadnego ograniczenia. Zadaniem współczesnej szkoły jest zatem kształcenie ludzi wszechstronnych, innowacyjnych i twórczych. Dlatego, szkoła staje stale przed nowymi wyzwaniami, czego przykładem jest obecnie założenie władz odnośnie utworzenia Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej (OSE), polegające na podłączeniu w 2018 r. wszystkich szkół do Internetu. Jednakże, w konkluzji Autorka podkreśla konieczność priorytetowego traktowania bezpieczeństwa uczniów, co wymaga od nauczycieli wysokiej świadomości zarówno korzyści, jak i niebezpieczeństw, jakie niesie ze sobą edukacja cyfrowa.

O szczególnym znaczeniu recenzowanej pracy zbiorowej pod redakcją naukową Joanny Madalińskiej-Michalak decyduje fakt, iż praca prezentuje różnorodność poglądów wielu czołowych, we współczesnej pedagogice, uczonych, których teksty stanowią znakomitą inspirację do dalszych rozważań i dyskusji naukowych zarówno wśród przedstawicieli nauk pedagogicznych, jak i aktywnych oraz przyszłych nauczycieli. W monografii ukazano wieloaspektowość i złożoność problemów dotyczących kreowania nowej jakości w edukacji nauczycieli, wskazując nowe obszary do badań naukowych. Niepodważalną wartością monografii jest fakt, iż stanowi ona pewnego rodzaju *résumé* działalności Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, obchodzącego znaczący jubileusz 35-lecia działalności, a jednocześnie wskazuje nowe kierunki i perspektywy rozwoju pedagogiki.

BIBLIOGRAFIA

Gnitecki J., *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki"*, [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, red. K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Ossowski S., *O osobliwościach nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

Kleiberg M., *Wstęp*, [w:] *Towarzystwa naukowe w Polsce. Dziedzictwo, nauka, kultura, trwanie*, t. 1, red. Z. Kruszewski, Rada Towarzystw Naukowych przy Prezydium PAN, Warszawa 2013.

Joanna Michalak-Dawidziuk

Jowita Synal, Jolanta Szempruch, *Od zapału do wypalenia. Funkcjonowanie nauczycieli w codzienności szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2017, ss. 372

Nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach została opublikowana w 2017 roku książka Jowity Synal i Jolanty Szempruch *Od zapału do wypalenia. Funkcjonowanie nauczycieli w codzienności szkolnej.*

Publikacja podejmuje ważną problematykę dotyczącą pracy nauczyciela we współczesnej szkole oraz negatywnych zjawisk towarzyszących wykonywaniu tego zawodu. Recenzent książki dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ napisała m.in.: „Autorki dokonują analizy zjawiska wypalenia zawodowego w aspekcie ich profesjonalnego funkcjonowania w sytuacjach szkolnych".

Dwa pierwsze rozdziały stanowią prezentację problematyki podjętej w monografii w ujęciu teoretycznym. Rozdział I *Funkcjonowanie profesjonalne nauczycieli* podejmuje temat zawodu nauczyciela, jego funkcji i zadań, profesjonalnego rozwoju w kontekście oczekiwań społecznych, uwarunkowań oraz ewaluacji jego profesjonalnego funkcjonowania. Autorki monografii podkreśliły strategiczną rolę nauczyciela w systemie edukacji, co skutkuje stałym zainteresowaniem społecznym jego pracą. Omówione zadania i funkcje skłoniły je do omówienia różnych koncepcji współczesnego nauczyciela, to jest refleksyjnego praktyka, transformatywnego intelektualisty, postpozytywistycznego praktyka, nauczyciela badacza, terapeuty, przewodnika, tłumacza, profesjonalnego artysty. Omawiając model refleksyjnego praktyka, Autorki odwołały się do koncepcji T. Lewowickiego (który uważał, że refleksyjność jest wszechobecna, ponieważ jest podstawą tego zawodu) i D.A. Schöna (którego zdaniem, nauczyciel analizuje swoje działanie, poddaje ocenie, a następnie dokonuje zmiany, jest świadomy swojej odpowiedzialności za rozwój zawodowy). Omawiając koncepcję nauczyciela – transformatywnego intelektualisty Autorki przywołały koncepcję H. Girouxa, według którego nauczyciel – podobnie jak szkoła – powinien budować lepszą rzeczywistość, dlatego też winien być otwarty na zmiany społeczne i właściwie je interpretować. Koncepcja postpozytywistycznego praktyka (*post-formal-practitionel*) m.in. łączy refleksyjność nauczyciela w kontekście badania jego własnej praktyki, a także umiejętności myślenia w powiązaniu z aspektem społecznym. Kolejną koncepcję, którą Autorki książki przybliżyły w omawianym rozdziale stanowi koncepcja nauczyciela badacza, zakładająca, iż badanie jest integralną częścią zawodu nauczycielskiego, inspirując do autodiagnozy, autorefleksji i samooceny. Następnie została omówiona koncepcja nauczyciela terapeuty; ponieważ praca nauczyciela nierozerwalnie łączy się z sytuacjami emocjonalnymi, dlatego powinien być przygotowywany z zakresu diagnozy, pomocy i terapii. Nauczyciel przewodnik to kolejna koncepcja, według której nauczyciel powinien prowadzić ucznia do jego wszechstronnego rozwoju. Koncepcja nauczyciela tłumacza zakłada m.in., że rolą nauczyciela jest tłumaczenie otaczającego świata i wychowywanie uczniów w otwartości do drugiego człowieka. Ostatnią omawianą przez Autorki koncepcję stanowi koncepcja profesjonalnego artysty. D. Fisch zakłada, że nauczanie jest sztuką,

ponieważ występuje w sytuacji nieprzewidywalnej – nauczyciel nie może zatem działać schematycznie, lecz dynamicznie reagować na sytuację. W dalszej części wywodu Autorki przywołały przykłady literatury pedeutologicznej, omawiającej problematykę zadań i funkcji poprzez jego rolę m.in. naukowca, nieustannego twórcy, inicjatora, fachowca. Jednocześnie zwróciły uwagę, iż zmiany następujące w szkole powodują nowe funkcje nauczyciela, np. w związku z wdrożeniem systemu awansu zawodowego.

Jowita Synal i Jolanta Szempruch podjęły ważny problem profesjonalnego rozwoju nauczyciela w kontekście oczekiwań społecznych. Po zaprezentowaniu ujęcia definicyjnego pojęcia profesjonalizm/profesjonalista podkreślono, iż profesjonalizm nauczycielski jest intepretowany w zależności od kontekstu oraz kryterium określanego dla profesjonalistów. Rozpatrywany jest w trzech sferach a) wiedzy i kompetencji; b) potrzeb, emocji, wartości; c) świadomości kontaktu z drugim człowiekiem[5].

Kontynuując wywód, Autorki podjęły problem rozwoju profesjonalnego, który określiły jako część szerszego procesu, a mianowicie rozwoju osobowego człowieka. Odwołały się do koncepcji R. Harre, J. Butlera i C.M. Burke'a. Według R. Harre, rozwój profesjonalny uwzględnia dwa podstawowe elementy: gromadzenie umiejętności niezbędnych do skutecznego realizowania zadań, wynikających z wykonywanego zawodu (*umiejętności działania*) oraz gromadzenie odpowiednich motywacji, emocji i teorii dotyczącej natury człowieka, a także możliwości kierowania jego wszechstronnym rozwojem (*umiejętności bycia* – s. 30) J. Butler uważa, iż rozwój zawodowy jest kierowany bardziej przez jednostkę zainteresowaną samodoskonaleniem niż zewnętrznymi rygorami. Natomiast koncepcja rozwoju zawodowego C.M. Burke'a i jego współpracowników SMART (od pięciu faz rozwoju – *stimulus* – *modification* – *amplification* – *reconstruction* – *transformation*) odwołuje się do dwóch wymiarów: indywidualnego i instytucjonalnego.

Analizując problematykę uwarunkowań funkcjonowania profesjonalnego nauczyciela, Jowita Synal i Jolanta Szempruch wymieniły, a następnie szczegółowo omówiły cztery podstawowe czynniki: wykształcenie, osobowość, kompetencje, dokształcanie i doskonalenie zawodowe. Na zakończenie rozdziału I omówiona została ewaluacja, którą Autorki książki określiły jako *długoterminowe efekty działań* (s. 50) stanowiące ważny element w pracy profesjonalnego nauczyciela.

Rozdział II *Problematyka wypalenia zawodowego nauczycieli* rozpoczyna się prezentacją pojęcia „wypalenie zawodowe" – jego genezy oraz różnych ujęć. Jowita Synal i Jolanta Szempruch zaprezentowały pojęcie wypalenia zawodowego odwołując się do definicji m.in. H. Freudenbergera, G. Richelsona, W.G. Emenera, A.M. Pines, E. Aronsona.

