

# **WARTOŚCI - EDUKACJA - PRZEMIANY**

**Inspiracje dla teorii i praktyki społecznej**

POD REDAKCJĄ

Krzysztofa Czykiera, Tomasza Sosnowskiego i Tomasza Bajkowskiego



**WARTOŚCI – EDUKACJA – PRZEMIANY**  
Inspiracje dla teorii i praktyki społecznej



# **WARTOŚCI – EDUKACJA – PRZEMIANY**

## **Inspiracje dla teorii i praktyki społecznej**

**POD REDAKCJĄ**

**Krzysztofa Czykiera,  
Tomasza Sosnowskiego  
i Tomasza Bajkowskiego**

**druk-24h.com.pl**  
DRUKARNIA CYFROWA

Białystok 2017

Recenzent: prof. dr hab. Tadeusz Pilch

Redakcja: Anetta Bogusława Strawińska

Korekta: zespół

Opracowanie graficzne i skład: Mieczysław Rabczko

Copyright © Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku 2017

Copyright © druk-24h.com.pl 2017

Wszystkie prawa zastrzeżone

Publikacja dofinansowana przez Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Wydanie pierwsze

Białystok 2017

ISBN 978-83-65997-02-9

**druk-24h.com.pl**  
DRUKARNIA CYFROWA

Białystok, ul. Zwycięstwa 10

tel. 85 653-78-04

e-mail: [biuro@partnerpoligrafia.pl](mailto:biuro@partnerpoligrafia.pl)

## Spis treści

<i>Krzysztof Czykier, Tomasz Sosnowski, Tomasz Bajkowski</i> Wartości – Edukacja – Przemiany. Inspiracje dla teorii i praktyki społecznej – zamiast wprowadzenia	9
---	---

### WARTOŚCI I ŻYCIE WARTOŚCIOWE

<i>Paweł Prüfer</i> Życie wartościowe jednostki oraz wartość jednostki siłą metamorficzną społeczeństwa	19
<i>Walentyna Wróblewska</i> Autoedukacja drogą do życia wartościowego	31
<i>Beata Kunat</i> Pasja jako kategoria życia wartościowego człowieka – analiza podejść badawczych	40
<i>Kamila Witerska</i> Praca z wartościami w metodologii Teatru Forum	51
<i>Danuta Wosik-Kawala</i> Życie wartościowe w opinii uczniów kończących naukę w gimnazjum	63
<i>Arleta Suwalska</i> Brytyjska polityka edukacyjna w latach 2010–2015 w perspektywie kryzysu aksjologicznego oraz dynamicznych przemian polityczno-społeczno-kulturowych	74
<i>Anna Krasnodębska</i> Dążenie ku życiu wartościowemu, godnemu. Budowanie na nowo ról. Z perspektywy doświadczeń kobiet migrujących do pracy za granicę	94
<i>Alina Szwarc</i> Ku oświacie wartościowej. Kika uwag o treściach kształcenia	104

## EDUKACJA I ŚRODOWISKO EDUKACYJNE

<i>Marta Krasuska-Betiuk</i>	
Wspólne czy odmienne sposoby wartościowania tego co cenne w edukacji szkolnej. Architektura myślenia społecznego	115
<i>Irena Przybylska</i>	
Przemiany kultury emocjonalnej – szkolne przestrzenie (nie) uczenia emocji	133
<i>Marta Buk-Cegielka</i>	
Nauczanie przez projekty w edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie życia wartościowego	142
<i>Karolina Skarbek</i>	
Kreowanie środowiska edukacyjnego dzieci uzdolnionych matematycznie	150
<i>Małgorzata Kamińska</i>	
Budowanie kultury współpracy i zespołowego uczenia się nauczycieli w szkole – aspekt normatywny	167
<i>Monika Jakubowska</i>	
Badanie kultury szkoły jako szansa poznania wrażliwości aksjologicznej placówki	177
<i>Anna Krajewska</i>	
Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów jako wartość edukacyjna	187
<i>Grzegorz Sanecki</i>	
Postrzeganie przez studentów środowiska pracy jako środowiska edukacyjnego	197
<i>Anna Pogorzelska</i>	
Eksponowane i niedostrzegane problemy w edukacji zawodowej	207
<i>Andrei Harbatski</i>	
Funkcjonowanie i rozwój systemu edukacji w Republice Białoruś	217
<i>Anna Prusik</i>	
Seniorzy współkreatorami środowiska edukacyjnego	227

<i>Andrzej Cichocki</i>	
Wymiary edukacyjnej kreacji środowiska w działaniach nauczyciela	239

## PRZEMIANY A (DE)HUMANIZACJA NATURY LUDZKIEJ

<i>Joanna Wrótniak</i>	
Poczucie wolności i samotności w percepcji młodzieży	255

<i>Anna Dąbrowska</i>	
Rodzina rozłączona przestrzennie w obszarze wsparcia instytucjonalnego. Kontekst systemowy	265

<i>Lucyna Myszka-Strychalska</i>	
Orientacje zawodowe młodzieży jako istotny wymiar jej autoidentyfikacji	280

<i>Juliusz Jundziłł</i>	
Krytyka przemocy i agresji w relacjach między członkami rodziny rzymskiej w ujęciu wybranych powieści rzymskich okresu cesarstwa	297

<i>Krzysztof Sawicki</i>	
Mentoring w opinii wychowanków zakładów poprawczych	310

<i>Beata Boćwińska-Kiluk</i>	
Modyfikacje ciała na tle przemian społeczno-kulturowych	321

<i>Grażyna Cęcelek</i>	
Ubóstwo materialne rodziny jako implikator zaburzeń procesu socjalizacji dziecka oraz generator poważnych barier w dostępie do edukacji młodego pokolenia	332

<i>Emilia Szymczak</i>	
Kobieta na studiach technicznych. Refleksje wokół współczesnych tendencji w edukacji wyższej	343

<i>Magdalena Sasin</i>	
Znaczenie płci w muzyce współczesnej z punktu widzenia procesów tworzenia i upowszechniania	352





Krzysztof Czykier, Tomasz Sosnowski, Tomasz Bajkowski  
Uniwersytet w Białymstoku

## **Wartości – Edukacja – Przemiany. Inspiracje dla teorii i praktyki społecznej – zamiast wprowadzenia**

Współczesny świat, jest rzeczywistością, w której życie wartościowe i wychowanie ku wartościom staje się wyzwaniem i zadaniem edukacyjnym. Wskazują na to nie tylko pedagodzy, ale także psychologowie, filozofowie, socjologowie oraz nauczyciele praktycy. Możliwość życia wartościowego to zadanie, o którego pomyślną realizację warto zabiegać. Wychowanie do wartości jest szansą na zachowanie aksjologicznych podstaw życia; daje gwarancję zachowania człowieczeństwa. Wartości nadają sens życiu nie tylko człowieka ale i grup społecznych, społeczeństw czy narodów. Należy więc zadać pytanie o to, kto i jakiego rodzaju działania edukacyjne ma podjąć ażeby pomóc współczesnemu człowiekowi w czynieniu świata lepszym, bardziej etycznym, w rozwijaniu zdolności do działania moralnego.

Pierwsza część opracowania *Wartości i życie wartościowe* podnosi zagadnienie wartości ukazując różny sposób ich definiowania na gruncie konkretnych dyscyplin naukowych: filozofii, socjologii, psychologii, ekonomii, prawa i innych. W świetle prowadzonych narracji, wartości są wszystkim co ma dla jednostki znaczenie i jest cenne, pożądane, godne wyboru; co stanowi cel ludzkich dążeń. Zagadnienie to podejmowane jest w odniesieniu do człowieka i z perspektywy indywidualnej. Teoretyczne analizy powyższych zagadnień z jednej strony realizowane są w oparciu o utrwalone już paradygmaty i teorie. Z drugiej zaś przybierają formę odautorskich propozycji, m.in. koncepcji tzw. maturacjonizmu linearno-cyklicznego oraz idei tzw. refleksyjności relacyjnej. Pierwsza z nich wskazuje na możliwość połączenia praw cyklicznych i kierunkowych w procesie rozwoju społecznego (jednostek i społeczeństwa) przede wszystkim w odniesieniu do obszarów edukacyjnych, druga – na propagowaniu idei społeczeństwa. Wartość jednostki i jej wartościowe życie mają wpływ na jakość struktur społecznych, które z kolei warunkują jakościowy wymiar egzystencji jednostek.

Jedną z dróg prowadzącą do prawdziwego, pełnego, wartościowego istnienia człowieka jest autoedukacja rozumiana w sposób bardzo szeroki tj. jako podsta-

wowy proces w nurcie rozwoju idei uczenia się przez całe życie, jako potrzeba człowieka, wartość autoteliczna, cel edukacyjny i życiowy, postawa oraz styl życia. Wdrażanie człowieka do autoedukacji w perspektywie życia wartościowego jest elementem kreowania środowiska edukacyjnego uwzględniającego indywidualne możliwości, rozwijającego człowieka w pełni.

Ważnym wymiarem wartościowego życia człowieka jest posiadanie pasji. Pasja jest kategorią wieloznaczną i wielozakresową, traktowaną jako siła sprawcza działania, głębi i charakteru motywacji, przejaw emocji człowieka; jako jedna z cech człowieka kreatywnego, zdolnego. Pasja jest silną potrzebą człowieka zmierzającą do działania w określonym kierunku, jest skłonnością do aktywności, którą człowiek lubi i uważa za ważną oraz w realizację której inwestuje swój czas i energię w celu zaspokojenia potrzeby autonomii, kompetencji, integracji, stanowi wyznacznik tożsamości człowieka i jego wartościowego życia.

Przykładem ścieżki rozwoju ku życiu wartościowemu jest realizowanie pasji aktorskiej, teatralnej. To ujęcie prezentowane jest w kontekście pracy realizowanej w Teatrze Forum. Placówka jawi się jako niestandardowy teatr edukacyjny, wychodzący poza tradycyjny teatr dydaktyczny oraz umożliwiający badanie problemów i sposobów ich rozwiązywania poprzez uczestniczące w tym procesie społeczności. Istotne jest również to, że taka formuła stwarza możliwość badania systemu wartości osób tworzących przedstawienie. Teatr Forum działając przeciwko każdej formie opresji, zniewolenia, ubóstwu, wykluczeniu, konsumpcjonizmowi, utracie więzi społecznych stanowi narzędzie pracy wspierające wartości takie jak wolność, relacje międzyludzkie, poczucie sprawiedliwości, poczucie wpływu i samoskuteczności, możliwość samorealizacji.

Budowanie szeroko pojętego środowiska edukacyjnego, nasyconego wartościami i zmierzającego ku życiu wartościowemu w dobie dynamicznych przemian jest wyzwaniem, które należy podejmować. Wychowanie do wartości, zwłaszcza do wartości moralnych może stanowić podstawę trwałych, ponadczasowych, uniwersalnych wartości. Ważnym zagadnieniem podjętym w tej części książki jest empiryczny wymiar refleksji nad życiem wartościowym. Wartości preferowane przez gimnazjalistów (bo tej grupy dotyczą rozważania) oraz próba zdefiniowania pojęcia „życie wartościowe” w opinii młodzieży gimnazjalnej mogą być traktowane jako prognostyk dotyczący rozwoju zarówno samej jednostki, jak i społeczeństwa. Jest to o tyle ważne, że wartości stanowią podstawę podejmowania decyzji, planowania działań, wpływają na postawy, motywy i zachowanie człowieka, warunkują ocenę innych ludzi, zdarzeń, a także ocenę życia swojego i innych w kategorii życia wartościowego. W tym kontekście warto również formułować pytania o treści kształcenia w ujęciu aksjologicznym, o ich obecność w programach szkolnych, podręcznikach, podstawach programowych. W urzeczywistnianiu szerokiego spektrum wartości w procesie kształcenia, w realizacji treści

różnych przedmiotów szkolnych, skorzystać można z doskonale opracowanych i sprawdzonych sposobów, zwłaszcza metod problemowych (aktywizujących), a wśród nich popularnej metody projektów, która stawia zarówno nauczyciela, jak i ucznia w sytuacjach dokonywania wyborów, wyborów świadomych i wolnych<sup>1</sup>.

Druga część publikacji *Edukacja i środowisko edukacyjne* zawiera teksty przedstawiające wartości (w) edukacji. Dyskusja dotycząca szeroko pojętego kryzysu aksjologicznego oraz dynamicznych przemian polityczno-społeczno-kulturowych ukazuje nie tyle walory środowiska edukacyjnego i wychowawczego, ile również utrudnienia w kreowaniu ich wartościowego wymiaru. Większość tu przyporządkowanych tekstów to prace pogładowe, zawierające swoiste egzemplifikacje współczesnych środowisk edukacyjnych i wychowawczych ale również uwarunkowań i procesów, które określają perspektywę rozwoju, wyżej przywołanych, ku życiu wartościowemu. Teksty o charakterze empirycznym przedstawiają wyniki prowadzonych badań w obszarze diagnozy funkcjonowania środowisk wychowawczych i edukacyjnych, głównie ich elementów składowych. Zawierają również wyraźne wskazania dotyczące strategii wspólnego, odpowiedzialnego, międzypokoleniowego kreowania wartościowego środowiska edukacyjnego i wychowawczego.

W dobie wielokontekstowych, dynamicznych przemian dotyczących również obszaru edukacji i środowisk edukacyjnych należy ponawiać pytania o sposoby wartościowania tego, co jest cenne w edukacji szkolnej. Są to pytania o tyle istotne, o ile wpisują się w intencjonalność dwuwartościową w odniesieniu do edukacji i jej wartości. Edukację można rozpatrywać jako rzeczywistość intersubiektywną, konstruowaną przez podmiot, nasyconą znaczeniem. Szkoła z kolei to unikalny układ społecznych relacji zbudowanych na podstawie wiedzy, przekonań, postaw i wartości ludzi, którzy się w niej spotykają. W perspektywie paradygmatu reprezentacji społecznych (*social representations theory*)<sup>2</sup> źródłem dylematów aksjologicznych mogą być odmienne reprezentacje wartościowania kategorii relacji społecznych w środowisku edukacyjnym (uczeń-nauczyciel-rodzice), procesu uczenia się i nauczania, pełnienia roli ucznia oraz nauczyciela.

Przemiany środowisk edukacyjnych związane są również z transpozycjami kultury emocjonalnej szkolnych przestrzeni. Klimat emocjonalny szkoły/klasy wyraża się w języku, zachowaniu, tonie emocjonalnym relacji międzyludzkich, realizowanych wartościach, codziennych rytuałach nasyconych znaczeniami kulturowymi. Czy szkoła zachowuje ontologiczną ciągłość między formalnymi i nie-

1 K. Chałas, *Edukacja przez projekty – perspektywa aksjologiczna*, (w:) A. Karpińska, A. Szwarz (red.), *Wybrane problemy dydaktyki w wymiarze teoretyczno-praktycznym*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.

2 S. Moscovici, *The phenomenon of social representations*, (w:) R.M. Farr and S. Moscovici (red.), *Social Representations*, Cambridge University Press, Cambridge, England: 1984

formalnymi przestrzeniami uczenia się, doświadczania i przeżywania szkolnej codzienności? Pojawia się zatem potrzeba refleksji, podejmowania badań w obszarze kultury szkoły, relacji szkoły z wychowaniem skierowanych ku życiu wartościowemu. Poznanie kultury szkoły zmierzać może do odkrycia poznawczych, aksjologicznych i symbolicznych kodów obecnych w środowisku edukacyjnym szkoły i stanowić szansę poznania jej wrażliwości aksjologicznej. Kulturę szkoły<sup>3</sup> (swoisty system społeczno-kulturowy) można i warto budować, na co wskazują wyniki prezentowanych w opracowaniu badań. Rozważania empiryczne nad kulturą współpracy i zespołowego uczenia się wskazują na pragmatyczne podejście nauczycieli do wartości i norm współpracy zespołowej. Wzajemne uczenie się jest w ich opinii cenną wartością dodaną współpracy. Nauczyciele dostrzegają również słabe strony zjawiska, wynikające m.in. z błędów organizacyjnych, złej komunikacji, utrwalonych przekonań i niekorzystnych zachowań. Budowanie kultury współpracy i wzajemnego uczenia się w środowisku nauczycieli jest procesem trudnym i długotrwałym. Wymaga zmian w myśleniu i działaniu. Nauczyciel przestaje pełnić, jako priorytetowe ugruntowane w tradycji, zadania obejmujące transmitowanie wiedzy. Staje się: animatorem i inspiratorem samodzielnej pracy uczniów, diagnostykiem, specjalistą i konsultantem w zakresie pomocy naukowych, trenerem i/lub ekspertem stwarzającym możliwości zmagania się z problemami, „modelem do naśladowania” prowadzącym badania. Tym samym dowodząc, że nikt (nawet nauczyciel) nie zna wszystkich odpowiedzi, staje się propagatorem i pierwszym „użytkownikiem” nowych strategii działania w klasie szkolnej.

Budowanie kultury środowiska edukacyjnego nasyconego wartościami polega również na wspieraniu wszechstronnego i integralnego rozwoju ucznia, wspieraniu jego potencjałów i możliwości. Realizacja tego zadania możliwa jest przy zaangażowaniu zarówno ze strony ucznia jak i nauczyciela. Jednym ze sposobów jest stosowanie metody projektów. Szczególne miejsce w tej przestrzeni zajmują dzieci przejawiające uzdolnienia. W odniesieniu do nich, środowisko edukacyjne powinno być rozważane szeroko i wieloaspektowo, tj. oprócz wymiaru fizycznego (dotyczącego materialnej przestrzeni związanej z infrastrukturą i wyposażeniem budynków), aspektu społeczno-kulturowego (uwzględniającego relacje między uczestnikami procesu edukacyjnego) musi uwzględniać aspekt programowy, dydaktyczno-wychowawczy oraz wirtualny odnoszący się do nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Kreowanie środowiska edukacyjnego jest i powinno być realizowane również na poziomie szkolnictwa wyższego. Bez wątpienia wartością edukacyjną

3 Vide: B. Dobrowolska, *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 86.

jest współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów. Zagadnienie to można rozpatrywać w kontekście podnoszenia jakości kształcenia. Pamiętać przy tym należy, że współdziałanie w uczeniu się jest również bardzo ważnym czynnikiem (wartościowego) rozwoju człowieka. Doświadczenia nabywane drogą efektywnego współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów mogą być przenoszone do dalszego życia na grunt działań zawodowych, społecznych, rodzinnych.

W tym miejscu warto podkreślić, że przemiany środowisk edukacyjnych implikują również określone problemy. Niektóre z nich są eksponowane, inne niedostrzegane i pomijane. Autorzy tekstów wskazują na pewne paradoksy wynikające ze współczesnych wymagań wobec edukacji. Ilustracją są narracje dotyczące edukacji zawodowej będącej tym obszarem oddziaływań oświatowych, który najbardziej uzależniony jest od rzeczywistości gospodarczej, jej wymagań, potrzeb i oczekiwań. Z jednej strony wskazuje się na potrzebę przygotowania absolwentów do elastyczności, mobilności i konkurencyjności na rynku edukacyjnym i zawodowym, z drugiej zaś nie dostrzega się ubocznych, negatywnych skutków, jakie niosą ze sobą wyżej wymienione cechy (umiejętności), zwłaszcza jeśli chodzi o sferę społecznego funkcjonowania.

Takie cechy jak zainteresowania, zdolności, dyspozycje, postawy, ambicje, wiedza i umiejętności stanowią kapitał, którego rozwój wymaga racjonalnego inwestowania i zarządzania. Podstawowym warunkiem powodzenia i upowszechnienia takiej praktyki jest odpowiednie edukowanie zarówno pracodawców jak i pracowników. Szkolenie pracowników zajmuje istotne miejsce w systemie zarządzania zasobami ludzkimi przedsiębiorstwa. Polityka szkoleniowa w organizacji nie może być prowadzona w sposób przypadkowy, uwzględniający jedynie wybrane doraźne potrzeby niektórych grup pracowników. Rozsądne jest traktowanie szkolenia i rozwoju pracowników jako elementów ściśle współgrających z celami i założeniami firmy, przy jednoczesnej optyce skierowanej na proces samorealizacji jednostki.

Na skutek przemian o charakterze demograficzno-społeczno-kulturowym współkreatorami środowiska edukacyjnego, nasyconego wartościami, są również seniorzy. Jak podkreśla jeden z Autorów, istotnym rysem nadchodzących zmian demograficznych będzie zwiększenie roli potrzeb ludzi w podeszłym wieku, zainteresowanie okresem starości zarówno w aspekcie osobniczym jak i społecznym. Ludzie starzy przenosząc indywidualne preferencje w obszar zbiorowości społecznej, określając charakter interakcji społecznych, stają się współkreatorami przestrzeni życiowej, edukacyjnej.

Tę część opracowania zamykają teksty charakteryzujące specyfikę przemian i uwarunkowań edukacji i środowisk edukacyjnych w Wielkiej Brytanii i na Białorusi. W pierwszym przypadku mowa jest o brytyjskiej polityce edukacyjnej w latach 2010–2015 w odniesieniu do kryzysu aksjologicznego oraz z perspek-

tywy dynamicznych przemian polityczno-społeczno-kulturowych (stanowiących tło przemian społecznych, społeczeństwa) i szkoły brytyjskiej w kontekście detrydycjonalizacji. Nieco odmienne uwarunkowania kształtują funkcjonowanie i rozwój systemu edukacji w Republice Białoruś. Autor charakteryzuje system edukacji w Republice Białoruś zwracając uwagę na edukację przedszkolną, ogólną średnią edukację, edukację zawodową, średnią specjalną edukację, edukację wyższą i edukację podyplomową.

Trzecią część prezentowanej publikacji zatytułowaną *Przemiany a (de)humanizacja natury ludzkiej* tworzą teksty, których autorzy dokonują próby odpowiedzi na pytania o ewolucję funkcjonowania współczesnego człowieka w dynamicznie zmieniających się warunkach społecznych. Wyzwania, jakie stawia współczesność, wymuszają na jednostkach podejmowanie prób przededefiniowania azymutów własnej tożsamości kształtującej satysfakcjonującą biografię. Autorzy artykułów prezentują swój niepokój odnośnie kierunków ewolucji gatunku ludzkiego, który można za Ulrichem Beckiem, zidentyfikować jako przejście z indywidualizmu do indywidualizacji<sup>4</sup>. Doskonaleniu warunków życia, towarzyszy często redukcja wartości moralnych i duchowych, związanych z ograniczaniem bezpośrednich, autentycznych kontaktów międzyludzkich. Odpowiedzią na obserwowany trend może być wyraźniejsze akcentowanie roli edukacji aksjologicznej i wychowania do wartości, które dają szansę na rozwój prawidłowej osobowości człowieka, zgodnej z zasadami i normami społecznymi.

W prezentowanych tekstach odnajdziemy również analizę dylematów tożsamościowych grupy najbardziej kontestacyjnie przeżywającej otaczającą rzeczywistość, jaką jest młodzież. Swoista ambiwalencja jednoczesnego funkcjonowania w świecie lokalnym i globalnym, powodować może poczucie zagubienia oraz trudności z określeniem własnego miejsca i własnej roli społecznej. Współczesny konflikt, związany z niepewnością i rozchwianiem aksjologicznym charakterystyczny dla okresu ponowoczesności, utrudnia młodym ludziom świadome dokonywanie wyborów autokreacji. Wynika to przede wszystkim z braku odniesień do autorytetów, które byłyby inspiracją wizji własnego życia. Młodzież staje zatem przed wyzwaniem spożytkowania własnej wolności jednocześnie ryzykując doświadczenia dojmującego poczucia samotności. Odpowiedzią na wewnętrzne konflikty jest próba znalezienia podstaw autoidentyfikacji poprzez różnego rodzaju zachowania ryzykowne, skutkujące niejednokrotnie przekraczaniem granic społeczno-kulturowych oraz prawnych. Jedną z metod postępowania, która zdaniem autorów, może być pomocna w pracy z tą określoną grupą społeczną jest mentoring: kierunek wsparcia w procesie readaptacji społecznej. W

4 Vide: U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.

efekcie tego typu działań może nastąpić wzmocnienie samooceny beneficjentów oraz ich poczucia satysfakcji z życia. Strategia ta jednocześnie może przyczynić się do zahamowania skali zachowań problemowych wynikających z kontrsocjalizacyjnego charakteru ich dotychczasowego funkcjonowania.

Zaistniałe uwarunkowania społeczno-kulturowe nie pozostają bez wpływu także na próbę dookreślenia młodego pokolenia, jego miejsca we współczesnej rzeczywistości i przygotowania do wejścia na rynek pracy. Zdaniem badaczy, proces orientacji zawodowej powinien być ukierunkowany na wyposażanie ucznia w kompetencję nieustannego odkrywania zasobów oraz określania przedmiotu własnych identyfikacji. W tekstach odnajdziemy też konkretne aplikacje praktyczne wzmacniające proces samorealizacji jednostki.

Grupą ponoszącą ogromne konsekwencje zmian społecznych jest rodzina. Przykłady kryzysów struktury rodzinnej odnajdziemy w tekstach dotyczących zaburzeń socjalizacyjnych związanych z problemem ubóstwa, przemocy oraz wynikających z procesów migracyjnych jednego z jej członków. Z jednej strony postępujący proces rozwarstwienia społecznego, z drugiej coraz większa mobilność (i paleta możliwych, alternatywnych sposobów funkcjonowania) daje całą pulę zarówno zagrożeń, jak i szans, które napotyka rodzina w toku własnego rozwoju. Rozwiązaniem zasygnalizowanych zagrożeń, sugerowanym przez eksploratorów, jest próba ukonstytuowania sieci powiązań tworzących system o dużym potencjale możliwości w postaci kapitału społecznego środowiska lokalnego. Innym sposobem kompensacji niedostatków socjalizacji w przestrzeni rodzinnej (jako próba wyrównywania szans edukacyjnych i społecznych grup defaworyzowanych) jest inwestycja w edukację.

Egzemplifikacją aktualnych zmian społecznych jest redefinicja społecznej roli kobiety i mężczyzny w zakresie pełnionych ról rodzinnych, społecznych oraz zawodowych. Współcześnie, obok coraz większego udziału kobiet w edukacji wyższej, mamy do czynienia z przełamywaniem kolejnych barier i stereotypów, czego przykładem może być udział kobiet studiujących na kierunkach uznawanych dotąd jako typowo męskie (inżynierskie i techniczne). Może być to rozpatrywane w kategoriach zmieniających się potrzeb kobiet, ich udziału w życiu społecznym oraz w kontekście ich rosnących pragnień i aspiracji. W tym zakresie wybór uczelni politechnicznych przez kobiety, traktować można w kategoriach szansy na osiągnięcie lepszego statusu życiowego, większych możliwości finansowych i poczucia władzy. Podobne tendencje zostały zilustrowane na przykładzie, coraz większej, partycypacji kobiet w sztuce. Wzrost aktywności kobiet można rozpatrywać jako przykład transgresji, czyli przekraczania dotychczasowych barier i ograniczeń. Ze względu na rozpowszechnianie się takiego trendu możemy mówić (w tym przypadku) o transgresji zbiorowej.



Rozważania dotyczące wychowania do wartości w przestrzeni edukacyjnej stanowiły i nadal stanowią wyzwanie i konieczność. Opracowania zawarte w tej publikacji stanowią mozaikę problemów w pisujących się w zagadnienia wartości i życia wartościowego, wartości (w) edukacji i przeobrażeń środowisk edukacyjnych i wychowawczych oraz traktujących o przemianach ich dynamizmach w kontekście (de)humanizacji natury ludzkiej. Odpowiedzią na postnowoczesne przemiany cywilizacyjne, społeczno-kulturowe i inne powinna być propozycja nowego wychowania uwzględniającego wielowymiarowy i całożyciowy rozwój człowieka. Życzymy odbiorcom tego opracowania, aby zaprezentowane w nim problemy stanowiły inspirację i asumpt w pracach nad rozwojem oraz doskonaleniem teorii i praktyki społecznej zmierzających ku życiu wartościowemu.

### *Bibliografia*

- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- Chałas K., *Edukacja przez projekty – perspektywa aksjologiczna*, (w:) A. Karpińska, A. Szwarz (red.), *Wybrane problemy dydaktyki w wymiarze teoretyczno-praktycznym*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.
- Dobrowolska B., *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Moscovici S., *The phenomenon of social representations*, (w:) R.M. Farr, S. Moscovici (red.), *Social Representations*, Cambridge University Press, Cambridge, England, 1984.

# **Wartości i życie wartościowe**



**Paweł Prüfer**

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

## **Życie wartościowe jednostki oraz wartość jednostki siłą metamorficzną społeczeństwa**

*Life valuable units and the value of the unit force metamorphic society*

### **Wstęp**

Podstawowe kategoria badawcze socjologii to jednostka i społeczeństwo. Kiedy nie wydaje się trudnym intelektualnym wyzwaniem zrozumienie tego, czym jest jednostka jako taka, kłopot pojawia się, kiedy zaczynamy mierzyć się z próbą jednoznacznego definiowania tego, czym jest społeczeństwo. Coraz częściej uważa się – w socjologii – że jest to bardziej rodzaj rzeczywistości niż konkretna zbiorowość<sup>1</sup>. Łącząc ze sobą obie kategorie, można z całą pewnością stwierdzić, iż jako fundamentalne przedmioty namysłu socjologicznego, nie zostały analitycznie i hermeneutycznie przez tę dyscyplinę wyczerpane. Okazuje się – jak chce wielu reprezentantów tej dyscypliny – że nie ma sprzeczności między jednostką i społeczeństwem. Nie ma jej między interesami jednostki, a ogólnie rozumianym tzw. interesem państwa. Warunkiem jednak jest uznanie pewnego systemu aksjonormatywnego i pewnego horyzontu antropologicznego.

Rzeczywista i możliwa metamorfoza może dokonywać się w zespoleniu i w przyzmacie wartości jednostki jako całości, a więc zwłaszcza poprzez rozpoznanie jej godności. W takiej sytuacji społeczeństwo nie staje się dysponentem życia jednostki, jak również wartości i jakości tego życia. Oddając jej wolność, samo wiele na tym korzysta. Przekonywał już o tym starożytni myśliciele<sup>2</sup>.

Wskazana perspektywa, horyzont relacyjny pomiędzy jednostką a społeczeństwem oraz autorska koncepcja tzw. maturacjonizmu linearno-cyklicznego każe na nowo spojrzeć na rozwój jednostki i społeczeństwa, na siłę i znaczenia wartości istnienia obu bytów wzajemnie ze sobą powiązanych. Ponadto istotnym wydaje się konieczność przewartościowania relacji obu bytów względem tego, co już stało się udziałem jednego i drugiego z racji ułożenia w czasie i w dynamizmie trajektorii historycznych, które w jakimś sensie jest już nieodwracalne. Rze-

---

1 P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, nowe poszerzone wydanie, Kraków 2012, s. 33.

2 Platon, *Państwo*, przeł. W. Witwicki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2003, s. 122.

czywistość ta *staje się*<sup>3</sup>, jest w trakcie stałego biegu rozwojowego. Tym samym nie jest do przecenienia to, co dziś już wchodzi w zakres przeszłości.

Socjologiczne spojrzenia na jednostkę i społeczeństwa w kategoriach podmiotowości tej pierwszej, w horyzoncie jej humanistycznej operacjonalizacji interpretacyjnej, podprowadzają ku jakościowej możliwej metamorfozie społeczeństwa jako takiego. Innymi słowy, wartościowe życie jednostki oraz spojrzenie na nią jako na byt sam w sobie wartościowy (w najgłębszym tego słowa znaczeniu) bezpośrednio oraz za pośrednictwem ukierunkowanych działań socjalizacyjno-edukacyjnych staje się szczególnie i niezastępowalną przez inne metody droga-dźwignią zmiany życia bytu społecznego na lepszy. Tę zasadniczą tezę postaramy się uzasadnić w niniejszym rozważaniu.

### Czy socjologia ma wpływ na „wartościowe życie”?

„Chcąc zrozumieć, o co chodzi w socjologii, trzeba być zdolnym do stanięcia w myślach naprzeciw samego siebie i ujrzenia siebie jako człowieka pośród innych ludzi. Socjologia bowiem zajmuje się problemami społeczeństwa, a do społeczeństwa należą też wszyscy ci, którzy się nad nim namyślają i je nadają”<sup>4</sup>. Czy zatem obowiązkiem socjologa będzie rzeczywiście profesjonalne i rzetelne powstrzymywanie się od skłonności, która towarzyszy prawie każdemu uczestnikowi życia społecznego, który chciałby nie tylko rozumieć otaczający go świat, ale pragnie, by był on jak najlepszy i jak najbardziej mu sprzyjający? Nie jest łatwym zadaniem rezygnacja ze skłonności do wartościowania<sup>5</sup>. Lecz czy tak rezygnacja byłaby rzeczywiście potrzebna?<sup>6</sup> Czy mówienie o tym *jak jest*, i powściągliwość od formułowania postulatów typu *jak powinno być*, będzie realizacją prawdziwego powołania socjologicznego, realizacją profesjonalnej misji?<sup>7</sup>

Wielu socjologów reprezentujących różne szkoły socjologiczne, uprawiających z wielką satysfakcją tę dyscyplinę, a ulokowanych często w bardzo odmiennych kontekstach kulturowych i geograficznych, znajduje wspólną nić w sprawach fun-

3 P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, przeł. J. Konieczny, Kraków 2005, s. 202–233.

4 N. Elias, *Czym jest socjologia?*, przeł. B. Baran, Warzywa 2010, s. 11.

5 Szeroka i wielopokoleniowa dyskusja tocząca się w obrębie socjologii zastała zainicjowana przede wszystkim przez Maxa Webera, który postulował ideę wolności od wartościowania oraz obiektywności badawczej, jaka – jego zdaniem – powinna panować w naukach społecznych; zob. przede wszystkim: M. Weber, „*Wolność od wartościowania*” – jej sens w naukach społecznych, przeł. M. Holona, (w:) M. Holona (red.), *Racjonalność, władza, odczarowanie*, Poznań 2001, s. 193–240, oraz *Obiektywność poznania w naukach społecznych*, przeł. M. Skwieciński, (w:) P. Śpiewak (red.), *Klasyczne teorie socjologiczne. Wybór tekstów*, Warszawa 2008, s. 124–161.

6 P. Prüfer, *Katolicka nauka społeczna a socjologia. Interdyscyplinarne sprzężenie*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011, s. 364.

7 J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, wyd. nowe, PWN, Warszawa 2004, s. 478.

damentalnych, związanych z przesłaniem, a nawet misją socjologii jako nauki i jako pewnej koncepcji rozumienia świata i życia w tym świecie. Wydaje się, iż socjologiczne usytuowanie się niektórych szkół socjologicznych i ich przedstawicieli naznaczone jest wielkim szacunkiem dla tradycji i bogactwa osiągniętego i wypracowanego w przeszłości. Niektórzy twierdzą, że zwrot pełen estymy względem minionych generacji socjologów i ich wytworów intelektualnych wynika z wiary w wykorzystanie tego dorobku w przyszłości. Innymi słowy, tradycja może dojrzewać, i być nawet rewolucyjna, przełomowa i nowatorska. Budowanie teraźniejszości od tego właśnie się zaczyna.

Samo zrozumienie społeczeństwa, a więc podstawowego przedmiotu namysłu socjologicznego, rozpoczyna się od twórczego (ale i krytycznego) wskazania na dziedzictwo przeszłości. Sugestywnie wskazują na to choćby włoscy socjologowie, podejmujący swoje rozważania w problematyce zróżnicowania społecznego. Arnaldo Bagnasco, Marzio Barbagli i Alessandro Cavalli z przekonaniem konstatują, iż zrozumienie życia społecznego nie ogranicza się do zwrotu ku przeszłości. Nie wyczerpuje się także do tego, co każda jednostka jest w stanie sama przez się stworzyć, wnieść jako wartościowy materiał do życia społecznego. Jednak istota rzeczy polega na przyjęciu minionego dziedzictwa oraz jego twórczego przeobrażenia i wdrażania w teraźniejszość, ze świadomością, iż stanowi to efekt silnego wzajemnego powiązania między-generacyjnego, wykraczającego poza czas i przestrzeń<sup>8</sup>. Nie brakuje w tej dyscyplinie całkiem siermiężnych konstatacji i perspektyw, która zasadniczo naznaczone zostały ideologicznym naciskiem („Socjolog, zagrożony z jednej strony przez ideologię i podporządkowanie społecznym aktorom, a z drugiej przez ducha korporacyjnego i marginalizację, nie ma łatwego życia<sup>9</sup>). Trudno na obecnym etapie rozwoju tej dyscypliny uznać – przykładowo – za dojrzałą i przekonującą konstatację: „[...] człowiek jest produktem społeczeństwa<sup>10</sup>”.

Warto postawić pytanie, czy ubieganie się socjologów o to, by badać szczególne mozaiki społecznej<sup>11</sup> jest na tyle skuteczne i wyczerpujące, by pomijać kwestię podstawową, dotyczącą istoty wartościowego życia jednostki, jej wartości oraz dobra tkwiącego w społeczeństwie jako takim? Można by zatem zatrzymać się przy wielce inspirującej interrogacji Jana Szczepańskiego, który zastanawiał się przed laty: „Czy z powodu zagadnień szczegółowych socjologowie nie stracili

8 A. Bagnasco, M. Barbagli, A. Cavalli, *Sociologia. II. Diferenziazione e riproduzione sociale*, Società editrice il Mulino, Bologna 1997, s. 9–10.

9 A. Touraine, *O socjologii*, przeł. M. Warchala, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 22.

10 J.J. Wiatr, *Spółczesność. Wstęp do socjologii systematycznej*, PWN, Warszawa 1977, s. 11.

11 Nierzadko wycinkowość takich badań jest silnie krytykowana i podważana; por. A. Manterys, J. Mucha, *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Punkt widzenia 2009 r.*, (w:) A. Manterys, J. Mucha (red.), *Nowe perspektywy teorii socjologicznej*, Kraków 2009, s. VII.

z oczu pytania podstawowego?<sup>12</sup>. Jest to jakieś echo poglądu-manifestu socjologicznego amerykańskiego badacza społecznego Alwina Warda Gouldnera, który wskazywał, iż sam socjolog-badacz musi mierzyć się z zasadniczym i fundamentalnym pytaniem o swój własny status naukowy oraz swoje rozumienie przedmiotu misji, która realizuje<sup>13</sup>.