Wśród symptomów wypalenia wymieniono m.in. depresję, obwinianie innych, zniecierpliwienie, nietolerancję, niezdolność do kompromisu. Kontynuując wywód, omówiły etapy tego stanu. Odwołując się do wymienionych wcześniej uczonych, zwróciły uwagę, iż „w praktyce wypalenie nie zawsze przebiega

[5] J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz (red.), *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2010, s. 24.

zgodnie z teoretycznymi modelami" (s. 70), a objawy powinny inicjować „(…) adekwatne działania o charakterze prewencyjnym zarówno samej jednostki, jak i osób z jej najbliższego otoczenia" (s. 70).

Następnie Jowita Synal i Jolanta Szempruch podjęły analizę determinantów wypalenia, którą rozpoczęły od przywołania modelu stresu R.S. Lazarusa i S. Folkmana, zakładającego, iż sytuacje stresowe wynikają z niedopasowania jednostki do środowiska. Na sytuację tę mają zatem wpływ zarówno czynniki indywidualne, jak i środowiskowe. Kontynuując myśl, przywołane zostały modele klasyfikacji przyczyn wypalenia M. Kocór, J. Terelaka oraz S. Tucholskiej.

Pod koniec rozdziału II Jowita Synal i Jolanta Szempruch omówiły sposoby radzenia sobie z wypaleniem, przywołując średniowieczny ideał szczęśliwego życia nawołującego do zachowania równowagi między pracą, snem oraz kontemplacją, to jest spędzaniem czasu ze sobą, innymi i naturą.

W rozdziale III *Założenia metodologiczne badań własnych* zaprezentowano przedmiot badań, to jest funkcjonowanie profesjonalne nauczycieli gimnazjów oraz ich poczucie wypalenia zawodowego. Celem poznawczo-teoretycznym badań Jowita Synal i Jolanta Szempruch uczyniły „(…) poznanie i opis poziomu funkcjonowania profesjonalnego nauczycieli gimnazjów, a także poziomu poczucia wypalenia zawodowego oraz ukazanie relacji pomiędzy nimi i identyfikacji niektórych ich determinantów" (s. 90).

Do sformułowanego problemu głównego – „Jaki jest związek poziomu funkcjonowania profesjonalnych nauczycieli gimnazjów z poziomem ich poczucia wypalenia zawodowego?" (s. 91) – Autorki dołączyły następujące problemy badawcze szczegółowe:

„Jakie jest funkcjonowanie profesjonalne w samoocenie badanych nauczycieli gimnazjów oraz w opiniach dyrektorów i pedagogów szkolnych?

Jaki jest poziom poczucia wypalenia zawodowego nauczycieli gimnazjów?

W jakim stopniu poszczególne aspekty funkcjonowania profesjonalnego wiążą się z poczuciem wypalenia zawodowego badanych nauczycieli?" (s. 91-92).

Zastosowanie przez Autorki badań ilościowych, jak też jakościowych stanowiło próbę rzetelnego zgłębienia podjętej problematyki. Przeprowadzono je wśród 315 nauczycieli gimnazjów w województwach świętokrzyskim i lubelskim. Uzasadniając dobór terenu badań, wykazano – na podstawie Rocznika Statystycznego Województw 2014 r. – podobieństwa występujące w wyżej wymienionych województwach w dziedzinie aktywności zawodowej oraz poziomu bezrobocia. Zwrócono także uwagę, iż obydwa województwa należąc do Polski Wschodniej, charakteryzują się niskim poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego.

W kolejnych trzech rozdziałach (IV, V i VI) zaprezentowano wyniki przeprowadzonych badań. W rozdziale IV *Wyniki badań funkcjonowania profesjonalnego nauczyciela* omówiono motywy wyboru zawodu nauczyciela, funkcjonowanie profesjonalne nauczycieli w zakresie dojrzałości osobowościowej i kompetencji osobowościowych, umiejętność radzenia sobie nauczycieli w sytuacjach stresowych, sukcesy osobiste i zawodowe nauczycieli, potrzeby nauczycieli w dziedzinie rozwoju i doskonalenia nauczycieli oraz wsparcie nauczycieli w funkcjonowaniu profesjonalnym.

W rozdziale V *Poczucie wypalenia zawodowego badanych nauczycieli* Autorki omówiły – na podstawie uzyskanych wyników badań – kwestie dotyczące: poczucia emocjonalnego wyczerpania, depersonalizacji, obniżonego zaangażowania w pracę i spadku efektywności działań, zawężenia kontaktów interpersonalnych, zmęczenia fizycznego, ogólnego poziomu poczucia wypalenia zawodowego oraz sposoby przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu stosowane przez nauczycieli.

Rozdział VI *Funkcjonowanie profesjonalne a poczucie wypalenia zawodowego nauczycieli* uwzględnia prezentację wyników badań dotyczących poczucia wypalenia w kontekście: ogólnego poziomu funkcjonowania profesjonalnego nauczycieli, ich dojrzałości osobowościowej, kompetencji zawodowych, potrzeb rozwojowych i doskonalenia zawodowego, umiejętności radzenia sobie ze stresem oraz sukcesów osobistych i zawodowych.

Podsumowanie stanowi analiza otrzymanych wyników badań w kontekście sformułowanych problemów badawczych. W wyniku uzyskanego materiału badawczego „(…) zweryfikowano pozytywnie hipotezę o zależności pomiędzy poziomem funkcjonowania profesjonalnego a poczuciem wypalenia zawodowego badanych nauczycieli gimnazjów" (s. 289-290). Jowita Synal i Jolanta Szempruch omówiły motywy wyboru zawodu, stwierdzając, iż zgromadzony materiał empiryczny potwierdza wpływ na tę decyzję zarówno czynników zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Jednak dominująca część badanych jako motyw wyboru zawodu nauczyciela wskazała zamiłowanie, pasję i powołanie (s. 290). Oceniając poziom funkcjonowania profesjonalnego badanych nauczycieli stwierdzono, iż wyniki badań potwierdzają wśród ogółu badanych przeważającą grupę nauczycieli „(...) o niższym od przeciętnego ogólnym poziomie funkcjonowania profesjonalnego" (s. 290). Przeprowadzone badania udzieliły odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób nauczyciele radzą sobie w stresujących sytuacjach zawodowych. Respondenci najczęściej wykazują „opanowanie i nadmierne kontrolowanie" (s. 293), ale także „pozytywnie przewartościowują zaistniałą trudną sytuację, wierząc że dane doświadczenie uczyni ich lepszymi nauczycielami" (s. 293). W sytuacjach tych badani nauczyciele dostrzegają także znaczenie „(…) wsparcia społecznego (…)" (s. 293). Badania wykazały również, że im wyższy poziom funkcjonowania profesjonalnego respondentów, tym wyższy poziom potrzeby ich rozwoju w tym zakresie. Dominująca część badanych „(…) w dostatecznym stopniu jest zainteresowanych rozwojem profesjonalnym, zarówno w zakresie doskonalenia dojrzałości, jak i kompetencji zawodowych" (s. 297).

Przeprowadzone badania pozwoliły Autorkom monografii dokonać pomiaru poziomu poczucia wypalenia zawodowego wśród badanych nauczycieli gimnazjów. Dominująca część badanych reprezentuje „(…) niższy od przeciętnego ogólny poziom poczucia wypalenia zawodowego" (s. 298). Najbardziej skutecznymi czynnikami profilaktyki antywypaleniowej są: „aktywne podejście do zadań i trudności zawodowych, poczucie skuteczności zawodowej oraz pozytywna ocena zdarzeń" (s. 299).

Badania wykazały, iż „(…) respondenci o wysokim poziomie funkcjonowania profesjonalnego charakteryzują się niższym poczuciem wypalenia zawodowego

niż nauczyciele o niskim poziomie subiektywnego profesjonalizmu zawodowego" (s. 300). Jednocześnie „(…) im wyższy globalny poziom funkcjonowania profesjonalnego, tym niższy ogólny poziom wypalenia zawodowego badanych nauczycieli gimnazjów" (s. 300).

Ważną konkluzją przeprowadzonej przez Jowitę Synal i Jolantę Szempruch analizy jest stwierdzenie, iż „(…) stosowanie różnorodnych strategii w walce z trudnościami zawodowymi sprzyja ochronie jednostki przed wypaleniem zawodowym" (s. 301).