Wielce zaskakujące może być to, iż socjologowie od czasu do czasu (jakby nie chcący) zatęsknią za takim spojrzeniem na jednostkę i społeczeństwa, z którego wyłania się rzeczywisty człowiek z całym zapleczem jego godności i wartości istnienia. Émile Durkheim, znany przede wszystkim z oryginalnej idei postrzegania dynamizmu społecznego w kontekście mnogości tzw. faktów społecznych, ojciec socjologii, twierdzi, że nawet najbardziej bolesne normatywnie zdarzenia i niesprawiedliwe społeczne zjawiska, należy nazywać i opisywać jako pewne dane (niczym martwe obiekty). Jako takie powinny podpadać pod technikę ozięblej, zdystansowanej emocjonalnie i normatywnie socjologicznej wykładni (dopuszczalne są więc opis i wyjaśnienie). W zaskakujący jednak sposób w jednym ze swoich najważniejszych dzieł konstatował: „Czyż nie odnosimy się z nienawiścią do cierpienia? A przecież istota nie znająca go byłaby potworem. Normalność jakiejś rzeczy i odraza, jaką budzi, mogą być ze sobą powiązane”<sup>14</sup>. Już takie ujęcie daje podstawy, że socjologia – nawet w pozytywistycznym i empirycznym wydaniu – nie oddala się definitywnie od jakościowo-normatywnie ukierunkowanego ustosunkowania. Socjologia nie rezygnuje z troski badawczo-aksjonormatywnej wobec wartościowego życia. Ponadto – zwłaszcza za sprawą postulowanego przez Floriana Znanieckiego tzw. czynnika humanistycznego – zadaniem socjologa jest poznawanie faktów społecznych poprzez docieranie do doświadczenia ludzi, wydobywanie z nich informacji na temat, jak się one jawią im właśnie, jako podmiotom życia społecznego. Życie wartościowe to życie w doświadczaniu wartości (przez co życie jest wartościowe samo w sobie), w tym, jak się one przedstawiają konkretnym podmiotom<sup>15</sup>.

Rzeczywistość społeczna z obecną w niej jednostce, z jej wymiarem historycznym, geograficznie ukontekstwowionym, jest dana socjologowi jako przedmiot nie tylko jego zwykłej obserwacji, namysłu, opisu, wyjaśniania, lecz także swoistej kontemplacji. Przedmiotem kontemplacji jest to, co ma wartość, i zazwyczaj jest to duża wartość, taka, która każe zatrzymać się i skoncentrować uwagę na kontakcie z nim. Klasyk socjologii humanistycznej Wilhelm Dilthey jest przekonany,

12 J. Szczepański, *Socjologia. Rozwój problematyki i metod*, PWN, Warszawa 1967, s. 497.

13 „[...] because it would accept the fact that the roots of sociology pass through the sociologist as a total man, and that the question he must confront, therefore, is not merely how to work but how to live”, A.W. Gouldner, *The coming crisis of western sociology*, Basic Books, Inc., New York–London, s. 489.

14 É. Durkheim, *Zasady metody socjologicznej*, przeł. J. Szacki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 2–3.

15 F. Znaniecki, *Metoda socjologii*, przeł. E. Hałas, Warszawa 2009, s. 70.

że poruszający się w wymiarach rzeczywistości społecznej człowiek, relacjonujący się z innymi, może stawać się przedmiotem fascynacji naukowej bardziej niż kontemplowanie zagadkowo powiązanych organów ludzkiego ciała, mózgu<sup>16</sup>. Zatem socjologia zakłada aktywną, dynamiczną i zaangażowaną postawę badawczą, w której oprócz harmonizowania ideałów z rzeczywistością<sup>17</sup>, dokonywana jest próba łączenia procesów sondowania z przekształcaniem (jej próbą) człowieka, jego możliwości, z wydobywaniem i poszerzaniem granic możliwości człowieka. Choć istnieją granice związane przede wszystkim z biologiczną konstytucją bytu ludzkiego, granice i możliwości są naprawdę niezwykle szerokie<sup>18</sup>.

## Życie wartościowe jednostki

Wartość jednostki można rozumieć wielorako. Jednym z fundamentalnych elementów konstytuujących takie na nią spojrzenie, jest to, iż może ona być w pełni autonomicznym bytem<sup>19</sup>. W ten sposób o jednostce można mówić, iż jest przede wszystkim osobą. Nawet w potocznym języku wyczuwalny jest akcent wartościujący, gdzie słowo „osoba” więcej znaczy niż „jednostka”. Sprawa jednak nie jest pozbawiona problematyczności. Można znaleźć przekonanie, iż pojęcie

[...] osoby jest *fikcją* albo (jako coś urzeczywistnionego) konstrukcją naukowego myślenia, powołaną po to, by wyrazić jedność, za której sprawą powstają takie twory, pewien zespół pozostających w dyspozycji sił i środków, jedność, która konstytuuje się dopiero w myśleniu i powstaje z wielu pojedynczych aktów – jakkolwiek i one mogą być rozumiane jako pewne jedności<sup>20</sup>.

A spojrzenie na człowieka może bazować na koncepcji jego *utowarowienia*<sup>21</sup>.

16 W. Dilthey, *Introduction à l'étude des science humaines*, trad. par L. Saurin, Presses Universitaires de France, Paris 1942, s. 52; cyt. za: J. Szczepański, *Socjologia...*, op. cit., s. 324.

17 F. Znaniecki, *Metoda socjologii...*, op. cit., s. 32.

18 „By dana jednostka społeczna była w pełni aktywna, musi być ona zdolna do przekształcania nie tylko swej struktury wewnętrznej, lecz również swych zewnętrznych granic”, E. Atzioni, *Aktywne społeczeństwo. Teoria procesów społecznych i politycznych*, przeł. S. Burdziej, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2012, s. 503.

19 N. Elias, *Społeczeństwo jednostek*, przeł. J. Stawiński, PWN, Warszawa 2008, s. 184–185.

20 F. Tönnies, *Ferdinand, Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, przeł. M. Łukasiewicz, PWN, Warszawa 2008, s. 233.

21 „Jaki jest stosunek człowieka do samego siebie? [...] Nie doświadcza siebie jako kogoś aktywnego, jako nośnika ludzkich mocy. Wyalienował się do tych mocy. Jego cel to dobrze się sprzedać na rynku. Jego poczucie siebie nie wyrasta z własnej aktywności jako jednostki kochającej i myślącej, lecz z roli społeczno-ekonomicznej. [...] On tak siebie doświadcza – nie jako człowieka, z jego miłością, strachem, przekonaniem, wątpliwościami, lecz jako abstrakcji wyalienowanej z jego rzeczywistej natury i pełniącej pewne funkcje w systemie społecznym. Poczucie własnej wartości zależy od odniesionego sukcesu: od tego, czy może się dobrze sprzedać, czy może na siebie zarobić więcej niż wtedy, kiedy zaczynał, czy sam jest sukcesem. Jego ciało, umysł i dusza to jego kapitał, a zadanie polega na korzystnym zainwestowaniu tego kapitału, na wyciągnięciu z niego zysku. Cechy ludzkie, takie jak



W kontekście sprzężenia pomiędzy podmiotowością (sprawczością) jednostki a determinacją struktury społecznej wydobywa się na jaw jej nieprzeciętną siłę<sup>22</sup>. Zachwycał się tym faktem już Monteskiusz: „Ludzie przez swoje starania i przez dobre prawa uczynili ziemię dogodniejszą na swoją siedzibę. Widzimy płynące rzeki tam, gdzie były jeziora i bagna; jest to dobrodziejstwo, którego nie uczyniła natura, ale które natura podtrzymuje”<sup>23</sup>. Siła i wartość jednostki tkwi także w jej umiejętności dzielenia się z innymi, pozostając w dalszym ciągu integralnym bytem, nawet jeśli niektórzy chcą dostrzec w tym fakcie skonfliktowanie ze społeczeństwem<sup>24</sup>.

W kontekście egoistycznych i altruistycznych postaw i równie takich możliwych relacji pomiędzy jednostkami a społeczeństwem interesująco przedstawia się jeszcze inna możliwość-propozycja, ukazana przez niemieckiego socjologa Georga Simmela. Chodzi o coś w rodzaju zwyczajnego, czystego trwania jednostki w obrębie społeczeństwa. Miałoby ono stanowić wartość samą w sobie<sup>25</sup>. Ma się tu do czynienia (hipotetycznie) z sytuacją, w której społeczeństwo posiada w sobie, w swoim „wnętrzu”, wartościową, kreatywną, szlachetną jednostkę. Ów fakt zawierania w sobie cennej jednostki (jednostek), niezależnie od tego, czy społeczeństwo z tego bezpośrednio korzysta, czy też nie, byłoby wartością, która sprawia, iż nie zachodzi ani *totalitaryzująca* skłonność ze strony struktur i zbiorowości, gdzie nie ma miejsca zwyczajna postawa altruistyczna jako efekt działania zewnętrznego. Nie ma także miejsca sytuacja czysto egoistyczna, tak ze strony jednostki, jak i ze strony społeczeństwa. Społeczeństwo w takiej sytuacji posiada bogactwo samo w sobie (głównie jako wartość autoteliczna jednostki dla społeczeństwa)<sup>26</sup>. Poza tym wartość jednostki to wartość społeczeństwa (dla społeczeństwa).

---

przyjazność, uprzejmość, grzeczność zostają zamienione w towary, w aktywa, ‘pakiety osobowości’ zapewniające wyższą cenę na rynku osobowości. Jeśli człowiekowi nie udaje się zainwestować siebie samego z zyskiem, czuje, że sam jest niepowodzeniem; jeśli mu się uda – to on jest sukcesem. Poczucie własnej wartości najwyraźniej zależy zawsze od czynników od niego zewnętrznych, od zmieniających ocen rynku, który decyduje o jego wartości, tak jak decyduje o wartości towarów. Jak wszystkie towary, których nie można z zyskiem sprzedać na rynku, jest bezwartościowy, jeśli chodzi o jego wartość wymienną, chociaż może być bardzo wartościowym człowiekiem”, E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Wydawnictwo vis-à-vis/Etiuda, Kraków 2012, s. 139–140.

- 22 „Jedna osoba zdziałać może zazwyczaj bardzo mało, ale jednak nic się nie może zacząć bez tej jednej osoby, która występuje z szeregu i bierze na siebie odpowiedzialność za zmiany – tak jakby miała ona dokonać ich sama”, E. Babbie, *Istota socjologii*, przeł. M.A. Miernik, PWN, Warszawa 2015, s. 165.
- 23 Monteskiusz, *O duchu praw*, przeł. T. Boy-Zeleński, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2003, s. 260.
- 24 G. Simmel, *Socjologia*, przeł. M. Łukasiewicz, PWN, Warszawa 1975, s. 74–75.
- 25 Ibidem, s. 76–77.
- 26 Klasyki socjologii przekonuje: „To, co człowiek reprezentuje pod względem siły, szlachetności, osiągnięć lub harmonii życia, częstokroć nie pozostaje w żadnym stosunku do korzyści, jaki on sam czy też inni ludzie z tego czerpią. Świat zyskuje na wartości dzięki temu, że żyje w nim sama w sobie wartościowa, doskonała istota”, ibidem, s. 77.

czeństwa)<sup>27</sup>. To klasyczne ujęcie nie zawsze w socjologii znajduje pełne zrozumienie. Wątpliwości dotyczą tego, czy wtórność społeczeństwa względem jednostki nie wywoła takiej jej dominacji, iż życie zbiorowe mogłoby być zagrożone<sup>28</sup>.

Można dostrzec w socjologicznej literaturze również takie tendencje, w który sama kompetencja inteligencji sumuje się, kwantyfikuje. Innymi słowy, im inteligentniejsza jednostka oraz im więcej takich jednostek pojawia się w pewnym historycznym momencie, tym przyrost tej inteligencji w społeczeństwie staje się faktem. „Społeczeństwo składa się z jednostek. Rozwój inteligencji zbiorowej musi w gruncie rzeczy odpowiadać rozpatrywanemu w szerszej skali rozwojowi inteligencji indywidualnej”<sup>29</sup>.

Czy społeczeństwo jest sumą jednostek? Czy bogactwo społeczeństwa może być wynikiem sumowania bogactw indywidualnych, zdeponowanych i pomnażanych w życiu i aktywności jednostkowej? Czy inteligencja społeczeństwa równa się sumie inteligencji jednostek, które to społeczeństwa konstytuują, albo przynajmniej w nim partycypują? Suma bogactw wewnętrznych jednostek pojmowanych w kategorii ich sprawstwa (rozumianych w liczbach pojedynczych), nie będzie – zdaniem Margaret S. Archer – tym samym, co sprawstwo społeczne zbiorowości, sieci relacji, którą one tworzą<sup>30</sup>.

Nie wydaje się jednak, iż różnorodne deficyty, ograniczenia, niedoskonałości, jakich jednostka nie jest pozbawiona, miałyby automatycznie niwelować jej wartość oraz zubażać przez to nośniki wartości budujące społeczeństwo<sup>31</sup>. Jednostki przeżywają swoje deficyty. Doświadcza też tego społeczeństwo jako takie. Historyk myśli socjologicznej konstatuje: „państwa rzeczywiste są zawsze mniej lub bardziej *chore*”<sup>32</sup>. Podobnie rzecz się ma z jednostką – trapi ją większa lub mniejsza, ilościowo i jakościowo intensywniejsza lub mniej intensywna, dokuczliwość własnego bytu. Mimo, iż wiele z tych przypadłości stanowi efekt jego autonomicznych wyborów, pochodnych rozpoznanej sprawczości, odczuwa w sobie

27 „Chorobliwy teoretyk” socjologii – jak o sobie zwykł mawiać Talcott Parsons – z uderzającym przekonaniem konstatował: „Należy z największym naciskiem powiedzieć, że uczestnictwo w solidarnej zbiorowości nie wykazuje generalnej tendencji do zakłócania realizacji przez indywiduala ich prywatnych celów, jednak bez przywiązania do wspólnych, konstytutywnych wartości, zbiorowość zaczyna zanikać. Jeśli natomiast istnieje takie przywiązanie, to istnieje też przestrzeń do zaspokajania prywatnych interesów”, T. Parsons, *System społeczny*, przeł. M. Kaczmarczyk, wyd. I, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2009, s. 36.

28 J. Szczepański, *Odmiany czasu terażniejszego*, Książka i Wiedza, Warszawa 1971, s. 271.

29 C.H. de Saint-Simone, *Katechizm industrialistów*, przeł. S. Antoszczyk, (w:) P. Śpiewak (red.), *Klasyczne teorie socjologiczne*, PWN, Warszawa s. 169.

30 M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, wyd. I, przeł. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013, s. 284.

31 Franco Ferrarotti, dokonując próby rozstrzygnięcia redukcjonistycznego w sytuacji, gdy socjologowie postulują arbitralność w wyborze pomiędzy determinacją strukturalno-funkcjonalną a sprawczością jednostkową (i odwrotnie); F. Ferrarotti, *Scienze e coscienza. Verità personali e pratiche pubbliche*, Edizioni Dehoniane Bologna, Bologna 2014, s. 42.

32 J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej...*, op. cit., s. 25.

potrzebę (i uzasadnienie tej potrzeby) uznania go – jak to wyraził Francis Fukuyama za „[...] obiekt wartościowy sam w sobie i godny szacunku”<sup>33</sup>. Cennym elementem rozświetlającym fakt wartości człowieka samego w sobie jest choćby chrześcijańska kategoria antropologiczna tzw. *imago Dei*, czyli podobieństwa Boskiego. Wyraża się ona w różnych wymiarach, zarówno bardzo wzniosłych, jak i w obszarach codziennego *profanum*<sup>34</sup>.

## Maturacjonizm linearno-cykliczny i refleksyjność relacyjna

To co już było – a więc co dawne – stało się ponownie i stało się nowe, a to, co jest nowe – mimo, że już kiedyś było – wróciło, i wróciło jako nowe. Teza ta, nieco „tautologiczna” wyraża swoistą teoretyczno-praktyczną „konfliktową harmonię”<sup>35</sup>. Przeszłość wpływa na przyszłość (mimo, że minęła), terażniejszość zasadza się na przeszłości i przyszłości, mimo że dotyczy rzeczywistości aktualnej, a nie minionej i nie tej, które dopiero się wydarzy). Metafora morskich fal, które uderzają o brzeg, może stanowić interesujący obraz tej logiki rozwojowej<sup>36</sup>. Włoscy socjologowie niejako wtórują temu obrazowi, porównując udział każdej jednostki w kształtowaniu świata jako recytowanie własnej części w całości odgrywanej sztuki<sup>37</sup>.

Sytuacja człowieka, na każdym odcinku historii i w trakcie budowania własnej biografii osobistej jest za każdym razem specyficzna. Refleksja polegająca na analizowaniu (choćby w oparciu o historyczną retrospekcję) przypadków różnych jednostek, znajdujących się w różnych kontekstach geograficznych czy historycznych, stwarza nie tylko większe podstawy dla podtrzymywania istnie-

33 F. Fukuyama, *Koniec historii*, wyd. I, przeł. T. Bieroń, M. Wichrowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1996, s. 15.

34 Zob. G. Ravasi, *Il volto dell'uomo*, (w:) G. Ravasi, L. Ferry, *Il cardinale e il filosofo. Dialogo su fede e ragione*, Mondadori, Milano 2014, s. 203.

35 M. Maffesoli, *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwie ponowoczesnym*, przeł. M. Bucholc, Warszawa 2008, s. 186.

36 Szczególnie plastyczny obraz takiego przekonania znaleźć można w teologiczno-filozoficznym tekście Pawła VI: „Lecz każdy człowiek jest członkiem społeczeństwa i przynależy do całej ludzkości. Dlatego nie tylko ten, czy ów, ale i wszyscy ludzie powołani są do posuwania naprzód pełnego rozwoju całej społeczności ludzkiej. Wszystkie formy cywilizacji powstają, rozkwitają i przemijają. Ale jak fale morza podczas przyływu jedna za drugą coraz głębiej wdzierają się w wybrzeże, tak też rodzaj ludzki w biegu historii. My, którzy jesteśmy jakby spadkobiercami minionych wieków i którzy zbieraliśmy owoce pracy ludzi nam współczesnych, mamy zobowiązania wobec wszystkich ludzi. Z tej przyczyny nie godzi się nam poniechać wszelkiej troski o tych, przez których po naszej śmierci rozszerzać się będzie na przyszłość rodzina ludzka. Wzajemne powiązanie wszystkich ludzi, które jest faktem, nie tylko przynosi nam dobrodziejstwa, ale również rodzi obowiązki”, *Encyklika Populorum progressio (o popieraniu rozwoju ludów)*, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1999, s. 13.

37 P. Borgna, P. Ceri, L. Gallino, F. Garelli, A. Milanaccio, S. Scamuzzi, *Manuale di sociologia*, UTET Università, Torino 2012, s. 33.

nia tej tezy. Dostarcza także wiedzy o tym, jak te wspomniane konteksty oddziaływały twórczo, mobilizująco, czy może niestety zniechęcająco poszczególne jednostki do radzenia sobie z egzystencjalnymi wyzwaniami. Taka wiedza wydaje się cenna na zasadzie możliwości czerpania doświadczeń, które nie ranią własnej skóry. Jest to także potwierdzenie istnienia jakiegoś rodzaju horyzontalno-wertykalnej więzi (relacji) ze społeczeństwem. Czerpanie z tej więzi w żaden sposób nie zubaża zasobów doświadczeń przeszłości, a buduje teraźniejszość, wzbogaca jednostki przeżywające swoją egzystencję aktualnie. Tym sposobem maturacjonizm linearno-cykliczny znajduje swoje uzasadnienie i siłę doświadczeń, w zdeponowanym w przeszłości bogactwie ogólnoludzkiej historii (doświadczenia jednostek z przeszłości stanowią swoisty rezerwuar mądrości życia dla kolejnych pokoleń)<sup>38</sup>. Specyficzne spojrzenie na społeczeństwo pozwala w nim widzieć rzeczywistość wybitnie relacyjną. Czym ona jest i jaką ona może się stawać?

Zdaniem włoskiego badacza Pierpaolo Donatiego, refleksyjność relacyjna polega na rzeczywistym uwzględnianiu tego, co wyłania się jako nowy byt, który tworzą ze sobą wzajemnie poszczególne jednostki, relacjonujące się ze sobą<sup>39</sup>. Relacyjność jedynie dwóch jednostek, które takową relację kształtują, nie ogranicza się w rzeczywistości do ich wyłącznego obszaru relacji. Każda z nich przecież posiada inne odniesienia relacyjne, które także oddziałują na tę bezpośrednią relację budowaną *par excellence* pomiędzy nimi dwoma. Nawet gdyby obie jednostki stworzyły wyizolowaną przestrzeń relacyjną, to ich umiejętność relacjonowania się ze sobą jest także wypadkową wcześniejszych relacji, czy nawet ich braku, deficytów z nią związanych, czy choćby faktu przynależności do systemu, zwanego „rodzajem ludzkim”, czegoś, co byłoby kosmicznym, uniwersalnym systemem relacyjnym (tym bardziej, gdy założy się istnienie świata społecznego jako sieci relacji). Poza tym jednostki „wytwarzają” rzeczywistość relacyjną, która nie tylko wpływa i determinuje ich wzajemne ukierunkowanie na siebie nawzajem, lecz ta sytuacja przekłada się także na rozumienie świata społecznego oraz na sposób (najczęściej wartościujący) ustosunkowywania się do niego<sup>40</sup>. Wyłaniają się z ich relacji wartości, które można ująć jako wartości moralne<sup>41</sup>.

Relacja pozwala na odmienny sposób postrzegania partnera relacji<sup>42</sup>. Jest to jakiś rodzaj ogólnoludzkiego deficytu wyłaniającego się w społeczeństwie ponowoczesnym. Margaret S. Archer.

38 P. Ceri, *La logica del ragionamento sociologico*, (w:) P. Borgna. P. Ceri, L. Gallino, F. Garelli, A. Milannaccio, S. Scamuzzi, *Manuale di sociologia*, UTET Università, Torino 2012, s. 47.

39 P. Donati, *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*, Società editrice il Mulino, Bologna 2011, s. 31.

40 P. Donati, *Sociologia della riflessività...*, op. cit., s. 31.

41 G.H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, przeł. Z. Wolińska, PWN, Warszawa 1975, s. 440.

42 N. Elias, *Spółczesność jednostek*, przeł. J. Stawiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 36.

Goffmanowski podmiot ma zbyt wiele autonomii, ponieważ jego działania w przestrzeni społecznej polegają jedynie na zakładaniu i zdejmowaniu masek, za którymi prowadzi swoje tajemnicze osobiste interesy, nie czerpiąc niczego z podtrzymywanych przez siebie relacji społecznych (za dużo w nim jaźni, za mało społeczeństwa)<sup>43</sup>.

Jednostki są bytami relacji i podmiotami zjawisk społecznych właśnie dlatego, iż się ze sobą relacjonują. Proces ten jest wciąż na etapie linearno-cyklicznego dojrzwiania. Nie jest to łatwe, ponieważ relacjonowaniu towarzyszą niejako odśrodkowe i dośrodkowe siły raz wspomagające, innym razem neutralizujące skłonność relacyjną<sup>44</sup>.

Uzasadnionym wydaje się przekonanie, iż wartość relacji i wartościowe relacje budują inny rodzaj społeczeństwa. Społeczeństwo bowiem *nie zawiera* relacji, lecz *jest* relacjami. Jest w pewnym sensie *tkanym relacjami materiałem*, determinowanym – lecz tylko do pewnego zakresu – za sprawą specyficznego kontekstu społecznego, odmiennego w każdym czasie i miejscu, charakteryzującego się takimi właśnie, a nie innymi cechami<sup>45</sup>.

Twórca paradygmatu relacyjnego formułuje jednoznaczną perspektywę, co do której można snuć optymistyczną wizję przyszłości społeczeństwa. Relacyjność i taki sposób postrzegania życia społecznego uzasadnia tezę, iż będzie ona w stanie wyzwalać przejawy życia wartościowego: „Il futuro della società è quello della relazione sociale”<sup>46</sup> [przyszłością społeczeństwa będzie relacja społeczna]). W relacji społecznej jest wytwarzany potencjał wzajemnych odniesień, co niejako automatycznie może uruchamiać siłę wartości budujących tożsamość jednostki.

## Zakończenie

Czy życie wartościowe jest w kryzysie? Czy deficyty doświadczane jednostkowo i społecznie nie stanowią jednak wyzwania dla tworzenia koncepcji życia wartościowego? Z kryzysami trzeba sobie radzić<sup>47</sup> poszukując wciąż nowych (choć przecież bazujących na minionych wartościowych doświadczeniach – o czym wielokrotnie w tym przedłożeniu przekonywano) projektów, koncepcji, realizowanych programów naprawczych.

Życie wartościowe manifestuje się w przeróżnych kontekstach i postaciach samego czystego istnienia jednostki, jej aktywności. Dla wartości jakiejś idei,

43 M.S. Archer, *Człowieczeństwo...*, op. cit., s. 81.

44 V. Pareto, *Uczucia i działania. Fragmenty socjologiczne*, przeł. M. Dobrowolska, M. Rozpędowska, A. Zinserling, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 6.

45 Vide: P. Donati, *Sociologia della relazione...*, op. cit., s. 99–108.

46 Ibidem, s. 153.

47 F. Znaniecki, *Nota metodologiczna...*, op. cit., s. 42.

rozpoznanego dobra uzasadnionym jest poświęcenie potencjału jednostkowego. Może (i powinien) to czynić zwykły robotnik fizyczny. Może tak badacz naukowy, realizując swoją misję (Franco Ferrarotti nazywa ją „sacerdizio laicale” [świeckie kapłaństwo])<sup>48</sup>.

Ujęcie socjologiczne nie tylko pomaga zdiagnozować relacyjność i wartość relacji między-jednostkowych, ale i je kształtować. „La sociologia si basa sulla fiducia, razionalmente fondata, nella conoscibilità delle relazioni umane e nella possibilità di migliorarle tramite conoscenza acquisita”<sup>49</sup> [socjologia bazuje na zaufaniu, osadzonej na podstawach racjonalności, na poznaniu ludzkich relacji oraz na możliwości ich ulepszenia dzięki nabytej wiedzy na ich temat].

### *Bibliografia*

- Archer M.S., *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, wyd. I, przeł. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013.
- Atzioni E., *Aktywne społeczeństwo. Teoria procesów społecznych i politycznych*, przeł. S. Burdziej, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2012.
- Babbie E., *Istota socjologii*, przeł. M.A. Miernik, PWN, Warszawa 2015.
- Bagnasco A., Barbagli M., Cavalli A., *Sociologia. II. Diferenziazione e riproduzione sociale*, Società editrice il Mulino, Bologna 1997.
- Borgna P., Ceri P., Gallino L., Garelli F., Milanaccio A., Scamuzzi S., *Manuale di sociologia*, UTET Università, Torino 2012.
- Dilthey W., 1942, *Introduction à l'étude des science humaines*, przeł. Saurin L., Paris, Presses Universitaires de France.
- Donati P., 2011, *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopo-moderno*, Bologna, Società editrice il Mulino.
- Durkheim É., *Zasady metody socjologicznej*, przeł. J. Szacki, PWN, Warszawa 2011.
- Elias N., *Społeczeństwo jednostek*, przeł. J. Stawiński, PWN, Warszawa 2008.
- Elias N., *Czym jest socjologia?*, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.
- Ferrarotti F., *Scienze e coscienza. Verità personali e pratiche pubbliche*, Edizioni Dehoniane Bologna, Bologna 2014.
- Fromm E., *Zdrowe społeczeństwo*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Wydawnictwo vis-à-vis/Etiuda, Kraków 2012.
- Fukuyama F., *Koniec historii*, wyd. I, przeł. T. Bieroń, M. Wichrowski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1996.
- Gouldner A.W., *The coming crisis of western sociology*, Basic Books, Inc, New York – London 1970.
- Maffesoli M., *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwie ponowoczesnym*, przeł. M. Bucholc, Zakład Wydawniczy Nomos, Warszawa 2008.
- Manterys A., Mucha J., *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Punkt widzenia 2009 r.*, (w:) A. Manterys, J. Mucha (red.), *Nowe perspektywy teorii socjologicznej*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2009.
- Mead G.H., *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, przeł. Z. Wolińska, PWN, Warszawa 1975.
- Monteskiusz, *O duchu praw*, przeł. T. Boy-Żeleński, Wydawnictwo Zielona, Sowa Kraków 2003.

48 F. Ferrarotti, *Scienza e coscienza...*, op. cit., s. 9.

49 A. Santambrogio, *Introduzione alla sociologia. Le teorie, i concetti, gli autori*, Editori Laterza, Roma-Bari 2012, s. 25.

- Pareto V., *Uczucia i działania. Fragmenty socjologiczne*, przeł. M. Dobrowolska, M. Rozpędowska, A. Zinserling, PWN, Warszawa 1994.
- Parsons T., *System społeczny*, przeł. M. Kaczmarczyk, wyd. I, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2009.
- Paweł VI, *Encyklika Populorum progressio (o popieraniu rozwoju ludów)*, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1999.
- Platon, *Państwo*, przeł. W. Witwicki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2003.
- Prüfer P., *Katolicka nauka społeczna a socjologia. Interdyscyplinarne sprzężenie*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.
- Ravasi G., *Il volto dell'uomo*, (w:) G. Ravasi, L. Ferry, *Il cardinale e il filosofo. Dialogo su fede e ragione*, Mondadori, Milano 2014.
- Saint-Simone de C.H., *Katechizm industrialistów*, przeł. S. Antoszczyk, (w:) P. Śpiewak (red.), *Klasyczne teorie socjologiczne*, PWN, Warszawa 2008.
- Santambrogio A., *Introduzione alla sociologia. Le teorie, i concetti, gli autori*, Editori Laterza, Roma-Bari 2012.
- Simmel G., *Socjologia*, przeł. M. Łukasiewicz, PWN, Warszawa 1975.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, wyd. nowe, PWN, Warszawa 2004.
- Szczepański J., *Socjologia. Rozwój problematyki i metod*, PWN, Warszawa 1967.
- Szczepański J., *Odmiany czasu teraźniejszego*, Książka i Wiedza, Warszawa 1971.
- Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, przeł. J. Konieczny, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Nowe poszerzone wydanie, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.
- Tönnies F., *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, przeł. M. Łukasiewicz, PWN, Warszawa 2008.
- Touraine A., *O socjologii*, przeł. M. Warchala, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Weber M., „Wolność od wartościowania” – jej sens w naukach społecznych, przeł. Holona M., (w:) M. Holona (red.), *Racjonalność, władza, odczarowanie*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2001.
- Weber M., *Obiektywność poznania w naukach społecznych*, przeł. M. Skwieciński, (w:) P. Śpiewak (red.), *Klasyczne teorie socjologiczne. Wybór tekstów*, PWN, Warszawa 2008.
- Wiatr J.J., *Spółczesność. Wstęp do socjologii systematycznej*, PWN, Warszawa 1977.
- Znaniecki F., *Metoda socjologii*, przeł. E. Hałas, PWN Warszawa 2009.

**Walentyna Wróblewska**

Uniwersytet w Białymstoku

## **Autoedukacja drogą do życia wartościowego**

### **Wprowadzenie**

W opracowaniu koncentruję się wokół tezy, iż autoedukacja rozumiana bardzo szeroko (jako podstawowy proces w nurcie rozwoju idei uczenia się przez całe życie i jako potrzeba człowieka, wartość autoteliczna, cel edukacyjny i życiowy, postawa oraz styl życia) jest znaczącą drogą do prawdziwego, pełnego, wartościowego istnienia człowieka. Podejmuję próbę określenia kategorii pojęciowej „życie wartościowe” w świetle wybranych teorii. Pokazuję wieloaspektowe ujęcie „autoedukacji”. W zakończeniu dokonuję próby połączenia przywoływanych dwóch kategorii pojęciowych drogą, którą jest kreowanie środowiska edukacyjnego, czyli wdrażanie do autoedukacji prowadzącej do życia wartościowego.

### **Kategoria pojęciowa „życie wartościowe” – odwołanie do niektórych teorii**

„Życie wartościowe” – moim zdaniem – to życie człowieka w pełni własnego rozwoju, stawanie się człowiekiem rozwiniętym w pełni, stawanie się osobą, realizacja wartości osobowych jednostki, czyli tożsamości, wolności i twórczości.

Życie wartościowe charakteryzuje się wysoką jakością życia własnego i stawaniem się zgodnie z własnymi standardami, wartościami. Wiąże się zatem z ideą pełni indywidualnego rozwoju człowieka.

Kategoria pojęciowa „pełny indywidualny rozwój” jest wysoce nieklarowna. Nie zawsze wyraża dążenia do spełnienia się jednostki w poszczególnych okresach życia w zakresie swoich wyobrażeń o sobie możliwym i pożądanym<sup>1</sup>.

---

1 D. Jankowski, *Edukacja i autoedukacja. Współzależność, konteksty, twórczy rozwój*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 110.



Rozwinięcie kategorii pełnego indywidualnego rozwoju znajdujemy w humanistycznych teoriach rozwoju człowieka.

Z tą kategorią wiąże się koncepcja Carla Rogersa, którego zdaniem, „jednostka posiada olbrzymie zasoby pozwalające jej na zrozumienie samej siebie, przemianę «własnego ja», swoich postaw i zachowania, którym sama kieruje”<sup>2</sup>. Człowiek jest architektem własnej osoby. Stopień zrozumienia samego siebie jest najważniejszym czynnikiem w przewidywaniach zachowań jednostki.

Autor podkreśla, że zasoby te można wykorzystać, jeśli stworzy się odpowiedni klimat – „klimat wspomagający rozwój”. Do stworzenia takiego klimatu konieczne jest spełnienie trzech warunków:

- szczerłość, autentyczność, wewnętrzna spójność;
- akceptacja, troska, docenienie, „bezw warunkowe poszanowanie”;
- empatyczne zrozumienie.

Jeśli jednostka jest ceniona i akceptowana, to ma skłonność do rozwijania większej troski o siebie samą. Jeśli jednostka jest wysłuchiwana z empatią, wówczas może ona z większą dokładnością przyglądać się strumieniowi swoich wewnętrznych doświadczeń. Jeśli człowiek rozumie i ceni siebie, wtedy jego „ja” staje się bardziej spójne z doświadczeniem. Taka osoba staje się bardziej autentyczna, bardziej szczerza. Pojawia się większa wolność bycia prawdziwą i spójną osobą.

Carl Rogers stworzył model osobowości zwany „modelem osobowości w pełni funkcjonującej”, która charakteryzuje się następującymi cechami:

- otwartość na doświadczenia (gotowość doświadczenia nowych wrażeń),
- skłonność doświadczenia pełni życia w każdym jego momencie,
- zaufanie do siebie i własnego organizmu,
- poczucie wewnętrznej wolności, swobody i autonomii,
- zdolność i skłonność do tworzenia kreatywności w kontaktach ze światem.

Człowiek charakteryzujący się powyższymi cechami prowadzi życie na wysokim poziomie jakości, jest aktywny, kreatywny w stosunku do siebie i otoczenia.

Gordon Allport<sup>3</sup> analizując zachowania ludzi zdrowych i biografie osób osiągniętych znaczącą pozycję czy prestiż społeczny sformułował siedem zasadniczych kryteriów dojrzałej osobowości (poczucie rozszerzania się własnego „ja”, głębokie kontakty z innymi, dojrzałość emocjonalna, realizm siebie, przeżywanie i osiągnięcie sukcesów zgodnie z własnymi uzdolnieniami, obiektywizacja samego siebie, posiadanie zintegrowanej filozofii życiowej).

Człowiek o dojrzałej osobowości autentycznie uczestniczy w ważnych sferach ludzkiego życia, przede wszystkim w pracy zawodowej, w rodzinie i innych dzie-

2 C.R. Rogers, *Sposób bycia*, przeł. M. Karpiński, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002, s. 64.

3 *Allportowska psychologia jednostki*, (w:) C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 2001, s. 404 i nast.

dzinach aktywności ludzkiej. Przejawia szerokie zainteresowanie światem, nie ogranicza się do bezpośrednich potrzeb, ale aktywnie uczestniczy w życiu społecznym, formułuje plany, nadzieje, dokonuje „rzutowania w przyszłość”, znacznie poszerza granice tego, co nazywa „moim”. Nawiązuje ciepłe, głębokie stosunki z innymi ludźmi. Jednostka jest zdolna do bezinteresownej sympatii, miłości, nie narusza praw innego człowieka, nie ogranicza praw swojej odrębności. Ma poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa, własnej wartości i przynależności emocjonalnej. Charakteryzuje się brakiem nadmiernych reakcji na stresujące, lękowe sytuacje. Uznaje sytuacje stresowe i lękowe za element rzeczywistości. Akceptuje własne słabości, porażki bez poczucia klęski i liczy się z odczuciami i przekonaniami innych ludzi, ale nie czuje też zagrożenia z nimi związanego. Charakteryzuje się realistyczną percepcją siebie i innych, nie zniekształconą przez lęki, fobie, obawy, poczucie zagrożenia. Zdrowy rozsądek, umiar, dystans towarzyszy w podejściu do siebie i świata oraz umiejętność dostrzegania własnego miejsca w świecie. Człowiek o dojrzałej osobowości dokonuje samoobiektywizacji poprzez własne wytwory. Zna samego siebie, ma poczucie humoru i potrafi dostrzec złożoność rzeczywistości. Cechą charakterystyczną człowieka o dojrzałej osobowości jest posiadanie zintegrowanej filozofii życiowej. Zdrowa osobowość uzyskuje tzw. autonomię funkcjonalną, tzn. potrafi się wyzwolić i uniezależnić od pierwotnych motywów skłaniających ją do określonego działania (np. pod presją rodziców) i odnaleźć własne motywy skłaniające do osiągania długodystansowych celów, „[...] to co było niegdyś zewnętrzne i instrumentalne, staje się wewnętrzne i motywujące”<sup>4</sup>. Świadomie ustala i realizuje cele własnego życia. Posiada własny system wartości, który warunkuje zachowanie danej osoby w każdej sytuacji. Według G. Allporta nie można poznać osoby bez rozpoznania jej wartości, celów i aspiracji.

Warto też odwołać się do teorii motywacji głoszonej przez Abrahama Maslowa<sup>5</sup>, według której autor twierdził, że wszystkie istoty ludzkie mają wrodzoną motywację do samorealizacji. Stworzył hierarchię potrzeb, z której wynika, że zaspokojenie potrzeb niższego rzędu wyzwala motywację do zaspokojenia potrzeb wyższego rzędu. Aby dojść do zaspokojenia potrzeby samorealizacji, najpierw należy zaspokoić cztery kategorie niższego rzędu, którymi są: potrzeby fizjologiczne, potrzeba bezpieczeństwa, potrzeba przynależności i miłości, potrzeba dodatniej samooceny. Potrzeby niższego rzędu nie muszą być zaspokojone całkowicie, żeby mogły wystąpić potrzeby wyższego rzędu, włącznie z potrzebą samorealizacji, ponieważ jednocześnie nie jesteśmy motywowani wszystkimi rodzajami potrzeb. Tylko jedna potrzeba staje się w danym momencie najważniejsza.

4 L.A. Pervin, O.P. John, *Osobowość, teoria i badania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 238.

5 C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, op. cit., s. 254 i nast.

A. Maslow stworzył też model osobowości samorealizującej się (dojrzałej osobowości), który charakteryzuje się: obiektywną percepcją rzeczywistości (adekwatnością postrzegania świata), akceptacją przyrody, innych ludzi i samego siebie, spontanicznością, prostotą i naturalnością, koncentracją na problemach obiektów „poza-ja”, potrzebą prywatności i niezależności, autonomicznym funkcjonowaniem, utrwalonym poczuciem świeżości wrażeń (odczuć), doświadczaniem przeżyć „szczytowych”, zainteresowaniem i zachowaniem prospołecznym, silnymi więzami interpersonalnymi, tolerancją, etycznością, niezłśliwym poczuciem humoru, postawą twórczą i kreatywnością, odpornością na akulturację.

W koncepcjach humanistycznych człowiek traktowany jest jako integralna całość, podmiot autonomiczny, jednostka wewnątrzsterowna, samodzielna, aktywna i twórcza, zdolna do: rozpoznawania swoich potrzeb, decydowania o sobie, indywidualnego konstruktywnego rozwoju oraz kierowania własnym życiem. Psychologowie humanistyczni uważają, że istnieje konieczność holistycznego i personalistycznego podejścia do człowieka jako osoby wolnej i odpowiedzialnej, posiadającej zdolność samorealizowania, aktualizowania i uniezależniania się od wpływów otoczenia, której podmiotowość wyraża się w dążeniu do spontanicznej aktywności własnej, twórczego rozwoju osobowości, samookreślenia się, samorealizacji i autokreacji.

Z wizji człowieka proponowanej przez psychologię humanistyczną wynika, że człowiek ma naturalne prawo do:

- pełnego indywidualnego rozwoju;
- zaspokajania indywidualnych potrzeb;
- przejawiania wszechstronnej podmiotowej aktywności w myśleniu i działaniu;
- samorealizacji przez autokreację własnej osobowości i aktualizacji swych możliwości w działaniu;
- akceptacji i samoakceptacji, samopoznania;
- stałego doskonalenia się, twórczego poszukiwania;
- wykorzystania własnych predyspozycji w realizacji swego scenariusza zawodowego;
- poprawnego kształtowania stosunków interpersonalnych;
- przystosowania do zmieniającego się otoczenia<sup>6</sup>.

Preferencja pełni indywidualnego rozwoju – jako naturalne prawo, dobro społeczne i wartość samorealizacyjna – przysługuje wolnej jednostce. Pełny indywidualny rozwój jest możliwy do zrealizowania przy podmiotowym standardzie funkcjonowania. Kazimierz Obuchowski<sup>7</sup> wskazuje, że człowiek ocenia siebie

6 J. Wilsz, *Czym jest podmiotowość człowieka?*, pobrano z: <http://www.jolantawilsz.pl/60-czym-jest-podmiotowosc-czlowieka> (dostęp: 04.07.2016).

7 K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, PWN, Warszawa 1999.

pozytywnie, zależnie od tego, czy i o ile jest źródłem swojego postępowania. Cele swoje, zależnie od tego, czy są przedmiotem jego intencji. Świat wokół, gdy stwarza mu szanse spełniania jego możliwości. Poglądy składające się na standard podmiotowy budowane są na podstawie refleksyjnego poznania siebie i świata, tzw. osobistej wiedzy, gorącej o nasyceniu emocjonalnym. Mogą być podważane, negocjowane (nie posiadają epistemologicznego statusu oczywistości).

K. Obuchowski stawia tezę, iż rozwój jest wynikiem dominacji standardu podmiotowego, a mechanizm psychologiczny wpływający na organizację osobowości człowieka nazywa adaptacją twórczą. Mechanizm ten polega na dostosowaniu się osobowości do koncepcji siebie i wynikających z tej koncepcji zadań i sposobów realizacji, które nie mogą być opisane żadnym algorytmem, muszą być twórcze. Procesy adaptacji twórczej możliwe są u osób, które są zorientowane na podmiotowe standardy waluacji, w przypadku orientacji przedmiotowej zmiany mają charakter adaptacji mechanicznej.

### **„Autoedukacja” w wieloaspektowym ujęciu**

Autoedukację można traktować „jako doniosły składnik całokształtu życia ludzkiego, [...] jako sprawczy udział w spełnianiu się jednostki jako osoby w wymiarze indywidualnego życia, jak też swojego funkcjonowania w różnych rolach w społeczeństwie”<sup>8</sup>. Jednostka podejmująca działania autoedukacyjne, troszcząca się o własny rozwój przyczynia się do rozwoju społeczeństwa, a także jego kultury.

Każdy normalnie rozwijający się człowiek w okresie adolescencji ma możliwość podejmowania działań nad swoim rozwojem. Staje się tak, gdy ma rozbudzoną taką potrzebę, gdy autoedukacja ma dla niego znaczenie, wartość autoteliczną, która motywuje do działań, ukierunkowuje je, a także nadaje działaniom określony kształt i treść. Potrzebny jest indywidualny, sprawczy, a nawet twórczy udział w procesie stawania się człowiekiem, doskonalenia siebie w każdej sferze. Zagrożeniem dla działań autoedukacyjnych może być przemoc symboliczna, która we współczesnym świecie w coraz większym stopniu rozszerza swoje manipulacje społeczne.

Autoedukacja jest elementem życia jednostki, którego ona jest podmiotem, sprawcą. Konieczne są korzystne uwarunkowania socjalizacyjno-edukacyjne, aby została ukształtowana postawa autoedukacyjna i odpowiednie kompetencje oraz rozwijana orientacja życiowa.

---

8 D. Jankowski, *Edukacja i autoedukacja...*, op. cit., s. 136.

Wyzwaniem współczesnej rzeczywistości jest podejmowanie uczenia się przez całe życie. Autoedukacja jest podstawowym procesem w nurcie rozwoju idei uczenia się przez całe życie.

Autoedukacja jako potrzeba człowieka wynika z teorii potrzeb A. Masłowa. Według założeń autora, każdy człowiek ma potrzebę samorealizacji, doskonalenia siebie. Potrzeba jest rozumiana jako „stan, w którym jednostka odczuwa chęć zaspokojenia jakiegoś braku [...]. Potrzebie zwykle towarzyszy silna motywacja”<sup>9</sup>, która wywołuje aktywność, podejmowanie działań autoedukacyjnych.

W rozwoju osobowości fundamentalne znaczenie ma wartość, która ukierunkowuje działania człowieka. Wartość jest terminem wieloznacznym w sposób różnorodny rozpatrywanym przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. W filozofii „ze stanowiska obiektywistycznego, pojęcie jest traktowane jako pewna właściwość przedmiotów, niezależnie od tego, jak je oceniają ludzie, ze stanowiska subiektywistycznego – jako właściwość nadawana przedmiotom przez człowieka w zależności od jego potrzeb, uczuć i woli”<sup>10</sup>. Realnym przejawem wartości są cele i dążenia życiowe, mobilizujące do aktywności codziennej, a zwłaszcza w sytuacjach trudnych. Autoedukacja jako wartość autoteliczna inspirowa człowieka do działań edukacyjnych.

Wdrażanie do autoedukacji to jedno z głównych celów edukacji szkolnej. Dzierżymir Jankowski w swojej książce zwraca uwagę na podejmowanie działań autoedukacyjnych jako cel życiowy, który może być osiągnięty poprzez edukację formalną i nieformalną.

Innym aspektem autoedukacji może być rozpatrywanie jej jako postawa, która jako zgodna i trwała organizacja wiedzy, uczuć oraz pewnych form działań, wpływa na zaspokajanie potrzeby (samorealizacji), postawa, która obejmuje wiedzę o autoedukacji, stosunek i działania autoedukacyjne. Badania<sup>11</sup> dowodzą, że wiedza o autoedukacji młodzieży kształtuje się na niskim poziomie. Istnieje zatem potrzeba szczególnej troski o sytuacje, w których młodzież będzie miała okazję do zdobywania wiedzy o autoedukacji. Świadomość wiedzy o procesie autoedukacji wpływa na stosunek i działania podejmowane w jego zakresie.

Kolejnym aspektem może być styl życia, w którym jest obecny proces autoedukacji. Styl życia można rozumieć jako ogólne podejście do życia oparte na wiedzy naukowej i potocznej, strategii działania, postawa, przekonanie oparte na doświadczeniu, warunkach społecznych i materialnych. Andrzej Tyszka<sup>12</sup> styl

9 W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992, s. 161.

10 Ibidem, s. 227.

11 Przykładem mogą być badania wśród studentów pięciu uniwersytetów polskich prowadzone i opisane przeze mnie w książce: *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*, Trans Humana, Białystok 2008.

12 A. Tyszka, *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, PWN, Warszawa 1972, s. 105.

życia definiuje jako „kulturowo uwarunkowany stopień i sposób zaspokajania potrzeb i realizowania aspiracji za pomocą możliwości i przywilejów wynikających z zajmowanej pozycji społecznej”.

Styl życia jest realizowany dzięki planowi życiowemu, który według Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej<sup>13</sup>, można zdefiniować jako „skonkretyzowany obraz własnego życia, koncepcja życia przez jednostkę nie tylko preferowana, ale również wybrana do realizacji. Plan życiowy jest wizją przyszłego życia skonstruowaną na podstawie zinternalizowanego systemu wartości, uwzględniającą życzenia (pragnienia) zweryfikowane poprzez ocenę własnych możliwości i aktualnych szans tworzonych przez sytuację społeczną”.

Do prawdziwego, pełnego, wartościowego istnienia człowieka może prowadzić styl życia, w którym obecny jest proces autoedukacji.

### **Droga do życia wartościowego, droga do pełnego własnego rozwoju**

Na drodze do pełnego rozwoju znaczenie mają takie elementy, jak: czynniki wywołujące aktywność, podejmowane działania oraz efekty działań i satysfakcja/zadowolenie z działań. Do czynników wywołujących aktywność autoedukacyjną zaliczymy potrzeby, wartości, cele, aspiracje, które należy rozwijać u młodzieży w toku edukacji formalnej i nieformalnej.

Drugim elementem są działania, czyli umiejętności, kompetencje, sprawność działań. Na drodze do życia wartościowego konieczne jest kształtowanie umiejętności i kompetencji autoedukacyjnych, ćwiczyć je, nabywać sprawność w tym zakresie. Według Stanisława Karasia<sup>14</sup> do umiejętności autoedukacyjnych należy zaliczyć:

- umiejętność planowania pracy autoedukacyjnej,
- umiejętność poprawnego rozumowania,
- krytycyzm,
- umiejętność obserwacji,
- umiejętność koncentracji,
- samokontrola i samokrytycyzm,
- rzetelność i wytrwałość.

Według Józefa Półturzyckiego<sup>15</sup> podstawowym warunkiem działań autoedukacyjnych jest samodzielność jednostki w planowaniu działań, dobieraniu odpowiednich metod i form postępowania oraz w przeprowadzaniu kontroli i oceny.

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

14 S. Karaś, *Sztuka samokształcenia*, WSP TWP, Warszawa 1994, s. 16.

15 J. Półturzycki, *Wdrażanie do samokształcenia*, WSiP, Warszawa 1983, s. 21.

Drugim warunkiem autoedukacji, zdaniem autora, jest świadome dążenie w realizacji wytyczonych celów. Innym czynnikiem jest dynamizacja i systematyczny rozwój procesu autoedukacji. Działania autoedukacyjne prowadzą do permanentnego i wszechstronnego rozwoju osobowości człowieka, wynikającego z coraz bardziej rozbudzonych i kształtowanych potrzeb autoedukacyjnych, wiodących do szerokich zainteresowań i aktywności życiowej w różnych dziedzinach.

Satysfakcja z działań autoedukacyjnych staje się motywem do dalszych działań, kreuje postawę autoedukacyjną, która przekształca się w przekonanie i orientację życiową, kreuje się styl życia, w którym jest obecny proces autoedukacji.

Kreowanie środowiska edukacyjnego, czyli wdrażanie do autoedukacji można rozumieć jako wprowadzanie młodzieży na drogę poszukiwania prawdy, refleksyjnego kreowania siebie i własnej przyszłości. Wdrażanie do autoedukacji to rozbudzanie potrzeby autoedukacji i rozwijanie aspiracji autoedukacyjnych, kształtowanie kompetencji autoedukacyjnych (zdobywanie wiedzy, kształtowanie umiejętności i ich świadomości), a także kształtowanie postaw zaangażowanych w proces autoedukacji i tym samym kreowanie stylu życia, w którym obecna jest autoedukacja. Konieczne jest stwarzanie warunków do podejmowania działań autoedukacyjnych na wszystkich szczeblach kształcenia, a w szczególności w szkole wyższej, w której autoedukacja powinna dominować nad edukacją kierowaną<sup>16</sup>.

## Podsumowanie

W sytuacji dynamicznie zachodzących zmian w rzeczywistości człowiek staje przed wyzwaniem uczenia się przez całe życie. W nurcie idei edukacji ustawicznej podstawowym procesem jej realizacji jest proces autoedukacji. Człowiek, który ma potrzebę podejmowania działań edukacyjnych, którym przyznaje szczególną wartość, jest sprawny w tych działaniach, który realizuje ustawicznie proces autoedukacji ma szansę na życie wartościowe. Taki człowiek jest zorientowany na działania autoedukacyjne, obejmujące szeroki zakres działań wiążących się z różnymi dziedzinami funkcjonowania człowieka, a przede wszystkim z różnymi sferami jego osobowości (intelektualną, emocjonalną, moralną, społeczną, psychomotoryczną). Różnorodność działań podejmowanych przez jednostkę prowadzi do rozwoju różnych sfer jej osobowości. Świadomość znaczenia działań autoedukacyjnych w rozwoju osobowości jednostki prowadzi do stylu życia, w którym wykorzystuje się indywidualne możliwości, urzeczywistnia się własny potencjał, czyli rozwija się człowiek w pełni.

---

16 W. Wróblewska, *Autoedukacja studentów w uniwersytecie...*, op. cit.

### *Bibliografia*

- Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 2001.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Orientacje życiowe młodzieży*, WSP, Bydgoszcz 1991.
- Jankowski D., *Edukacja i autoedukacja. Współzależność, konteksty, twórczy rozwój*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Karaś S., *Sztuka samokształcenia*, WSP TWP, Warszawa 1994.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, PWN, Warszawa 1999.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992.
- Pervin L.A., John O.P., *Osobowość, teoria i badania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Półturzycki J., *Wdrażanie do samokształcenia*, WSiP, Warszawa 1983.
- Rogers Carl R., *Sposób bycia*, przeł. M. Karpiński, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.
- Tyszk A., *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, PWN, Warszawa 1972.
- Wilsz J., *Czym jest podmiotowość człowieka?*, pobrano z: <http://www.jolantawilsz.pl/60-czym-jest-podmiotowosc-czlowieka> (dostęp: 4.07.2016).
- Wróblewska W., *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*, Trans Humana, Białystok 2008.



**Beata Kunat**

Uniwersytet w Białymstoku

## **Pasja jako kategoria życia wartościowego człowieka – analiza podejść badawczych**

### **Wprowadzenie**

W artykule stawiam tezę, że pasja jest ważnym wymiarem życia wartościowego człowieka. Rozważając problem pasji odwołam się do założeń filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych oraz socjologicznych koncepcji pasji<sup>1</sup>. Kluczowym celem rozważań uczyniłam wskazanie możliwości i sposobów badania tej kategorii. Swoje analizy usytuowałam zarówno w kontekście ilościowego, jak i jakościowego podejścia badawczego.

Pasja jest kategorią wieloznaczną i wielozakresową. W publikacjach naukowych odnaleźć można różne jej znaczenia. W zależności od dyscypliny nauki badacze zainteresowani problematyką pasji zwracają uwagę na jej różnorodne konteksty<sup>2</sup>. Pasja najczęściej traktowana jest jako siła sprawcza działania, określa się ją jako „to coś” co nas napędza, co nami kieruje. Pasja odnoszona jest do zjawiska motywa-

- 
- 1 Vide: J.S. Bureau, R.J. Vallerand, N. Ntoumanis, K. Lafrenière, *On passion and moral process in achievement settings: The mediating role of pride*, „Motivation and Emotion”, nr 37, 2013; R.J. Vallerand, K. Lafrenière, *Passion for a Cause, Passion for a Creed: On Ideological Passion, Identity Threat, and Extremism* Blanka Rip, „Journal of Personality” Wiley Periodicals, Inc. 2011; R.J. Vallerand, *On the Psychology of Passion: In Search of What Makes People’s Lives Most Worth Living*, „Canadian Psychological Association”, nr 49(1), 2008; R.J. Vallerand, *On passion for life activities: The Dualistic Model of Passion*, (w:) M.P. Zanna (red.), *Advances in experimental social psychology*, Academic Press, New York, NY 2010; R.J. Vallerand, N. Houliort, *Passion at work: Toward a new conceptualization*, (w:) S.W. Gilliland, D.D. Steiner, D.P. Skarlicki (red.), *Emerging perspectives on values in organization*, Information Age Publishing, Greenwich, CT 2003; R.J. Vallerand, C.M. Blanchard, G.A. Mageau, R. Koestner, C.F. Ratelle, M. Leonard, i in., *Les passions de l’ame: On obsessive and harmonious passion*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 85, 2003; R.J. Vallerand, G.A. Mageau, A.J. Elliot, A. Dumais, M.A. Demers, F. Rousseau, *Passion and performance attainment in sport*, „Psychology of Sport and Exercise”, nr 9, 2008; R.J. Vallerand, *The Psychology of Passion. A Dualistic Model*, Oxford University Press, New York 2015.
  - 2 Vide: B. Kunat, *Entuzjizm, zaangażowanie, konik, a może bzik... W poszukiwaniu znaczeń kategorii „pasja”*, „Rocznik Pedagogiczny” Polskiej Akademii Nauk, Komitetu Nauk Pedagogicznych, nr 38, 2015.

cji<sup>3</sup>. Rozpatrywana jest w kontekście emocji człowieka<sup>4</sup>. Niektórzy badacze analizują pasję w odniesieniu do twórczości człowieka<sup>5</sup>. Pasja traktowana jest jako jedna z cech człowieka kreatywnego<sup>6</sup> i ujmowana jest także w kontekście atrybutywnym. badacze zwracają uwagę na cechy pasjonaty<sup>7</sup>. Pasja sytuowana jest także w teoretycznych modelach zdolności człowieka<sup>8</sup>.

W artykule przyjmuję, za Robertem J. Vallerandem, że pasja jest silną potrzebą działania w określonym kierunku, skłonnością do aktywności, którą człowiek lubi i uważa za ważną, w której realizację inwestuje swój czas i energię w celu zaspokojenia potrzeby autonomii, kompetencji i integracji<sup>9</sup>, a pasjonująca aktywność stanowi wyznacznik tożsamości człowieka<sup>10</sup>. Zgodnie z dualistycznym modelem pasji ludzie angażują się w różne działania w nadziei na zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych: autonomii, kompetencji i związków z innymi<sup>11</sup>. Autonomia odnosi się do doświadczania integracji siebie i poczucia wolności w działaniu, wyraża się w chęci inicjowania nowych aktywności bez udziału czynników zewnętrznych (obietnic, nagród)<sup>12</sup>. Poczucie autonomii, jak podkreśla Robert E. Franken, „sprawia, że człowiek angażuje się w zachowania motywowane wewnętrznie, co znaczy, że poszukuje nowości i wyzwania, rozwija i doskonali swoje zdolności, eksploruje i uczy się”<sup>13</sup>. Potrzeba kompetencji dotyczy poczucia efektywności i sensowności działania. Natomiast potrzeba relacji z innymi odnosi się do pragnienia bycia i podtrzymywania więzi z innymi oraz

- 
- 3 N.H. Frijda, B. Mesquita, J. Sonnemans, J. Van Goozen, *The duration of affective phenomena or emotions, sentiments and passions*, (w:) K.T. Strongman (red.), *International review of studies on emotion*, Wiley, New York 1990; S. Popek, O istocie i mechanizmach pasji, (w:) M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2015.
  - 4 Vide: A. Tokarz, *Dynamika procesu twórczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
  - 5 Vide: C. Goldberg, *The interpersonal aim of creative endeavor*, „Journal of Creative Behavior”, nr 20, 1986; B. Kaufman, C. Gregoire, *Wired to Create: Unraveling the Mysteries of the Creative Mind*, Perigee, New York 2015; B. Kunat, *Pasja jako źródło twórczości codziennej człowieka*, (w:) J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat (red.), *Twórczość codzienna jako aktywność calożyciowa człowieka*, Trans Humana, Białystok 2015.
  - 6 B. Kaufman, C. Gregoire, *Wired to Create: Unraveling the Mysteries of the Creative Mind...*, op. cit.
  - 7 Vide: M. Krajewski, *Pasja i formy jej degeneracji*, (w:) M. Dudzikowa, M. Nowak, (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2015.
  - 8 Vide: S. Popek, *O istocie i mechanizmach pasji...*, op. cit.
  - 9 R.J. Vallerand, C.M. Blanchard, G.A. Mageau, R. Koestner, C.F. Ratelle, M. Leonard i in., *Les passions de l'ame: On obsessive and harmonious passion...*, op. cit.
  - 10 R.J. Vallerand, *On the Psychology of Passion: In Search of What Makes People's Lives Most Worth Living*, „Canadian Psychological Association”, nr 49(1), 2008.
  - 11 Vide: R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, „American Psychologist”, nr 55, 2000.
  - 12 Vide: R.M. Ryan, K.W. Brown, *We Don't Need Self-Esteem: On Fundamental Needs, Contingent Love, and Mindfulness*, „Psychological Inquiry”, nr 14, 2003.
  - 13 R.E. Franken, *Psychologia motywacji*, przeł. M. Przyłipiak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 441.

poczucia przynależności do jakiejś grupy, które wspierane jest przez otoczenie dzięki akceptacji i okazywaniu zrozumienia<sup>14</sup>.

## Pasja jako wartość w życiu człowieka, pedagoga, nauczyciela

W niniejszym tekście pasję traktuję jako ważny wymiar życia wartościowego człowieka. Warto zatem odpowiedzieć na pytanie: Co daje człowiekowi pasja? Na podstawie analizy literatury naukowej można stwierdzić, że pasja wzbogaca życie człowieka. Pasja daje poczucie spełnienia i samorealizacji, jest siłą aktywności i tworzenia<sup>15</sup>. Kategoria ta traktowana jest także jako źródło emancypacji człowieka<sup>16</sup>. Pasja zaliczana jest do emocji pozytywnych, związanych z procesem twórczym, pełni funkcję heurystyczną, ewaluatywną, energetyzującą, ochronną, czyli działa prokreatywnie. Jej mechanizm to samopobudzanie się i właściwości wzrostowe<sup>17</sup>. Badania z zakresu psychologii pasji dowiodły, że harmonijna pasja jest związana z pozytywnymi uczuciami oraz wzrostem dobrostanu psychicznego człowieka, dzięki niej człowiek jest sprawniejszy w działaniu<sup>18</sup>. Harmonijna pasja pozwala na nawiązywanie pozytywnych interakcji społecznych<sup>19</sup>. Badania dowodzą, że harmonijna pasja związana jest z kreatywnością człowieka. Ludzie doświadczający harmonijnej pasji, czują się wyzwoleni, autonomiczni, nieograniczani przez środowisko dzięki czemu są w stanie otworzyć się na nowe możliwości i idee. Pozytywne emocje wyzwalane przez pasję harmonijną pobudzają natomiast procesy twórcze<sup>20</sup>.

14 Vide: R.M. Ryan, K.W. Brown, *We Don't Need Self-Esteem: On Fundamental Needs, Contingent Love, and Mindfulness...*, op. cit.

15 Vide: S. Popek, *O istocie i mechanizmach pasji...*, op. cit.

16 Vide: M. Czerepaniak-Walczak, *Pasja jako źródło i efekt emancypacji*, (w:) M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych...*, op. cit.

17 Vide: A. Tokarz, *Dynamika procesu twórczego...*, op. cit.

18 Vide: R.J. Vallerand, C.M. Blanchard, G.A. Mageau, R. Koestner, C.F. Ratelle, M. Leonard i in., *Les passions de l'ame: On obsessive and harmonious passion...*, op. cit.

19 Vide: F.L. Philippe, R.J. Vallerand, N. Houliort, G. Lavigne, E.G. Donahue, *Passion for an activity and quality of interpersonal relationships: The mediating role of emotions*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 98, 2010.

20 Vide: D. Liu, X. Chen, X. Yao, *From autonomy to creativity: A multilevel investigation of the mediating role of harmonious passion*, „Journal of Applied Psychology”, nr 96, 2011; D. Luh, C. Lu, *From cognitive style to creativity achievement: The mediating role of passion*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts”, nr 6, 2012.

W literaturze naukowej, pasja eksponowana jest jako kategoria życia wartościowego pedagoga, nauczyciela<sup>21</sup> oraz naukowca<sup>22</sup>. Jej nieocenione pedagogiczne wartości w tym względzie prezentowane są w publikacjach naukowych<sup>23</sup> będących efektem analiz prowadzonych w ramach XXVIII Letniej Szkoły Młodych Pedagogów *Opowiedz mi o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem*<sup>24</sup>.

## Możliwości i sposoby badania pasji – analiza podejść badawczych

Traktując pasję jako niezaprzeczną kategorię życia wartościowego człowieka postawiłam sobie za cel poznawczy rozpoznanie i systematyzację głównych strategii i podejść teoretyczno-metodologicznych psychologicznych i pedagogicznych badań nad pasją. Aby zrealizować cel zastosowałam metodę desk research (badanie źródeł zastanych)<sup>25</sup>. Analizie poddałam polskie i anglojęzyczne źródła naukowe prezentujące praktykę pedagogicznych i psychologicznych badań nad pasją opublikowane w latach 2000–2016. Narzędziem badawczym był *Autorski przewodnik analizy źródeł*, zawierający następujące kategorie analityczne problemu badawczego: założenia ontologiczne i epistemologiczne badań, założenia teoretyczne badań oraz założenia metodologiczne badań.

Z analiz raportów badawczych wynika, że pasja eksplorowana jest głównie w ujęciu zewnętrznym, przedmiotowym. Badacze w największej mierze interesuje nasilenie zjawiska pasji, w związku z tym realizowane są projekty badawcze

- 
- 21 Vide: Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, przeł. T. Kościuczuk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008; R.L. Fried, *The Passionate Learner: How teachers and parents can help children reclaim the joy of discovery*, Beacon Press, Boston, MA 2001; I. Jankowska, *Paradoksy pasji nauczycielskiej. Postawienie problem*, (w:) D. Bis, K. Braun, M. Jeziorański (red.), *Opowiem wam o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem...*, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów KNP, PAN, Zeszyt 19, Wydawnictwo KUL, Academicon, Lublin 2015; I. Kust, *Jak szkoła może pomóc uczniowi w odkrywaniu pasji? Analiza przypadku*, (w:) D. Bis, K. Braun, M. Jeziorański (red.), *Opowiem wam o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem...*, op. cit.; J. Madalińska-Michalak, *Pasja w pracy nauczycieli osiągających sukcesy zawodowe a potrzeba rozwijania ich kompetencji emocjonalnych*, „Studia z Teorii Wychowania” t. VII, nr 4 (17), 2016; Z. Okraj, *O uprawianiu dydaktyki z pasją*, (w:) D. Bis, K. Braun, M. Jeziorański (red.), *Opowiem wam o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem...*, op. cit.; P.H. Phelps, T.R. Benson, *Teachers With a Passion for the Profession*, „Action in Teacher Education” 34(1), 2012.
- 22 Vide: D. Chmielewska-Banaszak, *O pasji naukowej i pożytkach z niej płynących*, „Zagadnienia naukoznawstwa”, nr 2, 2011; M. Heller, *Jak być uczynnym*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2009; S. Popek, *O istocie i mechanizmach pasji*, (w:) M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych...*, op. cit.
- 23 D. Bis, K. Braun, M. Jeziorański (red.), *Opowiem wam o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem...*, op. cit.; M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie...*, op. cit.
- 24 *XXVIII Letnia Szkoła Młodych Pedagogów: Opowiedz mi o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem*, org. Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Sandomierz 15–20.09.2014.
- 25 Jest to metoda badań jakościowych służąca zebraniu i analizie danych dotyczących wybranego problemu badawczego.

przy zastosowaniu podejścia ilościowego wywodzącego się z paradygmatu pozytywistycznego.

Przedmiotem badań ilościowych jest pomiar natężenia pasji w różnych dziedzinach życia. Analizy ilościowe nad pasją odnoszone są do działalności artystycznej człowieka<sup>26</sup>. Często pasją łączona jest z aktywnością sportową<sup>27</sup>.

W publikacjach naukowych zaznacza się wyraźny trend badawczy dotyczący rozpatrywania pasji w kontekście pracy zawodowej człowieka<sup>28</sup>.

Na podstawie analiz projektów badawczych można stwierdzić, że najszerzy nurt badań empirycznych dotyczy rozpoznawania związków pasji z różnymi procesami lub zjawiskami. W kręgu zainteresowań badawczych znajduje się związek

- 
- 26 Vide: A. Bonneville-Roussy, G.L. Lavigne, R.J. Vallerand, *When passion leads to excellence: The case of musicians*, „Psychology of Music”, nr 39, 2011; B. Rip, S. Fortin, R.J. Vallerand, *The Relationship between Passion and Injury in Dance Students*, „Journal of Dance Medicine & Science”, nr 10, 2006.
- 27 Vide: J.S. Bureau, R.J. Vallerand, N. Ntoumanis, K. Lafrenière, *On passion and moral process in achievement settings: The mediating role of pride*, „Motivation and Emotion”, nr 37, 2013; A. Koka, M.S. Hagger, *Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education: A test of self-determination theory*, „Research Quarterly for Exercise and Sport”, nr 81, 2010; I.S. Parastatidou, G. Doganis, Y. Theodorakis, S.P. Vlachopoulou, *Exercising with Passion: Initial Validation of the Passion Scale in Exercise*, „Physical Education and Exercise Science”, nr 16, 2012; F.L. Philippe, R.J. Vallerand, J. Andrianarisoa, P. Brunel, *Passion in referees: Examining their affective and cognitive experiences in sport situations*, „Journal of Sport and Exercise Psychology”, nr 31, 2009; R.J. Vallerand, G.A. Mageau, A.J. Elliot, A. Dumais, M.A. Demers, F. Rousseau, *Passion and performance attainment in sport*, „Psychology of Sport and Exercise”, nr 9, 2008; R.J. Vallerand, F.L. Rousseau, F.M.E. Grouzet, A. Dumais, S. Grenier, *Passion in sport: A look at determinants and affective experiences*, „Journal of Sport and Exercise Psychology”, nr 28, 2006.
- 28 Vide: J.J. Belanger, A. Pierron, A.W. Kruglanski, R.J. Vallerand, N. De Carlo, *On feeling good at work: the role of regulatory mode and passion in psychological adjustment*, „Journal of Applied Social Psychology”, nr 45, 2014; N. Carbonneau, R.J. Vallerand, C. Fernet, F. Guay, *The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes*, „Journal of Educational Psychology”, nr 100(4), 2008; E.G. Donahue, J. Forest, R.J. Vallerand, P.N. Lemyre, L. Crevier-Braud, E. Bergeron, *Passion for work and emotional exhaustion: the mediating role of rumination and recovery*, „Applied Psychology: Health and Well-Being”, nr 4(3), 2012; G.L. Lavigne, J. Forest, L. Crevier-Braud, *Passion at work and burnout: A two-study test of the mediating role of flow experiences*, „European Journal of Work and Organizational Psychology”, nr 21(4), 2012; C. Fernet, F. Guay, C. Senecal, S. Austin, *Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors*, „Teaching and Teacher Education”, nr 28, 2012; C. Fernet, G.L. Lavigne, R.J. Vallerand, S. Austin, *Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers*, „Work & Stress: A International Journal of Work, Health & Organisations”, nr 28(3), 2014; J. Forest, G.A. Mageau, L. Crevier-Braud, E. Bergeron, P. Dubreuil, G.L. Lavigne, *Harmonious passion as an explanation of the relation between signature strengths' use and well-being at work: Test of an intervention program*, „Human Relations”, nr 65, 2012; J. Forest, G.A. Mageau, P. Sarrazin, E.M. Morin, *„Work is my passion”: The different affective, behavioural, and cognitive consequences of harmonious and obsessive passion toward work*, „Canadian Journal of Administrative Sciences”, nr 28, 2011; S. Thorgren, J. Wincent, *Passion and role opportunity search: Interfering effects of conflicts and overloads*, „International Journal of Stress Management”, nr 20(1), 2013; R.J. Vallerand, N. Houlioufort, *Passion at work: Toward a new conceptualization*, (w:) S.W. Gilliland, D.D. Steiner, D.P. Skarlicki (red.), *Emerging perspectives on values in organization*, Information Age Publishing, Greenwich, CT 2003; R.J. Vallerand, N. Houlioufort, J. Forest, *Passion for Work*, (w:) M. Gagne (red.), *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*, Oxford University Press, New York 2014; R.J. Vallerand, Y. Paquet, F.L. Philippe, J. Charest, *On the role of passion in burnout: A process model*, „Journal of Personality”, nr 78, 2010.

pasji z innymi emocjami, z samopoczuciem człowieka<sup>29</sup> oraz z poczuciem zaangażowania w działanie<sup>30</sup>. Badacze poszukują także związku pasji ze stanem przepływu<sup>31</sup>. Pasja rozpatrywana jest także w kontekście twórczości człowieka<sup>32</sup>.

Przytaczane powyżej badania usytuowane są w podejściu psychometrycznym. Badacze najczęściej realizowali swoje projekty badawcze wykorzystując *Skalę Pasji (The Passion Scale)* opracowaną i wystandaryzowaną przez R.J. Vallerand'a i jego współpracowników<sup>33</sup>. Podstawą teoretyczną eksplorowanej *Skali Pasji* jest dualistyczny model pasji (*The dualistic model of passion*)<sup>34</sup> odnoszący się do teorii samoukierunkowania (*Self-determination theory SDT*) Deciego i Ryana<sup>35</sup>. Zgodnie z modelem dualistycznym pasji wyróżnia się dwa jej rodzaje: pasję harmonijną i obsesyjną. W związku z tym pasja może mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne znaczenie dla człowieka. Rodzaj pasji (harmonijna, obsesyjna) determinuje proces internalizacji działania (autonomiczny lub instrumentalny)<sup>36</sup>. *Skala Pasji* dzięki uproszczonej konstrukcji umożliwia sprawne rozpoznanie zjawiska pasji odnoszonej do różnych rodzajów aktywności człowieka<sup>37</sup>. *Skala Pasji* jest często modyfikowana w celu dostosowania jej stwierdzeń do różnych aktywności życia człowieka<sup>38</sup>.

- 
- 29 Vide: G.A. Mageau, R.J. Vallerand, J. Charest, S. Salvy, N. Lacaillle, T. Bouffard, R. Koestner, *On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity valuation, and identity processes*, „Journal of Personality”, nr 77, 2009; S. Thorgren, J. Wincent, *Passion and role opportunity search: Interfering effects of conflicts and overloads*, „International Journal of Stress Management”, nr 20(1), 2013.
- 30 Vide: G.A. Mageau, R.J. Vallerand, *The moderating effect of passion on the relation between activity engagement and positive affect*, „Motivation and Emotion”, nr 31, 2007.
- 31 Vide: J. Carpentier, G.A. Mageau, R.J. Vallerand, *Ruminations and flow: Why do people with a more harmonious passion experience higher well-being?*, „Journal of Happiness Studies”, nr 13, 2012; F.L. Philippe, R.J. Vallerand, J. Andrianarisoa, P. Brunel, *Passion in referees: Examining their affective and cognitive experiences in sport situations*, „Journal of Sport and Exercise Psychology”, nr 31, 2009.
- 32 Vide: D. Liu, X. Chen, X. Yao, *From autonomy to creativity: A multilevel investigation of the mediating role of harmonious passion...*, op. cit.; D. Luh, C. Lu, *From cognitive style to creativity achievement: The mediating role of passion...*, op. cit.
- 33 Vide: R.J. Vallerand, C.M. Blanchard, G.A. Mageau, R. Koestner, C.F. Ratelle, M. Leonard i in., *Les passions de l'ame: On obsessive and harmonious passion...*, op. cit.
- 34 Vide: R.J. Vallerand, *The Psychology of Passion. A Dualistic Model...*, op. cit.
- 35 Vide: E.L. Deci, R.M. Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior...*, op. cit.; R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being...*, op. cit.
- 36 Vide: R.J. Vallerand, C.M. Blanchard, G.A. Mageau, R. Koestner, C.F. Ratelle, M. Leonard i in., *Les passions de l'ame: On obsessive and harmonious passion...*, op. cit.; R.J. Vallerand, *On passion for life activities: The Dualistic Model of Passion*, (w:) M.P. Zanna (red.), *Advances in experimental social psychology*, Academic Press, New York, NY 2010.
- 37 Vide: B. Kunat, *Pasja jako kategoria badawcza – w świetle dualistycznego modelu R.J. Vallerand'a*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 8, 2015.
- 38 Vide: I.S. Parastatidou, G. Doganis, Y. Theodorakis, S.P. Vlachopoulou, *Exercising with Passion: Initial Validation of the Passion Scale in Exercise*, „Physical Education and Exercise Science”, nr 16, 2012; C.F. Ratelle, R.J. Vallerand, G.A. Mageau, F.L. Rousseau, P.J. Provencher, *When passion leads to problematic outcomes: A look at gambling*, „Journal of Gambling Studies”, nr 25, 2004; F.L. Rousseau,

Z analizy publikacji naukowych wynika, że pasja jest także rozpoznawana z perspektywy badań jakościowych. Główne cele analizowanych badań nad pasją sytuowanych w paradygmacie humanistycznym to poznanie, opis, interpretacja i zrozumienie jej z „perspektywy wewnętrznej”. Przeważnie badania nad pasją sytuowane są w podejściu auto/biograficznym i narracyjnym. Jakościowy materiał empiryczny gromadzony jest głównie dzięki wywiadam z dyspozycjami, bądź wywiadam narracyjnym. Przedmiotem badań jakościowych nad pasją są zazwyczaj indywidualne doświadczenia pasjonatów. Ciekawe poznawczo analizy jakościowe odnoszą się do pasji zawodowej nauczycieli<sup>39</sup> identyfikujące cechy nauczycieli z pasją, sposoby zarażania pasją, przejawy pasji nauczycieli czyniące życie ucznia i szkoły bardziej wartościowym.

## Konkluzja

Na podstawie analizy polskich i anglojęzycznych publikacji naukowych prezentujących wyniki badań nad pasją, można stwierdzić, że kategoria ta jest eksplorowana empirycznie w różnych obszarach aktywności człowieka. Konstruują się środowiska badaczy specjalizujących się w diagnozowaniu pasji człowieka w różnorodnych dziedzinach jego życia. Widoczny jest wyraźny brak badań polskich nad pasją.

Pasja rozpoznawana jest głównie w aspekcie zewnętrznym – ilościowym przy zastosowaniu podejścia psychometrycznego. Z przeglądu raportów badawczych usytuowanych w paradygmacie pozytywistycznym wynika, że *Skala Pasji (The Passion Scale)*<sup>40</sup> traktowana jest przez badaczy ilościowych jako główne narzędzie rozpoznania zjawiska pasji.

Projekty badawcze dotyczące zjawiska pasji osadzone teoretycznie i metodologicznie w paradygmacie humanistycznym realizowane są głównie w auto/biograficznym i narracyjnym podejściu badawczym.

Brakuje badań odnoszących się do pasji zarówno w jej aspekcie zewnętrznym, jak i wewnętrznym. Potrzebne jest zatem wypracowanie kompleksowego podejścia badawczego w tym względzie. W moim przekonaniu, warto podjąć badania mające na celu całościowe rozpoznanie procesu pasji w kontekście przedmioto-

---

R.J. Vallerand, C.F. Ratelle, G.A. Mageau, P.J. Provencher, *Passion and gambling: Validation of the Gambling Passion Scale (GPS)*, „Journal of Gambling Studies”, nr 18, 2002.