Na zakończenie Autorki książki przedstawiły *propozycje działań wzmacniających poziom funkcjonowania profesjonalnego i zapobiegających wypaleniu zawodowemu nauczycieli* oraz *propozycje działań dotyczących wsparcia nauczycieli ze strony szkoły i innych uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego.*

W ramach propozycji działań wzmacniających poziom funkcjonowania profesjonalnego i zapobiegających wypaleniu zawodowemu nauczycieli Jowita Synal i Jolanta Szempruch podkreśliły konieczność zmiany kształcenia przyszłych nauczycieli, z uwzględnieniem zarówno świadomego wyboru tego zawodu, jak i doboru oraz selekcji kandydatów, w ramach której istnieje potrzeba dokonywania weryfikacji predyspozycji osobowościowych. Odnosząc się do procesu kształcenia, podkreślono potrzebę jego unowocześnienia i uelastycznienia, zwrócono uwagę na znaczenie kształtowania postawy otwartości. Poddano krytyce dotychczasowe kształcenie, w którym dominuje wiedza teoretyczna, często oderwana od rzeczywistości. Stąd, szczególną rolę w procesie przygotowywania studentów do zawodu nauczyciela pełnią praktyki zawodowe. Autorki podkreśliły znaczenie rozwijania – już na etapie przygotowywania do zawodu nauczyciela – kompetencji zarówno pragmatycznych (np. zapoznanie studentów z dokumentami i wytycznymi, dotyczącymi działań dydaktyczno-wychowawczych), jak i interpretacyjno-komunikacyjnych (w tym współdziałania oraz informatyczno-medialnych). Na uwagę zasługuje szczególnie potrzeba przedstawiania studentom realnego obrazu współczesnego szkolnictwa, jak również wyposażenie w wiedzę i umiejętności z zakresu „(…) skutecznych metod walki ze stresem zawodowym, wypaleniem lub mobbingiem" (s. 310). Ponadto, istnieje konieczność stosowania różnorodnych metod kształcenia (np. wizyt studyjnych, treningów kompetencji, prac projektowo-badawczych oraz superwizji), jak również wykorzystywanie w procesie kształcenia najnowszej literatury pedagogicznej i psychologicznej, zarówno autorów polskich, jak i zagranicznych.

Omawiając propozycje działań dotyczących wsparcia nauczycieli ze strony szkoły oraz innych uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego, Jowita Synal i Jolanta Szempruch zwróciły uwagę m.in. na rolę szkoły w procesie adaptacji młodego nauczyciela w pracy, w tym zaangażowanie rodziców uczniów, dyrektora szkoły, rady pedagogicznej oraz opiekuna stażu. Podkreślono konieczność tworzenia koleżeńskich relacji wśród nauczycieli oraz zwrócono uwagę na rolę psychologów i pedagogów, którzy powinni podejmować działania promocyjno-profilaktyczne w zakresie zwiększenia odporności na stres oraz minimalizowania ryzyka wystąpienia wypalenia zawodowego. Ponadto, istotna jest kwestia szerokiej oferty dokształcania i doskonalenia zawodowego, które nie

wymagają zaangażowania finansowego nauczycieli zarówno na poziomie krajowym, regionalnym, lokalnym, jak i szkolnym. Autorki podkreśliły kwestie jakości prowadzonych form dokształcania i doskonalenia.

Ponadto, wskazano na konieczność wzmacniania pozytywnego wizerunku nauczycieli w społeczeństwie oraz potrzebę usprawniania procesu informowania i konsultowania założeń kolejnych reform ze środowiskiem nauczycieli.

Recenzowana praca wzbogaca dorobek badań pedeutologicznych. Wyniki badań zaprezentowanych w omawianej książce poszerzają wiedzę o współczesnych nauczycielach, funkcjonujących w sytuacji permanentnej zmiany, problemach napotykanych w pracy pedagogicznej, jak również metodach ich zapobiegania lub rozwiązywania. Dlatego, niniejsza monografia może zainteresować zarówno nauczycieli, dyrektorów szkół, przedstawicieli organu nadzoru pedagogicznego, jak również uczelnie przygotowujące studentów do wykonywania zawodu nauczyciela.

Przeprowadzenie wspomnianych badań jedynie w województwach słabszych ekonomicznie może powodować pewien niedosyt braku konfrontacji z województwami o wyższym statusie ekonomicznym, ale jednocześnie stanowić inspirację do kontynuowania i rozszerzenia badań. Sprzyja temu kolejna reforma systemu edukacji, w ramach której m.in. wdrażana jest nowa struktura szkolnictwa oraz zmiany w systemie awansu zawodowego. Wartością przeprowadzonych badań jest interdyscyplinarne ujęcie badanej problematyki, co pozwoliło na ukazanie jej w kontekście pedagogicznym, z uwzględnieniem aspektów psychologicznych, prakseologicznych i adragogicznych.

BIBLIOGRAFIA

Szempruch J., Blachnik-Gęsiarz M. (red.), *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2010.

Joanna Michalak-Dawidziuk

MICHAŁ KWIATKOWSKI, ANNA ODROWĄŻ-COATES (RED.), *Raporty z badań pedagogicznych*, 2, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2017, ss. 221

W 2017 roku została wydana, nakładem Wydawnictwa Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, wieloautorska monografia pod redakcją Michała Kwiatkowskiego i Anny Odrowąż-Coates *Raporty z badań pedagogicznych*. Książka jest drugą z tej serii publikacją. Pierwsza monografia, opublikowana w roku 2014 także przez Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, zawierała szesnaście rozdziałów, które zostały podzielone na dwie części: *Pedagogika w ujęciu ilościowym* oraz *Pedagogika*

w ujęciu jakościowym. „Koncepcja tak opracowanej monografii zrodziła się podczas dyskusji na temat współpracy naukowej wydziałów pedagogicznych polskich uczelni”[6]. Ideą przyświecającą omawianej serii jest „promocja młodych i zdolnych doktorów pedagogiki”[7] poprzez prezentację najbardziej interesujących artykułów, które stanowią rekapitulacje ich rozpraw doktorskich. Uzasadniając podjętą inicjatywę, Redaktorzy serii wskazują m.in. na „niedostateczną dostępność wyników badań zawartych w rozprawach doktorskich. Nie każdy doktor decyduje się na wydanie książki lub artykułów napisanych na podstawie doktoratu – w takiej sytuacji rozprawa dostępna jest jedynie w bibliotece (zazwyczaj czytelni) uczelni, na której ją obroniono”[8]. Elementem łączącym prezentowane prace doktorskie jest fakt, iż „oparte są w większości na podejściu idiograficzno-interpretatywnym, popartym jednakże paradygmatem mieszanych technik zbierania danych ilościowych i jakościowych w modelu triangulacji narzędzi badawczych”.

Założeniem recenzowanej monografii opublikowanej w 2017 roku jest prezentacja problematyki dysertacji doktorskich obronionych w latach 2014-2017 w siedmiu polskich uczelniach: Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie w Białymstoku, Uniwersytecie Gdańskim, Uniwersytecie Łódzkim, Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wyższej Szkole Nauk Społecznych Pedagogium w Warszawie oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Promotorami prezentowanych doktoratów byli: prof. dr hab. Ryszard Bera, prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, prof. UMCS, dr hab. Anna Kanios, prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, prof. dr hab. Maria Mendel, prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, prof. dr hab. Barbara Smolińska-Theiss, prof. dr hab. Bogusław Śliwerski.

Książka podzielona jest na trzy części:

I – *Zagadnienia pedeutologiczne i andragogiczne*

II – *Problematyka rodziny i* środowiska

III – *Aksjologiczne aspekty pedagogiki pracy*

Jedenaście rozdziałów zawartych w monografii poprzedza wstęp, wyjaśniający m.in. założenia monografii.

Część I *Zagadnienia pedeutologiczne i andragogiczne* uwzględnia pięć rozdziałów. W tekście *Przygotowanie nauczycieli do realizacji zadań z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego*, autorstwa Anny Wnuk (Instytut Transportu Samochodowego, Centrum Bezpieczeństwa Ruchu Drogowego)[9], podjęto problematykę przygotowania „nauczycieli szkół podstawowych do realizacji zadań z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego (zwanym wychowaniem komunikacyjnym) na tle współczesnych zagrożeń, działań zapobiegających i edukacji” (s. 16). Przepro-

[6] M. Kwiatkowski, A. Odrowąż-Coates (red.), *Raporty z badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2014, s. 9.

[7] Tamże.

[8] Tamże, s. 8.

[9] Dysertacja doktorska napisana pod kierunkiem prof. dra hab. Bogusława Śliwerskiego, z promotorstwem pomocniczym dra Stefana Kwiatkowskiego, obroniona na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie w 2015 r.

wadzenie badań „metodą wywiadów telefonicznych wspomaganych komputerowo (CATI) przy zastosowaniu aplikacji CADAS" (s. 23) pozwoliło uzyskać rzetelną wiedzę na temat badanej grupy, w tym m.in. aktywności w dziedzinie doskonalenia zawodowego w ostatnich trzech latach, prowadzenia przez respondentów ewaluacji własnej pracy, prowadzenia zajęć z zakresu bezpieczeństwa ruchu drogowego w formie klubu lub zajęć dodatkowych. Uzyskane wyniki badań stanowiły podstawę do sformułowania wniosku o dodanie do listy zawodów specjalności zawodowej nauczycieli wychowania komunikacyjnego w szkole podstawowej. Mimo negatywnego stanowiska Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej wartość zgromadzonego materiału empirycznego, jak również wnioski sformułowane po zakończeniu badań są nie do przecenienia.

Emilia Żyłkiewicz-Płońska (Uniwersytet w Białymstoku)[10] w artykule zatytułowanym *Europejski wymiar edukacji w kontekście mobilności studentów wybranych krajów Unii Europejskiej na przykładzie programu „Uczenie się przez całe życie" Erasmus* przybliża problem europejskiego wymiaru w edukacji, realizowanego przez studentów wybranych krajów UE, którzy uczestniczyli w programie „Uczenie się przez całe życie" Erasmus. Badania przeprowadzone zostały metodą sondażu diagnostycznego oraz studium przypadku. Wyniki badań pozwoliły Autorce na sformułowanie ważnych wniosków, w tym m.in. „potrzebę zachęcania młodych ludzi do uczestnictwa w międzynarodowej mobilności edukacyjnej" (s. 43), która „może sprzyjać zjawisku poszerzania identyfikacji od narodowej, przez europejską, ku globalnej" (s. 43). Na zakończenie Autorka podkreśliła transgresyjny charakter międzynarodowej mobilności edukacyjnej, która umożliwia młodym ludziom „pełniej żyć wspólnie" (s. 45).

W rozdziale *Miejsce mobilności i edukacja. Dorośli Polacy w Reykjaviku* Małgorzata Zielińska (Uniwersytet w Gdańsku)[11] odwołuje się do swej pracy doktorskiej, która jest „analizą uczenia się dorosłych migrantów z perspektywy miejsca i mobilności" (s. 48). Autorka przeprowadziła badania wśród migrantów mieszkających w islandzkim rejonie stołecznym, które miały charakter etnograficzny. Małgorzata Zielińska podkreśla, iż w dotychczasowych teoriach z zakresu edukacji dorosłych i całożyciowego uczenia się zwracano uwagę na czas w procesie uczenia się, tymczasem wyniki prezentowanych w dysertacji badań zwracają uwagę na nowy element, jakim jest „z jednej strony miejsce i lokalność oraz z drugiej strony ruch". Migracja oznacza nowe miejsce zamieszkania, co powoduje – niezależnie od wieku – konieczność uczenia się. „W tym sensie miejsce uczy pod wpływem rozciągniętych w czasie zdarzeń, relacji, czynności" (s. 64).

Marcin Rojek (Uniwersytet Łódzki) w rozdziale *Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum. Studium przypadków*[12] prezentuje wy-

[10] Dysertacja doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dra hab. Jerzego Nikitorowicza, obroniona na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku w 2015 r.

[11] Dysertacja doktorska, napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Mendel „Miejsce, mobilność i edukacja. Dorośli Polacy w Reykjaviku", obroniona w 2016 r. na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego.

[12] Dysertacja napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Joanny Madalińskiej-Michalak, obroniona na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego w 2016 r.

niki badań, których celem było „wzbogacenie wiedzy pedagogicznej na temat kształtowania się międzypokoleniowego uczenia się nauczycieli w szkole podstawowej i gimnazjum" (s. 69). W badaniach zastosowano metodę studium przypadku. Wyniki ukazały, iż nauczyciele „w pierwszej kolejności postrzegali siebie i innych nauczycieli przez pryzmat pełnionych ról" (s. 88). Jednocześnie, badania potwierdziły, iż „najstarsi nauczyciele w relacjach międzypokoleniowych poznawali możliwości stosowania nowych technologii w edukacji i korzystania z różnych źródeł doskonalenia zawodowego", jednocześnie „najmłodsze i średnie pokolenie nauczycieli uczyło się od najstarszego pokolenia zachowawczości, sceptycyzmu w stosunku do nowości, do eksperymentowania i wiedzy naukowej" (s. 88).

Małgorzata Dzimińska (Wyższa Szkoła Nauk Społecznych Pedagogium w Warszawie) w rozdziale *Refleksyjność nauczyciela jako strategia podnoszenia poziomu nauczania w polskiej szkole*[13] omówiła badania, których celem uczyniła próbę „rozpoznania właściwości i determinantów refleksyjności nauczyciela oraz opracowanie propozycji jej wykorzystania jako strategii podnoszenia poziomu nauczania w polskiej szkole" (s. 93-94). Zostały one przeprowadzone z wykorzystaniem badań ilościowych i jakościowych. Uzyskane wyniki pozwoliły Autorce sformułować m.in. następujące wnioski: refleksyjni nauczyciele powinni budować interpretację jakości nauczania, „rozwijanie refleksyjności nauczyciela stanowi jedną z możliwych strategii podnoszenia poziomu nauczania" (s. 109), istnieje potrzeba sformułowania i stałego aktualizowania zestawu oczekiwań w zakresie rozwoju zawodowego nauczyciela, z jednoczesnym dostosowywaniem systemu awansu zawodowego, dla jakości procesu nauczania ważną rolę odgrywa „wewnętrzny stan mobilizacji dla pracy, do rozwoju" (s. 110).

W części II *Problematyka rodziny i środowiska* uwzględniono trzy rozdziały. Pierwszy, zatytułowany *Empiryczne modele zasobów rodzinnych* autorstwa Marty Kuleszy[14], stanowi „zwieńczenie długoletniej pracy nad próbą szerszego zinterpretowania, a także ugruntowania terminu «zasoby rodzinne» w polskiej pedagogice" (s. 116). Badania nad tym obszarem miały charakter diagnostyczny. Autorka wykorzystała w nich „triangulację metod umożliwiającą łączenie badań ilościowych i jakościowych" (s. 125). Analiza teoretyczna i empiryczna podjętego problemu pozwoliła Autorce stwierdzić, iż „termin «rodzinne zasoby» jest pojęciem wielopłaszczyznowym i dynamicznym" (s. 135). Pojęcie to jest także postrzegane w aspekcie kontekstualnym. Jednocześnie, w relacjach specjalista-rodzina istotne jest dogłębne poznanie „funkcjonalności danego systemu rodzinnego" (s. 136).

Renata Gardian-Miałkowska w rozdziale *Socjalizacyjne i wychowawcze uwarunkowania prostytucji mężczyzn*[15] przedstawiła badania, których celem było „zgro-

[13] Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Beaty Nowak, obroniona w Wyższej Szkole Nauk Społecznych Pedagogium w Warszawie w 2016 r.

[14] Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Barbary Smolińskiej-Theiss, obroniona na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie w 2014 r.

[15] Raport z badań przygotowany na podstawie rozprawy doktorskiej napisanej pod kierunkiem prof. dra hab. Jerzego Kwaśniewskiego, dr Aleksandry Tłuściak-Deliowskiej, obronionej

madzenie wiedzy o mężczyznach angażujących się w prostytucję, o ich cechach demograficzno-społecznych, motywach podejmowania świadczenia odpłatnych usług seksualnych, o formach i okolicznościach tej aktywności oraz o socjalizacyjnych i wychowawczych, zwłaszcza rodzinnych uwarunkowaniach prostytucji męskiej". W badaniach posłużono się metodami: obserwacji bezpośredniej, analizy treści stron internetowych oraz wywiadem swobodnym. Wyniki badań potwierdziły, iż badani mężczyźni wychowywali się w rodzinach dysfunkcyjnych i niewydolnych wychowawczo, dlatego nie oczekiwali pomocy ze strony rodziców. Autorka podkreśliła, iż wejście na drogę prostytucji ma charakter procesualny oraz jest wynikiem doświadczeń kryzysowych i traumatycznych.

W rozdziale *Rodzina wobec wyzwań opieki nad seniorem – między wsparciem a odrzuceniem*[16] Katarzyna Kołaczyńska zaprezentowała wyniki badań, których celem było „odkrycie, w jaki sposób rodzina ujmowana zgodnie z teorią systemową reaguje na zmiany i przeobrażenia zachodzące wewnątrz niej, gdy starzeje się jeden z jej członków" (s. 154). W badaniach zastosowano metodę biograficzną. Podsumowując prezentację wyników badań, Autorka podkreśliła konieczność uwzględniania w programach nauczania modułu związanego „z opieką nad drugim człowiekiem" (s. 162).

W części III *Aksjologiczne aspekty pedagogiki pracy* zawarte są trzy rozdziały.

W pierwszym *Aksjologiczne korelaty funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych*[17] Katarzyna Tarka-Rymarz podejmuje problematykę funkcjonowania zawodowego pracowników socjalnych, rozpatrywanego „w kontekście cenionych wartości życiowych" (s. 168). W badaniach Autorka zastosowała metodę diagnostyczną, której wyniki pozwoliły na sformułowanie m.in. wniosków odnośnie udoskonalenia procesu kierowania pracą pracowników socjalnych „dotyczących zakresu jasnego określania ich obowiązków i zadań" (s. 177), „kształtowania w nich poczucia odpowiedzialności zawodowej poprzez ocenę realizacji zadań" (s. 177), w procesie doskonalenia zawodowego „należy zwrócić większą uwagę na kształtowanie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych" (s. 177), jak również wskazane jest zwiększenie liczby godzin oraz wzbogacenie oferty szkoleń „dotyczących procesu wypalenia zawodowego" (s. 177).