39 Vide: Ch. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy...*, op. cit.; R.L. Fried, *The Passionate Learner: How teachers and parents can help children reclaim the joy of discovery...*, op. cit.; P.H. Phelps, T.R. Benson, *Teachers With a Passion for the Profession...*, op. cit.

40 Vide: R.J. Vallerand, *The Psychology of Passion. A Dualistic Model...*, op. cit.

wym (nasilenie zjawiska) oraz podmiotowym (perspektywa indywidualnej biografii człowieka).

### *Bibliografia*

- Belanger J.J., Pierro A., Kruglanski A.W., Vallerand R.J., De Carlo N., *On feeling good at work: the role of regulatory made and passion in psychological adjustment*, „Journal of Applied Social Psychology”, nr 45, 2014, DOI: 10.1111/jasp.12298.
- Bis D., Braun K., Jeziorański, M. (red.). *Opowiem wam o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem...*, XIX Zeszyt Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN, Wydawnictwo KUL, Academicon, Lublin 2015.
- Bonneville-Roussy A., Lavigne G. L., Vallerand R.J., *When passion leads to excellence: The case of musicians*, „Psychology of Music”, nr 39, 2011.
- Bureau J.S., Vallerand R. J. Ntoumanis N, Lafrenière K., *On passion and moral process in achievement settings: The mediating role of pride*, „Motivation and Emotion”, nr 37, 2013, DOI 10.1007/s11031-012-9292-7.
- Carbonneau N., Vallerand R. J., Fernet C., Guay F., *The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes*, „Journal of Educational Psychology”, nr 100(4), 2008, DOI: 10.1037/A0012545.
- Carpentier J., Mageau G.A., Vallerand R.J., *Ruminations and flow: Why do people with a more harmonious passion experience higher well-being?*, „Journal of Happiness Studies”, nr 13, 2012, DOI: 10.1007/s10902-011-9276-4.
- Chmielewska-Banaszak D., *O pasji naukowej i pożytkach z niej płynących*, „Zagadnienia naukoznawstwa”, nr 2, 2011.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pasja jako źródło i efekt emancypacji*, (w:) M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2015.
- Day Ch., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, przeł. T. Kościuczuk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Deci E.L., Ryan R.M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum, New York 1985.
- Donahue E.G., Forest J., Vallerand R.J., Lemyre P.N., Crevier-Braud L., Bergeron E., *Passion for work and emotional exhaustion: the mediating role of rumination and recovery*, „Applied Psychology: Health and Well-Being”, nr 4(3), 2012, DOI: 10.1111/j.1758-0854.2012.01078.x.
- Dudzikowa M., Nowak M., (red.). *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2015.
- Fernet C., Guay F., Senecal C., Austin S., *Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors*, „Teaching and Teacher Education”, nr 28, 2012.
- Fernet C., Lavigne G.L., Vallerand R.J., Austin S., *Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers*, „Work & Stress: A International Journal of Work, Health & Organisations”, nr 28(3), 2014, DOI: 10.1080/02678373.2014.935524.
- Forest J., Mageau G.A., Crevier-Braud L., Bergeron E., Dubreuil P., Lavigne G.L., *Harmonious passion as an explanation of the relation between signature strengths' use and well-being at work: Test of an intervention program*, „Human Relations”, nr 65, 2012, DOI: 10.1177/00187267/11433134.
- Forest J., Mageau G.A., Sarrazin P., Morin E.M., *„Work is my passion”: The different affective, behavioural, and cognitive consequences of harmonious and obsessive passion toward work*, „Canadian Journal of Administrative Sciences”, nr 28, 2011, DOI: 10.1002/CJAS.170.



- Franken R.E., *Psychologia motywacji*, przeł. M. Przyłipiak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Fried R.L., *The Passionate Learner: How teachers and parents can help children reclaim the joy of discovery*, Beacon Press, Boston, MA 2001.
- Frijda N.H., Mesquita B., Sonnemans J., Van Goozen J., *The duration of affective phenomena or emotions, sentiments and passions*, (w:) K.T. Strongman (red.), *International review of studies on emotion*, Wiley, New York 1990.
- Goldberg C., *The interpersonal aim of creative endeavor*, „Journal of Creative Behavior”, nr 20, 1986.
- Heller M., *Jak być uczonym*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.
- Jankowska I., *Paradoksy pasji nauczycielskiej. Postawienie problem*, (w:) D. Bis, K. Braun, M. Jeziorański (red.), *Opowiem wam o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem...*, *Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów KNP, PAN, Zeszyt 19*, Wydawnictwo KUL, Academicon, Lublin 2015.
- Kaufman B., Gregoire C., *Wired to Create: Unraveling the Mysteries of the Creative Mind*, Perigee, New York 2015.
- Koka A., Hagger M.S., *Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education: A test of self-determination theory*, „Research Quarterly for Exercise and Sport”, nr 81, 2010.
- Krajewski M., *Pasja i formy jej degeneracji*, (w:) M. Dudzikowa, M. Nowak, (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2015.
- Kunat B., *Entuzjazm, zaangażowanie, konik, a może bzik... W poszukiwaniu znaczeń kategorii „pasja”*, „Rocznik Pedagogiczny” Polskiej Akademii Nauk, Komitetu Nauk Pedagogicznych, nr 38, 2015.
- Kunat B., *Pasja jako źródło twórczości codziennej człowieka*, (w:) J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat (red.), *Twórczość codzienna jako aktywność całonocna człowieka*, Trans Humana, Białystok 2015.
- Kunat B., *Pasja jako kategoria badawcza - w świetle dualistycznego modelu R.J. Vallerand'a*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 8, 2015.
- Kust I., *Jak szkoła może pomóc uczniowi w odkrywaniu pasji? Analiza przypadku*, (w:) D. Bis, K. Braun, M. Jeziorański (red.), *Opowiem wam o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem...*, *Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów KNP, PAN, Zeszyt 19*, Wydawnictwo KUL, Academicon, Lublin 2015.
- Lavigne G.L., Forest J., Crevier-Braud L., *Passion at work and burnout: A two-study test of the mediating role of flow experiences*, „European Journal of Work and Organizational Psychology”, nr 21(4), 2012, DOI: 10.1080/1359432X.2011.578390.
- Liu D., Chen X., Yao X., *From autonomy to creativity: A multilevel investigation of the mediating role of harmonious passion*, „Journal of Applied Psychology”, nr 96, 2011.
- Luh D., Lu, C., *From cognitive style to creativity achievement: The mediating role of passion*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts”, nr 6, 2012.
- Madalińska-Michalak J., *Pasja w pracy nauczycieli osiągających sukcesy zawodowe a potrzeba rozwijania ich kompetencji emocjonalnych*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. VII, nr 4(17), 2016.
- Mageau G.A., Vallerand R.J., *The moderating effect of passion on the relation between activity engagement and positive affect*, „Motivation and Emotion”, nr 31, 2007, DOI: 10.1007/s11031-007-9071-z.
- Mageau G.A., Vallerand R. J., Charest J., Salvy S., Laccaille N., Bouffard T., Koestner R., *On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity valuation, and identity processes*, „Journal of Personality”, nr 77, 2009.

- Mageau G.A., Carpentier J., Vallerand R.J., *The role of self-esteem contingencies in the distinction between obsessive and harmonious passion*, „European Journal of Social Psychology”, nr 41, 2011, DOI: 10.1002/ejsp.798.
- Okraj Z., *O uprawianiu dydaktyki z pasją*, (w:) D. Bis, K. Braun, M. Jeziorański (red.), *Opowiem wam o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem...*, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów KNP, PAN, Zeszyt 19, Wydawnictwo KUL, Academicon, Lublin 2015.
- Orgambidez-Ramos A., Borrego-Alés Y., Gonçalves G., *Passionate workers: A Spanish adaptation of the Passion Scale*, „Journal of Work and Organizational Psychology”, nr 30, 2014, DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2014.06.005>.
- Parastatidou I.S., Doganis G., Theodorakis Y., Vlachopoulou S.P., *Exercising with Passion: Initial Validation of the Passion Scale in Exercise*, „Physical Education and Exercise Science”, nr 16, 2012, DOI: 10.1080/1091367X.2012.657561.
- Phelps P.H., Benson T.R., *Teachers With a Passion for the Profession*, „Action in Teacher Education” 34(1), 2012, DOI: 10.1080/01626620.2012.642289 <http://dx.doi.org/10.1080/01626620.2012.642289>.
- Philippe F.L., Vallerand R.J., Andrianarisoa J., Brunel, P., *Passion in referees: Examining their affective and cognitive experiences in sport situations*, „Journal of Sport and Exercise Psychology”, nr 31, 2009.
- Philippe F.L., Vallerand R.J., Houliort N., Lavigne G., Donahue E.G., *Passion for an activity and quality of interpersonal relationships: The mediating role of emotions*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 98, 2010.
- Popek S., *O istocie i mechanizmach pasji*, (w:) M. Dudzikowa, M. Nowak (red.), *O pasjach cudzych i własnych – profesorowie*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2015.
- Ratelle C.F., Vallerand R.J., Mageau G.A., Rousseau F.L., Provencher, P.J., *When passion leads to problematic outcomes: A look at gambling*, „Journal of Gambling Studies”, nr 25, 2004, DOI: 1050-5350/04/0600-0105/0.
- Rip B., Fortin S., Vallerand R.J., *The Relationship between Passion and Injury in Dance Students*, „Journal of Dance Medicine & Science”, nr 10, 2006.
- Rousseau F.L., Vallerand R.J., Ratelle C.F., Mageau G.A., Provencher P.J., *Passion and gambling: Validation of the Gambling Passion Scale (GPS)*, „Journal of Gambling Studies”, nr 18, 2002.
- Ryan R.M., Deci E.L., *Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, „American Psychologist”, nr 55, 2000.
- Ryan R.M., Brown K.W., *We Don't Need Self-Esteem: On Fundamental Needs, Contingent Love, and Mindfulness*, „Psychological Inquiry”, nr 14, 2003.
- Thorgren S., Wincent J., *Passion and role opportunity search: Interfering effects of conflicts and overloads*, „International Journal of Stress Management”, nr 20(1), 2013, DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0031457>.
- Tokarz A., *Dynamika procesu twórczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Vallerand R. J., *On passion for life activities: The Dualistic Model of Passion*, (w:) M.P. Zanna (red.), *Advances in experimental social psychology*, Academic Press, New York, NY 2010.
- Vallerand R.J., Blanchard C.M., Mageau G.A., Koestner R., Ratelle C.F., Leonard, M., i in., *Les passions de l'ame: On obsessive and harmonious passion*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 85, 2003.
- Vallerand R.J., Houliort N., *Passion at work: Toward a new conceptualization*, (w:) S.W. Gilliland, D.D. Steiner, D.P. Skarlicki (red.), *Emerging perspectives on values in organization*, Information Age Publishing, Greenwich, CT 2003.

- Vallerand R.J., Lafrenière K., *Passion for a Cause, Passion for a Creed: On Ideological Passion, Identity Threat, and Extremism* Blanka Rip, „Journal of Personality” Wiley Periodicals, Inc. 2011, DOI: 10.1111/j.1467-6494.2011.00743.
- Vallerand R.J., Mageau G.A., Elliot A.J., Dumais A., Demers M.A., Rousseau F., *Passion and performance attainment in sport*, „Psychology of Sport and Exercise”, nr 9, 2008.
- Vallerand R.J., *On the Psychology of Passion: In Search of What Makes People’s Lives Most Worth Living*, „Canadian Psychological Association”, nr 49(1), 2008, DOI 10.1037/0708-5391.49.1.1.
- Vallerand R.J., Paquet Y., Philippe F.L., Charest J., *On the role of passion in burnout: A process model*, „Journal of Personality”, nr 78, 2010.
- Vallerand R.J., Rousseau F.L., Grouzet F.M.E., Dumais A., Grenier S., *Passion in sport: A look at determinants and affective experiences*, „Journal of Sport and Exercise Psychology”, nr 28, 2006.
- Vallerand R.J., *From Motivation to Passion: In Search of the Motivational Processes Involved in a Meaningful Life*, „Canadian Psychological Association”, nr 53 (1), 2012, DOI: 10.1037/a0026377.
- Vallerand R.J., Houliort N. Forest J., *Passion for Work*, (w:) M. Gagne (red.), *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*, Oxford University Press, New York 2014.
- Vallerand R.J., *On passion for life activities: The Dualistic Model of Passion*, (w:) M.P. Zanna (red.), *Advances in experimental social psychology*, Academic Press, New York 2010.
- Vallerand R.J., *The Psychology of Passion. A Dualistic Model*, Oxford University Press, New York 2015.

**Kamila Witerska**

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

## **Praca z wartościami w metodologii Teatru Forum**

Proces budowania przedstawienia w Teatrze Forum (TF) jest jednocześnie procesem badania systemu wartości osób tworzących przedstawienie. Metodologia Teatru Forum koncentruje się na badaniu problemów określonej grupy społecznej, a także badaniu sposobów rozwiązywania tych problemów. Problem, rozumiany jako sytuacja trudna, wymagająca znalezienia jakiegoś rozwiązania<sup>1</sup> jest sytuacją, w której podmiot z jakichś powodów nie ma możliwości realizacji własnych wartości. Dwuetapowa struktura Teatru Forum pozwala jednocześnie na zbadanie problemów a także propozycji rozwiązań tych problemów, czyli sposobów realizacji określonych wartości przez daną grupę społeczną.

### **Procedura Teatru Forum**

Teatr Forum jest jedną z form teatru edukacyjnego. Wychodzi jednak ponad tradycyjny teatr dydaktyczny, prezentujący przedstawienia z morałem. W Teatrze Forum prezentowane przedstawienie kończy się w punkcie kulminacyjnym akcji dramatycznej, a widzowie decydują o tym jak potoczą się losy głównego bohatera. „Dzieje się tak, ponieważ Teatr Forum nie jest teatrem propagandowym, nie jest starym teatrem dydaktycznym. Jest teatrem pedagogicznym w tym sensie, że my wszyscy uczymy się razem, aktorzy i publiczność”<sup>2</sup>. W Teatrze Forum zarówno aktorzy, jak i publiczność są równie kompetentnymi osobami, które mogą znać odpowiedzi na postawione pytania. Mogą ich nie znać, ale na pewno są zainteresowane ich poszukiwaniem.

W Teatrze Forum widz interweniuje w akcję dramaturgiczną i zmienia ją. Augusto Boal tak opisuje procedurę TF: początkiem jest zaproszenie uczestników

---

1 *Słownik Języka Polskiego*, PWN, <http://sjp.pwn.pl/slowniki> (dostęp: 10.09.2016).

2 A. Boal, *Games for Actors and Non-actors*, Routledge, London and New York 2002, s. 242.

do opowiedzenia historii zawierającej trudny do rozwiązania, polityczny lub społeczny problem. Następnie prezentowana jest 10–15 minutowa scena, portretująca problem i jego rozwiązanie. Po zakończeniu sceny uczestnicy pytani są czy zgadzają się z zaprezentowanym rozwiązaniem. Jeśli ktoś odpowie przecząco, wówczas scena odgrywana jest ponownie. Tym razem każdy widz ma prawo zastąpić któregoś z aktorów i poprowadzić akcję w kierunku, który jemu wydaje się odpowiedni<sup>3</sup>.

Adrian Jackson w przedmowie do najpopularniejszej książki *Boala Games for Actors and Non-Actors*<sup>4</sup> stwierdza, że Teatr Forum jest teatralną grą, w której problem ukazany jest w nierozwiązanej formie. Do gry tej zaproszona jest publiczność (nazywana tu *spekt-aktorami*) mająca możliwość zasugerowania i odegrania rozwiązania. Problem jest zawsze symptomem opresji i przedstawia wyraźnie określonego opresora oraz ofiarę opresji. Co istotne, zarówno aktorzy, jak i *spekt-aktorzy* są w jakiś sposób dotknięci, związani z danym rodzajem opresji. Dlatego są w stanie zbudować przedstawienie oraz generować różne rozwiązania problemu. Po pierwszym pokazie przedstawienia, który jest traktowany jako model, jest ono prezentowane ponownie, aż do momentu, kiedy ktoś z publiczności krzyknie „stop!”, wejdzie w rolę protagonisty i spróbuje odeprzeć opresora<sup>5</sup>. Cała gra prowadzona jest przez postać nazwaną *jokerem*, którego zadaniem jest nauczenie publiczności reguł gry i sprawne jej pilotowanie. Rezultatem Teatru Forum jest zebranie wiedzy, taktyki i doświadczenia uczestników.

## Kluczowe idee Teatru Forum

Proces tworzenia spektaklu w Teatrze Forum jest jednocześnie procesem badania systemu wartości osób tworzących przedstawienie. Proces ten odbywa się wokół centralnych pojęć, będących kluczowymi ideami TF, tworzącymi relację: opresja, a wolność, poczucie wpływu, samorealizacja i możliwość dialogu.

Kluczowym pojęciem w metodyce Teatru Forum jest opresja. Przez teoretyków i praktyków TF – Fundacji Drama Way, opresja jest zdefiniowana, jako „moment, w którym „dialog zamienia się w monolog”, sytuacja, w której „nie wolno nam być tym, kim chcemy i robić tego co chcemy” ze względu na innych – sytuacja przymusu, a nie świadomego, osobistego wyboru”<sup>6</sup>. Opresja jest sytuacją obra-

3 A. Boal, *Theatre of the Oppressed*, Pluto Press, London 2008.

4 A. Boal, *Games for Actors and Non-actors...*, op. cit.

5 A. Jackson, *Translator's introduction to the first edition*, (w:) A. Boal, *Games for Actors and Non-actors...*, op. cit.

6 Teatr Forum, *Drama Way Fundacja Edukacji i Kultury, Publikacja powstała w ramach projektu „Teatr Codzienny – projekt edukacji kulturalnej metodą Teatru Forum i Community Theatre*, Warszawa, 2012, <http://fundacja.dramaway.pl/teatr-forum/224/222%7c>, (dostęp: 10.09.2016).

zującą relację nierówną, w której osoba lub grupa uniemożliwia innej osobie lub grupie samorealizację i wolność wyboru.

Augusto Boal określa opresję jako sytuację trudną, która nie jest jednak sytuacją bez wyjścia. To sytuacja, z której ofiara opresji może się wydostać, znajdując jakieś rozwiązanie. „Naszym celem w Teatrze Forum jest robienie wyłomów, które otwierają ścieżki oswobodzenia, a nie doprowadzają ludzi do ściany rezygnacji”<sup>7</sup>. Sytuacja opresji musi zatem zawierać przestrzeń do interwencji, potencjalną możliwość wyprowadzenia osoby opresjonowanej z trudnej sytuacji.

## Dwuetapowa struktura Teatru Forum

### Etap 1: Budowanie przedstawienia – diagnozowanie sytuacji trudnej

Specyfika metody polega na wyjściu od pracy z ciałem, odczucia pewnych stanów związanych z wartościami takimi, jak: wolność, relacje międzyludzkie, czy poczucie wpływu.

Dalej następuje poszukiwanie tak zwanej historii opresji i budowany jest protagonista, główny bohater spektaklu, który tworzony jest przez grupę. Następuje tutaj pierwszy etap badania wartości członków danej społeczności.

Przywołanie historii może odbywać się w różny sposób z wykorzystaniem różnego rodzaju heurystyk, takich jak: burza mózgów, burza pytań, synektyka i innych, które pozwalają na identyfikację problemu. Historie opresji muszą być ważne z punktu widzenia tworzącej Teatr Forum grupy, dlatego muszą pochodzić od nich samych.

Bohater i jego historia musi być autentyczny, taki, żeby mogła nastąpić identyfikacja publiczności z protagonistą. Zakładając, że publiczność jest homogeniczna z grupą tworzącą przedstawienie, bohater i jego historia musi pochodzić od nich samych – musi być jednym z nich, a historia jego opresji identyfikowana, jako historia opresji mieszcząca się w doświadczeniu lub wysoce prawdopodobna dla osób tworzących przedstawienie.

Techniki, które wykorzystywane są na tym etapie, to np.:

#### 1. Opowiadanie historii w parach

Członkowie grupy dobierają się w pary i siadają w dowolnym miejscu sali. Przez 5 minut jedna osoba z pary opowiada swoją (ewentualnie kogoś bliższego) historię opresji, a druga osoba nic nie mówi, tylko słucha. Następnie przez minutę osoba słuchająca może dopytać o szczegóły, kwestie dla niej niejasne i osoba opowiadająca historię ma szansę doprecyzować swoje

7 A. Boal, *Games for Actors and Non-actors...*, op. cit., s. 254.

opowiadanie. Dalej następuje zamiana ról i powtórzenie całej procedury. Na koniec prowadzący pyta, czy ktoś chciałby się podzielić swoją historią na forum grupy. Po zaprezentowaniu kilku historii grupa wybiera tę, z którą się najbardziej identyfikuje, która mieści się także w ich doświadczeniu, lub jest dla nich prawdopodobna i ważna.

## 2. Postać z kartek

Jest to modyfikacja burzy mózgów. Uczestnicy zajęć tworzą postać głównego bohatera poprzez podawanie pomysłów dotyczących jego cech charakteru, zainteresowań, uprzedzeń, relacji interpersonalnych i innych. Prowadzący zapisuje każdy pomysł na kartce. Ważne jest tutaj zachowanie zasady odroczonego wartościowania i przyjmowanie wszystkich, nawet sprzecznych pomysłów. Kolejnym etapem jest wspólna selekcja kartek i stworzenie spójnej postaci.

## 3. Atrybuty

Praca z atrybutami, rozumianymi jako przedmioty o charakterze symbolicznym, związane z życiem lub działalnością jakiejś postaci pozwala na zdiagnozowanie wartości członków grupy i zbudowanie postaci w oparciu o te wartości.

Każdy wyjmując z torby (kieszeni) i kładzie na środku sali jedną rzecz, która go charakteryzuje i jest dla niego ważna. Prowadzący informuje uczestników, że te przedmioty należą do pewnej osoby, charakteryzują ją, są dla niej ważne. Uczestnicy tworzą charakterystykę głównej postaci na podstawie przedmiotów, które znajdują się na środku sali. Technika atrybutów, które pochodzą od osób tworzących przedstawienie pozwala na zbudowanie głównego bohatera osadzonego w ich realiach, a więc bardziej prawdziwego i im bliskiego.

Kiedy już zostanie zdefiniowany problem i określony rodzaj opresji następuje czas na zbudowanie scen – trudnych sytuacji, w których znajdzie się główny bohater. Można posłużyć się tutaj technikami dramowymi, które pozwalają na konstruowanie fabuły, postaci i sytuacji<sup>8</sup>.

Z prób tworzenia scen i dialogów wyłaniają się sceny, które posiadają najsilniejszy potencjał do uruchomienia widza i zaangażowania go w interwencję. Interwencja w Teatrze Forum jest kluczowym jego punktem i polega na zatrzymaniu przez widza akcji przedstawienia, wejściu w rolę głównego bohatera i zaimprowowaniu właściwego, jego zdaniem rozwiązania sytuacji. Sceny muszą być zbudowane w taki sposób, żeby zaistniało miejsce na interwencję. Ten etap tworzenia Teatru Forum jest więc bardzo istotny i wymaga wnikliwej analizy proponowanych przez uczestników scen.

8 K. Witerska, *Drama. Techniki, strategie, scenariusze*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

## Etap 2: Spektakl – badanie sposobów radzenia sobie w sytuacji trudnej

Kolejnym etapem w pracy metodą TF jest spektakl, który w pierwszej fazie nie różni się niczym od tradycyjnego teatru. Po jego zakończeniu na scenie pojawia się joker – osoba rozpoczynająca i prowadząca grę. Joker zaprasza publiczność do dyskusji na temat przedstawienia, na temat zachowania i sytuacji głównego bohatera i możliwości zmiany jego zachowań i sytuacji.

Następnie przedstawienie jest odegrane ponownie, z tym, że teraz widzowie mają możliwość zatrzymania spektaklu w dowolnym punkcie i tutaj rozpoczyna się praca z wartościami, które reprezentują członkowie publiczności i sposobami radzenia sobie przez nich z sytuacją trudną. Kiedy przedstawienie zostaje zatrzymane, joker zaprasza osobę, proponującą inne rozwiązanie zatrzymanej sytuacji na scenę i rozpoczyna się improwizacja. W improwizacji bierze udział zarówno osoba z publiczności, jak i aktorzy, którzy muszą teraz dostosować swoje zachowania do zachowań nowego głównego bohatera.

## Teatr Forum w profilaktyce bierności społecznej młodzieży. Studium przypadku

Badania zostały przeprowadzone w ramach projektu międzynarodowego Act Your Job współfinansowanego z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Lifelong Learning – Leonardo da Vinci. Okres realizacji projektu obejmował sierpień 2012 – lipiec 2014. Celem projektu było wzmocnienie umiejętności osób do 25 roku życia w zakresie zdobywania zatrudnienia i rozwijania kariery zawodowej przy zastosowaniu technik teatralnych.

Projekt opierał się na dwóch założeniach. Po pierwsze na zidentyfikowanym przez Eurofound w 2012 roku i przedstawionym raporcie *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, problemie bierności społecznej młodych ludzi określanym jako NEET<sup>9</sup>. Termin NEET został formalnie wprowadzony w Wielkiej Brytanii w 1999 roku w raporcie rządowym *Bridging the gap*<sup>10</sup>. Większość krajów europejskich definiuje NEET, jako „grupę młodych ludzi pomiędzy 15 a 24 rokiem życia pozostających bez zatrudnienia, poza system edukacji i nie uczestniczących w żadnych treningach czy szkoleniach”<sup>11</sup>.

9 Eurofound, *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012.

10 Social Exclusion Unit, *Bridging the gap: New opportunities for 16–18 year-olds not in education, employment or training*, Stationery Office, London 1999.

11 Eurofound, *NEETs – Young people not in employment...*, op. cit.



Z danych Eurostatu wynika, że prawie 7 500 000 młodzi ludzie w wieku 15–24 lat nie uczestniczyło w życiu zawodowym, kształceniu i szkoleniach w Europie w 2011 roku<sup>12</sup>. Oznacza to, że 12,9% wszystkich młodych ludzi w tej grupie wiekowej znajduje się w kategorii NEET. Poszczególne kraje unii Europejskiej różnią się pod względem struktury i rozmiaru populacji NEETs, jednak pojawiają się pewne wspólne wzory, co umożliwi określenie klastrów – grup krajów o podobnej strukturze populacji NEETs. Polska znajduje się w grupie obejmującej takie kraje śródziemnomorskie: Grecja i Włochy oraz kraje Europy Wschodniej: Bułgaria, Węgry, Rumunia, Polska i Słowacja. Udział kobiet jest tutaj znacznie wyższy niż średnia unijna, są to osoby nieposiadające, bądź posiadające okazjonalne doświadczenie zawodowe, zniechęcone, o wysokim poziomie wykształcenia. Powyższe dane wskazują na to, że NEETs w tej grupie, to nie dobrowolni NEETs, ale osoby znajdujące się w takim położeniu w wyniku sytuacji społeczno-gospodarczej kraju<sup>13</sup>.

Drugim założeniem projektu było przeświadczenie, że teatr jest skutecznym narzędziem rozwoju osobistego oraz efektywnym sposobem komunikacji. Jest formą atrakcyjną dla młodych ludzi, sposobem wyrażania siebie, projektem artystycznym, wykorzystującym równoległe wiele środków przekazu. Zaangażowanie młodych ludzi w teatr może przyczynić się do ich umiejętności samodoskonalenia i zatrudnienia, dlatego teatr może być alternatywną formą szkolenia.

W ramach projektu zaplanowane zostały takie działania, jak: zebranie najlepszych praktyk wykorzystania zajęć teatralnych, zorganizowanie grup młodych ludzi do napisania i wystawienia sztuk teatralnych, zorganizowanie dwóch edycji *Act Your Job Day* – pokazów przedstawienia, opracowanie podręcznika zawierającego najlepsze praktyki, opracowanie podręcznika zawierającego scenariusze sztuk przedstawionych w ramach projektu<sup>14</sup>.

Głównym problemem niniejszych badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie:

- Jaka jest charakterystyka zjawiska bierności społecznej młodych ludzi pomiędzy 15. a 25. rokiem życia?

Aby odpowiedzieć na tak sformułowane pytanie, postawiono dwa pytania szczegółowe:

- Jakie są czynniki powodujące bierność społeczną młodych ludzi pomiędzy 15. a 25. rokiem życia?

12 Eurostat, *Young people – education and employment patterns*, pobrano z: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistic\\_explained/index.php/Young\\_people\\_-education\\_and\\_employment\\_patterns](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistic_explained/index.php/Young_people_-education_and_employment_patterns) (dostęp: 15.10.2011).

13 Więcej na temat NEET w: K. Witerska, *Teatr Forum*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.

14 [www.actyourjob.eu](http://www.actyourjob.eu).

- Jakie są sposoby radzenia sobie przez młodych ludzi pomiędzy 15 a 25 rokiem życia w sytuacji opresji powodującej bierność społeczną?

Bierność społeczna została zdefiniowana tutaj jako „obserwowany w zachowaniu danej osoby brak przejawów jej woli, przeciwieństwo aktywności, czyli zachowania powodowanego wolą”<sup>15</sup>.

Sytuacja opresji określona została jako sytuacja, w której osoba lub grupa uniemożliwia innej osobie lub grupie samorealizację, wolność wyboru i aktywne działanie.

Badania zostały przeprowadzone za pomocą metody indywidualnych przypadków. Studium przypadku „zawęża swój przedmiot poznania do pojedynczego, bądź kilku przypadków [...]”. Przedmiotem jego jest pojedyncza osoba lub zjawisko, grupa, organizacja”<sup>16</sup>. Przedmiotem badań była tutaj grupa młodych ludzi pomiędzy 15 a 25 rokiem życia i ich rozumienie bierności społecznej, czynniki powodujące bierność społeczną młodych ludzi pomiędzy 15 a 25 rokiem życia oraz sposoby radzenia sobie przez nich w sytuacji wystąpienia powyższych czynników, określonych tutaj jako sytuacja opresji.

Robert K. Yin w swojej definicji studium przypadku podkreśla celowość wykorzystania powyższej metody w sytuacji, kiedy granice między badanym zjawiskiem, a jego kontekstem nie są zupełnie oczywiste<sup>17</sup>. Podobnie Robert Stake stwierdza, że „studium przypadku jest studium indywidualności i złożoności pojedynczego przypadku dążące do zrozumienia jego działania pośród istotnych okoliczności”<sup>18</sup>. Teatr Forum budowany jest zawsze przez określoną grupę społeczną i prezentowany dla grupy funkcjonującej w tym samym lub jak najbardziej zbliżonym kontekście społeczno-kulturowym. Można więc zaryzykować stwierdzenie, że za każdym razem Teatr Forum jest studium przypadku, którego przedmiotem jest określona społeczność.

Badania były prowadzone w okresie luty 2013 – lipiec 2014. Grupę badaną stanowili studenci Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi oraz uczniowie łódzkich liceów i gimnazjów.

Celem pierwszego etapu badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie: Jakie są przyczyny bierności społecznej młodych ludzi pomiędzy 15 a 25 rokiem życia? Na tym etapie badań wykorzystano zogniskowany wywiad grupowy, obserwację uczestniczącą i techniki dramowe. Podczas zogniskowanego wywiadu grupowego wykorzystywano opowiadanie historii w parach. Zastosowane w celu zba-

15 B. Lewandowska, *Zdrowe i niezdrowe oblicza bierności*, (w:) A. Keplinger (red.), *Bierność społeczna. Studia interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2008.

16 T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 298.

17 R.K. Yin, *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.

18 R. Stake, *The Art of Case Study Research*, Sage, London 1995, s. XI.

dania czynników powodujących bierność społeczną młodych ludzi techniki dramowe, to: postać z kartek, rzeźba, przestrzeń pomiędzy, śledzenie myśli, sytuacje improwizowane<sup>19</sup>.

Na podstawie uzyskanych wyników zostały wyróżnione przyczyny bierności społecznej młodych ludzi pomiędzy 15. a 25. rokiem życia:

1. Brak poczucia sensu robienia czegokolwiek;
2. Niskie poczucie swojej wartości;
3. Oczekiwania i presja rodziców;
4. Presja rówieśników;
5. Niewykorzystany potencjał, zdolności i umiejętności;
6. „Przegapienie” możliwości.

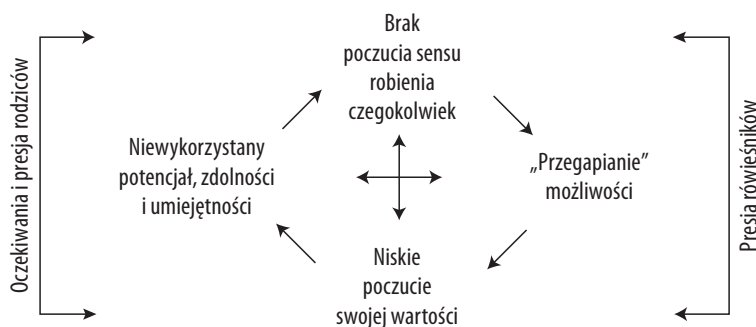
Rysunek 1. Przyczyny bierności społecznej młodych ludzi pomiędzy 15 a 25 rokiem życia



Ponadto zostały przez młodzież określone przyczyny pierwotne i wtórne. Jako pierwotne przyczyny bierności społecznej wywołujące niejako kolejne czynniki, młodzi ludzie uznali:

1. Oczekiwania i presję rodziców;
2. Presję rówieśników.

Rysunek 2. Przyczyny bierności społecznej młodych ludzi pomiędzy 15 a 25 rokiem życia – pierwotne i wtórne



19 K. Witerska, *Drama. Techniki...*, op. cit.; K. Witerska, *Teatr Forum*, op. cit.

Za pomocą technik dramowych uzyskano argumenty, których używają rodzice wywierając presję na dzieci oraz przekonania młodych ludzi dotyczące podejmowania aktywności, których nośnikiem jest grupa rówieśnicza.

Argumenty używane przez rodziców w sytuacji przedstawienia przez dziecko własnego pomysłu na życie, związanego z realizacją swojej pasji:

- priorytetowe znaczenie środków materialnych („Z tego nikt nie wyżyje”; „Rodziny z tego nie utrzymasz”);
- określone rozumienie pojęć, brak otwartości na rozwiązania proponowane przez nowe pokolenie („To nie jest prawdziwa praca”);
- realizacja własnych potrzeb („Musisz nam pomagać”; „Ktoś musi przejąć naszą firmę”);
- Obrona autorytetu („Nie pyskuj!”).

Slogany wyodrębnione podczas pracy z grupą, obrazujące przekonania grupy rówieśniczej blokujące działanie, to:

1. „Szkoda jej czasu” – nie ma sensu tracić czasu, który można spędzić z grupą rówieśników; czasu jest za mało, czasu ciągle brakuje;
2. „To jakaś ściema” – to na pewno się nie uda, to nie możliwe, żeby coś takiego się zdarzyło, to pewnie jakiś chwyt za którym kryje się zupełnie coś innego;
3. „Ona jest kiepska” – brak wiary w możliwości, zdolności i umiejętności.

Na tej podstawie zostały zbudowane dwie sceny Teatru Forum (1) scena nie podjęcia aktywności pod wpływem presji rówieśników, (2) scena uniemożliwienia przez rodziców rozwijania pasji głównej bohaterki.

Kolejnym etapem TF, a zarazem kolejnym etapem badań, było poszukiwanie sposobów radzenia sobie przez młodych ludzi pomiędzy 15. a 25. rokiem życia w sytuacji opresji powodującej bierność społeczną. Publiczności, będącej grupą homogeniczną dla grupy tworzącej przedstawienie zaprezentowano spektakl TF, w czasie którego osoby z publiczności prezentowały sposoby radzenia sobie w sytuacjach opresji zaprezentowanych na scenie. Na tym etapie badań zastosowana obserwację uczestniczącą oraz analizę materiału filmowego dokumentującego przebieg przedstawienia.

Sposoby radzenia sobie w sytuacji uniemożliwienia przez rodziców oparcia aktywności zawodowej na podstawie rozwijania pasji zaobserwowane podczas improwizacji w interwencjach TF:

- poszukiwanie kompromisu,
- poszukiwanie wzajemnego zrozumienia i uznania potrzeb.

Sposoby radzenia sobie w sytuacji nie podejmowania aktywności pod wpływem presji rówieśników zaobserwowane podczas improwizacji w interwencjach TF:

- umiejętność wyrażania swojego zdania,
- budowanie relacji partnerskich w grupie.

Teatr Forum może być wykorzystany do zbadania przyczyn danego zjawiska, jego charakterystyki i zbadania sposobów rozwiązywania określonych problemów – sposobów interwencji w sytuacjach trudnych, konfliktowych, sprzecznych interesów. Powyższe badania wskazują na znane młodym ludziom i proponowane przez nich sposoby radzenia sobie w trudnych sytuacjach w kontekście presji rodziców i rówieśników. Mogą być jednocześnie punktem wyjścia dla działań edukacyjnych w zakresie aktywizacji społecznej i zawodowej młodych ludzi, poprzez szkolenia w zakresie rozwijania umiejętności, tj.:

- poszukiwania kompromisu,
- poszukiwania wzajemnego zrozumienia i uznania potrzeb,
- umiejętności wyrażania swojego zdania,
- budowania relacji partnerskich w grupie.

Ponadto, powyższe badania, pokazując przyczyny zjawiska (jakim jest bierność społeczna młodzieży między 15. a 25. rokiem życia) powalają na nakreślenie kierunków działań profilaktycznych w tym zakresie, odpowiadając na slogany, obrazujące przekonania rówieśnicze:

1. „Ona jest kiepska” – wzmocnienie wiary we własne możliwości, zdolności i umiejętności, poprzez:
  - a) umożliwienie odkrycia własnych zdolności i zainteresowań,
  - b) oparcie na tych zasobach konkretnych działań.
2. „To jakaś ściema” – rozwijanie umiejętności myślenia krytycznego i podejmowania celowych, wartościowych działań:
  - a) dostarczanie młodym ludziom okazji do brania udziału w prawdziwych działaniach, których efektem jest realny skutek, stanowiący dla nich wartość. Oparcie tych działań na tym, co jest ważne dla młodych ludzi;
  - b) edukacja dotycząca rozpoznawania działań pozornych, fikcyjnych ofert, których celem są wyłudzenia finansowe, przestępstwa seksualne i inne sytuacje ryzykowne.
3. „Szkoda jej czasu” – edukacja dotycząca zarządzania sobą w czasie, działania dydaktyczne zapewniające zarówno pracę w zespole, jak i pracę samodzielną, indywidualną i refleksję na temat swojego stylu uczenia się, własnego sposobu funkcjonowania w świecie.

## Zakończenie

Teatr Forum stanowi narzędzie pracy wspierające takie wartości, jak: wolność, relacje międzyludzkie, poczucie sprawiedliwości, poczucie wpływu i samoskuteczności, możliwość samorealizacji. Teatr Forum działa przeciwko każdej for-

mie opresji: zniewoleniu, ubóstwu, wykluczeniu, konsumpcjonizmowi i utracie więzi społecznych.