W rozdziale *Orientacje zawodowe młodzieży z zespołów szkół zawodowych*[18] Lucyna Myszka-Strychalska zaprezentowała wyniki badań, w których sformułowała następujący główny problem badawczy: „W jakim stopniu i zakresie zmienne osobowościowe i społeczne rzutują na rodzaj i jakość przejawianych orientacji zawodowych młodzieży oraz jej poglądy i opinie na temat uwarunkowań i złożoności współczesnego rynku pracy?" (s. 184). W badaniach zastosowano meto-

---

na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

[16] Rozprawa napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Barbary Smolińskiej-Theiss, obronionej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Specjalnej w Warszawie w 2017 r.

[17] Rozprawa napisana pod kierunkiem dr hab. Anny Kanios, prof. UMCS, obroniona na UMCS w Lublinie w 2015 r.

[18] Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej, obroniona na Wydziale Nauk Pedagogicznych UAM w Poznaniu w 2016 r.

dę sondażu diagnostycznego. Wyniki badań umożliwiły Autorce sformułowanie m.in. następujących wniosków: liczna grupa respondentów deklaruje „niezadowolenie z dokonanych wyborów i niezdecydowanie co do przyszłości" (s. 197), co jest poważnym wyzwaniem dla poradnictwa zawodowego, a ponadto – młodzież technikum „częściej niż uczniowie szkół zawodowych deklaruje gotowość do zmiany swoich preferencji zawodowych" (s. 199).

W rozdziale *Adaptacja zawodowa a poczucie szczęścia młodych emigrantów polskich w Wielkiej Brytanii*[19] Renata Krawczyk zaprezentowała wyniki badań, których „przedmiotem była zależność adaptacji zawodowej młodych polskich emigrantów w nowym środowisku zawodowym rozpatrywanym w kontekście ich poczucia szczęścia" (s. 204). Badania przeprowadzono wśród 200 Polaków w wieku 18-35 lat pracujących w Wielkiej Brytanii. Adaptacja zawodowa została poddana badaniom w kontekście *zadowolenia z pracy*, *poczucia kontroli* i *radzenia sobie z problemami*. „Okazuje się że prawie dwie trzecie polskich emigrantów (61%) dość powszechnie wyraża w mniejszym lub większym stopniu swoje zadowolenie z wykonywanej za granicą pracy" (s. 207) „(…) osoby, które podjęły decyzje o opuszczeniu Polski i obecnie funkcjonują zawodowo w innych warunkach cechuje większe nasilenie wewnętrznego poczucia kontroli nie tylko w sytuacji pracy, ale także w innych dziedzinach życia.(…) ogólne wysokie poczucie kontroli cechuje 45% badanych pracowników zatrudnionych w Wielkiej Brytanii" (s. 209). W przypadku *radzenia sobie z problemami* „Najczęściej stosowanymi strategiami wśród młodych polskich emigrantów okazały się strategie pozytywne, czyli analiza sytuacji (1,78), akceptacja sytuacji (1,58) oraz aktywne podejście (154)" (s. 211). Uzyskane wyniki badań potwierdzają, iż „emigranci charakteryzują się przeciętnym poziomem poczucia szczęścia, a większa część badanych osób jest nastawiona optymistycznie (...)" (s. 213).

Recenzowana monografia jest bogatym źródłem wiedzy z zakresu problematyki badawczej podejmowanej w dysertacjach doktorskich w ostatnich trzech latach, co może inspirować eksplorację nowych obszarów badawczych. Niepodważalną wartością książki jest prezentacja różnorodnych ujęć metodologicznych, które mogą być przyczynkiem do dalszych badań.

Publikacja stanowi kompendium wiedzy dla badaczy z zakresu pedagogiki, psychologii oraz socjologii, a także dla studentów i doktorantów studiujących wymienione dziedziny nauki.

BIBLIOGRAFIA

Kwiatkowski M., Odrowąż-Coates A. (red.), *Raporty z badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2014.

Izabella Kust

[19] Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dra hab. Ryszarda Bery, obroniona na UMCS w Lublinie w 2015 r.

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z konferencji naukowej „Źródła do dziejów staropolskich podróży edukacyjnych" Poznań, 11 i 12 maja 2017 roku

11 i 12 maja 2017 roku w Pałacu Działyńskich w Poznaniu odbyła się konferencja naukowa: „Źródła do dziejów staropolskich podróży edukacyjnych", zorganizowana w ramach realizacji projektu Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki 11H 12 0237 81 (umowa nr 0011/NPRH2/H11/81/2012) *Staropolskie instrukcje rodzicielskie*.

W skład komitetu naukowego i organizacyjnego wchodzili pracownicy Zakładu Historii Wychowania Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: prof. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk (przewodnicząca), dr Katarzyna Kabacińska-Łuczak oraz uczestniczki stażu naukowego na WSE UAM: dr Małgorzata Elżbieta Kowalczyk (sekretarz konferencji) z Zakładu Historii Powszechnej (XVI – XVIII w.) z Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego oraz dr Urszula Wróblewska z Katedry Historii Wychowania Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku.

W konferencji udział wzięło dwudziestu dwóch prelegentów, głównie przedstawicieli nauk humanistycznych z różnych ośrodków akademickich, instytucji naukowych i bibliotek, oraz liczne grono słuchaczy zainteresowanych tematyką staropolskich podróży edukacyjnych. Uroczystego otwarcia konferencji dokonała prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Następnie gości powitała prof. zw. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk, przewodnicząca komitetu naukowego konferencji. Zwróciła uwagę na znaczenie źródeł w badaniach podróży edukacyjnych i w nawiązaniu do wieloletnich badań archiwalnych prowadzonych wspólnie z dr Małgorzatą E. Kowalczyk z Uniwersytetu Wrocławskiego w ramach projektu NPRH omówiła formy dokumentów, kierunki i płaszczyzny eksploracji badawczych w ujęciu analiz jakościowych, jak też ilościowych.

W ramach konferencji organizatorzy zaproponowali rozważania naukowe w kontekście czasoprzestrzennym związanym z trzema etapami peregrynacji: przygotowaniem, podróżą i powrotem. Panele dyskusyjne składały się na sześć

sekcji i trwały dwa dni. W pierwszym dniu odbyły się trzy panele dyskusyjne: ,,Przed wyruszeniem w drogę", ,,W trakcie peregrynacji" i ,,Źródła różne". Pierwszy panel dyskusyjny rozpoczęto o godzinie 9.40. Nad jego przebiegiem czuwał prof. dr hab. Zdzisław Pietrzyk, który zapowiedział trzy wystąpienia: prof. dr hab. Bożeny Popiołek ,,Edukacja zza grobu. Testamenty staropolskie jako źródła do podróży edukacyjnych w XVII – XVIII wieku", dr hab., prof. UW Romana Krzywego ,,Stanisława Grochowskiego wierszowany protreptyk dla synów Michała Działyńskiego (1610)" oraz mgra Romana Dzięgielewskiego ,,Sztuka prowadzenia obserwacji podczas peregrynacji akademickich w świetle traktatów apodemicznych w XVI i XVIII wieku". Wystąpienia prelegentów rozpoczęły dyskusję nad teoretycznym uwarunkowaniem źródeł oraz ich rodzajami, wyróżniono źródła o charakterze apodemicznym, testamenty oraz poetyckie. Następnie po przerwie, w ramach pierwszego panelu odbyły się trzy kolejne wystąpienia: dra hab. Adama Kucharskiego ,,Instrukcje podróżne Wacława Rzewuskiego dla synów z połowy XVIII w.", dra Jana Rysia ,,Instrukcje rodzicielskie jako źródło do dziejów edukacji wojskowej Polaków za granicą (XVI – XVII wieku)" oraz dr Małgorzaty E. Kowalczyk ,,Matki jako autorki instrukcji dla synów wyjeżdżających w podróż edukacyjną w czasach staropolskich". Wygłoszone referaty zainicjowały dyskusję, którą przełożono na godzinę 14.45. Po przerwie obiadowej dyskutowano na temat przedsięwzięcia, jakim była podróż edukacyjna. W odniesieniu do staropolskiej sytuacji społecznej wskazano na takie cele podróży, jak wzmocnienie i gloryfikacja rodu, obrona ojczyzny, czy ochrona wiary katolickiej. Zasygnalizowano także znaczenie badawcze instrukcji i wskazówek dla podróżującego o charakterze moralno-obyczajowym, które pełniły funkcję wychowawczą. Poruszono również kwestię powielania przez autorów treści z wcześniejszych instrukcji do podróży edukacyjnych.

W drugim panelu, któremu przewodniczył prof. UG, dr hab. Kazimierz Puchowski, referaty o przebiegu podróży wygłosili: dr hab. Agnieszka Wieczorek na temat ,,Edukacyjnego rysu podróży misjonarzy w XVII i XVIII wieku, dr hab. Filip Wolański odnośnie ,,Instrukcji edukacyjnych a praktyki podróży z preceptorem. Uwagi na marginesie staropolskiego piśmiennictwa podróżniczego" oraz dr hab. Agnieszka Jakuboszczak na temat ,,*Ami de voyage* w drugiej połowie XVIII wieku. Silvestre de Bellons towarzysz w zagranicznej podróży edukacyjnej Ignacego Działyńskiego". Po wygłoszonych referatach rozpoczęto dyskusję, którą uczestnicy konferencji skoncentrowali na kwestiach związanych z miejscami podróży wybieranymi w zależności od rodzaju zakonu lub wyznania rodziny podróżującego. Zwrócono także uwagę na rolę opiekuńczą i znaczenie wychowawcze preceptora.

Następnie, po przerwie rozpoczęto obrady trzeciego panelu, którym przewodniczyła dr hab. Anna Szylar. Referaty dotyczące różnych form źródeł do dziejów staropolskich podróży edukacyjnych wygłosili: prof. dr hab. Marian Chachaj ,,Metryki nacji i ich przydatność do badań staropolskich podróży edukacyjnych", prof. dr hab. Zdzisław Pietrzyk ,,Sztambuch Kryspina Gericiusa jako przykład do dziejów staropolskich podróży edukacyjnych" oraz dr Anna Penkała ,,*Za inkaust pióra i bibułę*. Koszt edukacji szlacheckich synów na przykładzie regestu wydat-

ków na Onufrego i Stanisława Szembeków z lat 1750-1762". Po wystąpieniach rozpoczęto dyskusję dotyczącą kosztów utrzymania podróżnego i organizacji podróży, zwrócono uwagę na metryki nacji jako krytyczne źródło, które wymaga uzupełnień poprzez wykorzystanie sztambuchów, wykazów uczniów, a nawet testamentów. Dyskutowano także o polskich sztambuchach, które w wyniku zachowanych opisów, sentencji, podpisów, herbów, dat i miejsc podróży mogą stanowić nieocenione źródło wiedzy o podróżach. Po przerwie, w ramach trzeciego panelu wystąpili jako referenci: prof. UO dr hab., Sławomir Górzyński ,,Epitafia jako źródło informacji o podróżach w dobie nowożytnej – ekskurs badawczy" oraz dr Jerzy Ternes ,,Oracje pogrzebowe jako źródło do dziejów staropolskich podróży edukacyjnych (na przykładzie rodziny Zamoyskich)". Pierwszy dzień konferencji zakończono o godzinie 19.30.

Drugiego dnia konferencji, 12 maja 2017 roku, obrady rozpoczęto o godzinie 9.00 i przebiegały w trzech sesjach tematycznych: ,,Zapisy podróży", ,,Korespondencja" i ,,Zasoby archiwalne". Poświęcono go kwestiom związanym z zapisami z podróży, diariuszami i listami. W pierwszym panelu, któremu przewodniczył dr hab. Adam Kucharski, wystąpili jako prelegenci: mgr Marek Kunicki-Goldfinger ,,Społeczeństwa i sztuki w polskich diariuszach podróży po Europie w XVII wieku", dr Aleksandra Golik-Prus ,,Czy gabinety osobliwości znalazły miejsce w *Itinerarium* Bartłomieja Nataniela Wąsowskiego?" oraz mgr Mikołaj Tomaszewski ,,Dziennik Tomasza Czapskiego jako źródło do dziejów podróży edukacyjnych w XVIII wieku". Podczas dyskusji zwrócono uwagę na kwestie metodologiczne wynikające z potrzeby prowadzenia badań interdyscyplinarnych, a także międzynarodowych w celu porównywania z innymi diariuszami europejskimi. Rozważano także znaczenie kategorii doświadczenia w podróży i na ile wcześniejsze wyjazdy mogą wpłynąć na sposób opisu poznanej rzeczywistości przez podróżującego.

Następnie, po przerwie rozpoczęto drugi panel pod przewodnictwem prof. UO dra hab. Sławomira Górzyńskiego, w którym wystąpili: dr hab. Anna Szylar ,,Źródła archiwalne dotyczące wyjazdów edukacyjnych dziewcząt do szkół klasztornych w XVII-XVIII wieku (komunikat)", dr Urszula Kicińska, ,,Listy Młockiego, preceptora młodych Szczuków, jako przykład źródła do staropolskich podróży edukacyjnych" oraz mgr Artur Goszczyński ,,Korespondencja jako źródło do badań nad podróżami edukacyjnymi synów Lwa Sapiehy". Po referatach, podczas dyskusji poruszono kwestie związane ze znaczeniem źródeł zakonnych oraz ukazano wartości poznawcze przytoczonych przez prelegentów dokumentów przydatnych do analizy procesów podróży edukacyjnych w XVII i XVIII wieku.

Po przerwie wznowiono obrady i rozpoczęto ostatni panel dyskusyjny. Jako prelegenci udział w nim wzięli: dr Jarosław Pietrzak ,,Diariusz i korespondencja. Rzecz o edukacyjnej podróży Aleksandra Janusza księcia Ostrogskiego-Zasławskiego a latach 1667-1669 po krajach Europy Zachodniej i o odmienności w postrzeganiu swoich obowiązków przez preceptora i wychowanka", dr Michał Nowicki ,,Kilka źródeł szkolnych do dziejów podróży edukacyjnych – z archiwów poznańskich". Również ostatnie referaty wywołały żywą dyskusję nad relacją

pomiędzy preceptorem a wychowankiem oraz różnorodnością źródeł do badań nad dziejami podróży edukacyjnych.

Dyskusja rozpoczęła część podsumowującą dwudniowe obrady, w której ponownie zwrócono uwagę na możliwość wykorzystania wielu form źródeł do dziejów staropolskich podróży edukacyjnych. Konferencja ukierunkowała uwagę na wartość prezentowanego materiału źródłowego, na potrzebę krytycznego korzystania ze źródeł i wykorzystywania oraz uzupełniania wiedzy z wielu różnych form dokumentów. Zwrócono uwagę na badanie kontekstualne, gdyż charakter podróży edukacyjnych był zawsze umiejscowiony w konkretnym czasie, zależny od warunków społeczno-politycznych. Obrady podsumował prof. dr hab. Marian Chachaj przedstawiając pola badawcze dla przyszłych dociekań i analiz.

Urszula Wróblewska

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Prawda – Dobro – Piękno w Edukacji, Filozofii i Życiu", dedykowanej pamięci Profesora Janusza Gniteckiego

Poznań, 19-20 września 2017 roku

19-20 września 2017 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Prawda – Dobro – Piękno w Edukacji, Filozofii i Życiu", dedykowana pamięci Profesora Janusza Gniteckiego, zorganizowana przez Zakład Metodologii Nauk o Edukacji przy współudziale Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej. Patronat objęła Pani Dziekan WSE UAM prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska.

Wszystkich uczestników konferencji powitała dr hab. Małgorzata Kabat. Powiedziała, iż termin konferencji wybrano z rozmysłem, jako że po pierwsze, złączył się z nadchodzącą 10. rocznicą śmierci Profesora Janusza Gniteckiego, a po drugie – z 30-leciem utworzenia Zakładu przez pierwszego Kierownika, po trzecie – z przypomnieniem sylwetki i dorobku tego nieprzeciętnego naukowca i giganta twórczej pracy.

Otwarcia konferencji dokonała Prodziekan prof. zw. dr hab. Magdalena Piorunek. Następnie głos zabrał honorowy przewodniczący – prof. zw. dr hab. Jerzy Kujawiński oraz organizatorzy: prof. UAM dr hab. Sławomir Banaszak i prof. ATH dr hab. Sławomir Sztobryn. Zaplanowane naukowe spotkanie zostało poświęcone pamięci i dziełom Profesora Janusza Gniteckiego. Zgromadziło wiele osób nie tylko z dużych akademickich placówek, ale i tych mniejszych oraz prywatnych i niepublicznych, świadcząc o potrzebie przypomnienia dorobku, który nie traci na ważności, a wymaga dalszego zgłębiania i wykorzystywania. Dlatego, idea ta przewijała się przez trzy części sesji wspomnieniowej,

trzy części sesji naukowej oraz dwa wprowadzające referaty w pierwszą część wspomnieniową, którą moderowali: prof. ATH dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. UZ dr hab. Ewa Kobyłecka i dr hab. Małgorzata Kabat, przedstawiając *Sylwetkę i działalność Profesora Janusza Gniteckiego*. Następnie prof. zw. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska opowiedziała o *Udziale Profesora Janusza Gniteckiego w realizacji pokoleniowego wyzwania i przechodzenia od ortodoksji ku heterogeniczności*.

Po krótkiej przerwie technicznej rozpoczęła się druga i trzecia część wspomnieniowa, którą prowadziła dr hab. Małgorzata Kabat. O swoich ciekawych zdarzeniach i niestandardowych sytuacjach czy historyjkach łączących się ze spotkania i poznawania Profesora Janusza Gniteckiego opowiedzieli bliżsi i dalsi współpracownicy oraz przyjaciele. Wśród nich znalazły się następujące osoby: prof. zw. dr hab. Jerzy Kujawiński (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), prof. zw. dr hab. Barbara Nowak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr Mariusz Jabłoński (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), prof. UZ dr hab. Ewa Pasterniak-Kobyłecka (Uniwersytet Zielonogórski), prof. UG dr hab. Agnieszka Nowak-Łojewska (Uniwersytet Gdański), dr Marcin Wasilewski (Uniwersytet Łódzki), Pani Halina Drobna, mgr Małgorzata Swędrowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), prof. UAM Jan Grzesiak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), prof. UAM dr hab. Eugeniusz Piotrowski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), prof. zw. dr hab. Roman Leppert (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), prof. ATH dr hab. Sławomir Sztobryn (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej). W części tej zabrakło refleksji Pani mgr Krystyny Gniteckiej. Usprawiedliwienie nieobecności wynikało ze zbyt dużego przeżycia uruchamiającego całą gamę emocji, dlatego należy docenić niniejsze słowa.