Główne założenie metody TF mówi, że każdy człowiek, każda społeczność boryka się zawsze z pewnymi trudnościami, problemami, przeszkodami uniemożliwiającymi jej członkom dialog, wolność wyboru, czy samorealizację. Celem każdego przedstawienia jest znalezienie sposobów wyjścia z tej sytuacji, sposobów radzenia sobie z sytuacją trudną.

Praca nad przedstawieniem i praca z publicznością w czasie spektaklu stanowi swoiste studium przypadku, gdzie przedmiotem badań jest określona społeczność i jej problemy. Może zawierać różnorodne techniki badawcze:

- zogniskowany wywiad grupowy, podczas którego członkowie grupy wykonują zadania, takie, jak np. burza mózgów, opowiadanie historii opresji,
- wywiady indywidualne,
- analiza dokumentów – analiza historii opresji spisanych w autentycznych liściach, pamiętnikach, artykułach z gazet,
- analiza nagrania spektaklu,
- obserwacja uczestnicząca,
- techniki dramowe.

Czynniki warunkujące skuteczność metody i wspierające rzetelność badań, to:

1. **Homogeniczność widzów i aktorów.** Problem w Teatrze Forum jest zawsze mocno osadzony w realiach osób tworzących przedstawienie. Sytuacja opresji pochodzi od uczestników zajęć, a spektakl jest kierowany do grupy homogenicznej, tożsamej, o podobnej strukturze (o jak najbardziej zbliżonym pochodzeniu społecznym czy kulturowym) przez którą przedstawiony problem będzie identyfikowany. Ten warunek umożliwia zaistnienie forum, podjęcie głosu przez publiczność i przeobrażenie się widzów w spekt-aktorów.
2. **Improwizacja dialogów.** Dialogi są improwizowane zarówno podczas prób przedstawienia, jak i podczas samego spektaklu. Aktorzy znają problem, budowę sceny i jej przebieg, ale nie uczą się dialogów na pamięć, dzięki czemu zachowują się w naturalny sposób. Jest to istotne, ponieważ Teatr Forum jest tworzony przez osoby nie będące zawodowymi aktorami. Jest to teatr tworzony przez społeczności dla społeczności homogenicznych. Dlatego też ich język, intonacja, sposób mówienia i komunikaty niewerbalne są rozpoznawalne przez widownię tylko wówczas, jeśli są autentyczne.
3. **Krótki czas przygotowania przedstawienia.** Budowanie przedstawienia w Teatrze Forum nie może być procesem długotrwałym. Wystarczy kilka spotkań, aby stworzyć dobry, kilkunastominutowy spektakl. Jest to istotne ze względu na to, że z jednej strony nie można przetrenować aktorów i doprowadzić do utraty autentyczności dialogów i zachowań, a z drugiej nie można

pozwoić osobom tworzącym przedstawienie na długotrwałe i wielokrotne wchodzenie w rolę ofiary i sprawców przemocy.

4. **Postawa jokera.** Podstawową cechą jokera prowadzącego Teatr Forum jest bezstronność. Joker nie tylko nie może autorytarnie przekazywać gotowych odpowiedzi, ale nawet sugerować rozwiązań. Joker nie może wysnuwać nieoczywistych wniosków. Musi odwoływać się do tego co konkretnie zostało powiedziane, a nie do własnych interpretacji. Musi otwierać wszelkie możliwe drogi poprzez formułowanie wypowiedzi raczej w formie pytań, niż w formie zdań twierdzących. „Dżoker nie jest przewodniczącym zebrania ani strażnikiem prawdy – jego zadaniem jest po prostu zapewnić odpowiednie warunki, by ci, którzy wiedzą nieco więcej od innych mieli szansę przekazać im swoje doświadczenia, a ci którzy są nieśmiali nabrali więcej śmiałości i pokazali wszystkim, co potrafią”<sup>20</sup>.

### *Bibliografia*

- Ackroyd J., *Research Methodologies for Drama Education*, Trentham Books, Stoke on Trent – Sterling 2006.
- Act Your Job, [www.actyourjob.eu](http://www.actyourjob.eu)
- Boal A., *Games for Actors and Non-actors*, Routledge, London and New York 2002.
- Boal A., *Gry dla aktorów i nieaktorów*, przeł. Świerkocki M., Wydawnictwo Cyklady, Drama Way Fundacja Edukacji i Kultury, Warszawa 2014.
- Eurofound, *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012.
- Eurostat, *Young people – education and employment patterns*, pobrano z: [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistic\\_explained/index.php/Young\\_people\\_-education\\_and\\_employment\\_patterns](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistic_explained/index.php/Young_people_-education_and_employment_patterns) (dostęp: 15.10.2011).
- Keplinger A. (red.), *Bierność społeczna. Studia interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2008.
- Lewandowska B., *Zdrowe i niezdrowe oblicza bierności*, (w:) A. Keplinger (red.), *Bierność społeczna. Studia interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2008.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Słownik Języka Polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/slowniki>, (dostęp: 10.09.2016).
- Social Exclusion Unit, *Bridging the gap: New opportunities for 16–18 year-olds not in education, employment or training*, Stationery Office, London 1999.
- Stake R., *The Art. Of Case Study Research*, Sage, London 1995.
- Winston J., *Research through Case Study*, Trentham Books, Stoke on Trent – Sterling 2006.
- Witerska K., *Drama. Techniki, strategie, scenariusze*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Witerska K., *Teatr Forum*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.

<sup>20</sup> A. Boal, *Gry dla aktorów i nieaktorów*, przeł. M. Świerkocki, Wydawnictwo Cyklady, Drama Way Fundacja Edukacji i Kultury, Warszawa 2014, s. 59.

**Danuta Wosik-Kawala**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## **Życie wartościowe w opinii uczniów kończących naukę w gimnazjum**

### **Wprowadzenie**

Jedną z cech konstytutywnych młodzieży w wieku szkolnym traktowanej globalnie, jest dążenie do autonomii i samodzielności w myśleniu, przeżywaniu, działaniu, dokonywaniu wyborów. Dążenie do autonomii szczególnie charakteryzuje młodzież gimnazjalną. Wiek dorastania to czas wielkich przemian, cechujący się potrzebą swobody, niezależności, walką o prawo do dorosłości. To także czas wielu problemów, jakie przeżywają młodzi ludzie, pytań, wątpliwości, wzbogacania kontaktów społecznych<sup>1</sup>. Okres ten cechuje konfliktowość młodych osób, która wynika z ich potrzeby samodzielności i ograniczeń narzucanych im przez rodziców, a także potrzeby samodzielności i jednocześnie oparcia, między wizjami idealnego świata a realnym obrazem rzeczywistości<sup>2</sup>.

Problematyka wartości, a zwłaszcza ich wyboru oraz realizacji, stanowi dylemat niemalże każdego człowieka. Rozterki pojawiają się szczególnie wówczas, gdy jednostka stawia sobie pytania o cel i sens swoich działań; przeżywa rozterki, dokonuje wyborów, ocenia siebie i innych<sup>3</sup>. Wydaje się, że w okresie dojrzewania wartości odgrywają szczególną rolę, gdyż stają się punktami orientacyjnymi, drogowskazami w skomplikowanej rzeczywistości, ułatwiającymi planowanie działań, dokonywanie wyborów czy podejmowanie decyzji. Wpływają zatem na postawy, motyw i zachowanie człowieka, warunkują ocenę innych ludzi, zdarzeń, a także ocenę życia swojego i innych w kategorii wartościowego bądź bezwartościowego<sup>4</sup>.

Trzecia klasa gimnazjum wiąże się z zakończeniem nauki na tym etapie nauczania i podjęciem decyzji dotyczącej dalszej drogi edukacyjnej. Na tę decy-

---

1 J.M. Wolińska, *Specyfika okresu dorastania*, (w:) D. Pankowska, T. Sokołowska-Dzioba (red.), *Kompetencje nauczyciela przedmiotów zawodowych, cz. 2: Praca wychowawcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 85–86.

2 Por. A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.

3 T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawala, *Wychowanie w szkole. Wskazówki dla nauczycieli*, wyd. 3, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015, s. 50.

4 *Ibidem*, s. 51.



zję z pewnością wpływa wiele czynników, a jednym z nich są preferowane przez uczniów wartości.

Pojęcie wartości jest trudne do jednoznacznego określenia. Trudność ta wynika z braku zgodności w rozumieniu tego terminu w różnych dyscyplinach naukowych, a niejednokrotnie także i wewnątrz nich. Dlatego swoje rozważania ograniczę do rozumienia pojęcia wartości w pedagogice, na gruncie której również istnieje wiele definicji tego terminu. Mieczysław Łobocki przyjmuje, iż przez wartość rozumie się w szczególności „to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest ze wszech miar godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich”<sup>5</sup>. Rozumiana w ten sposób wartość uchodzi często za kryterium oceny osób, rzeczy, zjawisk, norm, zasad, a tym samym stanowi ważną podstawę uznania czegoś za dobre lub złe<sup>6</sup>. Natomiast Marian Nowak kieruje uwagę na fakt, że wartości wyrażają to, „co być powinno” i „czego pragniemy”, ukazują to, co jest istotne i do czego warto dążyć. Stanowią filary, na których opiera się życie społeczne, osobiste i wspólnotowe<sup>7</sup>. Według Czesława Matuszewicza, wartości to „kryterium lub zasada wyboru celu dążeń jednostki lub grup społecznych. Wartości tak pojęte są elementem świadomości społecznej, wpływającym na wybory zachowań ludzi w takich warunkach, w których wyznaczniki sytuacyjne lub wewnątrzorganizacyjne pozostawiają margines swobody wyboru celu dążeń lub skłaniają osoby do przeciwstawienia wartości owym wyznacznikom”<sup>8</sup>.

Wartości w świadomości człowieka tworzą określone układy, co prowadzi do tworzenia się systemu wartości. System wartości jest zbudowany hierarchicznie, co oznacza, że jednym wartościom w tym systemie można przyznać wyższą, a innym niższą rangę. Oznacza to, że istnieje pewna hierarchia wartości, jednakże należy mieć świadomość, że nie musi ona być trwała, a poszczególne wartości mogą zajmować w niej równorzędne miejsca<sup>9</sup>. Hierarchia wartości zmienia się wraz z wiekiem, zdobytym doświadczeniem czy też pod wpływem środowiska, w którym człowiek przebywa. Wartości preferowane przez człowieka, stają się motywem jego działań, wyznaczają kryteria i wzory zachowań, działają jako normy, są pożądanym stanem rzeczy<sup>10</sup>.

5 M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 96.

6 Ibidem.

7 M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2000, s. 393.

8 Cz. Matuszewicz, *Psychologia wartości*, PWN, Warszawa–Poznań 1975, s. 5.

9 M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998, s. 20–21.

10 J. Mariański, *W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno-pastoralne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1990, s. 171.

Zdaniem Kazimierza Popielskiego, „wartości wnikają w życie ludzi i na sobie właściwy sposób je tworzą i kształtują”<sup>11</sup>. Dlatego też poznanie opinii młodych osób na temat preferowanych wartości i sposobu rozumienia przez nich życia wartościowego jest niezwykle ważne, gdyż może być traktowane jako prognostyk dotyczący rozwoju zarówno samej jednostki, jak i społeczeństwa. Zdaniem Janusza Gajdy wybór wartości to podstawa światopoglądu człowieka, uświadomienie sobie sensu życia to siła sprawcza podejmowanych działań<sup>12</sup>. Prawidłowo rozumiane wartości nadają sens ludzkiemu życiu i pozwalają na pełną realizację siebie jako człowieka<sup>13</sup>.

## Opis badań

Celem badania było poznanie opinii uczniów kończących naukę w gimnazjum na temat życia wartościowego. W związku z tak postawionym zadaniem przyjęto następujący główny problem badawczy: Jaka jest opinia młodzieży kończącej naukę w gimnazjum na temat życia wartościowego? W odniesieniu do tak sformułowanego głównego problemu badawczego wyłoniono następujące problemy szczegółowe:

- Jaka jest (deklarowana) hierarchia wartości badanej młodzieży?
- Jakimi wartościami kieruje się współczesna młodzież w opinii badanych gimnazjalistów?
- Jak badani gimnazjaliści definiują życie wartościowe i jakie czynniki wpływają na jego ocenę?
- Jakie czynniki zdaniem gimnazjalistów wpływają na ich poczucie szczęścia?

W badaniu zastosowano ankietę własnej konstrukcji. Jej celem było określenie hierarchii wartości badanej młodzieży gimnazjalnej oraz poznanie ich opinii na temat życia wartościowego. Określając hierarchię wartości, wzorowano się na narzędziu badawczym 100 pytań – 100 opinii autorstwa Mirosława J. Szymańskiego<sup>14</sup>. Proponowaną tam klasyfikację wartości uzupełniono o trzy dodatkowe grupy wartości: transcendentne (religijne) określane w kategoriach: wiara, Bóg, zbawienie, świętość oraz zdrowotne określane w kategoriach: dobre zdrowie, sprawność fizyczna i psychiczna, a także wartości związane z własnym wyglądem wyrażające się poprzez ładny, zadbane wygląd, dobre, modne, markowe ubrania, zgrabną figurę, powodzenie wśród rówieśników, dobrą prezencję.

11 K. Popielski, *Psychologia egzystencji: wartości w życiu*, wyd. 2, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s. 23.

12 J. Gajda, *Wartości w życiu i edukacji człowieka*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 11.

13 A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004, s. 64.

14 M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998.

Badania przeprowadzono w dwóch lubelskich gimnazjach, wśród wszystkich uczniów klas III. Młodzież ta miała już za sobą końcowe testy gimnazjalne weryfikujące jej wiedzę z poszczególnych bloków przedmiotowych, jednakże nie знаła jeszcze ich wyników. Badaniem objęto 161 uczniów, w tym 85 (52,79%) dziewcząt i 76 (47,21%) chłopców. W przeważającej większości badani uczniowie to mieszkańcy miasta – 146 (90,68%) osób. Na wsi mieszkało jedynie 15 (9,32%) gimnazjalistów. Średnia ocen badanych to 4,06 (SD 0,77). Najniższa średnia wśród badanych to 2,5, najwyższa zaś to 6,0. Badania miały charakter grupowy i zostały przeprowadzone w szkołach wybranych w sposób losowo-celowy. Celowy ze względu na typ szkoły – gimnazja oraz poziom klas – klasy III, czyli uczniowie kończący edukację na tym poziomie, a także ze względu na czas przeprowadzania badań – po teście gimnazjalnym, od wyników którego zależy realizacja planów edukacyjnych większości badanej młodzieży. Fakt ten jest o tyle ważny, że uczniowie nie koncentrowali się już na nauce, a nauczyciele często wykorzystywali ten okres na wycieczki szkolne i wyjścia z uczniami poza szkołę, np. do kina, na wystawę. Zatem atmosfera w tym okresie wśród badanych uczniów nie była zdominowana myśleniem i rozmowami dotyczącymi wiadomości z poszczególnych przedmiotów czy też przeżywaniem stresu i obaw związanych ze sprawdzianami. Natomiast dobór losowy został zastosowany względem szkół, w których przeprowadzono badania.

## Wyniki badań

Wartości uznawane przez człowieka układają się w pewien charakterystyczny dla niego układ, określający jego preferencje, wybory i decyzje. „Wartości w życiu ucznia decydują o sensie i jakości jego życia, relacjach interpersonalnych, stosunku do siebie, rówieśników, nauczycieli i świata”<sup>15</sup>. Wychodząc z takiego założenia, poproszono uczniów o uszeregowanie 13 grup wartości względem ich ważności dla nich samych. Przyjęto, że wartość liczbową 1 oznacza najważniejszą wartość dla badanego, natomiast 13 – najmniej ważną. Dlatego najniższa średnia oznacza wartość najbardziej cenioną przez badanego. Należy zaznaczyć, iż otrzymana w wyniku badań hierarchia wartości to deklaracja uznawanych przez młodzież wartości, nie zawsze odzwierciedlająca się w realnych sytuacjach wymagających wyborów bądź też określonych zachowań, gdyż bywa tak, że istnieje duży rozdźwięk między realizacją a deklaracją uznawanych wartości. Uzyskane wyniki badań dotyczące hierarchii wartości badanych uczniów zamieszczono w tabeli 1.

15 D. Wosik-Kawala, E. Sarzyńska-Mazurek, *Wartość pracy w percepcji uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, „Horyzonty Wychowania” nr 30, t. 14, 2015, s. 169.

**Tabela 1. Hierarchia wartości badanej młodzieży (N = 161)**

Ranga	Grupa wartości	Wartości	$\bar{x}$	$S$
1.	Rodzinne	wsparcie rodzinne, przynależność do rodziny, wspólnota rodzinna, bliskość, oparcie w rodzinie	3,25	2,79
2.	Allocentryczne	więzi koleżeńskie, przyjaźń, towarzyskość	3,99	2,90
3.	Zdrowotne	dobre zdrowie, sprawność fizyczna i psychiczna	4,35	3,33
4.	Edukacyjne	wykształcenie, rozwijanie zainteresowań, nauka, zdobywanie wiedzy, inteligencja, mądrość, bystrość umysłu	5,01	2,98
5.	Związane z pracą	rozwój zawodowy, doskonalenie, wychowanie przez pracę, samorealizacja, rozwijanie zainteresowań	7,19	2,89
6.	Materialne	dobrobyt materialny, korzyści materialne, bogacenie się, majątek, pieniądze	7,51	4,58
7.	Przyjemnościowe	zabawa, radość, imprezy, rozrywki, miłe i przyjemne spędzanie czasu	7,51	3,45
8.	Prospołeczne	poświęcenie dla innych, troska o drugiego człowieka	7,58	3,54
9.	Związane z własnym wyglądem	ładny, zadbany wygląd, dobre, modne, markowe ubrania, zgrabna figura, powodzenie wśród rówieśników, dobra prezencja	8,02	3,03
10.	Kulturalne	imprezy kulturalne, dobry film, spektakl teatralny, szacunek wobec sztuki	8,51	4,41
11.	Transcendentne (religijne)	wiara, Bóg, zbawienie, świętość	8,57	4,37
12.	Obywatelskie	dobro kraju, duma narodowa, miłość do ojczyzny, przestrzeganie tradycji narodowych	8,78	3,49
13.	Związane z władzą	awans zawodowy, sprawowanie funkcji kierowniczej, kariera, sława	9,18	2,98

Z przeprowadzonych badań wynika, że dla badanych gimnazjalistów wartością najwyżej cenioną jest rodzina ( $M = 3,25$ ), rozumiana jako wspólnota rodzinna dająca poczucie bliskości, wsparcia oraz przynależności do rodziny. Na drugim miejscu młodzież wskazała wartości allocentryczne ( $M = 3,99$ ), a wśród nich przyjaźń, towarzyskość, więzi koleżeńskie, co w tym okresie rozwojowym jest szczególnie istotne. Orientacja na wartości allocentryczne wiąże się z wrażliwością na potrzeby drugiego człowieka, gotowością niesienia pomocy, zdolnością rozumienia go – warto jednak zauważyć, że w tym ujęciu zachowania, o których mowa, skierowane są na ogół na osobę znaną badanemu<sup>16</sup>. Trzecią rangę zdobyło zdrowie jako wartość ( $M = 4,35$ ), rozumiane zarówno jako sprawność fizyczna, jak i psychiczna. Na pozycji czwartej uplasowały się wartości edukacyjne ( $M = 5,01$ ). Być może fakt,

16 Vide: M.J. Szymański, *Młodzież wobec wartości...*, op. cit., s. 31.

że badani uczniowie w momencie przeprowadzania badań mieli już za sobą testy weryfikujące ich wiedzę z tego etapu edukacji i jednocześnie nie znali jeszcze ich wyników, wpłynął na dość wysokie miejsce tej wartości w hierarchii. Kolejną pozycję zajęły wartości związane z pracą w tym rozwój zainteresowań, samorealizacja i doskonalenie ( $M=7,19$ ). Pośrodku przedstawionej hierarchii znalazły się wartości materialne – ranga szósta ( $M=7,51$ ) i przyjemnościowe – ranga siódma ( $M=7,51$ ). Ósme miejsce zajęły wartości prospołeczne, związane z troską i poświęceniem dla drugiego człowieka, lecz z uwzględnieniem szerokiego kręgu społeczeństwa, wartość ta odnosi się bowiem do grup społecznych, narodowych, wyznaniowych, do narodu czy ludzkości w ogóle<sup>17</sup> ( $M=7,58$ ). Nieco zaskakujący wydaje się fakt, że grupa wartości związanych z własnym wyglądem uplasowała się dopiero na dziewiątej pozycji omawianej hierarchii ( $M=8,02$ ), gdyż młodzież w tym wieku zwraca szczególną uwagę na aprobowaną prezencję wśród rówieśników. Pomimo, iż wartości przyjemnościowe uplasowały się na siódmej pozycji, to dość zbliżona do nich grupa wartości kulturalnych osiągnęła dopiero dziesiątą rangę ( $M=8,51$ ). Być może spędzanie wolnego czasu w teatrze, na dobrym spektaklu teatralnym czy też w kinie na ambitnym filmie jest mniej cenione przez badanych niż miłe i przyjemne spędzanie czasu na imprezach. Dość odległą, jedenastą rangę zajmują w omawianej hierarchii wartości transcendentne ( $M=8,57$ ), związane z wiarą, zbawieniem i świętością. Mniej ważne dla badanych okazały się także wartości obywatelskie – ranga dwunasta ( $M=8,78$ ), związane z miłością do ojczyzny i dumą narodową oraz związane z władzą, które zajęły ostatnią rangę ( $M=9,18$ ).

Ciekawym wydało się poznanie, czy między dziewczętami i chłopcami istnieją różnice w hierarchii wartości. Uzyskane wyniki badań w tym zakresie przedstawiono w tabeli 2. Analiza zaprezentowanych danych ukazuje, że w przypadku pięciu grup wartości występują istotne statystycznie różnice pomiędzy badanymi chłopcami a dziewczętami. W hierarchii wartości badanych dziewcząt wyższe pozycje niż u chłopców zajęły dwie grupy wartości: allocentryczne i prospołeczne. Są to wartości związane z drugim człowiekiem z przyjacielską relacją z nim, z troską o niego. Natomiast chłopcy bardziej niż dziewczęta cenią sobie wartości przyjemnościowe, materialne i kulturalne, czyli skierowane bardziej na swoje przeżycia związane z przyjemnym spędzaniem czasu wolnego.

Interesujące wydało się także poznanie ocen badanej młodzieży dotyczących wartości preferowanych przez ich rówieśników. Uzyskane w tym zakresie wyniki zamieszczono w tabeli 3. Na podstawie danych można stwierdzić, że zdaniem większości badanych gimnazjalistów dla ich rówieśników wartością są pieniądze – 81,99%, rozrywka – 66,46% i dbałość o wygląd zewnętrzny – 59%. Rodzina jako

---

17 Ibidem, s. 31.

**Tabela 2. Hierarchia wartości badanych dziewcząt i chłopców**

Grupa wartości	Dziewczęta		Chłopcy		t	p	Ranga	
	$\bar{x}$	$\hat{S}$	$\bar{x}$	$\hat{S}$			DZ	CH
Allocentryczne	3,49	2,48	4,53	3,25	-2,30	0,02*	2	3
Edukacyjne	4,89	2,58	5,13	3,38	-0,50	0,61	4	4
Kulturalne	9,22	5,06	7,72	3,40	2,17	0,03*	11	8
Materialne	8,34	5,13	6,57	3,68	2,47	0,01*	8	6
Obywatelskie	9,25	3,02	8,23	3,90	1,86	0,06	12	10
Prospołeczne	6,85	3,25	8,38	3,69	-2,78	0,00*	5	11
Przyjemnościowe	8,41	3,03	6,51	3,64	3,60	0,00*	9	5
Rodzinne	2,87	2,31	3,65	3,20	-1,79	0,07	1	1
Transcendentne (religijne)	8,48	4,52	8,67	4,24	-0,27	0,78	10	12
Związane z pracą	7,15	2,89	7,22	2,91	-0,15	0,87	6	7
Związane z władzą	9,30	2,93	9,03	3,03	0,56	0,57	13	13
Związane z własnym wyglądem	8,12	2,75	7,90	3,34	0,46	0,64	7	9
Zdrowotne	4,32	3,39	4,38	3,29	-0,09	0,92	3	3

\* wartości istotne statystycznie

**Tabela 3. Wartości, którymi kieruje się młodzież w opinii badanych gimnazjalistów**

Wartości	N	%
Pieniądze	132	81,99
Rozrywka	107	66,46
Dbłość o wygląd	95	59
Udany związek z partnerem	39	24,22
Hobby	31	19,25
Rodzina	21	13,04
Praca	21	13,04
Wykształcenie	21	13,04
Patriotyzm	10	6,21
Religia/wiara	5	3,10
Uczciwość/szacunek	5	3,10
Ekologia/dbanie o środowisko	3	1,86
Naród/państwo	3	1,86
Dzieci	1	0,62

W przypadku tego pytania badani mogli podać więcej niż jedną odpowiedź, stąd uzyskanych wyników nie sumuje się do 100%.

Tabela 4. Czynniki warunkujące szczęście osobiste badanych gimnazjalistów

Warunki szczęścia	N	%
Samorealizacja	132	81,98
Poczucie bycia potrzebnym	98	60,87
Poczucie własnej wartości	98	60,87
Dobre zdrowie	90	55,90
Udane życie rodzinne	83	51,55
Szacunek otoczenia	61	37,89
Dobre warunki materialne	59	36,64
Duży krąg przyjaciół	58	36,02
Sukcesy w nauce	52	32,30
Życie pełne przygód, podróży	49	30,43
Poczucie niezależności	40	24,84
Sława/popularność	12	7,45
Inne (kupno samochodu, miłość)	4	2,48

wartość uzyskała zaledwie 13,04%. Zatem wartości, którymi kieruje się młodzież w opinii badanych, znacznie różnią się od tych deklarowanych przez nich.

Po poznaniu deklarowanej przez badanych gimnazjalistów hierarchii wartości oraz oceny dotyczącej wartości preferowanych przez ich rówieśników poszukiwania badawcze skierowane zostały na czynniki warunkujące szczęście w opinii badanych gimnazjalistów.

Uzyskane od badanych informacje dotyczące czynników warunkujących szczęście osobiste są bardzo interesujące. Aż 81,98% badanych wskazuje na samorealizację jako czynnik warunkujący ich szczęście osobiste. Ważna zatem jest dla nich możliwość rozwijania własnych możliwości, realizacji zainteresowań, rozwoju osobistego poprzez realizację własnego potencjału. Dla 60,87% badanych warunkiem szczęścia jest poczucie bycia potrzebnym oraz poczucie własnej wartości – również 60,87% badanych udzieliło takiej odpowiedzi. Poczucie własnej wartości to główny regulator ludzkiego zachowania, mający wpływ na stosunek jednostki do siebie i do innych osób, a także do otaczającego świata<sup>18</sup>. Można przyjąć, iż potrzeba bycia potrzebnym ściśle wiąże się z poczuciem własnej wartości. Badani uczniowie jako czynnik warunkujący szczęście wskazali także zdrowie – 55,90% i udane życie rodzinne 51,55% udzielonych odpowiedzi. Co trzeci badany jako warunek szczęścia wskazał posiadanie szacunku otoczenia (37,89%), dobrych warunków materialnych (36,64%) i dużego kręgu przyjaciół (36,02%).

<sup>18</sup> T. Lewandowska-Kidoń, D. Wosik-Kawala, *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 13.

**Tabela 5. Życie wartościowe w opinii badanych gimnazjalistów**

Życie wartościowe to:	N	%
Życie szczęśliwe, spełnione w różnych obszarach (zawodowym i rodzinnym)	49	30,43
Realizacja celów, ambicji, rozwój zainteresowań i pasji	43	26,71
Kierowanie się w życiu wartościami, realizacja cenionych wartości	35	21,74
Udane życie rodzinne, życie w gronie najbliższych (w tym przyjaciół)	24	14,90
Brak odpowiedzi bądź „nie wiem”	22	13,66
Niesienie dobra dla innych ludzi, działamy tak, by polepszyć życie innych ludzi	17	10,56
Życie na wysokim poziomie w różnych obszarach	7	4,35
Życie, które pozostawia ślad w pamięci innych po śmierci tej osoby	6	3,73
Bycie szanowanym przez innych	4	2,48
Szanowanie innych	4	2,48
Pokonanie trudności w życiu	3	1,86
Nic nie oznacza, to głupota	2	1,24

Ze względu na postawiony cel badań, dotyczący życia wartościowego badanych gimnazjalistów, zapytano ich o to, czym jest dla nich życie wartościowe. Uzyskane odpowiedzi zawarto w tabeli 5.

Z przeprowadzonych badań wynika, że prawie co trzeci badany (30,43%) uznaje, że życie wartościowe wiąże się ze spełnieniem w różnych obszarach, m.in. w życiu zawodowym i rodzinnym, co wiąże się z odczuwanym przez człowieka szczęściem. Dla 26,71% badanych uczniów życie wartościowe oznacza realizację własnych celów, ambicji, rozwój zainteresowań i pasji. 21,74% twierdzi, że życie wartościowe to takie, w którym człowiek kieruje się cenionymi wartościami i realizuje je. Natomiast 14,90% uczniów życie wartościowe wiąże z udanym życiem rodzinnym, w gronie najbliższych osób. Dla dość dużej grupy badanych uczniów pytanie to okazało się dość trudne i nie udzielili oni na nie odpowiedzi (13,66%).

Szukając odpowiedzi na pytanie, jakie czynniki wpływają na ocenę życia pod kątem jego wartości, zapytano uczniów o to, co ich zdaniem decyduje o tym, że jedni ludzie oceniają swoje życie jako wartościowe, a inni jako bezwartościowe.

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że dla badanych gimnazjalistów życie wartościowe zależy od poczucia własnej wartości (19,25% badanych udzieliło takiej odpowiedzi) oraz statusu materialnego, który w opinii badanych ściśle wiąże się ze statusem społecznym (19,25%). Badani stwierdzili również, że na ocenę życia pod kątem jego wartości wpływają doświadczenia życiowe człowieka (14,90%), umiejętność radzenia sobie z problemami (10,56%), poczucie bycia potrzebnym (8,70%), poczucie szczęścia (8,07%), rodzina (8,07%), wyznawane wartości (7,45%) oraz charakter człowieka (6,83%). Należy zwrócić uwagę, iż wskazanie czynników wpływających na ocenę życia jako wartościowego



Tabela 6. Czynniki wpływające na ocenę życia jako wartościowe

Życie wartościowe zależy od:	N	%
Podjęcia do życia warunkowanego poczuciem własnej wartości	31	19,25
Statusu materialnego, a w efekcie również społecznego	31	19,25
Brak odpowiedzi bądź „nie wiem”	29	18,01
Doświadczeń życiowych (w tym realizacji marzeń, celów)	24	14,90
Umiejętności radzenia sobie z problemami	17	10,56
Poczucia bycia potrzebnym innym ludziom	14	8,70
Poczucia szczęścia	13	8,07
Osób bliskich, zwłaszcza rodziny	13	8,07
Wyznawanych wartości	12	7,45
Charakteru człowieka	11	6,83

wego nie było dla badanych uczniów zadaniem łatwym, gdyż aż 18,01% badanych nie potrafiło udzielić odpowiedzi na to pytanie.

## Podsumowanie

Badana młodzież gimnazjalna deklaruje, iż najważniejsze dla niej są wartości rodzinne (pierwsza ranga zarówno u dziewcząt, jak i u chłopców), allocentryczne (druga ranga u dziewcząt, trzecia u chłopców) oraz zdrowotne (trzecia ranga u dziewcząt, druga u chłopców). Wśród badanych dziewcząt i chłopców istnieją istotne statystycznie różnice w zakresie preferowanych wartości. Dotyczą one wartości przyjemnościowych, zajmujących wyższą pozycję w hierarchii chłopców niż dziewcząt (piąta ranga u chłopców, dziewiąta u dziewcząt); kulturalnych, również wyżej cenionych przez chłopców niż przez dziewczęta (ósma ranga, odpowiednio jedenasta) oraz materialnych, również ważniejszych dla chłopców niż dla dziewcząt (szósta ranga u chłopców, ósma u dziewcząt). Natomiast dziewczęta bardziej niż chłopcy cenią sobie wartości allocentryczne (druga ranga u dziewcząt, trzecia u chłopców) oraz prospołeczne (piąta ranga u dziewcząt, dopiero jedenasta u chłopców). Różnice między dziewczętami a chłopcami w tym okresie wiążą się z szybkością dojrzewania i zmianami związanymi z dojrzewaniem biologicznym, społecznym i poznawczym. Szybkość dojrzewania dziewcząt w tym okresie jest znacznie większa niż chłopców, co odzwierciedla się w sposobie postrzegania przez nie siebie i otaczającego świata.

Natomiast zupełnie odmiennie badani określają wartości, którymi kieruje się współczesna młodzież. W percepcji badanych gimnazjalistów dla współczesnej

młodzieży liczą się przede wszystkim pieniądze (81,99%), rozrywka (66,46%) oraz dbałość o wygląd zewnętrzny (59%).

Można zatem zauważyć dużą rozbieżność między tym, jak określają siebie badani, a tym, jak oceniają innych, przy czym można stwierdzić, że obraz siebie jest znacznie korzystniejszy niż obraz rówieśników.

Z przeprowadzonych badań wynika, że na poczucie szczęścia badanych gimnazjalistów wpływa potrzeba bycia potrzebnym, posiadania pozytywnej samooceny warunkującej poczucie własnej wartości oraz dobry stan zdrowia. Badana młodzież czuje się szczęśliwa również wtedy, gdy ma udane życie rodzinne oraz możliwość rozwijania swoich zainteresowań.

Definiując życie wartościowe, badani gimnazjaliści uznali, iż jest to życie szczęśliwe, spełnione w różnych obszarach (zawodowym i rodzinnym), życie, w którym realizują obrane cele, spełniają ambicje, rozwijają swoje zainteresowania, oddają się swoim pasjom. Ważne jest dla nich, by kierowali się uznawanymi przez siebie wartościami i mogli je urzeczywistnić w życiu. Pytanie o wartości, o życie wartościowe jest niezwykle ważne również z perspektywy wychowania, do którego powinno należeć przygotowanie uczniów do odkrycia sensu i znaczenia wartości, do kreowania człowieka dojrzałego aksjologicznie, o wewnętrznym spójnej orientacji aksjologicznej.

### *Bibliografia*

- Gajda J., *Wartości w życiu i edukacji człowieka*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Lewandowska-Kidoń T., Wosik-Kawala D., *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Mariański J., *W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno-pastoralne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1990.
- Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Matusewicz Cz., *Psychologia wartości*, PWN, Warszawa-Poznań 1975.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2000.
- Popielski K., *Psychologia egzystencji: wartości w życiu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.
- Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.
- Szymański M.J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998.
- Wolińska J.M., *Specyfika okresu dorastania*, (w:) D. Pankowska, T. Sokołowska-Dzioba (red.), *Kompetencje nauczyciela przedmiotów zawodowych*, cz. 2: *Praca wychowawcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Wosik-Kawala D., Sarzyńska-Mazurek E., *Wartość pracy w percepcji uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, „Horyzonty Wychowania” nr 30, t. 14, 2015.
- Zubrzycka-Maciąg T., Wosik-Kawala D., *Wychowanie w szkole. Wskazówki dla nauczycieli*, wyd. 3, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2015.

Arleta Suwalska

Uniwersytet Łódzki

## **Brytyjska polityka edukacyjna w latach 2010–2015 w perspektywie kryzysu aksjologicznego oraz dynamicznych przemian polityczno-społeczno-kulturowych**

Premier David Cameron, tworząc własną politykę nazwaną blairo-thatcherocameronizmem, dostosował ją do wyzwań XXI wieku. Podstawą ekspansji współczesnego kapitalizmu jest gospodarka sieci opierająca się na Internecie i komputerach. Tożsamość jednostki nie jest dziś silnie połączona z przeszłością, ale tworzona każdego dnia w interakcjach z innymi ludźmi. Uciekający świat, pełen niepewności i ryzyka utraty pracy powoduje, że wyczerpują się pojęcia takie jak *zaufanie* i *lokalna wspólnota*. Zmniejsza się rola państwa narodowego na rzecz globalnej polityki gospodarczej, co powoduje, że rząd ma do przezwyciężenia kontrastujące ze sobą poglądy, postulaty i kwestie dotyczące finansów, służby zdrowia oraz edukacji. Uwikłaną w wewnętrzne sprzeczności globalizację trudno jest kontrolować. Z tego powodu wynikają niebezpieczeństwa, które zagrażają człowiekowi. Każdy konsument ery postmodernizmu dokonuje wyborów odnośnie tego, które produkty spożywcze nabyć, sugerując się opinią na temat ich wad i zalet. Analogiczna sytuacja wyboru pojawia się również w każdej innej sferze i dotyczy np. planowania kierunku studiów, podjęcia kariery zawodowej, decyzji o zawarciu małżeństwa. Zdaniem Ulricha Becka globalizacja stworzyła „globalne społeczeństwo ryzyka”<sup>1</sup>.

Edukacja brytyjska ze swą misją, celami i sposobami realizacji wpisała się w nurt wyzwań globalnych, stanowiąc wyznacznik życia jednostek i społeczeństwa. W głębszej perspektywie kryzysu aksjologicznego brytyjski rząd koalicyjny zwrócił uwagę na jakość pracy nauczycieli, która gwarantuje sukces uczenia i od której w znacznym stopniu zależy prężność systemu edukacji. Przedstawione zostaną zmiany w edukacji brytyjskiej w okresie rządów premiera Davida Camerona oraz wybrane propozycje Premier Theresa May, które pojawiły się po 13 lipca 2016 roku.

---

1 A. Giddens, *Socjologia*, PWN, Warszawa 2012, s. 90.

## Rewolucja kulturowa a kryzys aksjologiczny

Wiele zmian kulturowych, jakie zaszły w Wielkiej Brytanii przebiega równolegle z przeobrażeniami w społeczeństwach krajów zachodnich. Zanik wartości składających się na tradycję i tożsamość miał miejsce w Europie w drugiej połowie XX wieku. Okres ten pozostawał pod silnym wpływem gospodarki globalnej, rewolucji seksualnej oraz demokratyzacji gustów. Kultura i muzyka pop oraz telewizja satelitarna przyczyniły się „do wymazania poczucia duchowej tożsamości w każdym miejscu, w którym pobożność wsparta była na dawnych formach wiedzy i lokalny obyczaj wzmacniał poczucie moralnego sensu”<sup>2</sup>. Ideologiczny „melanż idei, opinii, nastroju i emocji z roku 1968”<sup>3</sup> zaowocował powstaniem pokolenia 68 hołdującego ideom równouprawnienia, feminizmu, wolności i narkotyków. Ta zmiana społeczna jest widoczna również w XXI wieku.