Przywołane intersujące zdarzenia sprzed lat stały się tematem dyskusji, w której głos zabrał m.in. prof. ATH dr hab. Sławomir Sztobryn. Przekazał Pani mgr Krystynie Gniteckiej medal upamiętniający 200 rocznicę urodzin Bronisława Ferdynanda Trentowskiego – patrona Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej. Następnie dokonano otwarcia wystawy ukazującej wybraną część dorobku zmarłego Mistrza. Znalazły się na niej fotografie upamiętniające wydarzenia i osoby.

Po przerwie obiadowej w pierwszym dniu rozpoczęły się jeszcze dwie sesje naukowe. Pierwszą moderowali: prof. zw. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska, prof. zw. dr hab. Roman Leppert i prof. UAM dr hab. Eugeniusz Piotrowski. Wygłoszono pięć referatów. Uwzględniały one myśli i koncepcje wypracowane przez lata naukowej aktywności Profesora Janusza Gniteckiego. Wobec tego, prof. zw. dr hab. Roman Leppert przypomniał *Myślenie Janusza Gniteckiego o pedagogice ogólnej*, prof. ATH dr hab. Sławomir Sztobryn zwrócił uwagę na *Koncepcje filozofii edukacji Profesora Janusza Gniteckiego*, prof. UZ dr hab. Ewa Pasterniak-Kobyłecka mówiła o *Januszu Gniteckim – jako pedagogu przyszłości*, dr hab. Małgorzata Kabat poruszyła problem *Prawdy – dobra – piękna w nauce i człowieku*, a mgr Małgorzata Swędrowska połączyła teorię z praktyką pedagogiczną, naświetlając znaczenie *Fenomenu zintegrowanych zdań, które można zastosować wobec aspektów czytania wrażeniowego.*

Wygłoszone referaty zainicjowały dyskusję, która przeniosła się na drugą sesję naukową moderowaną przez: prof. AM dr hab. Elżbietę Frołowicz, prof. UAM dr hab. Jana Grzesiaka i prof. UG dr hab. Agnieszkę Nowak-Łojewską. Wystąpienia prelegentów dotyczyły różnych obszarów urzeczywistniania się tradycyjnych i nowych pedagogicznych rozwiązań oraz wiedzy o wychowaniu, którą Profesor Janusz Gnitecki zgłębiał. Zainteresowałyby go kwestie podane przez: dr Lucję Reczek-Zymróz, która opowiedziała o *Współczesnej roli i kompetencjach nauczyciela szkoły podstawowej o jakich dowiedzieliśmy się na podstawie badań porównawczych przeprowadzonych na terenie Polski oraz północnych i południowych Węgier*, dr Justynę Strykowską przybliżającą *Psychologiczny portret przyszłych nauczycieli*, dr Elżbietę Turską podnoszącą znaczenie *Wolontariatu jako przejawu dobra we współczesnym świecie*, dra Mariusza Jabłońskiego stwierdzającego, że *Projektowanie dydaktyczne łączące się z koncepcją Janusza Gniteckiego ma i dziś określoną wartość*.

Zwieńczeniem pierwszego dnia konferencji był koncert poprowadzony przez prof. zw. dr hab. Barbarę Nowak, po którym odbyła się uroczysta kolacja.

Drugi dzień konferencji stanowił realizację trzeciej sesji naukowej moderowanej przez: prof. UAM dra hab. Sławomira Banaszaka, prof. WŚ dr hab. Teresę Gizę i prof. ATH dra hab. Sławomira Sztobryna. Wygłoszono dziewięć referatów, które dotyczyły: *Jakości w edukacji w reżimie dyskursywnym* (prof. UG dr hab. Agnieszka Nowak-Łojewska), *Problemu wyjaśniania w badaniach pedagogicznych* (prof. UAM dr hab. Eugeniusz Piotrowski), *Metodologicznych uwarunkowań badań docymologicznych w dydaktyce szkolnej i akademickiej* (prof. UAM dr hab. Jan Grzesiak), *Prawdy, dobra, piękna w badaniach naukowych* (prof. WŚ dr hab. Teresa Giza), *Kontekstu aksjologicznego twórczej aktywności muzycznej dziecka w edukacji wczesnoszkolnej* (prof. AM dr hab. Elżbieta Frołowicz), *Struktury procesu badawczego w pedagogice* (mgr Emilia Wieczorek), *Nowych propozycji repertuaru dla edukacji wokalnej jako kierunku współczesnej, kreatywnej edukacji muzycznej* (mgr Karina Marszałek), *Edukacji domowej jako drogi do samokształcenia* (mgr Sylwia Krupińska), *Wybranych aspektów epistemologicznych w dydaktyce oraz podania kilku wspomnień o Profesorze Januszu Gniteckim* (dr hab. Ewa Szadzińska).

Po wysłuchaniu zgłoszonych referatów rozpoczęła się dyskusja. Na jej zakończenie podsumowano konferencję, a dokonała tego dr hab. Małgorzata Kabat. Podziękowała wszystkim Uczestnikom za stworzenie niesamowitego konferencyjnego klimatu oraz włożenie trudu w przygotowanie referatów na bardzo wysokim merytorycznym poziomie. Pogratulowała moderatorom prowadzącym sesje wspomnieniowe i naukowe. Na dobrą drogę wszystkim uczestnikom zadedykowała wiesz Romana Brandstaettera:

… nic nie dzieje się przedwcześnie,
I nic się nie dzieje za późno,
I wszystko się dzieje w swym czasie,
Wszystko …
Wszystkie uczucia, spotkania,
Odejścia, powroty, czyny, zamiary zawsze mają właściwą godzinę.

Marek Górka

Sprawozdanie z III Konferencji Naukowej Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM ”O różnych drogach doskonalenia zdrowia – modele edukacji zdrowotnej w globalnym świecie”

Poznań, 1 grudnia 2017 roku

Pracownia Edukacji Zdrowotnej Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM zorganizowała 1 grudnia 2017 roku trzecią Konferencję Naukową „O różnych drogach doskonalenia zdrowia – modele edukacji zdrowotnej w globalnym świecie”. Patronatem Honorowym objęła ją Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska. Tegoroczny temat konferencji dotyczył innowacyjnego podejścia w edukacji zdrowotnej, które warto pogłębiać i naśladować w praktyce edukacyjnej. W sprawę zapewnienia należytej rangi dla edukacji zdrowotnej w polskim systemie oświaty angażowali się od początku ludzie nauki. W stworzonym przez grono ekspertów i naukowców memoriale ku czci Wiceprezesa Rady Ministrów i Ministra Edukacji Narodowej prof. dra hab. Aleksandra Łuczaka pisali:

> W naszym odczuciu szkolna edukacja prozdrowotna dzieci i młodzieży nie nadąża za gwałtownie rosnącymi zagrożeniami dla zdrowia i życia człowieka, nie zapewnia należytego przygotowania młodego pokolenia do dbałości o zdrowie własne i do działań na rzecz zdrowia publicznego. Stwarza to realne niebezpieczeństwo dalszego pogorszenia się już obecnie bardzo słabej kondycji biologicznej i psychicznej społeczeństwa, jeżeli w porę nie zostaną podjęte odpowiednie środki zaradcze[1].

Problematyka konferencji wpisała się w ów nurt refleksji nad problematyką edukacji zdrowotnej we współczesnym świecie.

Powitania uczestników dokonała dr Ewa Kasperek-Golimowska, która przewodniczyła Komitetowi Organizacyjnemu, natomiast Konferencja została oficjalnie otwarta przez Panią Dziekan, prof. zw. dr hab. Agnieszkę Cybal-Michalską. Przywitała ona zgromadzonych studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wraz z zaproszonymi wykładowcami, wyrażając swoje uznanie wobec odbywającego się wydarzenia. W swoim wystąpieniu zwróciła uwagę, że konferencja ma charakter cykliczny, a jej poprzednie edycje odniosły wielki sukces. Podkreśliła również rolę problematyki dotyczącej edukacji zdrowotnej w obszarze współczesnej pedagogicznej refleksji naukowej.