Wspólnym mianownikiem młodzieży lat sześćdziesiątych była „wrogość wobec istniejącego społeczeństwa i dążenie do wyzwolenia jednostek spod władzy obyczaju, moralności, ekonomii, państwa i wszystkiego”<sup>4</sup>, co dotychczas stanowiło w społeczeństwie jakiegokolwiek ograniczenia. Zmiany te najlepiej ilustruje uzyskanie przez Wielką Brytanię pierwszego miejsca pod względem liczby rozwodów w Unii Europejskiej<sup>5</sup>. Skalę zmian i upadek moralny w społeczeństwie brytyjskim widać było na pogrzebie księżnej Diany. Peter Hitchens, porównując pogrzeb księżnej do pogrzebu Winstona Churchilla w 1965 roku, pokazuje, na czym polegają zmiany społeczne. Społeczeństwo, które wcześniej było przywiązane do schematów zachowań i powściągliwe w okazywaniu emocji, reagowało teraz jak „tłum skłonny do histerycznych uniesień, pustych gestów i płytkiej czułościowości”<sup>6</sup>. P. Hitchens zwraca także uwagę na rolę telewizji i mediów w kreowaniu wizerunku niekończącej się rozrywki, na wzrost dostępu do narkotyków i „poszerzanie obszarów swobody seksualnej”<sup>7</sup>.

Opisywany kontekst kulturowy wywarł wpływ na zmianę oblicza polityki edukacyjnej państwa, odbił się również na modelu rodziny i utworzył kod kulturowy przez kilka dziesięcioleci dominujący w przestrzeni publicznej oraz w mediach elektronicznych. Po referendum w sprawie Brexitu doszło do wyraźnej odnowy tożsamości kulturowej. Młodzi Brytyjczycy zaatakowali obcokrajowców (w tym

2 R. Scruton, *England: An Elegy*, Continuum, London–New York 2006, s. 246.

3 F. Gołębski, P. Biskup, M. Kaczorowska (red.), *Era Blaira i Browna, Wybrane problemy polityczne rządów Partii Pracy w Zjednoczonym Królestwie 1997–2010*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2010, s. 51.

4 Ibidem, s. 51.

5 Ibidem, s. 52.

6 F. Gołębski, P. Biskup, M. Kaczorowska (red.), *Era Blaira i Browna...*, op. cit., s. 48.

7 P. Hitchens, *The Abolition of Britain, From Winston Churchill to Princess Diana*, Encounter Books, San Francisco 2000, s. 296.

Polaków) w różnych miejscach, chcąc zniechęcić ich do pozostania w Wielkiej Brytanii. Obywatele nie chcą teraz godzić się z nadmiarem cudzoziemców, ponieważ „zabierają pracę Anglikom i powodują, że Anglicy stają się biedniejsi jako społeczeństwo oraz że „osłabiona jest ich spójność społeczna”<sup>8</sup>. Zachowania dorosłych w miejscach publicznych będą się przenosić do szkół i przedszkoli brytyjskich i mogą doprowadzić do eskalacji agresywnych zachowań z obu stron.

## Przemiany społeczne w kontekście detradycjonalizacji społeczeństwa i szkoły brytyjskiej

Termin detradycjonalizacja odnosi się do związków z przeszłością oraz do samej „czynności przechowywania i przekazywania czegoś, jak i do treści tego, co jest przechowywane i przekazywane”<sup>9</sup>. Aby możliwa była ciągłość międzypokoleniowa, starsze pokolenie powinno „poczuwać się do obowiązku przechowania i przekazania dziedzictwa, a młodsze winno wykazywać wolę dziedziczenia”<sup>10</sup>. Wspomniana ciągłość tradycji pozwala zachować tożsamość poszczególnym jednostkom oraz jest niezbędna dla zachowania spójności społeczeństwa. Tradycja „buduje obraz jednostki w jej własnych oczach jako cząstki większego organizmu społecznego, a jednocześnie jako całości tego organizmu zawartego niejako w tej indywidualnej cząstce”<sup>11</sup>.

Detradycjonalizacja dotyczy różnych aspektów życia społecznego: rodziny, szkoły, religii, kultury masowej oraz zwyrodniałej demokracji. Społeczeństwo początku XXI wieku cechuje zanik lojalności i pobożności. Postawa odrzucenia, tzn. unikania trwałego zaangażowania w związkach, przejawia się we wzrastającej liczbie rozwodów i wszechobecnej rozwiązłości obyczajów. W dobie feminizmu rodzina jest potępiana ze względu na rosnącą niechęć do podporządkowania w niej kobiet mężczyznom. Widoczny jest „wszechobecny, niesprzyjający rodzinie klimat kulturowy”<sup>12</sup>.

Batalia prowadzona w imieniu emancypacji jednostki nasiliła się szczególnie pod koniec XX wieku. Rozpowszechniano wówczas pogląd o wielkiej przemianie kulturowej, która polega na „przejściu od afirmacji do odrzucenia odziedziczonych wartości”<sup>13</sup>. W ostatnich latach w klimat rodziny wpisuje się kategoria

8 <http://www.pap.pl/z-zycia-pap/news,560310,ekspertki-nowa-premier-wielkiej-brytanii-bedzie-prowadzila-twarda-polityke-ws-imigrantow.html>, (dostęp: 21.05.2014), s. 1.

9 Ibidem, s. 310.

10 Ibidem.

11 R. Scruton, *Co znaczy konserwatyzm*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 52.

12 R. Scruton, *Zachód i cała reszta. Globalizacja a zagrożenia terrorystyczne*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 71.

13 Ibidem.

władzy. Jest ona utożsamiana z władzą rodziców nad dziećmi oraz mężczyzn nad kobietami. Przekaz medialny pochodzący ze „środowisk akademickich i opinio-  
twórczych jest feministyczny, antypatriarchalny i przeciwny tradycji seksualnych  
zakazów, która dotyczyła takich spraw jak aborcja, homoseksualizm i seks poza-  
małżeński”<sup>14</sup>.

Zgodnie z tym w Wielkiej Brytanii mężczyźni i kobiety mogą żyć samodzielnie i nie narażają się na społeczną niechęć. Pary żyjące bez ślubu nie są wykluczane społecznie, wreszcie pary gejowskie „mogą tworzyć wspólny dom i wychowywać dzieci, poza tym nie są już narażone na taką wrogość [...], jak było to w przeszłości”<sup>15</sup>. Swoboda prawna czyni nieaktualnymi tematy dotyczące tradycyjnej rodziny we współczesnej szkole i wymaga innych rozwiązań edukacyjnych. Komunikacja emocjonalna, a ściślej – umiejętność czynnego tworzenia i utrzymywania związków – stała się „podstawową sprawnością, od której zależy jakość naszego życia osobistego i rodzinnego”<sup>16</sup>.

## Przemiany społeczne a relacje ludzkie i szkolne

Ulrich Beck i Elisabeth Beck-Gernsheim przedstawiają naturę niespokojnych relacji osobistych, rozpadu małżeństw i wzorów życia rodzinnego na tle zmian ogólnościowych. Globalizacja i konkurencja na rynku pracy powodują „sprzeczne interesy związane z rodziną, miłością, pracą i swobodą realizacji indywidualnych celów”<sup>17</sup>. Nie tylko mężczyźni, ale i kobiety szukają sposobów urzeczywistnienia swoich interesów zawodowych. Rezultatem opisanego jest ogromna liczba rozwodów, a w konsekwencji – zwiększenie liczby matek (rzadziej ojców) samotnie wychowujących dzieci. Stres związany z rozpadem związków, brak wsparcia emocjonalnego jednego z rodziców, typowe problemy okresu dojrzewania – to najczęstsze podłoże konfliktów w szkołach, do których uczęszczają młodzi Brytyjczycy. Przekłada się to na ich wagary oraz niewłaściwe zachowanie.

Dziś miejsce dyscypliny wychowawczej zajęła postawa przyzwalająca. Dzieci stają się coraz bardziej drażliwe, roszczeniowe, egoistyczne i agresywne<sup>18</sup>, a rodzice nie dostrzegają związku pomiędzy brakiem dyscypliny a zachowaniem. Theodore Dalrymple uważa, że „romantycy nie dostrzegli związku pomiędzy procesami odrzucenia konwencji, o którą oskarżali wychowawców i o krępowanie

14 Ibidem, s. 72.

15 A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 218.

16 Ibidem.

17 A. Giddens, *Socjologia...*, op. cit., s. 199.

18 T. Dalrymple, *Spoilt Rotten, the toxic cult of sentimentality*, Gibson Square Books Ltd, London 2010, s. 42.

spontanicznej autoekspresji dzieci, a nieokrzesianiem w ich codziennych zachowaniach, brutalizacją w zachowaniach czy wzrostem przestępczości<sup>19</sup>.

Postępująca detradycjonalizacja szkoły i rodziny związana jest z wielokulturowością brytyjską. Pojęcie to odnosi się do fali emigrantów i charakterystycznego dla nich dużego przyrostu naturalnego. W ciągu ostatnich dwudziestu lat wcześniej społecznie zespolona Anglia, charakteryzująca się wyraźnie zaznaczonym podziałem klasowym, przekształciła się w coraz mniej zespolone społeczeństwo wielokulturowe. Różnorodność etniczna, wyznaniowa i obyczajowa wymagają wsparcia przez państwo odrębnych kultur, zrozumienia odmiennych zachowań i religii oraz zespolenia wielokulturowych dążeń w jedną całość w obrębie zajęć szkolnych. Stanowi to poważne wyzwanie dla polityki oświatowej i edukacji.

Kolejnym miejscem, w którym uwidacznia się detradycjonalizacja, jest kultura masowa. Przemiany na tle społecznym przerwały transmisję tradycji i przyczyniły się do zmiany w strukturze społeczeństwa. Tradycyjne społeczeństwa dzielą się na klasę wyższą, średnią i robotniczą<sup>20</sup>. We współczesnych społeczeństwach podział ten, choć również trójklasowy, uległ pewnym modyfikacjom. Wciąż istnieje tam podział na klasę wyższą, mogącą przekazać własny majątek i pozycję społeczną swemu potomstwu, klasę średnią reprezentowaną przez nauczycieli, lekarzy, wykształconych pracowników przedsiębiorstw i urzędów, klasę robotniczą, upodabniającą się w swoim stylu życia do klasy średniej i zarabiającą więcej niż „[...] większość białych kołnierzyków niższego szczebla<sup>21</sup> oraz wykluczoną społecznie podklasę, uzależnioną od pomocy społecznej i pozostającą w stanie ubóstwa. Przynależność do klasy społecznej w Wielkiej Brytanii wpływa bezpośrednio na status społeczny przeciętnego obywatela, jego wyznacza jego dochody i kształtuje styl życia.

Istnieje związek pomiędzy ubóstwem rodziców i brakiem pracy oraz ubóstwem ich dzieci. „W związku z życiem na bardzo niskim poziomie pojawiają się kolejne problemy w rodzinie jak niedożywienie, choroby, ograniczony dostęp do edukacji i usług publicznych<sup>22</sup> oraz niezdrowe i niedogrzone mieszkanie.

Media przyczyniły się do stworzenia masowej kultury młodzieżowej, w której narodził się nowy człowiek. Posiada on swój „[...] własny język, obyczaje, własne terytorium i własną samowystarczalną ekonomikę<sup>23</sup>. Ma również własną kulturę, „[...] która w dużej mierze pozostaje obojętna na wynikające z tradycji ogranicze-

19 Ibidem, s. 42.

20 R. Scruton, *Co znaczy konserwatyzm*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 52.

21 A. Giddens, *Socjologia...*, op. cit., s. 317.

22 Ibidem, s. 333.

23 R. Scruton, *Przewodnik po kulturze nowoczesnej dla inteligentnych*, PWN, Łódź–Wrocław, 2006, s. 141.

nia, tradycyjne więzi społeczne, tradycyjne treści i formy nauczania<sup>24</sup>. Narodziła się epoka kultury masowej, której towarzyszy rewolucja obyczajowa. Powstał rynek młodzieżowej mody i muzyki.

## Rządy Davida Camerona i jego polityka edukacyjna

Lata 2010–2015 w edukacji brytyjskiej to kolejny powrót do ideologii neoliberalizmu ze wszelkimi jego konsekwencjami. Socjalizm liberalny stał się dominującą ideologią edukacyjną tylko na trzynaście lat, ale zdążył stworzyć prospołeczną politykę regulacji ekonomii kapitalistycznej. Dążył do eliminowania biedy i dyskryminacji w szkołach przy jednoczesnej promocji przedsiębiorczości. Wpływał na dostosowanie wymogów życia w społeczeństwie do wyzwań postindustrialnego świata. D. Cameron dostrzegł istotne cechy zmieniającego się w XXI wieku świata oraz przejrzał programy wyborcze partii opozycyjnych i na tej podstawie stworzył własną politykę okrzykniętą *blairo-thatchero-cameronizmem*. Premiera cechował eurosceptycyzm odnośnie integracji europejskiej, ale pozyskiwał nowych kontrahentów w dziedzinie polityki gospodarczej. Wyzwania i zagrożenia ponowoczesności wpłynęły na jego polityczny program będący połączeniem ideologii neoliberalnej, konserwatywnej oraz liberalnego socjalizmu.

Sekretarz w Ministerstwie Edukacji, Michael Gove oraz czołowi politycy Partii Demokratycznej mówili o potrzebie reformowania systemu szkolnego, aby walczyć ze wzrastającymi w ostatnim czasie nierównościami w edukacji. Lata 2010–2013 charakteryzuje ekonomiczna recesja, która zdominowała również politykę oświatową. Deficyt finansowy w Grecji i Irlandii wpłynął również na niekorzystną sytuację finansową Wielkiej Brytanii. W celu redukcji deficytu rząd pod przywództwem George Osborna rozpoczął cięcia w wydatkach publicznych. Początek sprawowania władzy przez rząd koalicyjny charakteryzował się powolnym i mało widocznym wzrostem ekonomicznym z rosnącym bezrobociem, szczególnie wśród osób młodych. Według *Institute of Fiscal Studies*, w latach 2010–2011 i 2015 dokonano trzynastoprocentowych cięć w realnych wydatkach na edukację<sup>25</sup>. Sytuacja uległa pogorszeniu w obliczu kryzysu migracyjnego, w dodatku może nastąpić dalsze spowolnienie gospodarki w związku z wyjściem z Unii Europejskiej. Wielka Brytania po 2015 roku zmierzy się ze zmianami ekonomiczno-politycznymi, co według prognoz ekonomicznych spowoduje realny spadek dochodu na głowę mieszkańca.

24 Ibidem, s. 141.

25 I. Abbott, M. Rathbone, P. Whitehead, *Education Policy*, Sage, London, 2013.



W *Białej Księdze* z listopada 2010 roku pt. *Ważność nauczania* (*The Importance of Teaching*)<sup>26</sup> sugerowano, że profesja nauczycielska jest „postrzegana centralnie” w stosunku do rządowego celu, jakim jest rozwój systemu edukacji. Propozycje *Białej Księgi* zostały zawarte w *Akcie Edukacyjnym* (*The Education Act*)<sup>27</sup> z roku 2011. Katalizatorem nowego systemu szkolnego miała być możliwość wyboru i dostępu do szkół dla wszystkich<sup>28</sup>.

David Cameron i Nick Clegg zidentyfikowali ponadto kilka kluczowych aspektów systemu edukacji. Dotyczyły one podniesienia jakości pracy nauczycieli i ich statusu społecznego oraz zwiększenia autonomii szkół. Ponadto D. Cameron i N. Clegg dostrzegali potrzebę kształtowania ambicji i aspiracji edukacyjnych dzieci bez względu na ich pochodzenie społeczne. Twierdzili, że zmarginalizowanie grupy defaworyzowanej i pozbawienie jej fachowego wsparcia finansowo – pedagogicznego nie jest korzystne dla przyszłości. Reformy są absolutnie niezbędne, jeżeli dzieci w Wielkiej Brytanii mają otrzymać edukację, na jaką zasługują<sup>29</sup>.

W zakresie nowego programu nauczania w roku 2013 rząd zawarł nowe wytyczne odnośnie nauczania matematyki, języka angielskiego, nauk ścisłych i wychowania fizycznego. Programy dotyczące pozostałych przedmiotów wprowadzono w roku następnym. Ponadto rząd koalicyjny szukał sposobu na stworzenie bardziej przejrzystego i sprawiedliwego systemu. Zostałby on uzależniony od potrzeb wychowanków tak, aby można było zredukować lukę w osiągnięciach szkolnych pomiędzy biednymi i bogatymi uczniami<sup>30</sup>.

Rząd D. Camerona i N. Clegga dopuszczał możliwość korzystania w szkole z szerszego programu nauczania przy zachowaniu zasad wolności, równości i odpowiedzialności. Program winien charakteryzować się spójnością i najwyższymi standardami, zalecano również redukcję biurokracji i scentralizowanej kontroli. Najważniejszym kryterium umiejętności uczniów pozostawały wyniki w rankingach PISA. Według M. Gove’a, nowy program nauczania miał służyć wydłużaniu ścieżki edukacyjnej uczniów i wspieraniu osiągnięcia przez nich najwyższych standardów edukacyjnych<sup>31</sup>.

26 *The Importance of Teaching*, pobrano z: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/175429/CM-7980.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf), (dostęp: 21.05.2014).

27 *The Education Act*, pobrano z: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2011/21/contents>, (dostęp: 21.05.2014).

28 I. Abbot, M. Rathbone, P. Whitehead, *Education Policy*, op. cit., s. 182.

29 D. Cameron, N. Clegg, 'Foreword' by the Prime Minister and Deputy Prime Minister, in *The Importance of Teaching*, Schools White Paper, pobrano z: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/175429/CM-7980.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf), (dostęp: 21.05.2014).

30 [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/175429/CM-7980.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf), (dostęp: 21.05.2014), s. 15.

31 *The Importance of Teaching*, „The Schools White Paper” 2010, pobrano z: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/175429/CM-7980.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf), (dostęp: 21.05.2014).

Postęp techniczny, rozwój nowej ekonomii i globalizacja zmieniają rozumienie współczesnej edukacji. Znaczenia nabiera możliwość uczenia się przez całe życie, uczestnictwo w szkoleniach i kursach. Aby stało się to wykonalne, w Wielkiej Brytanii założono „Bank zdobywania wiedzy” mający zachęcać obywateli do wpłacania pieniędzy na „indywidualne konto naukowe” dofinansowywane z budżetu państwa. Zgromadzone pieniądze pozwalają opłacić kursy umożliwiające uzyskanie dodatkowych kwalifikacji zawodowych lub przekwalifikowanie się. Oparta na nowej ekonomii współczesna gospodarka brytyjska poszukuje wykwalifikowanych pracowników z silną motywacją do zdobywania wiedzy, która pozwoli im kierować samorozwojem zawodowym i zapewni sukces życiowy. Zmniejszać się będzie zapotrzebowanie na niewykwalifikowanych pracowników fizycznych, ponieważ pracodawcy będą poszukiwać osób, które potrafią sprostać wymaganiom globalizacji, nowoczesnej techniki oraz zechcą zdobywać nowe umiejętności, pracując w twórczy sposób.

Pomimo licznych zmian, w edukacji brytyjskiej końca XX i początku XXI wieku, wciąż nie słabnie rola szkół typu *public schools*. Kształtują one kapitał kulturowy i społeczny absolwentów, niezbędny w przygotowaniu ich do kariery edukacyjnej na uniwersytetach Oxford i Cambridge oraz sprawowania w przyszłości dobrze płatnych i eksponowanych stanowisk państwowych. Szkoły te uczą wiary w siebie i niepoddawania się w obliczu wyzwań, przeszkód i trudności życiowych. Z drugiej strony przeprowadzają wcześniejszą selekcję na podstawie wyników kształcenia. Ponieważ pobierają wysokie czesne, cieszą się dużym zainteresowaniem bogatych i rodziców i opiekunów. Szkoły publiczne wpisują się zatem w mechanizm reprodukcji społecznej i kulturowej dotyczący uprzywilejowanej finansowo klasy społecznej. Są powiązane z rynkiem pracy oraz statusem społeczno-ekonomicznym jednostki, potwierdzają więc hierarchizację i stratyfikację społeczną z jej społecznymi konsekwencjami

Umasowienie, różnorodność ścieżek kształcenia (od bardzo prostych do wysoko prestiżowych), hierarchizacja placówek kształcenia uniwersyteckiego, osobiste wybory edukacyjne jednostek, status społeczno-ekonomiczny rodziców to czynniki, które kształtują oblicze współczesnego szkolnictwa średniego i wyższego w Wielkiej Brytanii.

Spółczesność brytyjska stoi wobec problemu niskich osiągnięć uczniów, którzy pochodzą z nieuprzywilejowanych środowisk. Problem ten nie może być rozwiązany w krótkim czasie<sup>32</sup>. Hierarchizacja brytyjskiego społeczeństwa klasowego oraz silnie zakorzenione wartości konserwatywne utrudniają wyrównywanie szans edukacyjnych młodzieży pomimo zwiększającej się liczby uniwersyte-

32 Widening participation in higher education, pobrano z: <http://www.tlrp.org/pub/documents/HE-comm.pdf>, (dostęp: 23.05.2014).

tów. Wciąż funkcjonuje przekonanie o zróżnicowaniu klasowym oraz o przepaści w zakresie dochodów i możliwości życiowych Brytyjczyków. Ukończenie uniwersytetu Oxford lub Cambridge z założenia daje największe możliwości na rynku pracy głównie klasie średniej i wyższej. Ostatnio wzrasta liczba studentów klasy średniej przy jednoczesnym niewielkim udziale studiujących wywodzących się z najniższych warstw społecznych<sup>33</sup>. Szkoły

XXI wieku muszą przejść od trybu selektywnego – charakteryzującego się minimalnym zróżnicowaniem warunków uczenia się, w których dostępny jest jedynie niewielki wybór opcji nauczania i ograniczona liczba sposobów odnoszenia sukcesu – do trybu adaptacyjnego, w którym środowisko edukacyjne może zapewnić cały szereg szans na odniesienie sukcesu<sup>34</sup>.

Nieustannie doskonalone standardy edukacyjne, potrzeby społeczne i konieczność dorównywania innym krajom w badaniach PISA, również Polsce, zwiększają presję władz edukacyjnych na szkoły w kwestiach poprawy wyników nauczania oraz stosowania metod i technik pracy adekwatnych do zdolności i potencjału intelektualnego uczniów<sup>35</sup>.

W zakresie polityki dyscyplinowania uczniów rząd proponuje rozszerzenie pakietu sposobów wpływania na uczniów poprzez wyposażenie dyrektorów, nauczycieli oraz kuratorów Ofsted w większą władzę dotyczącą możliwości użycia siły w tych przypadkach, w których jest to niezbędne (np. w sytuacji podejrzenia o posiadanie narkotyków lub broni) oraz dopracowanie procedur służących wykluczeniu uczniów ze szkół (wykluczenie ogranicza szanse życiowe młodzieży). Pomysłodawcy wierzą, że spowoduje to odbudowanie społecznego autorytetu nauczyciela, doprowadzi do stworzenia w szkołach atmosfery wzajemnego szacunku i bezpieczeństwa.

Istotną częścią rozwoju autonomii szkół jest potrzeba upewnienia się, że są one odpowiedzialne za proces nauczania. Więcej informacji ma być przekazywanych rodzicom na temat osiągnięć ich dzieci w postaci tabel zawierających różne dane. Rozwiązanie to ma służyć motywowaniu uczniów i pobudzaniu ich aspiracji edukacyjnych. Wspomóc ten proces ma reforma systemu kontroli Ofsted oraz reforma programu nauczania zakładająca wysokie oczekiwania wobec szeroko pojętej edukacji przy jednoczesnej kontroli postępów uczniów<sup>36</sup>.

33 T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 173.

34 L. Darling-Hammond, *The Right to learn and the advancement of teaching. Research, policy and practice for democratic education*, „Education Researcher”, nr 25, 1996, s. 7.

35 B. Śliwerski, *Polityczny a naukowo bezkrytyczny monitoring i ewaluacja danych oświatowych*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4(50), 2013.

36 [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/175429/CM-7980.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf), (dostęp: 21.05.2014), s. 13.

Rząd dostrzega również wagę rozwoju indywidualnej wizji szkół poprzez odejście od centralnego zarządzania placówkami (*centralised approach*). Dyrektorzy, nauczyciele i zarządy szkół mają odgrywać w tym procesie kluczową rolę. Oczekuje się, że dyrektorzy najlepszych szkół wesprą pozostałe placówki oświatowe poprzez rozwój tzw. narodowych i lokalnych liderów edukacji (*National and Local Leaders of Education*). Rozumiane to jest jako upowszechnianie dobrej praktyki w środowisku nauczycielskim poprzez przejęcie odpowiedzialności za szkolenie wstępne dla początkujących nauczycieli oraz ich stały profesjonalny rozwój zawodowy.

### **Ukryty program szkolenia, nierówności społeczne i reprodukcja kulturowa a edukacja brytyjska**

Ukryty program szkolenia koresponduje z koncepcją reprodukcji kulturowej Paul Bourdieu, gdyż odnosi się

do zawartych w ukrytym programie nauczania sposobów, za pomocą których szkoły uczą wartości, postaw i nawyków [...] i utrwalają zróżnicowanie wartości i poglądów społecznych nabytych we wczesnym okresie życia, co ogranicza szanse jednych, a zwiększa szanse innych absolwentów<sup>37</sup>.

Szkoła jawi się więc jako instytucja, która wraz z innymi placówkami społecznymi doprowadza do sukcesywnego utrwalania nierówności ekonomiczno-społecznych w kolejnych pokoleniach.

Iwan Illich podkreślał „związek pomiędzy rozwojem oświaty a zapotrzebowaniem systemu gospodarczego na dyscyplinę i hierarchię”<sup>38</sup>. Szkoła jest najbardziej skutecznym narzędziem podtrzymywania przywilejów, wykluczeń oraz pogłębiania różnic klasowych. Zaprowadzony tam porządek i dyscyplina utrwalają bierny konsumpcjonizm, który jest bezkrytyczną akceptacją funkcjonujących zasad społecznych. Według I. Illicha,

ukryty program szkolenia wdraża dzieciom przekonanie, że ich zadanie w życiu to „znać swoje miejsce i siedzieć cicho”, same zaś szkoły realizują opiekę nad dziećmi, przypisując [...] ludzi zawodom, wdrażając dominujące wartości i przekazując społecznie uznane umiejętności i wiedzę<sup>39</sup>.

37 Ibidem, s. 537.

38 A. Giddens, *Socjologia*, PWN, Warszawa 2012, s. 536.

39 Ibidem.

Reprodukcja kulturowa idzie w parze z wyborem stylu życia oraz kapitałem kulturowym i ekonomicznym jednostek. Różnice pomiędzy dochodami, zawodami, stosunkiem do kultury, sposobem odżywiania i ubierania się przyczyniają się do społecznego wzrostu liczby osób, które wdrażają dobra i usługi do świata kapitalistycznej konsumpcji. Konsumpcjonizm promuje wybory życiowe, kształtuje smak kulturowy, zatrudnia projektantów mody i wnętrz, terapeutów, specjalistów od marketingu oraz reklamy i utrwała istniejące podziały klasowe w Wielkiej Brytanii.

Zmiany społeczne i technologiczne związane z gospodarką opartą na wiedzy i usługach wymusiły kolejny podział społeczeństwa ze względu na wykonywany zawód. W społeczeństwie Wielkiej Brytanii, 1–2% stanowią „kosmopolityczne elity skupione wokół kręgów rządowych, środowisk biznesowych i innych prominentnych grup zawodowych”<sup>40</sup>. Około 66% miejsc pracy w warunkach nowej gospodarki „[...] wymaga kwalifikacji, ale także znajomości IT i innych umiejętności”<sup>41</sup>. W krajach Unii Europejskiej wzrasta liczba osób zatrudnionych w zawodach typu

[...] Apple Mac – specjaliści w dziedzinie informatyki i innych nowoczesnych technologii. Około 22% pracuje w zawodach typu Big Mac – obsługa kawiarni, sklepów, supermarketów czy stacji benzynowych. Kolejne 10% to specjaliści i menagerowie, właściciele małych firm, przemysłowa klasa robotnicza oraz rolnicy<sup>42</sup>.

Basil Bernstein dostrzegł różnice w posługiwaniu się językiem angielskim w zależności od klasy społecznej, o czym wypowiedział się w teorii kodu (ograniczonego i rozwiniętego) rozumianego jako odmiana mowy. Kod ograniczony jest charakterystyczny dla języka robotników, którzy uznając te same normy i wartości społeczne, ograniczają mowę do praktycznych informacji i nie dyskutują na tematy abstrakcyjne. „Mowa utrwała normy grupowe w taki sposób, że nikt nie potrafi od razu wytłumaczyć, dlaczego zachowuje się w określony sposób”<sup>43</sup>. Kodem rozwiniętym, pełnym uogólnień i pojęć abstrakcyjnych posługują się dzieci klasy średniej i w związku z tym szybciej i lepiej odnajdują się w klasie szkolnej, łatwiej rozróżniają pojęcia szkolne powiązane z generalizacją i myśleniem abstrakcyjnym, co może rzutować na ich decyzje odnośnie przyszłej pracy zawodowej i kariery.

Wcześniejsza porażka szkolna, niskie wyniki nauczania, ogólna niechęć do szkoły i nauczycieli, problemy z dyscypliną oraz przekonanie o hermetyczności

40 A. Giddens, *Europa w epoce globalnej*, PWN, Warszawa 2009, s. 83.

41 Ibidem.

42 Ibidem.

43 B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, Routledge and Kegan Paul, London 1975, t. 3, (w:) A. Giddens, *Socjologia*, PWN, Warszawa 2012, s. 535.

środowiska robotniczego niejednokrotnie przyczyniają się do reprodukcji społecznej (wykonywania zawodu robotnika), co zbadał i opisał w swoich pracach Paul Willis<sup>44</sup>. Badani robotnicy, posiadający już własne rodziny, po przeanalizowaniu swojej przeszłości edukacyjnej stwierdzają po latach, że nie mogą zamienić słabo opłacanej pracy, którą wykonują, na lepiej płatną, ponieważ brakuje im wykształcenia<sup>45</sup>.

Porównanie wyników PISA osiągniętych przez uczniów Wielkiej Brytanii w zakresie matematyki, czytania i nauk przyrodniczych w latach 2006, 2010 i 2013 potwierdza konieczność wprowadzenia zmiany edukacyjnej. Szkoła nie może być miejscem utrwalania różnic ekonomiczno-społecznych. Sprostanie wyzwaniom globalnego rynku pracy wiąże się ze zmniejszeniem reprodukcji kulturowej wśród najniższej zarabiających klas społecznych.

### Postrzeganie roli nauczyciela w edukacji za rządów Davida Camerona

Rząd koalicyjny wskazał, że najważniejszym czynnikiem określającym efektywność systemu szkolnego jest jakość pracy nauczycieli<sup>46</sup>, która decyduje o przężności systemu edukacji i sukcesie ucznia. Minister Edukacji Michael Gove pisał w *The Importance of Teaching, The schools white Paper 2010* o „[...] wizji nauczyciela jako największej wartości narodu”<sup>47</sup>. Państwa o najwyższych osiągnięciach szkolnych do zawodu nauczyciela pozyskują najbardziej uzdolnionych młodych ludzi charakteryzujących się najwyższą wytrwałością, odpowiednią osobowością oraz uzdolnieniami do wykonywania zawodu. W przypadku Japonii kandydaci dobierani są spośród 20% najzdolniejszej młodzieży, w Finlandii z 10%, zaś w przypadku Korei Południowej z 5%<sup>48</sup>. Wszystkich kandydatów cechują „wysokie kompetencje komunikacyjne, matematyczne, społeczne, motywacja do uczenia się i nauczania oraz bardzo dobre przygotowanie merytoryczne w zakresie nauczanego przedmiotu”<sup>49</sup>.

44 P. Willis dokonał analizy reprodukcji kulturowej w szkole w Birmingham, [w]: A. Giddens, *Socjologia*, op. cit., s. 537.

45 Ibidem.

46 M. Barber, M. Mourshed, *How the world best performing school systems came out on top*, McKinsey and Co, London, 2007.

47 <https://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-speaks-about-the-importance-of-teaching>, (dostęp: 21.05.2014).

48 E. Potulicka, *Zawłaszczanie edukacji przez neoliberalizm. Ideologia reformy Camerona i Gove'a w Wielkiej Brytanii*, (w:) P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Władza, sens, działanie. Studia wokół związków, ideologii i edukacji*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2013, s. 106.

49 A. Ripley, *What makes a great teacher*, „The Atlantic Magazine”, 2010, January-February.

We wspomnianych krajach nauczycieli wyróżnia wysoki status społeczno-ekonomiczny<sup>50</sup>. Inaczej jest w Wielkiej Brytanii – pedagodzy brytyjscy oceniają swoje zarobki i status społeczny jako niski<sup>51</sup>. W świetle polityki oświatowej Unii Europejskiej rząd D. Camerona planował przyjmowanie na studia nauczycielskie kandydatów o wyższych ocenach niż dotychczasowe. Ponadto pracował nad „zachętami materialnymi dla najlepszych absolwentów uniwersytetów do nauczania przedmiotów, w przypadku których brakuje nauczycieli<sup>52</sup>.

Chcąc zachęcić najlepszych absolwentów wyższych uczelni do nauczania przedmiotów, w których występuje deficyt nauczycieli, rząd brytyjski zastosował dodatkową gratyfikację finansową niezależną od comiesięcznej pensji. Takie działanie miało na celu zwiększenie liczby absolwentów uniwersytetów z Grupy Russel<sup>53</sup> (20 najlepszych uniwersytetów brytyjskich) do podejmowania pracy na stanowisku nauczyciela. Zainteresowani ukończeniem podyplomowych studiów nauczycielskich mogli po odbyciu sześciotygodniowego kursu pracować jako początkujący nauczyciele w szkołach i korzystać z sieciowego wsparcia doświadczonych pedagogów<sup>54</sup>.

Zdaniem rządu brytyjskiego przygotowanie do zawodu nauczyciela powinno obejmować wiele godzin praktyki szkolnej. Planowano „zwiększenie liczby osób szkolących się do pracy zawodowej w trakcie jej wykonywania i rozszerzenie najlepszej z obecnych ścieżek prowadzących do zawodu, ścieżki przez szkołę<sup>55</sup>. Powstała „krajowa sieć Training i Teaching – szkoląca i nauczająca, która jest wzorowana na szpitalach klinicznych<sup>56</sup>. Zarządzaniem tych placówek zajmowali się liderzy edukacji powołani z grupy wyróżniających się dyrektorów. Szkoły Teaching i Training funkcjonują już w Londynie i Manchesterze. Ich zadaniem jest kontrola wstępnego kształcenia nauczycieli w regionie. Nad jakością pracy tych szkół czuwa National College for Leadership of Schools and Children Services<sup>57</sup>

50 B. Auguste, P. Kihn, M. Miller, *Closing the talent gap. Attracting and retraining to-third graduates to careers in teaching*, Mckensey and Co., London 2010.

51 *The importance of teaching*, DFE, London 2010, s. 19.

52 Ibidem, s. 107.

53 Russel Group tworzą najlepsze uniwersytety w Wielkiej Brytanii: Birmingham, Bristol, Cambridge, Cardiff, Edinburgh, Glasgow, Imperial College, King's College London, Leeds, Liverpool, London School of Economics, Manchester, Newcastle, Nottingham, Oxford, Queen's University Belfast, Sheffield, Southampton, University College London, Warwick.

54 *Rising to the challenge: a review of the Teach First initiative initial teacher training program Ofsted*, London 2008, pobrano z: [http://dera.ioe.ac.uk/8170/2/Rising%20to%20the%20challenge%20a%20review%20of%20the%20Teach%20First%20initial%20teacher%20training%20programme%20\(PDF%20format\).pdf](http://dera.ioe.ac.uk/8170/2/Rising%20to%20the%20challenge%20a%20review%20of%20the%20Teach%20First%20initial%20teacher%20training%20programme%20(PDF%20format).pdf), (dostęp: 21.05.2014)

55 E. Potulicka, *Zawłaszczenie edukacji przez neoliberalizm. Ideologia reformy Camerona i Gove'a w Wielkiej Brytanii*, (w:) P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Władza, sens, działanie...*, op. cit., s. 106.

56 Ibidem.

57 <https://data.gov.uk/publisher/national-college-for-leadership-of-schools-and-childrens-services>, (dostęp: 31.10.16).

z Nottingham. Może on nie przyznać akredytacji placówkom nieodpowiadającym wypracowanym standardom.

Rząd koalicyjny planował ograniczyć biurokrację, aby umożliwić szkołom skupienie się na wykonywaniu tego, co jest potrzebne dziecku i przyczynia się do jego rozwoju. Jednocześnie szkoły mogły dowolnie stanowić własną autonomię poprzez etos placówki oraz indywidualne podejście do nauczania. Służyć temu miało zachęcanie absolwentów uczelni wyższych do podejmowania pracy na stanowiskach nauczycieli rozpoczynających karierę w zawodzie.

W tym świetle rząd D. Camerona dostrzegł rolę nowego systemu szkolnego opartego o różne typy szkół, w którym podstawową rolę miałyby odegrać akademie<sup>58</sup> (*Academy*). Akademiami mogłyby się stać wszystkie placówki kształcące młodzież w wieku od 14 do 19 lat. Kolejną pozycję zajęłyby University Technical Colleges (UTCs). Korzystając ze wsparcia biznesu, kształciłyby one zawodowo młodzież w wieku od 14. do 19. roku życia. Ostatnią propozycją rządu koalicyjnego były szkoły *Free Schools*, które miały charakteryzować się szybkim tempem powstawania – we wrześniu 2011 roku istniały 24 szkoły tego typu. Finansowane przez państwo (*State-funded school*), stanowiły rodzaj akademii niezależnych od LEA, do których mogli uczęszczać wszyscy uczniowie. Główną wartością reformy było przekonanie jej autorów, że uwolnienie od nadmiernej biurokracji oraz większa swoboda przyczynią się do osiągnięcia wyższych standardów w edukacji i przełożą się na wyniki uczniów. Imponujące wydaje się tempo wprowadzania zmian, jednak na tym etapie za wcześnie jest oceniać wspomniane inicjatywy edukacyjne.

Dodatkowo rząd przyjął cięcia edukacyjne i 31 marca 2012 roku doprowadził do zamknięcia General Teaching Council for England (GTCE). GTCE zostało powołane Aktem Edukacyjnym w 1998 roku i miało przyczyniać się do podwyższenia standardów w nauczaniu i dbałości o jakość kształcenia oraz doskonalenie zawodowe nauczycieli. W miejsce GTCE powołano Teaching Agency podlegającą Departamentowi Edukacji. W 2010 roku rząd koalicyjny zainicjował opracowanie raportu na temat edukacji zawodowej, czego podjęła się prof. Alison Wolf. Jej rekomendacje zostały podsumowane w postaci zasady, że kwalifikacje zawodowe powinny prowadzić do rozwoju jednostki i potencjalnie umożliwić jej dalszą edukację zależną od rynku pracy. Wiąże się to z rzetelną informacją i właściwie funkcjonującym doradztwem zawodowym dla rodziców i ich dzieci. Z kolei edukacja ma zmierzać do uproszczenia form nauczania i redukcji liczby kwalifikacji zawodowych<sup>59</sup>.

58 *Academy Education Act 2010*, pobrano z: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/32/contents>, (dostęp: 21.05.2014).

59 I. Abbott, M. Rathbone, P. Whitehead, *Education Policy*, Sage, London, 2013, s. 187.



Dostrzegając negatywne aspekty nadmiernego używania technologii informacyjnej, warto rozważyć sposoby umożliwiające ujarzmienie technologii do potrzeb edukacji. Należy unikać polaryzacji polegającej na oddzielaniu w klasie uczniów zafascynowanych IT i odrzucających zdobycze technologiczne w tej dziedzinie, aby budować właściwe relacje w cyfrowym postmodernizmie. Obecność technologii cyfrowej we współczesnej szkole nie powinna negować korzystania z tradycyjnych technik i pomocy dydaktycznych.