W tematykę obrad konferencyjnych wprowadziła słuchaczy dr Ewa Kasperek-Golimowska. Jako pierwsza wystąpiła prof. zw. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik (Prodziekan WSE ds. Studiów Doktoranckich i Współpracy Międzynarodowej, Kierownik Zakładu Edukacji Wielokulturowej i Ba-

[1] „Lider” 1995, nr 6, s. 6-7. Memoriał podpisali: prof. dr hab. Maciej Demel, prof. dr hab. Zygmunt Jaworski, prof. dr hab. n. med. Aleksander Kabsch, prof. dr hab. Zofia Kawczyńska-Butrym, prof. dr hab. Roman Trześniowski, prof. dr hab. n. med. Barbara Woynarowska, prof. dr hab. n. med. Witold Zatoński, prof. dr hab. n. med. Światosław Ziemiański.

dań nad Nierównościami Społecznymi WSE UAM) z referatem zatytułowanym „Kultura jedzenia i «kultura ciała» – edukacja wobec zaburzeń odżywiania się". Dotyczył on wnikliwego spojrzenia na problematykę wspomnianych zaburzeń, szczególnie w kontekście współczesnej kultury młodzieżowej i popularnej. Prelegentka podkreśliła także rolę nauczyciela jako osoby „pierwszego kontaktu" w diagnozowaniu problemów zdrowotnych swoich podopiecznych, których ponad wszystko powinniśmy jako pedagodzy wspierać. Prezentacja kluczowych strategii nauczycielskich w kontekście podejmowania problemów związanych z zaburzeniami odżywiania się była mocnym akcentem wystąpienia i spotkała się z dużym zainteresowaniem w trakcie dyskusji. Z kolei, dr hab. Agnieszka Krzymińska, Kierownik Katedry Roślin Ozdobnych Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu, wygłosiła wykład zatytułowany „Hortiterapia – metoda wspomagająca leczenie tradycyjne", który ukazał nowe alternatywne metody terapii, także wykorzystywane w działaniach pedagogicznych. Następnie wystąpiła dr n. hum. Agata Woźniak, która podjęła temat: „Od zdrowego myślenia do zdrowego zachowania. Zastosowanie technik poznawczo-behawioralnych w praktyce pedagogicznej". Przedstawione w nim rozwiązania z dziedziny edukacji prozdrowotnej z pewnością okażą się inspiracją dla słuchaczy, którzy są zainteresowani socjoterapią i promocją zdrowia. Pierwszą część Konferencji zamknął referat dra filozofii Marcina Fabjańskiego, twórcy Apenińskiej Szkoły Żywej Filozofii w Trevi Nel Lazio. Jego wykład nosił tytuł „Troska o zdrowie poprzez dostrojenie medytacyjne do natury, refleksje praktyka i podsumowanie nowych badań". Ukazując, bez wątpienia, nietypowo perspektywę edukacji zdrowotnej połączonej z medytacją oraz ideą *mindfullnes*, na długo zapadnie w pamięci uczestników.

Druga część Konferencji dotyczyła różnorodnych modeli, koncepcji i projektów należących do obszaru edukacji zdrowotnej w Polsce i na świecie. Moderatorem tej sekcji była dr Anna Gulczyńska wraz dr Jolantą Twardowską-Rajewską. Uczestnicy mogli wysłuchać następujących wystąpień: „Profilaktyka w szkole – wielka nie(d)oceniona moc sprawcza" (Barbara Michalska i Agata Kobylińska); „Zadowolenie z zaangażowania w sport w teorii i praktyce" (Magdalena Kaczmarek); „Edukacja prozdrowotna w Irlandii" (dr n. med. Anna Ignyś-O'Byrne); „Lekarze bez granic w Tanzanii" (prof. zw. dr hab. n. med. Jan Skrzypczak); „Profilaktyka gerontologiczna – edukacja pacjenta w Polsce i innych krajach" (dr n. med. Jolanta Twardowska-Rajewska); „Nauczyciele-rodzice – jak rozmawiać o rozwiązaniach" (dr n. hum. Anna Gulczyńska); „Promowanie zdrowia wśród dzieci poprzez różne formy działalności studenckiej" (Dominika Hoft, Florentyna Szofer i Kinga Woźniak – studentki pedagogiki). Wykładem zamykającym drugą część Konferencji była prelekcja dr n. hum. Ewy Kasperek-Golimowskiej, Kierownika Pracowni Edukacji Zdrowotnej Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, na temat: „Tradycyjne i nowoczesne modele edukacji zdrowotnej".

Podsumowaniem tej części była dyskusja dotycząca form popularyzacji edukacji zdrowotnej w Polsce oraz innych krajach Europy i świata. Konferencja była szansą podjęcia refleksji i wymiany spostrzeżeń na temat szeroko rozumianej problematyki ludzkiego zdrowia. Ważnym celem Konferencji był walor aplikacyjny przedstawionych zagadnień, szczególnie w kontekście funkcjonowania szkoły.

W wielu wystąpieniach znalazły się wątki dotyczące praktycznych działań nauczycielskich i propozycje udoskonalenia programów edukacji zdrowotnej.

Wydarzenie zgromadziło wielu słuchaczy, którzy z zaciekawieniem odbierali wystąpienia prelegentów oraz uczestniczyli w burzliwych z nimi debatach (nawet podczas przerw). Ukazuje to zatem, że spotkania takie organizowane są z potrzeby naukowców, studentów oraz wykładowców-praktyków, aby wspólnie wypracować sposoby, które wpłyną na jakość edukacji zdrowotnej w szkołach oraz innych placówkach oświatowych. Pozytywne nastawienie i zaangażowanie władz uczelni, jak również uczestników konferencji „mówi" mi, że za rok będzie nam dane uczestniczyć w kolejnej – czwartej już edycji.

Jakub Adamczewski

LISTA RECENZENTÓW

Bielska Ewa, dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Błajet Piotr, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Deptuła Maria, prof. zw. dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Jakubowski Witold, prof. UWr dr hab., Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

Jarosz Ewa, prof. UŚ, dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Kowalski Mirosław, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

Leppert Roman, prof. zw. dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Nowakowska-Siuta Renata, prof. ChAT dr hab., Wydział Pedagogiczny, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Nowosad Inetta, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

Przyborowska Beata, prof. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Śliwerski Bogusław, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

Vališová Alena, prof. PhDr. Czech Technical University in Prague

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

Bogusław Śliwerski, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytet Łódzki

Zbigniew Kwieciński, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Zbyszko Melosik, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Sławomir Banaszak, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Agnieszka Gromkowska-Melosik, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Łukasz Albański, dr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Katarzyna Kabacińska-Łuczak, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Monika Nawrot-Borowska, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Witold Jakubowski, prof. UWr dr hab., Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

Inetta Nowosad, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

Maria Deptuła, prof. zw. dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Szymon Borsich, mgr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Małgorzata Pamuła-Behrens, prof. UP, dr hab., Wydział Filologiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Agnieszka Hennel-Brzozowska, dr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Alena Vališová, prof. PhDr, Faculty of Education, Czech Technical University in Prague

Zofia Szarota, prof. UP, dr hab., Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Jolanta Perek-Białas, dr hab., Zakład Statystyki Stosowanej, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie; Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Wojciech Andraszczyk, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Marcin Gierczyk, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Tomasz Gmerek, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Mariusz Dembiński, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Piotr Błajet, prof. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Beata Ecler-Nocoń, dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Barbara Jankowiak, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Marek Górka, dr, Wydział Humanistyczny, Politechnika Koszalińska

Waldemar Walczak, dr, Uniwersytet Łódzki

Anna Gulczyńska, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Zuzanna Zbróg, dr, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Radmila Burkovičová, doc. PaedDr, PhDr, Faculty of Education, University of Ostrava

Joanna Sikorska, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Lili Israel, Higher Studies of Israel

Tsipi Marhaim, Higher Studies of Israel

Sali Manor Franco, Higher Studies of Israel

Sondos Ali Salah Abo Ganim, Higher Studies of Israel

II. RECENZJE I NOTY

Izabella Kust, dr, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie
Marcin Adamczyk, mgr, Zakład Studiów nad Bezpieczeństwem, Uniwersytet Wrocławski
Joanna Michalak-Dawidziuk, dr, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Urszula Wróblewska, dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku
Jakub Adamczewski, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy, przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja"). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy dolne. W przypisach powtarzających się stosujemy: tamże, ibidem. Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerzucać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeleń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł oraz (3) słowa klucze (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim.

Wzór przypisów

Książka
Z. Bauman, *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 8.

Tekst w pracy zbiorowej
W. Welsch, *Sztuczne raje? Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach,* [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 470-471.

Artykuł z czasopisma
B. Machalica, *Wirtualna klasa*, Przegląd, 2008, 2, s. 24-25.

Artykuły z gazety
Z. Bauman, *Nowe stulecie bezczynnych gapiów*, „Tygodnik Powszechny", 2003, 14, s. 16.

Artykuł internetowy
B. Ratuszniak, *Nowa NK.pl. Serwis walczy o użytkowników*, http://interaktywnie.com/biznes/artykuly/biznes/nowa-nk-pl-serwis-walczy-o-uzytkownikow-14368, [dostęp: 29.08.2010].

Projekt okładki: Ewa Wąsowska

Redaktor: Aleksandra Jędrzejczak

Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska

Łamanie komputerowe: Elżbieta Rygielska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 35,00. Ark. druk. 31,75

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9