## Nauczyciel postmodernista

W epoce postmodernizmu, pełnego wyzwań i zagrożeń XXI wieku, termin nauczyciel profesjonalista staje się niejasny i ambiwalentny. Jego kondycja/status zaś w przyszłości – trudny do przewidzenia. Stawiane mu, wspomniane wcześniej, wymagania są efektem szeroko pojętych kompleksowych zmian społecznych oraz szybkiego tempa ponowoczesnego świata. Nowe wzory konsumpcji, rozwój usług internetowych, technologiczne i organizacyjne innowacje oraz zmieniająca się struktura zatrudnienia wpływają na konieczność powstania rynkowych usług edukacyjnych. Ponadto współczesna ekonomia, bazując na wiedzy i ekonomicznym współzawodnictwie, wymusza na nauczycielach inicjatywę w doborze metod i technik nauczania. Skłania ich do rozwoju zawodowego, aby efektywniej mogli pomnażać zasób wiedzy uczniów oraz ich praktyczne umiejętności. Doskonalenie nauczycieli warto porównać do pracy dynamy. W fizyce dynamo to urządzenie, które „przekształca energię mechaniczną w energię elektryczną. Jest generatorem energii elektrycznej. Na zasadzie analogii można powiedzieć, że ludzkie dynamo jest osobą z dużą ilością energii i determinacji”<sup>60</sup>. Człowiek energiczny, zmotywowany i zdeterminowany – oto wizerunek współczesnego wykształconego nauczyciela postmodernisty. Jak z tego wynika, nauczyciel powinien mieć cechy absolwenta elitarnych uniwersytetów brytyjskich, tzn. wierzyć w siebie i nie poddawać się w obliczu wyzwań, przeszkód i trudności życiowych.

Funkcjonowanie pedagogów w ponowoczesnej szkole wymaga od nich znajomości podstaw psychologii: rozpoznawania własnych emocji oraz emocji uczniów i współpracowników. Taki zbiór cech świadczy o empatii, która jest podstawową umiejętnością obcowania z ludźmi<sup>61</sup>. Według A. Hargreaves’a, emocje

zwykle zostają uznane za ważne i zaczyna się o nich mówić tylko wtedy, gdy może to pomóc administratorom i reformatorom „kontrolować” i równoważyć opór nauczycieli wobec zmian lub gdy trzeba pomóc nauczycielom stworzyć klimat, w którym

60 A. Hargreaves, D. Shirley, *The Global Fourth Way. The Quest for Educational excellence. A Joint Publication*, Sage, Thousand Oaks 2012, s. 119.

61 T. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 1997, s. 80–81.

mógłby się odbywać „naprawdę ważny” proces poznawczego uczenia się i strategicznego planowania<sup>62</sup>.

## Podsumowanie

D. Cameron jako zwolennik ideologii konserwatywnej oraz neoliberalnej podtrzymuje zasadę hierarchizacji brytyjskiego społeczeństwa. Umasowienie oraz mnogość ścieżek kształcenia nie wyrównują przepaści dzielącej prywatne szkolnictwo elitarne od państwowego modelu nauczania. Badania PISA zwiększają presję Lokalnych Władz Edukacyjnych na placówki oświatowe, wpływając na poprawę wyników nauczania. Wciąż jednak funkcjonują szkoły (nowoczesne), w których ucząca się młodzież pochodzi z najniższych klas społecznych, charakteryzuje się niewielkimi możliwościami intelektualnymi oraz najslabszymi wynikami w badaniach PISA i GCEs. Szkoła utrwała więc nierówności społeczno-ekonomiczne z pokolenia na pokolenie, a ukryty program szkolenia wpisuje się w koncepcję reprodukcji kulturowej P. Bourdieu, ponieważ program nauczania wspomaga naukę wartości, postaw i nawyków, przez co ogranicza szanse jednostek na dobrze płatną pracę i lepszą jakość życia.

Wciąż największe szanse życiowe mają uczniowie pochodzący z klasy wyższej, których rodzice mogą przekazać majątek oraz opłacić naukę w najlepszych *public schools*, a następnie studia na Oxbridge lub uniwersytetach z Grupy Russell. W zakresie polityki oświatowej rząd koalicyjny D. Camerona i N. Clegga wspiera gospodarkę brytyjską opartą o nową ekonomię, poszukującą wykwalifikowanych pracowników, którzy potrafią samodzielnie nabywać nowe kwalifikacje. Dostrzegamy więc nauczanie dostosowane do wymogów i standardów życia poszczególnych klas społecznych. Absolwenci *public schools*, a następnie Oxford<sup>63</sup> i Cambridge<sup>64</sup> piastują najwyższe stanowiska w polityce, ekonomii i gospodarce.

Funkcjonowanie w nowoczesnym społeczeństwie wymaga od jednostki konieczności realistycznego planowania swojej kariery i rozwoju zawodowego, umiejętności podejmowania decyzji, wiedzy o rynku pracy i rynku edukacyjnym. Edukacja ze swą misją, celami i sposobami ich realizacji wpisuje się w nurt wyzwań globalnych, stanowiąc wyznacznik jakości życia jednostek i społeczeństwa. Kształcenie szeroko rozumiane, realizowane w różnych formach, wyposaża

62 A. Hargraves, *Feeling like a Teacher: The emotions of teaching and educational change*, Phi Delta Kappan 1998, s. 2, (w:) Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 61.

63 Absolwentami Oxfordu byli: M. Thatcher, D. Cameron, M. Gove, E. Balls, R. Kelly.

64 Absolwentami Cambridge byli: Nick Clegg, Charles Clarke.

w umiejętność przystosowania się do nowej sytuacji i umożliwia podjęcie pracy po zakończeniu ostatniego etapu kształcenia<sup>65</sup>.

Rząd koalicyjny D. Camerona (ideologia neoliberalizmu i neokonserwatyizmu) i N. Clegga zwrócił szczególną uwagę na jakość pracy nauczycieli, która kształtuje prężność systemu edukacji i gwarantuje sukces ucznia. Z drugiej strony szkoły typu *public* wpisują się w mechanizm reprodukcji społecznej i kulturowej dotyczący uprzywilejowanej finansowo klasy społecznej. Potwierdzają hierarchizację i stratyfikację społeczną z jej społecznymi konsekwencjami powiązаныmi z rynkiem pracy oraz statusem społeczno-ekonomicznym jednostki.

Jednak poza szkołą i nauczycielami istnieją inne źródła zdobywania wiedzy – w okresie globalizacji zasięg mediów masowej informacji i komunikacji umożliwia uzyskanie informacji o złych i dobrych wzorach funkcjonowania różnych instytucji i organów we wszystkich państwach. Przed edukacją stoi wyzwanie, ale i szansa – opracowanie programów nauczania pokazujących, jak kształtować społeczeństwo sieci, globalne społeczeństwo oparte na wiedzy.

W ostatnim czasie (9 września 2016 roku) w *Politics and Policy* pojawiły się słowa Theresy May, następczyni D. Camerona, uznanej Iron Lady Brexitu z Partii Konserwatywnej, odnośnie powrotu do szkół typu *grammar*. T. May mówiła o tym, że za długo „poświęcano potencjał dzieci z powodu dogmatów i ideologii”. Premier zapowiedziała, że „rząd zrobi wszystko, ażeby nie tylko wyjaśnić to, co wydarzyło się w Wielkiej Brytanii, ale aby przede wszystkim Polacy, którzy mieszkają w Wielkiej Brytanii, pracują w Wielkiej Brytanii, czuli się bezpiecznie”<sup>66</sup>.

Dostrzegamy więc początki ambitnego planu reform system edukacji, w którym każde dziecko ma szansę na naukę w dobrej szkole. Widzimy, że T. May troszczy się o bezpieczeństwo migrantów, szczególnie Polaków, w Wielkiej Brytanii. Ponadto wiemy, że „May jest politykiem przewidywalnym. Jest też znana brukselskim środowiskom, bo regularnie uczęszczała na spotkania sektorowe Rady UE dotyczące problematyki sprawiedliwości i spraw wewnętrznych. Jej koleldzy z innych krajów wypowiadają się o niej pozytywnie, mówią przede wszystkim, że jest osobą kompetentną i pragmatyczną, a takich cech potrzeba będzie przy negocjowaniu Brexitu”<sup>67</sup> i tworzeniu pobrexitowskiej polityki edukacyjnej Wielkiej Brytanii.

Kluczem sukcesu polityki May może stać się ustalenie w trakcie negocjacji z Unią warunków „tego rozvodu, które nie będą satysfakcjonujące tylko dla jed-

65 J. Elliott, *What we have learned from action research in school based evaluation?*, „Educational Action Research”, nr 1, 1993, s. 54.

66 *Premier May zapewniła, że dołoży starań, by Polacy w UK byli bezpieczni*, w: [http://www.ngopole.pl/wydaniaSpecjalne/GlosPolski/GLOS%209.2016\\_S.pdf](http://www.ngopole.pl/wydaniaSpecjalne/GlosPolski/GLOS%209.2016_S.pdf), (dostęp: 21.05.2014).

67 <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/1643080,Ekspert-polityka-premier-May-wobec-imigrantow-będzie-twarda>, (dostęp: 21.05.2014), s. 1.

nej ze stron negocjacji, ale dla obu<sup>68</sup>, co wzmocni lub osłabi jej rolę przywódcy Wielkiej Brytanii. Brytyjczycy wierzą, że będzie skuteczna na scenie europejskiej. Lata po 2016 roku staną się okresem budowania niezależności gospodarczo-politycznej Wielkiej Brytanii na arenie międzynarodowej. Rząd w Londynie będzie dążył do pokazania pozytywnych skutków wyjścia z UE i będzie pracował nad budowaniem jedności wokół „idei Wielkiej Brytanii niezależnej i silnej gospodarczo”. Współpracownicy May wspominają jej niechęć do podejmowania nadmiernego ryzyka i mikrozarządzania swoimi pracownikami, stąd nasuwa się wniosek o kontynuacji polityki blairo-tchatchero-cameronizmu w wersji *soft*.

Podsumowując to, co zrealizowano dotychczas w Wielkiej Brytanii w zakresie edukacji i obserwując kierunki zmian w przyszłości, należy stwierdzić, że edukacja brytyjska pozostaje w prostej zależności do relacji gospodarczo-politycznych z Unią Europejską. 16 września 2016 roku podczas spotkania przywódców 27 państw członkowskich – bez udziału Wielkiej Brytanii – w Bratysławie rozpoczęto w UE dyskusję na temat przyszłości Wspólnoty w obliczu Brexitu. „Bezpieczeństwo, nowe porozumienie migracyjne i przyszłość wspólnego rynku – to trzy główne punkty wspólnego stanowiska Grupy Wyszehradzkiej, które przywódcy Polski, Czech, Słowacji i Węgier zaprezentowali w piątek na nieformalnym szczycie UE w Bratysławie. To decyzje polityczne Unii Europejskiej w sprawie Wielkiej Brytanii wpłyną na jej politykę wewnętrzną, w tym na nowe oblicze edukacji<sup>69</sup>.”

Przyszłość edukacji brytyjskiej jest próbą odpowiedzi na pytania: W jakim kierunku zmierza współczesny świat? Jaka będzie przyszłość Wielkiej Brytanii po Brexicie? Zmiany te przełożą się na politykę edukacyjną oraz na sytuację ucznia i nauczyciela w tym kraju. W obliczu dynamicznych przemian społeczno-kulturowych, a zwłaszcza politycznych w Wielkiej Brytanii nikt dziś nie zna odpowiedzi na te pytania.

### *Bibliografia*

- Abbot I., Rathbone M., Whitehead P., *Education Policy*, Sage, London 2013.
- Auguste B., Kihn P., Miller M., *Closing the talent gap. Attracting and retaining to-third graduates to careers in teaching*, Mckensey and Co., London 2010.
- Barber M., Mourshed M., *How the world best performing school systems came out on top*, McKinsey and Co, London 2007.
- Dalrymple T., *Spoilt Rotten, the toxic cult of sentimentality*, Gibson Square Books Ltd, London 2010.
- Elliott J., *What we have learned from action research in school based evaluation?*, „Educational Action Research”, nr 1, 1993.

68 Ibidem.

69 Wspólne stanowisko V4 na szczycie w Bratysławie, w: <http://www.stefczyk.info/wiadomosci/swiat/wspolne-stanowisko-v4-na-szczycie-w-bratyslawie,18018623626>, (dostęp: 21.05.2014).

- Darling-Hammond L., *The Right to learn and the advancement of teaching. Research, policy and practice for democratic education*, „Education Researcher”, nr 25, 1996.
- Giddens A., *Europa w epoce globalnej*, PWN, Warszawa 2009.
- Giddens A., *Socjologia*, PWN, Warszawa 2012.
- Gmerek T., *Edukacja nierówności społeczne, Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Goleman T., *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 1997.
- Gołębski F., Biskup P., Kaczorowska M., Lewandowski W. (red.), *Polityka brytyjska po wyborach parlamentarnych 2010*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2011.
- Gołębski F., Biskup P., Kaczorowska M. (red.), *Era Blaira i Browna, Wybrane problemy polityczne rządów Partii Pracy w Zjednoczonym Królestwie 1997–2010*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2010.
- Hargraves A., Shirley D., *The Global Fourth Way, The Quest for Educational excellence*, A Joint Publication, Thousand Oaks 2012.
- Hargraves A., *Feeling like a Teacher: The emotions of teaching and educational change*, Phi Delta Kappan, (w:) Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Hitchens, P., *The Abolition of Britain, From Winston Churchill to Princess Diana*, Encounter Books, San Francisco 2000.
- Potulicka E., *Zawłaszczenie edukacji przez neoliberalizm. Ideologia reformy Camerona i Gove’a w Wielkiej Brytanii*, (w:) P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Władza, sens, działanie. Studia wokół związków, ideologii i edukacji*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2013.
- Ripley A., *What makes a great teacher*, „The Atlantic Magazine”, January-February 2010.
- Scruton R., *England: An Elegy*, Continuum, London–New York 2006.
- Śliwerski B., 2013, *Polityczny a naukowo bezkrytyczny monitoring i ewaluacja danych oświatowych*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4(50), 2013.

### *Źródła internetowe*

- [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/175429/CM-7980.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf), (dostęp: 21.05.2014).
- <https://data.gov.uk/publisher/national-college-for-leadership-of-schools-and-childrens-services>, (dostęp: 31.10.2016).
- <https://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-speaks-about-the-importance-of-teaching>, (dostęp: 21.05.2014).
- <http://www.pap.pl/z-zycia-pap/news,560310,ekspertki-nowa-premier-wielkiej-brytanii-bedzie-prowadzila-twarda-polityke-ws-imigrantow.html>, (dostęp: 21.05.2014).
- The Importance of Teaching*, [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/175429/CM-7980.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf), (dostęp: 21.05.2014).
- The Education Act*, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2011/21/contents>, (dostęp: 21.05.2014).
- [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/175429/CM-7980.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf), (dostęp: 21.05.2014).
- [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/175429/CM-7980.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf), (dostęp: 21.05.2014).
- [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/175429/CM-7980.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf) The Importance of Teaching The Schools White Paper 2010, (dostęp: 21.05.2014).
- Widening participation in higher education*, <http://www.tlrp.org/pub/documents/HEcomm.pdf>, (dostęp: 23.05.2014).

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/175429/CM-7980.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175429/CM-7980.pdf), (dostęp: 21.05.2014).

*Rising to the challenge: a review of the Teach First initiative initial teacher training program* Ofsted, London 2008, [http://dera.ioe.ac.uk/8170/2/Rising%20to%20the%20challenge%20a%20review%20of%20the%20Teach%20First%20initial%20teacher%20training%20programme%20\(PDF%20format\).pdf](http://dera.ioe.ac.uk/8170/2/Rising%20to%20the%20challenge%20a%20review%20of%20the%20Teach%20First%20initial%20teacher%20training%20programme%20(PDF%20format).pdf), (dostęp: 21.05.2014).

*Academy Education Act 2010*, <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/32/contents>, (dostęp: 21.05.2014).

[http://www.ngopole.pl/wydaniaSpecjalne/GlosPolski/GLOS%209.2016\\_S.pdf](http://www.ngopole.pl/wydaniaSpecjalne/GlosPolski/GLOS%209.2016_S.pdf), (dostęp: 21.05.2014).

<http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/1643080,Eksperci-polityka-premier-May-wobec-imigrantow-bedzie-twarda>, (dostęp: 21.05.2014).

**Anna Krasnodębska**

Uniwersytet Opolski

## **Dążenie ku życiu wartościowemu, godnemu.**

### **Budowanie na nowo ról.**

#### **Z perspektywy doświadczeń kobiet migrujących do pracy za granicę**

### **Wprowadzenie**

Zagraniczne wyjazdy migracyjne w tym i te zarobkowe kobiet mogą być rozumiane jako wielka zmiana społeczna, rozbijająca przejściowo bądź na stałe „kanoniczny” dla kobiet świat ładu i porządku społecznego i konstruowanie go na nowo<sup>1</sup>. Migracja może być dla kobiet wielorakim wydarzeniem. Może być czymś wspaniałym, odkrywczym rekonstruującym własną tożsamość, czymś zwyczajnym, strategią życiową czy traumatycznym przeżyciem. Migracja może sprzyjać i intensyfikować realizowanie jednych ról i odchodzenie od innych.

W prezentowanym tekście odnoszę się do wielu badań jakie prowadziłam w środowisku opolskich migrantek, których wyjazdy zarobkowe za granicę stwarzały czy wręcz zwiększały możliwości zmian w ich życiu poprzez doświadczanie i bycie w innej kulturze. Kobiety decydując się na pracę poza krajem stawały się uczestniczkami procesu migracyjnego, któremu towarzyszą nowe konteksty sytuacyjne. Wśród migrantek były kobiety, które aktualnie były zatrudnione w kraju, wcześniej pracowały, ale także takie, które z różnych powodów pracy nie podjęły (brak kwalifikacji, brak miejsc pracy na lokalnym rynku pracy, wiek, itp.). Praca za granicą mogła sprzyjać ich aktywności zawodowej, podnoszeniu kwalifikacji i niezależności finansowej, samorealizacji. Tym samym mogła powodować, że badane kobiety z mniejszą siłą orientowały się na inne obszary własnego życia na przykład małżeńskiego, rodzinnego. Mogła zmienić ich pozycję społeczną, sposób rozumienia, co to znaczy być kobietą i móc realizować się różnych rolach<sup>2</sup>. Badane kobiety funkcjonowały w rzeczywistości wysoko rozwiniętej nowoczesności, która jest rzeczywistością szans i ryzy-

---

1 K. Slany, *Co to znaczy być migrantką*, (w:) K. Slany, (red.) *Migracje kobiet. Perspektywa wielowymiarowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 9.

2 K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2002, s. 87.

ka<sup>3</sup>. Kobiety niejednokrotnie musiały zrywać z dotychczasową codziennością, z przeszłością, ze sposobami funkcjonowania. Stawały wobec nowej, czasami wątpliwej dla nich przyszłości. Wyjazd za granicę dla wielu z nich był przełomowym momentem w ich życiu, mającym znaczenie dla nich samych jak i dla ich rodzin. Był okazją do odkrywania i budowania na nowo ról zawodowych, rodzinnych.

W rozważaniach teoretycznych, stanowiących tło do przeprowadzonych przeze mnie badań, odwołuję się do teorii roli jako narzędzia do wyjaśnienia zjawisk<sup>4</sup>. Modyfikuję ją poprzez dodanie innych, pozaludzkich (*non-humans*) partnerów roli, wobec których rola migrantki jest konstruowana i odgrywana<sup>5</sup>. W efekcie tego przekształcenia teoretycznego ustaliam, że istnieje większa liczba partnerów roli, co jest ruchem symetrycznym wobec tego, jaki wykonał Bruno Latour. On ustanowił w teorii aktora – sieci (ANT) jako aktorów czynniki pozaludzkie, a ja ustanawiam je nie jako aktorów, ale jako partnerów roli wobec, których role są budowane<sup>6</sup>. Partnerami roli dla migrantek są rodzina, mąż, dzieci, sąsiedzi, pracodawcy, inni pracownicy, inni migranci, kobiety niemigrujące etc. Oprócz nich na tej pozycji uwzględniam także pozaludzkie partnerów; dostrzegam ich i kategoryzuję w postaci przestrzeni, dyskursów, praktyk, języka. Prezentując wybrane fragmenty moich badań odniosę się do myśli, emocji, wspomnień przedstawianych przez same migrantki. Uważam, że ważne jest ukazanie procesu migracyjnego, interpretacji zdarzeń życiowych przez same uczestniczki tego procesu.

Realizowane badania to: badania jakościowe (66 wywiadów i 30 listów-pamiętników opolskich migrantek) oraz badania oparte na technice wywiadu kwestionariuszowego (przebadano 524 kobiety) prowadzone w latach 2007–2009<sup>7</sup>. Odniosę się też do badań z 2014 roku, do wywiadów pogłębionych w ramach projektu pt. *Więzi społeczne osób migrujących zarobkowo z Opolszczyzny. Światy tkanych i prutych więzi społecznych współczesnych Odyseuszy, Penelop i Telemachów*<sup>8</sup>.

Przed wszystkim wywiady pozwoliły dotrzeć do myśli, emocji przedstawionych i odczuwanych przez same rozmówczynie. Jest to szczególnie znaczące, jeśli chodzi o studia dotyczące kobiet, gdyż uzyskiwanie wiedzy bezpośrednio od kobiet stanowi antidotum przeciwko tradycji ignorowania idei kobiecych.

3 A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2001, s. 150.

4 R. Linton, *The study of man*, Appleton-Centry, New York 1936; E. Goffman, *Spotkania*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010, s. 67.

5 B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, Towarzystwo Autorów i Wydawnictw Prac Naukowych Universitas, Kraków 2010, s. 99–122.

6 Ibidem, s. 99–122.

7 A. Krasnodębska, *Migracje i ich skutki w obszarze życia rodzinnego. Z doświadczeń opolskich migrantek*, (w:) M. Lesińska, M. Okólski (red.), *Współczesne polskie migracje: strategie – skutki społeczne – reakcja państwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 156–177.

8 Projekt realizowany przez Teatr Lalki i Aktora w Opolu i Uniwersytet Opolski (Instytut Socjologii i Instytut Sztuki). Uczestniczyłam w pracach nad projektem, w prowadzeniu badań.



## Problemy i dylematy przed wyjazdem za granicę

Określenie znaczenia migracji i jej skutków wymaga nie tylko śledzenia już podjętych działań w kraju przyjmującym i efektów takiej aktywności, ale również oceny tego wszystkiego, co miało miejsce przed wyjazdem. Sytuacja przedmigracyjna w kraju dla większości badanych kobiet oznaczała brak możliwości wykonywania pracy zawodowej i zarobkowania. Tym samym nie mogły one spełniać się w roli zawodowej.

Wyjazd zagraniczny był postrzegany jako najszybszy i najbardziej dostępny sposób rozwiązania problemów finansowych rodziny. Niejednokrotnie migracja miała też charakter migracji przetrwania, gdy stanowiła jedyne źródło utrzymania rodziny. „I cóż miałam robić (pisze w swoim liście kobieta pracująca za granicą jako opiekunka)... kobieta z dwójką dzieci na utrzymaniu, przed życiowym rozłamek małżeństwa, bez pracy i z półrocznym zasiłkiem” (List nr 27). Rola matki i wypełnianie funkcji ekonomiczno zabezpieczającej wobec dorosłej już córki stały się powodem decyzji bezrobotnej matki trójki dzieci. Przeświadczenie o potrzebie wsparcia rodziny dotyczyło kobiet w różnym wieku, zarówno tych mających dzieci, sprawujących opiekę nad rodzicami, jak i migrantek w bardziej zaawansowanym wieku posiadających już dorosłe, samodzielne dzieci, a niekiedy i wnuki. Migrację na rzecz rodziny obrazuje historia pięćdziesięcioletniej kobiety, która straciła pracę i dochody, bo jak stwierdziła:

„Ostatnie 2 lata nasze sklepy nie były dochodowe, wręcz musieliśmy się zapożyczyć w nadziei, że sytuacja się poprawi. Z tego powodu mąż wyładował w szpitalu, a ja za granicą. (...) Musiałam ratować sytuację materialną mojej rodziny. Córka była na drugim roku studiów i gdy powiedziała mi, że przerwie studia aby zarabiać, natychmiast zdecydowałam się na wyjazd” (List nr 7).

Poczucie odpowiedzialności za najbliższych, wręcz utożsamienie własnego szczęścia ze szczęściem domowników było obecne w wielu wypowiedziach kobiet. Autorka listu mimo, że miała dorosłe dziecko była gotowa dla córki zarabiać za granicą. Jej relacja to próba odciążenia się od stereotypu migrującej matki, kobiety zamożnej, ale moralnie obciążonej, bo „porzucającej” dziecko i rodzinę. Z tym dyskursem w postaci stereotypu migrantki, tworzonym chociażby przez inne niemigrujące kobiety (kobiety z grupy kontrolnej w prowadzonych przeze mnie badaniach ilościowych) nie zgadzały się badane kobiety<sup>9</sup>. Cytowana migrantka podobnie, jak i inne migrujące matki, chciała zabezpieczyć córkę materialnie, ale także stworzyć jej warunki do zdobycia wyższego wykształcenia. W ten sposób rozumiała rolę matki działającej na rzecz dziecka. Przyznawała, że brak takiego

9 A. Krasnodębska, *Znaczenie zagranicznych migracji zarobkowych w ocenie kobiet z Opolszczyzny*, „Studia Socjologiczne”, t. 4, 2009, s. 266.

wykształcenia uniemożliwił jej znalezienie pracy w Polsce. Dla niej szczególnie wyższe wykształcenie staje się ważnym atutem kobiety. Ułatwia jej realizowanie się w roli zawodowej, daje możliwość samorealizacji i sprzyja bardziej godnemu życiu.. Tutaj dostrzec można przekaz kobiet, dyskurs, który towarzyszył wielu wypowiedziom migrantek. Jest to czasami przekaz rodzinny, pokoleniowy, w którym matka uświadamia córce znaczenie wartości wiedzy, nauki i wykształcenia:

„Ojciec negocjował naukę i tylko do gospodarki. Inaczej podchodziła mama. Bo mówiła my dawniej nie mogliśmy, bo trzeba było iść do pracy, bo takie były realia. I ona tylko zawsze: »trzeba się uczyć«, no bo późno zaczęłam studia. To moja mama wszystko zostawiła i do mojej córki przyjeżdżała, żebym mogła studiować. Ja chciałam to oddać swojej córce. I ona skończyła studia” (29 K 60).

Wiele młodych kobiet migrowało dla kogoś, najczęściej dla dzieci, rodziców, ale migrowały także babcie zaspokajając potrzeby wnuków. Wyjazd cytowanej wcześniej migrantki był wyjazdem dla córki: „Chciałam bardziej pomóc córce, niż sobie. Rzuciłam wszystko na jedną szalę” (List nr 7). Badane kobiety wyjeżdżały do pracy za granicę, bo jak same oceniały w kraju są „niskie płace” (M=4,51), „brak jest pracy” (M=3,76), a w kraju migracji jest „możliwość szybkiego wzbogacenia się” (M=3,64). Zwracały również uwagę na pozaekonomiczne aspekty migracji („chęć poznania świata” M=3,39, „nauka języka” M=3,24)<sup>10</sup>. Oto charakterystyczna wypowiedź obrazująca sytuację nie tylko autorki tego listu: „Zdecydowałam się na ten krok, bo w Polsce zarabiałam marne grosze a tam za 6 tygodni zarobiłam dużo więcej. Mogłam zobaczyć inny kraj... Podszkoliłam mój angielski” (List nr 1).

Ważny był cały proces decyzyjny, w którym uczestniczyły kobiety, a także ich bliscy: członkowie rodziny, znajomi. Czasami problem był rozwiązywany bardzo szybko: „Mąż zgodził się bardzo chętnie, dlatego, że był przekonany nie minie dwa tygodnie i ja wrócę. Wrócę, bo ja jestem straszną, nawet za straszną domatorką i mamy jedno dziecko” (r16\_Odyseusz)<sup>11</sup>. Pięćdziesięciodziewięcioletnia kobieta od kilku lat pracuje za granicą jako opiekunka osób starszych, schorowanych. Co kilka miesięcy powraca do kraju. W jej przypadku jeszcze inne osoby mogły mieć wpływ na podjętą przez nią decyzję: „Zacząło się od tego, że z mojej wsi praktycznie wszystkie panie, które nie pracowały tutaj zawodowo wyjeżdżały. No i tak jak myśmy rozmawiali niekiedy, że no siedzę w domu, dziecko już odchowane mogłabym jechać” (r16\_Odyseusz). Pojawia się ważny partner roli – dyskurs oraz praktyki w postaci przekazu innych kobiet z środowiska, które migrację traktują jako możliwość zarobkowania. Dla wielu z nich, właśnie ze względu na płeć, wiek czy rynek pracy oraz brak doceniania ich umiejętności

10 A. Krasnodębska, *Migracje i ich skutki...*, op. cit., s. 161.

11 Przyjęto następujący kod: r 16 – oznacza numer badanej rodziny, Odyseusz – osoba wyjeżdżająca za granicę, Penelopa – pozostająca w kraju

i możliwości, praca na migracji jest jedynym rozwiązaniem. Praktyki migracyjne uzmysławiają, że niektóre kobiety w roli zawodowej mogą funkcjonować jedynie poza granicami kraju.

Brak zatrudnienia rodziców może wpływać na proces opiekuńczo-wychowawczy, powodując spadek poziomu życia rodziny, rezygnację z pewnych dóbr (np. jedzenie, odzież itp.). W konsekwencji przyczyniając się do osłabienia więzi wewnątrzrodzinnych. Pojawiają się konflikty małżeńskie i rodzinne wywołane trudną sytuacją ekonomiczną rodziny. Zmianie podlega ocena własnej osoby, co opisuje jedna z rozmówczyń: „miałam tak niskie poczucie wartości ze względu na brak pracy” (28 K 30). Konfrontacja z innymi wypadła nie korzystnie dla tej młodej matki i dlatego stwierdziła: „Zresztą moi znajomi mieli pracę i to było frustrujące. Wszyscy mieli pracę. Bardzo wcześnie, mieliśmy dziecko. Niektórzy do tej pory nie mają dzieci. I ja z Alicją siedziałam do 3 roku” (28 K 30). Ocena bezrobotnej matki może czasami osłabić autorytet rodzica. Zdaniem badanej kobiety czynili to także jej znajomi. Ich dyskurs, przekaz miał znaczenie dla młodej matki, która próbowała wyjaśnić własną sytuację rodzinno-zawodową i wykonywane role: „Alicja chorowała itd. A później już mi było ciężko wskoczyć i mieć pracę. A oni cały czas robili karierę, pieli się coraz wyżej. Dla nich to było dziwne. Oni uważali, że ja jestem leniwa i mi się nie chce pracować” (28 K 30). Badana odrzucała stereotyp matki uwięzionej w wychowanie małego dziecka i próbowała zrealizować się w roli pracującej kobiety w kraju migracji.

### **Zmiany w relacjach małżeńsko-macierzyńskich. Odczucia towarzyszące migrantkom**

Doświadczenia migracyjne kobiet ukazują potrzebę pogodzenia roli rodzinnej z rolą migrantki. Świadome nacisków i oczekiwań społecznych wobec ich obowiązków rodzinnych dzieliły się wątpliwościami, opisywały napięcia emocjonalne towarzyszące migracji. Wyjazd wymagał zmiany w przyjmowaniu i realizowaniu ról rodzicielskich. Konieczną stała się opieka nad pozostającymi w domu dziećmi, małżonkiem, ale także rodzicami. Szczególnie kobiety-matki odżegnywały się od dobrowolnego opuszczenia domu, dziecka, męża. To często nie był dla nich łatwy wybór. Dlatego kobiety próbowały wyjaśnić, usprawiedliwić konieczność własnej mobilności. W ich relacjach można dostrzec walkę ze stereotypem wyrodnej matki migrantki.

„Nie można bezmyślnie krytykować i osądzać kobiet wychowujących dzieci, za to, że wyjeżdżają do pracy daleko od domu. Życie niestety pisze różne scenariusze i nigdy nie wiadomo, co nas może jeszcze spotkać. A bez wątplenia decyzja o wyjeździe do pracy za granicę należy do jednej z najtrudniejszych w życiu. Z jednej bowiem

strony taki wyjazd pomaga podreperować budżet domowy, a z drugiej częste i dłuższe wyjazdy mogą zniszczyć nawet najbardziej kochającą się rodzinę” (List nr 9).

Kobiety zostały „wypchnięte” poza granice przez czynniki i okoliczności. Same niejednokrotnie za granicą opiekowały się innymi, gdy w tym czasie ich bliscy pozostawali sami. Towarzyszyła im obawa o dziecko („obawiały się, że zdarzy się coś złego podczas ich nieobecności”  $M = 3,77$ ), pojawiły się pytania czy sobie poradzą, jak będą się sprawować ci, którzy mają być opiekunami na czas ich wyjazdu („nie wiem czy sobie poradzą”  $M = 3,16$ ). One same jako wynajmowane opiekunki w kraju migracji otaczały „macierzyńską troską” dzieci, a także opiekowały się osobami starszymi, gdy czasami inne kobiety zajmowały się ich własnymi dziećmi.

Migrantki miały świadomość, że dzieci i inni członkowie rodziny bardzo tęsknią za nimi<sup>12</sup>. Ukazywały się jako osoby, które podjęły się wysiłku zarobkowania, a rodzina w kraju radzi sobie z zaistniałą sytuacją. Nadal były bardzo silnie emocjonalnie związane z rodziną, z przestrzenią domu rodzinnego, dlatego w wielu relacjach podkreślana była wartość rodziny, uczucia wobec najbliższych oraz skutki rozłąki migracyjnej: „Ja jestem osobą, dla której rodzina jest najważniejsza i dlatego każdy pobyt daleko od bliskich znosiłam bardzo źle, zawsze wracałam wycieńczona fizycznie i psychicznie” (List nr 9). O swoim rozstaniu mówiły „ciągle tęsknię” ( $M = 4,09$ ), równocześnie zdając sobie sprawę, że „nie uczestniczą w życiu swoich dzieci, wnuków i innych bliskich osób” ( $M = 3,30$ ).

Pobyt za granicą i brak bezpośredniego kontaktu z najbliższymi może sprzyjać wzmocnieniu dotychczasowych więzi. W taki sposób odczuwały rozstanie cytowane niżej kobiety. „No tęskni się za mężem, za czułością i wsparciem. Ale za to życie na dystans później wzmacnia związek. Przynajmniej tak było w moim przypadku” (65 K 48); „Staliśmy się sobie bardziej bliscy, wiemy jak bardzo nam brakuje siebie” (60 K 45). Wyjazd za granicę i powrót do domu powodował, że związek między małżonkami, partnerami stawał się bardziej znaczącym. Wspomina o tym młoda kobieta: „jak wróciłam bardziej doceniłam swój związek. Na pewno określiłabym, to jako moją główną wartość” (28 K 30).

Miłość na odległość, z którą mają do czynienia migrantki może „uchodzić za wyższą formę romantyczności”<sup>13</sup>. Tym samym „świat barier dla miłości przemienia się w świat okazji do miłości”<sup>14</sup>. W taki sposób opisuje tego typu zależność jedna z badanych kobiet: „Tak to jest moje i bardzo subiektywne odczucie, że to, jak każda rozłąka wzmacnia jakby, jakby to powiedzieć taką później potrzebę, no

12 A. Krasnodebska, *Doświadczenia emocjonalne kobiet pracujących za granicą. Wspomnienia i refleksje migrantek z województwa opolskiego*, „Opuscula Sociologica”, nr 2, 2013, s. 53.

13 U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*, PWN Warszawa 2013, s. 69.

14 Ibidem, s. 71.

poprawia te pewne relacje, bo człowiek się czuje stęskniony za sobą i przynosi to, co czasami denerwuje. To później przynosi radość” (r 6\_Penelopa).

Kobiety, które migrują do pracy za granicą w kraju pozostawiają rodzinę, współmałżonka i dzieci. Zdarza się, że zmienia się cały układ, starsi rodzice tracą możliwość opieki ze strony swoich dorosłych dzieci, dzieci tracą oparcie w rodzicach. Migrujące kobiety mogą praktykować swoistego rodzaju „miłość na odległość” nie tylko w stosunku do swoich partnerów, ale przede wszystkim do pozostawionych w kraju dzieci<sup>15</sup>. Zmienia się przestrzeń miłosnej tęsknoty. Zmienia się to, co dla badanych kobiet oznaczało wcześniej miłość, relacje z partnerem, intymność, seksualność. Dzieląca ich przestrzeń staje się powodem tego, że kontakt bezpośredni z partnerem, rodziną nie jest tak częsty. Wykorzystywanie w spotkaniach takich mediów jak telefon, internet itp. powoduje, że kontakt jest pozbawiony wielu form zmysłowości. Jednak dla badanych kobiet staje się ważnym sposobem budowania więzi z bliskimi osobami, możliwością uczestniczenia w ich życiu codziennym. Rytualność jest stymulatorem utrzymującym te więzi. Niektóre badane stwierdzały, że porozumiewają się codziennie, o wyznaczonych godzinach. Rozmawiają przez telefon lub przez skyp’a. Takie rozmowy to ważne praktyki podtrzymujące więź z najbliższymi a także umożliwiające łączenie ról (matki, żony córki zarabiającej za granicą) wypełnianych w przestrzeniach w kraju migracji i kraju pochodzenia. Dla jednej z rozmówczyń możliwość korzystania z telefonu była ważnym kryterium podjęcia pracy u swojej podopiecznej (r16\_Odyseusz). Inna migrantka skomentowała to w ten sposób: „kontakt z rodziną, to dla nas jak balsam dla duszy. Po 5 minutach rozmowy z bliskimi bardzo nas uspokaja i dodaje sił” (List nr 7). Kontakt telefoniczny czy za pomocą skyp’a to wykorzystanie innego jeszcze partnera roli języka ojczystego, który jest nośnikiem prywatności, buduje ją w obcym otoczeniu. Można rozmawiać z rodziną, innymi bliskimi osobami i być wyłączoną na ten czas z roli ciężko pracującej migrantki lub na chwilę zawieszoną w tej roli. Wchodzi się w rolę matki, żony, córki itp. Poprzez język ojczysty jest się w tej roli bardziej intymnie. Język pozwala na kontynuowanie roli matki i bycie nadal ważną osobą w życiu rodziny. Zwłaszcza, że niewielka część kobiet miała możliwość bezpośredniego spotkania się z rodziną w kraju migracji.

Nie zawsze rozłąka migracyjna sprzyjała funkcjonowaniu związku. Świadomość potencjalnego zagrożenia można dostrzec w wypowiedzi jednej z kobiet: „Po wielu latach pracy na zachodzie nie odczuwam bym była mniej kochaną osobą, co uważam, za olbrzymi sukces, gdyż olbrzymia grupa naszych bliskich bądź dalekich znajomych pozatracala się w tym rozczłonkowaniu rodziny” (List nr 13). To „zatrącenie się”, o którym pisała autorka cytowanego listu mogło wyini-

---

15 Ibidem, s. 151.

kać z braku bezpośrednich form intymności, rezygnacji ze zmysłowości, tęsknoty za bliską osobą oraz samotności. Samotność i poszukiwanie bliskości fizycznej w tak wspominała jedna z rozmówczyń: „Jedno co rzucało się w oczy, że oni byli tacy strasznie samotni i to że nawiązywali kontakty tak jak w telenowelach brazylijskich” (34 K 27). Inna kobieta przedstawiała to w następujący sposób: „Często ludzie tam też jakoś urządzają sobie życie, «krew nie woda». Dotyczy to ludzi w różnym wieku. Generalnie tam żyje się o wiele swobodniej. Myślę, że często jest to reakcja na stres związany z długotrwałą rozłąką z rodziną” (List nr 1).

Opisy kobiet ujawniają partnera roli jakim są praktyki seksualne typu zdrada. O tego typu praktykach mówiono przede wszystkim w kontekście doświadczeń innych kobiet. Były także wypowiedzi opisujące własne zdrady. Ich powodem było między innymi to, że badane kobiety reprezentowały różne typy rodzin migranckich (rodzina w rozpadzie strukturalnym, w rozpadzie emocjonalnym, rodzina jako wspólnota emocjonalna, rodzina o zaburzonym charakterze wspólnoty, rodzina jako wspólnota rozłączona przestrzennie) i tym samym inaczej traktowały wspólnotę rodzinną, więzy emocjonalne<sup>16</sup>. Dlatego, jak zauważyła jedna z badanych kobiet dopuszczanie się praktyk typu zdrady małżeńskiej nie oznaczało „wyjścia” z roli, czy rezygnacji z pozycji małżonki: „Są niektóre, które jadą tam po prostu żeby miło spędzić czas, poznać nowych mężczyzn. Potem wracają do swoich związków” (27 K 51). Wśród badanych kobiet były takie, które za granicą poznały nowych partnerów i zdecydowały się odejść od męża, bo miały żal do swoich dotychczasowych partnerów. Tak było w przypadku jednej mężatki, matki pięcioletniego syna. Oto jej relacja: „Ja mam żal do męża, że musiałam zostawić dziecko, że musiałam pracować (...) nie mogę się z tym pogodzić, że wzięłam na siebie te obowiązki, odpowiedzialność i strasznie mnie to boli, bo ja jestem matką. Musiałam syna zostawić” (31 K 29). Badana kobieta nie rezygnowała z poszukiwania towarzystwa na całe życie, ale nie chciała się godzić na źle funkcjonujący dotychczasowy związek<sup>17</sup>. Jej mąż nie chciał być dla niej partnerem w podejmowaniu decyzji o utrzymaniu materialnym rodziny. Dla niej odejście od męża, to efekt kryzysu dotychczasowego życia małżeńskiego, ale także możliwość rozwoju osobowego i zmiany w życiu rodzinnym. Pobyt za granicą stał się emocjonalnym rozrachunkiem tego, co było w kraju, w rodzinie, w małżeństwie i sprzyjał budowaniu na nowo ról typu członek rodziny, współmałżonka. Był wyrazem dystansu do dotychczasowych praktyk i pełnionych ról.

Odnotowano zmiany nie tylko w relacjach małżeńskich. Migracyjny wyjazd prowokował do refleksji odnośnie związków i to tych istniejących, ale również

16 W. Danilewicz, *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2010, s. 205.

17 L. Jamieson, *Od rodziny do intymności*, (w:) P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008.

potencjalnych. Oczekiwano większej wzajemności w codziennych działaniach na rzecz domu, rodziny. Młode, niezamężne kobiety projektując przyszły związek chcą partnerstwa. Część z nich, kiedy mowa o relacjach, stwierdza: „jeżeli chodzi o mój związek, to też bardziej partnerstwo niż w związku mojej mamy” (53 K 24). Jednocześnie pewne praktyki i dyskursy mogą świadczyć, że kobiety są uwikłane w wiele ról, którym muszą sprostać. One same miały określony obraz kobiety i uważały, że powinna ona być „partnerką życiową” (M=4,60), „matką wychowującą i opiekującą się dziećmi” (M=4,54), „decydującą o ważnych problemach rodziny” (M=4,36), „partnerką towarzyską” (4,26), „kierującą domem” (M=4,22), „osobą łagodzącą konflikty” (M=4,20), „partnerką seksualną” (M=4,18). Ich oceny świadczą o wielu oczekiwaniach, którym kobieta ma sprostać.

## Zakończenie

Wyjazd badanych kobiet do pracy za granicą był decyzją podjętą przez kobiety, ale także przez ich partnerów, czy innych członków rodziny. Stawały się one migrantkami zarobkowymi podejmując się wypełniania roli żywiciela rodziny. To im przydzielono rolę zarobkowej migrantki<sup>18</sup>. Wiele z nich obdarzonych odpowiedzialnością wobec pozostałych członków rodziny miało zrealizować określone cele, dążenia i zaspokoić potrzeby rodziny. Pobyt za granicę oprócz namacalnych materialnych korzyści, możliwości poznania nowych krajów, ludzi, uzmysłowił wielu kobietom jak ważne jest to, co pozostawiają w swoim środowisku, w gronie rodziny, znajomych, ale także to co się dzieje z nimi samymi. Badane nabrały większego poczucia zaufania wobec siebie i odwagi by żyć zgodnie z własnymi uczuciami i wartościami. Interesujące jest to, że tego typu możliwości dostrzegały kobiety reprezentujące różne pokolenia.

W większości migrantki starają się rozszerzyć zakres swojej roli wzbogacając o aktywność zawodową. Zdobyte zasoby finansowe mają dać i dają części kobiet możliwość pełniejszego rozwoju oraz bycia niezależną w szerszym wymiarze. Ale dla matek migrantek wyjazd oznaczał przede wszystkim możliwość zapewnienia dzieciom lepszej przyszłości.

Ich mobilność jest często przymusem ekonomicznym, pozwala im przemierzać przestrzeń geograficzną, ale także społeczną i psychiczną, czasami dla lepszego jutra dla własnej rodziny, ale także kosztem własnej rodziny i życia rodzinnego<sup>19</sup>. W funkcjonowaniu kobiet w obszarze rodziny i pracy zawodowej wpisany

18 E. Goffman, *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*, przeł. P. Tomanek, Zakład wydawniczy Nomos, Kraków 2010, s. 119.

19 A. Krasnodębska, *Migracje zarobkowe a życie rodzinne kobiet z Opolszczyzny*, (w:) E. Kozdrowicz, B. Walczak (red.), *Migracje – Rodzina – Dziecko*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3, 2008, s. 79.

jest konflikt ról<sup>20</sup>. Wyjazd za granicę nie rozwiązuje tego konfliktu między rolami, nawet go nasila. Jest jego intensyfikacją i zwielokrotnieniem poprzez bycie kobiet w dwóch światach, dwóch kulturach, poprzez pojawienie się nowych przestrzeni, ludzi, nowego języka, dyskursów, nowych praktyk społecznych.

### *Bibliografia*

- Beck U., *Spółczesństwo ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- Beck U., Beck-Gernsheim E., *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Danilewicz W., *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migranckich*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2006.
- Danilewicz W., *Rodzina ponad granicami. Transnarodowe doświadczenia wspólnoty rodzinnej*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2010.
- Goffman E., *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*, przeł. P. Tomanek, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Hochschild A.R., *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Jamieson L., *Od rodziny do intymności*, (w:) P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008.
- Krasnodębska A., *Migracje zarobkowe a życie rodzinne kobiet z Opolszczyzny*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3, 2008.
- Krasnodębska A., *Znaczenie zagranicznych migracji zarobkowych w ocenie kobiet z Opolszczyzny*, „Studia Socjologiczne” t. 4, 2009, (red.), M. Szczepański, W. Ślęzak-Tazbir.
- Krasnodębska A., *Migracje i ich skutki w obszarze życia rodzinnego. Z doświadczeń polskich migrantek*, (w:) M. Lesińska, M. Okólski (red.), *Współczesne polskie migracje: strategie – skutki społeczne – reakcja państwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Krasnodębska A., *Doświadczenia emocjonalne kobiet pracujących za granicą. Wspomnienia i refleksje migrantek z województwa opolskiego*, „Oposcula Sociologica”, nr 2, 2013.
- Latour B., *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, Towarzystwo Autorów i Wydawnictw Prac Naukowych Universitas, Kraków 2010.
- Linton R., *The study of man*, Appleton-Centry, New York 1936.
- Perreñas R.S., *Long distance intimacy: class, gender and intergenerational relations between mothers and children in Filipino transnational families*, „Global Network”, nr 5, 2005.
- Sikorska M., *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko – o nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2002.
- Slany K., *Co to znaczy być migrantką*, (w:) K. Slany (red.), *Migracje kobiet. Perspektywa wielowymiarowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.

---

20 U. Beck, *Spółczesństwo...*, op. cit.



**Alina Szwarc**

Uniwersytet w Białymstoku

## **Ku oświacie wartościowej. Kika uwag o treściach kształcenia**

*Zagadnienie wartości bywa zazwyczaj rozpatrywane od dwóch stron: od strony rzeczy, którym przysługują jakieś wartości i od strony człowieka, który przeżywa jakieś wartości, doświadcza wartości, myśli według wartości...*

J. Tischner, *Myślenie według wartości*

Funkcjonowanie dzisiejszej szkoły jako instytucji oświatowej jest konsekwencją zmian i procesów społecznych, politycznych, kulturowych, jakie miały miejsce w ostatnich latach. Od dawna przedstawiciele wielu środowisk naukowych, w tym pedagodzy, poszukują odpowiedzi na pytania o to, jakie miejsce i jaką rolę w tych wymiarach funkcjonowania człowieka odgrywają wartości? Jakie ich wizje mogą nadawać sens przemianom edukacyjnym i – co istotne – gdzie szukać ich źródeł?<sup>1</sup> W obecnym, trudnym i niepewnym czasie, tuż przed kolejnymi zmianami w systemie oświaty, treści kształcenia wymagają szczególnej uwagi pedagogicznej. Stąd w artykule, proponuję spojrzenie na treści w kategoriach wartości. Być może takie ich ujęcie pomoże (przynajmniej w pewnym zakresie) odpowiedzieć na pytanie: czego powinniśmy dziś uczyć w szkołach?

\* \* \*

Wielu wybitnych twórców myśli pedagogicznej jest zdania, iż żadna refleksja aksjologiczna, namysł nad podstawowymi wartościami, które oświata nieść powinna, nie mogą mieć miejsca w warunkach edukacji podporządkowanej państwowej administracji – o tym już na początku lat 90. XX wieku przekonywał T. Lewowicki<sup>2</sup>. Ostatnie wydarzenia polityczno-oświatowe w Polsce, dotyczące m.in. cofnięcia obowiązku szkolnego 6-latków, czy zapowiadanej likwidacji gimnazjów, ale i innych założeń planowanej kolejnej reformy systemu oświaty, ujawniły bardzo poważne dylematy i stały się kluczową kwestią w dyskusjach i debatach wielu środowisk, w tym naukowych. Stąd wielu pedagogów, nauczycieli, ale i działaczy organizacji i stowarzyszeń zainteresowanych obecną sytuacją i two-

---

1 T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1994, s. 21.

2 Ibidem, s. 20.

rzonym klimatem wokół edukacji w naszym kraju, podjęło w ostatnim czasie szereg działań o charakterze protestacyjnym (np. list badaczy polskiej oświaty do Minister Edukacji Narodowej<sup>3</sup>). Oczywiście, można polemizować z tezami, poglądami i celami powyższych przedsięwzięć. Być może pojawiające się apele o odroczenie decyzji w sprawie likwidacji gimnazjów, należałoby raczej zastąpić żądaniem rozpoczęcia ogólnopolskiej dyskusji o zmianach w strukturze systemu oświaty w ogóle – bo co do tego, iż współczesna szkoła potrzebuje reform, nie ma już wątpliwości. To właśnie tego typu rozwiązania mogą stanowić początek potrzebnych „dobrych zmian”. Ważnym przykładem takich działań jest stanowisko polskich pedagogów, wyrażone w formie „Oświadczenia” Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w sprawie planowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmian w systemie oświaty. Czytamy w nim:

Oświata, jako jedna z form działalności ludzkiej, nie lubi dramatycznych zwrotów i szybkich zmian, gdyż jej podmiotem jest młody CZŁOWIEK, nie zawsze przygotowany na nagłe działania i nie zawsze rozumiejący cele i idee polityków. Szczególny interes dzieci i młodzieży, troska o jakość ich nauczania i wychowania wymagają takich reform oświatowych, które mają wystarczające merytoryczne uzasadnienie, wynikają z długofalowej strategii rozwoju edukacji oraz z uzgodnień ze środowiskami pracowników nauki, rodziców, nauczycieli i samorządów terytorialnych. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne z uwagą obserwuje to, co dzieje się w obszarze edukacji. Zmiany zainicjowane i realizowane przez Rząd mają cechy zdecydowania, ale charakteryzuje je też błyskawiczne tempo wdrażania. Z deklaracji i wypowiedzi polityków wynika, iż planowana reforma ustroju szkolnictwa w Polsce ma mieć przymiot ostateczności. [...] Wyrażamy więc swoje poważne zaniepokojenie o dziś polskiego ucznia, o przyszłość polskiego dziecka. Apelujemy do polityków, by zwolnili tempo przedsięwziętych posunięć, by pozwolili sobie, uczniom, ich rodzicom i nauczycielom na chwilę refleksji, na oswojenie inicjatyw – niektórych być może i słusznych, ale wdrażanych zbyt szybko i nazbyt chaotycznie [...]<sup>4</sup>.

\* \* \*

Tematyka łącząca świat polityki, pedagogiki i edukacji od dawna stanowi przedmiot wielu analiz naukowych<sup>5</sup>, z pewnością jednak nie należy do zagadnień łatwych i wygodnych. J. Rutkowiak uważa, iż podjęcie badań w zakresie wza-

3 Treść listu dostępna jest na stronie internetowej IX Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego pod adresem: [http://9zjazd.ptp.uwb.edu.pl/?page\\_id=990](http://9zjazd.ptp.uwb.edu.pl/?page_id=990) (dostęp: 10.10.2016); o innych takich działaniach pisze w blogu prof. B. Śliwerski: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/10/list-protestacyjny-wobec-polityki.html> (dostęp: 10.10.2016).

4 Tekst Oświadczenia dostępny jest na stronie internetowej IX Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego pod adresem: [http://9zjazd.ptp.uwb.edu.pl/?page\\_id=956](http://9zjazd.ptp.uwb.edu.pl/?page_id=956) (dostęp: 22.10.2016).

5 Znakomitym tego przykładem jest książka B. Śliwerskiego: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015. Autor dokonuje w niej wielostronnych analiz powyższych zagadnień, odwołując się do prowadzonych w tym zakresie badań i prac wielu autorów (m.in. Z. Melosika, T. Szkudlarka, M. Dudzikowej, Z. Kwiecińskiego, A. Nalaskowskiego, K. Przyszczykowskiego, K. Denka, M.J. Szymańskiego, J. Gęsińskiego, C. Banacha i in.).

jemnych uwarunkowań i relacji pomiędzy pedagogiką a polityką jest konieczne z uwagi na „fakt osadzenia edukacji w całościowym kontekście ustrukturyzowanych relacji, konstytuujących racjonalność bytu społecznego [...]”<sup>6</sup>. Od dawna wiadomo, iż problem z oświatą w naszym kraju dotyczy różnorodnych uwikłań edukacji w polityczny świat. Dowiedziono tego już w 1988 roku, wraz z opublikowaniem raportu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego o stanie badań oświatowych i ich związkach z ówczesną polityką oświatową<sup>7</sup>. Niestety, jak pisze B. Śliwerski, w ostatnim ćwierćwieczu szkoła tak naprawdę nigdy nie była źródłem żadnych zmian – zarówno gospodarczych, społecznych, ani kulturowych. Sprzyjała raczej

[...] przeniesieniu przez aparatczyków minionego ustroju tych samych mechanizmów i struktur do zarządzania oświatą w sposób instrumentalny. Błędem wszystkich władz w resorcie edukacji od 1993 r. po dzień dzisiejszy było z jednej strony traktowanie państwa, społeczeństwa oraz fundamentalnych dziedzin życia (gospodarka, kultura, oświata itp.) jako całości, a z drugiej strony wdrażanie projektów zmian w sposób atomistyczny tak, jakby istniały one obok siebie, albo dla siebie z ukrytą intencją sprzyjania tylko jednej z nich. Mam tu na myśli gospodarkę i politykę w warstwie odnoszącej się do sprawowania władzy w edukacji i wobec edukacji, która nie stała się integralnym, całościowym komponentem koniecznych zmian w ramach wzajemnie przenikających się sfer ludzkiej aktywności<sup>8</sup>.

Trudno bowiem – co zauważa P. Petrykowski – reformować edukację, jeśli nie stworzy się w państwie dobrze zorganizowanej i sprawnie działającej oświaty, która pozostawałaby pod kontrolą społeczną i ponadpartyjną służbą administracji publicznej. Autor zgadza się ze stanowiskiem, iż reformy, jakie miały miejsce w naszym kraju w żadnym zakresie nie odnosiły się do „[...] perspektywy przeszłego społeczeństwa, przyszłych pokoleń czy w ogóle CZŁOWIEKA. Są konstruowane na miarę dnia dzisiejszego a perspektywa reform ograniczona jest do przedziału od wyborów do wyborów”<sup>9</sup>.

Czy nie w tym samym tempie następują zmiany w funkcjonowaniu szkoły? Niestety, każda taka zmiana odzwierciedlona jest w realizowanych treściach kształcenia, określonych w podstawach programowych, programach, podręcznikach. Podkreślić należy fakt, iż władze oświatowe nie zdradzają, w jaki sposób dobierane są treści realizowane w polskich szkołach, nie znamy też sposobu

6 J. Rutkowiak, *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki: „upolitycznienie” i „polityczność” jako pulsujące kategorie*, (w:) T. Lewowicki, M.J. Szymański (red.), *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, WN AP, Kraków 2004, s. 34.

7 Szerzej na ten temat: B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, op. cit.

8 <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/11/nie-denerwujcie-ministra-edukacji-pis.html> (dostęp: 09.11.2016).

9 P. Petrykowski, *Refleksje przed kolejnym „pierwszym dzwonkiem”*, pobrano z: <https://repozytorium.umk.pl/handle/item/2171> (dostęp: 25.09.2016).

podejścia do ich wielokrotnego aktualizowania i poprawiania<sup>10</sup>. A przecież to właśnie treści odnosimy do sytuacji, w której – jak pisze M. Uljens – pomagają się uczniowi zdobyć pewien rodzaj kompetencji; trudno bowiem wyobrazić sobie jakiegokolwiek działanie o charakterze pedagogicznym, które nie zawierałoby treści kształcenia<sup>11</sup>. Interesujące ujęcie treści proponuje K. Kruszewski, odnosząc je do wiadomości, ale i zmian, jakie zachodzą w uczniu, dzięki pracy nad daną wiadomością. Według autora, problematykę treści należy interpretować w kontekście takich elementów jak: wiedza (czyli materiał nauczania, stanowiący materiał zmian psychicznych, będących hasłami programowymi, wiadomościami z zakresu obiektu poznania), zmiany (w wiadomościach ucznia oraz w jego umiejętnościach i systemie wartości), czynności ucznia<sup>12</sup>. Z pewnością wszystkie powyższe elementy stanowią istotę i nadają sens treściom kształcenia, jednak, ja zauważa A. Siemak-Tylikowska, treści powinny być dobrane w taki sposób, aby rozwijały siły i zdolności ucznia, wytwarzały i rozwijały jego zainteresowania dające bodźce do samokształcenia, ale i sprzyjały kształtowaniu światopoglądu, do którego podstawy stanowić będzie uzyskana w szkole usystematyzowana wiedza<sup>13</sup>. Oczywiście, aby treści kształcenia sprzyjały realizacji zaprojektowanych celów kształcenia, muszą odpowiadać faktom zgodnym z obecnym stanem nauki oraz spełniać określone wymagania, jakie opisane są w dostępnej literaturze<sup>14</sup>.

Autorzy większości definicji pojęcia „treść kształcenia”, zauważają, iż ich dobór regulowany jest ogólnie określona dokumentacją (tzw. programową), co w świetle podjętego tematu jest znaczące i wymaga komentarza, bowiem odnosi się do uwag zaprezentowanych we wstępie niniejszego tekstu. Opisane w literaturze właściwości treści, które pod wieloma względami wymagają unowocześnienia<sup>15</sup>, sprowadzają się do ważnej uwagi – są wynikiem przyjętych rozporzą-

10 B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, op. cit.

11 M. Uljens, *Dydaktyka szkolna*, przeł. E. Zaremba, (w:) B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, GWP, Gdańsk 2006, s. 123.

12 K. Kruszewski, *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987.

13 A. Siemak-Tylikowska, *Treści nauczania – teorie doboru treści kształcenia*, (w:) W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1996.

14 Por. m.in.: C. Kupisiewicz, *Koncepcja doboru treści kształcenia – stan obecny oraz przewidywane kierunki rozwoju*, (w:) J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski (red.), *Treści kształcenia w szkole wyższej*, Wojskowa Akademia Polityczna, Instytut Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 1983; T. Lewowicki, *Koncepcje doboru treści kształcenia – próba typologii*, (w:) T. Lewowicki, T. Wojtczak, J. Zakrzewski (red.), *Treści kształcenia w szkole wyższej. Zagadnienia teoretyczne i badania empiryczne*, t. 1, Instytut Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego; Zarząd Szkolnictwa Wojskowego; Wyższa Szkoła Oficerska Służb Kwatermistrzowskich im. Mariana Buczka, Poznań–Warszawa 1985; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003; B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

15 M.in. w odniesieniach do wyrażania treści w postaci efektów. Wynika to z wdrażanego od kilku lat w naszym kraju systemu kwalifikacji i rozpoczętych w 2008 roku prac nad Polską Ramą Kwalifikacji.

dzeń podpisanych przez kolejnych Ministrów Edukacji Narodowej. W tym celu wystarczy poddać analizie kolejne koncepcje zmian podstaw programowych i połączyć je z wydarzeniami politycznymi, jakie miały miejsce w naszym kraju po 1989 roku. I tak, pierwszą podstawę definiowano jako dokument, który

[...] wskazuje treści wspólne dla wszystkich polskich uczniów po wprowadzeniu do systemu szkolnego pluralistycznej oferty programowej. [...] Podstawy programowe określają, jakim celem ma służyć szkoła i jakie zadania ma realizować nauczyciel. Wskazują w ten sposób, że całość nauczania ma sprzyjać rozwojowi ucznia, a nie ograniczać się do samej realizacji materiału. [...] Podstawy programowe są punktem wyjścia do opracowania programów nauczania poszczególnych przedmiotów lub bloków przedmiotowych, a także programów wychowawczych. Nie ustala (podstawa dop. A.S.) bezpośrednio wymagań stawianych uczniowi, ale stanowi źródło określenia wymagań (standardów) oraz ustalenia kryteriów ocen<sup>16</sup>.

Natomiast w myśl obowiązujących przepisów, dokument ten stanowi

obowiązkowe zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien opanować uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz zadania wychowawcze szkoły, uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego i programach nauczania oraz umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań edukacyjnych<sup>17</sup>.

Różnica w konstrukcji tych dokumentów jest zasadnicza. O ile treści w podstawie z 1999 roku określone w postaci haseł programowych, które operacjonalizowano w programach kształcenia poszczególnych przedmiotów, w nowej podstawie przyjęły postać uszczegółowionych efektów. Oczywiście – jak zapewniało ministerstwo – w prace projektowe podstaw zaangażowanych było wielu ekspertów (metodyków), można więc uznać, iż pod względem merytorycznym, powinny być one przygotowane prawidłowo. Niestety, jak się okazało, nowe rozwiązania nie zostały dobrze przyjęte, zwłaszcza przez nauczycieli historii i matematyki<sup>18</sup>. Zapewne każda zmiana programowa budzić będzie różnorodne wątpliwości, ale może stać się impulsem do poszukiwania w obszarze doboru treści kształcenia kierunków zmian. Może czas zadać następujące pytania: jakie treści (efekty)? kto powinien je określić – czy tylko eksperci – metodycy? A może współczesne

16 W. Książek, *Rzecz o reformie edukacji 1997–2001*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa 2001, s. 86.

17 Fragment tekstu *Ustawy o systemie oświaty ze zmianami wynikającymi z ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw* (Dz.U. Nr 56, poz. 458).

18 Szerzej na ten temat piszę w: *Współczesna szkoła w perspektywie ontodydaktycznej – kontrowersje wokół nowej podstawy programowej*, (w:) J. Kuźma, J. Pułka (red.), *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, t. 2, Oficyna Wydawnicza AFM; Krakowska Akademia im. A. Frycza-Modrzewskiego, Kraków 2014, s. 257–269.

myślenie o treściach kształcenia warto oprzeć właśnie o wartości? Czy taki klucz w doborze treści nie rozwiązałby wielu współczesnych problemów?

\* \* \*

O wartościach napisano już wiele. To prawda, iż od lat stanowią one podstawę pedagogicznych badań naukowych i dotyczą rozmaitych aspektów teoretycznych, jak i praktycznych. Źródeł wartości poszukiwać można m.in. w antropologii filozoficznej, filozofii wartości, aksjologii pedagogicznej, psychologii osobowości, psychologicznych koncepcjach człowieka, ale i teoriach socjologicznych, jak i w pedagogice i praktyce szkolnej<sup>19</sup>. Jak pisze T. Lewowicki –

wizje światów wartości nie są ani stałe, ani oczywiste. Kształtują się one w ciągłych zmaganiach, sporach, rozterkach. Nawet wartości powszechnie uznawane (takie jak dobro, piękno i prawda, czy takie jak wolność, prawo do życia i nieskrępowanego rozwoju i in.) poddawane bywają różnym próbom relatywizacji<sup>20</sup>.

To zapewne przyczynia się do stwierdzenia, iż rozpatrywanie problematyki wartości i ich uwarunkowań nie jest zadaniem prostym, bowiem – w odniesieniu do pedagogiki szkolnej – przyjęć można wiele odniesień w ich interpretacji. U. Ostrowska, w poszukiwaniu aksjologicznych podstaw wychowania, przyjmuje orientację hermeneutyczno-fenomenologiczną, która pomocna może się okazać w analizach i interpretacjach rozumienia człowieka i jego roli w pluralistycznym świecie. Autorka zakłada, iż hermeneutyka pozwala przyjęć, iż rozumiane przez nas powinno być wszystko, co ludzkie, bowiem myśl człowieka jest przede wszystkim myślą rozumiejącą<sup>21</sup>. Natomiast perspektywa fenomenologiczna zakłada przede wszystkim prawdziwe, autentyczne uczestnictwo w poznawaniu świata wartości. Takie podejście jest niezmiernie istotne z tego powodu, iż

[...] obejmuje swym zakresem zarówno to, co dzieje się w świadomości człowieka, jak i to, co się prezentuje w badanym zjawisku. W ten sposób obraz naszego codziennego świata, świata przeżywanego, otwiera się na głos doświadczenia aksjologicznego i wskazuje na nieodzowność budzenia wrażliwości na to, czego człowiek doświadcza, oraz na uświadomienie sobie tego, co jest dane<sup>22</sup>.

Stąd to właśnie na edukacji szkolnej ciąży wielka odpowiedzialność wynikająca z konieczności wprowadzania młodego pokolenia w świat wartości. Jak

19 K. Denek, *Wartości jako źródło edukacji*, (w:) K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.C. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.

20 T. Lewowicki, *Przemiany...*, op. cit., s. 21.

21 U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, GWP, Gdańsk 2006.

22 Ibidem, s. 391.

pisze M. Łobocki, jest to zadanie istotne w kontekście wychowania i kształcenia, choćby z uwagi, iż uczniowie stopniowo zaczynają interesować się nie tylko tym, co wyłącznie ich dotyczy, ale „[...] następuje u nich wyraźny zwrot w rozumowaniu moralnym, ewoluuje ono od koncentrowania się na rzekomo niepodważalnych regułach i obiektywnych konsekwencjach ku coraz szerszemu i bardziej elastycznemu widzeniu świata i ludzi”<sup>23</sup>.

W realizacji wartości, urzeczywistnianiu ich szerokiego spektrum w procesie kształcenia, w realizacji treści z różnych przedmiotów szkolnych, skorzystać można z doskonale opracowanych, ale przede wszystkim sprawdzonych sposobów, o których pisze w swoich pracach K. Chałas<sup>24</sup>. Zwłaszcza dotyczy to metod problemowych (aktywizujących), a wśród nich popularnej metody projektów. O jej walorach można pisać wiele, jednak pamiętać należy, iż to metoda projektów stawia zarówno nauczyciela, jak i ucznia w sytuacjach dokonywania wyborów, wyborów świadomych i wolnych<sup>25</sup>.

\* \* \*

Podjęta problematyka wartości w kontekście zmian w systemie oświaty jest bardzo ważna z uwagi na normatywny system w działalności wychowawczo-edukacyjnej szkoły, ale i treści różnych przedmiotów – zwłaszcza humanistycznych i artystycznych. Stąd, zdaniem U. Ostrowskiej, wymiar wychowawczy tych procesów wymaga ciągłego rozpoznawania i intensywnych eksploracji. Przede wszystkim z uwagi na fakt ciągłych ewolucji obszaru nauk o wychowaniu, ale i nowe wyzwania współczesności i przyszłości<sup>26</sup>. Jak pisze autorka,

myśląc o wartościach, operując nimi, modyfikując je i doświadczając ich, człowiek wnika w ów wieloskładnikowy i wielowymiarowy antroposferyczny świat, dokładniej go poznaje i dzięki temu może się do niego ustosunkować. [...] Dlatego tak ważne jest, czy człowiek jedynie przyjmuje świat wartości, czy też analizuje go i kreuje, przeciwstawiając się jałowości cywilizacji opartej na konsumpcji<sup>27</sup>.

Warto wziąć pod uwagę powyższe kwestie w sytuacjach każdej zmiany, bowiem świat wartości jest czymś ponad „życie urządzone”. Niestety, żyjemy w świecie dobra i zła, wzlotów i upadków, sukcesów i klęsk, akceptacji i odrzucenia. Ale to

23 M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002, s. 58.

24 Por. prace K. Chałas, m.in: *Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu*, Warszawa 2012; *Metoda projektów i jej egzemplifikacje w praktyce*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2000 i in.

25 K. Chałas, *Edukacja przez projekty – perspektywa aksjologiczna*, (w:) A. Karpińska, A. Szwarz (red.), *Wybrane problemy dydaktyki w wymiarze teoretyczno-praktycznym*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.

26 U. Ostrowska, *Aksjologiczne...*, op. cit.

27 Ibidem, s. 412–413.

dzięki tym zmiennym kolejom losu, możemy wciąż poszukiwać sensu życia wartościowego<sup>28</sup>.

### **Bibliografia**

- Chalaś K., *Edukacja przez projekty – perspektywa aksjologiczna*, (w:) A. Karpińska, A. Szwarz (red.), *Wybrane problemy dydaktyki w wymiarze teoretyczno-praktycznym*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.
- Chalaś K., *Metoda projektów i jej egzemplifikacje w praktyce*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2000.
- Chalaś K., *Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu*, Warszawa 2012.
- Denek K., *Wartości jako źródło edukacji*, (w:) K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.C. Michałowski (red.), *Dziecko w świecie wartości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Kruszewski K., *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987.
- Książek W., *Rzecz o reformie edukacji 1997–2001*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna Adam, Warszawa 2001.
- Kupisiewicz C., *Koncepcje doboru treści kształcenia – stan obecny oraz przewidywane kierunki rozwoju*, (w:) J. Bogusz, T. Lewowicki, J. Zakrzewski (red.), *Treści kształcenia w szkole wyższej*, Wojskowa Akademia Polityczna, Instytut Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 1983.
- Lewowicki T., *Koncepcje doboru treści kształcenia – próba typologii*, (w:) T. Lewowicki, T. Wojtczak, J. Zakrzewski (red.), *Treści kształcenia w szkole wyższej. Zagadnienia teoretyczne i badania empiryczne*, t. 1, Instytut Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego; Zarząd Szkolnictwa Wojskowego; Wyższa Szkoła Oficerska Służb Kwatermistrzowskich im. Mariana Buczka, Poznań–Warszawa 1985.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1994.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, .GWP, Gdańsk 2006.
- Petrykowski P., *Refleksje przed kolejnym „pierwszym dzwonkiem”*, pobrano z: <https://repozytorium.umk.pl/handle/item/2171> (dostęp: 25.09.2016).
- Rutkowiak J., *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki: „upolitycznienie” i „polityczność” jako pulsujące kategorie*, (w:) T. Lewowicki, M.J. Szymański (red.), *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, WN AP, Kraków 2004.
- Siemak-Tylikowska A., *Treści nauczania – teorie doboru treści kształcenia*, (w:) W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1996.
- Szwarz A., *Współczesna szkoła w perspektywie ontodydaktycznej – kontrowersje wokół nowej podstawy programowej*, (w:) J. Kuźma, J. Pułka (red.), *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, t. 2, Oficyna Wydawnicza AFM, Krakowska Akademia im. A. Frycza-Modrzewskiego, Kraków 2014.

28 Ibidem.



Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

Uljens M., *Dydaktyka szkolna*, przeł. E. Zaremba, (w:) B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, GWP, Gdańsk 2006.

*Ustawa o systemie oświaty ze zmianami wynikającymi z ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 56, poz. 458).*

### *Netografia*

[http://9zjazd.ptp.uwb.edu.pl/?page\\_id=956](http://9zjazd.ptp.uwb.edu.pl/?page_id=956) (dostęp: 22.10.2016).

[http://9zjazd.ptp.uwb.edu.pl/?page\\_id=990](http://9zjazd.ptp.uwb.edu.pl/?page_id=990) (dostęp: 10.10.2016).

<http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/10/list-protestacyjny-wobec-polityki.html> (dostęp: 10.10.2016).

<http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/11/nie-denerwujcie-ministra-edukacji-pis.html> (dostęp: 09.11.2016).

# **Edukacja i środowisko edukacyjne**



Marta Krasuska-Betiuk

APS Warszawa

## Wspólne czy odmienne sposoby wartościowania tego co cenne w edukacji szkolnej. Architektura myślenia społecznego<sup>1</sup>

*Trudno jest żyć dobrze nie pytając drugiego – co myśli, nie odnosząc się do myślenia innego niż moje, wierząc, że tylko mój pomysł jest słuszny i tylko jemu przysługuje status prawdy. W takiej sytuacji myśl stacza się do roli zamysłu, czyli przebiegłego rozgrywania otoczenia na rzecz własnych, partykularnych interesów, a społeczność staje na krawędzi rządów autorytarnych. Kto nie pyta, co myślisz? – zagraża dobru wspólnemu<sup>2</sup>.*

### Wprowadzenie

Od lat 90. XX wieku badacze społeczni, szczególnie wywodzący się z frankońskiego nurtu psychologii społecznej, aplikują założenia teorii reprezentacji społecznych (*social representations theory*) do badań edukacyjnych<sup>3</sup>. Reprezentacje, obok ideologii, postaw i opinii są formami myślenia społecznego. Zadaniem badaczy społecznych jest poznawanie ich treści i struktury, co przypomina odkrywanie *anatomii prostych idei*<sup>4</sup>. W pierwszej części artykułu przedstawiono teoretyczne założenia problematyki wartości i metod ich badania, by następnie skonfrontować je ze sposobami postrzegania, konceptualizowania znaczeń nadawanych wartościom, poprzez odwołanie się do empirycznych przykładów z wybranych badań krajowych i międzynarodowych. W interpretatywnym modelu badań kulturę szkoły traktuje się jako przestrzeń, która stwarza aktorom okazję do interakcji, w trakcie których istnieje możliwość negocjowania, uzgadniania i uwspólniania znaczeń i dochodzenie do konsensusu. Czy i jak jest on możliwy? W tekście przedstawiona zostanie próba odpowiedzi na to pytanie na podstawie wyników badań społecznych reprezentacji zaufania oraz relacji między szkołą a domem (stosunki rodzice/nauczyciele).

---

1 Zmieniona i uzupełniona wersja tekstu opublikowana zostanie w „Kwartalnik Pedagogicznym” nr 2, 2018.

2 T. Sławek, wykład inauguracyjny wygłoszony XXX LSMP, Katowice 12 września 2016.

3 S. Richardot, *Représentations sociales et éducation*, (w:) G. Lo Monaco, S. Delouvée & P. Rateau, *Les représentations sociales*, De Boeck, Bruxelles 2016.

4 C. Flament, M.-L. Rouquette, *Anatomie des idées ordinaires*, Armand Colin, Paris 2003.

## Wartości jako obiekty społeczno-kulturowe

Semantyczna pojemność pojęcia wartości, używanego w języku potocznym, w którym funkcjonuje jako swego rodzaju pojęcie pierwotne, powszechnie i intuicyjnie zrozumiałe, więc niewymagające precyzyjnego definiowania, włącza w jego zakres szeroki wachlarz powiązanych terminów i określeń, takich jak dążenia, cele życiowe, aspiracje oraz potrzeby i postawy<sup>5</sup>. Ta złożona psycho-społeczno-kulturowa natura wartości obliuguje badacza do wyboru określonej perspektywy ich oglądu. Z niezwykle bogatej literatury aksjologicznej na potrzeby prowadzonego wywodu wybrano jedyne te ujęcia, wartości, które traktują wartości jako właściwości obiektu przypisane mu przez człowieka, zgodnie z normami przyjętymi w danej kulturze. Właściwe wydaje się podejście psychospołeczne, uwzględniające rozpatrywanie wartości ze względu na ich znaczenie w życiu psychicznym człowieka i funkcje regulacyjne w życiu społecznym. W definicji Davida Krecha i Richarda Crutchfielda, „wartość jest szczególnie ważnym rodzajem przekonania, podzielanych przez członków społeczeństwa lub przez przedstawicieli różnych pozycji w społeczeństwie, dotyczących tego, co jest godne pożądanego, dobre lub co powinno być”<sup>6</sup>. Uznawany system wartości wyznacza ogólny kierunek dążenia i działań ludzkich, wpływa na styl życia i codzienne wybory, orientuje życie jednostki i społeczeństwa. Wartości pełnią dla jednostek i zbiorowości rolę drogowskazów. Zwykli ludzie, dociekając istoty wartości i próbując urzeczywistnić je w codziennym życiu działać według nich sięgają do prac filozofów takich jak ks. Józef Tischner. Ów patron dobrej myśli poszukiwał sposobu na opisanie sieci nieuchwytnych związków wartości, norm, obyczajów, która oplata jednostkę w jej codziennym życiu, tworząc trudną do przewyciężenia „małą aksjologię codzienności”<sup>7</sup>. Socjologowie rozważania o wartościach łączą z poszukiwaniem przez człowieka sensu życia i jednocześnie wskazują na zachwianie aksjologicznych podstaw życia we współczesnym świecie, na ogromną różnorodność wartości i norm, rozbitcie dotychczasowych całości i brak ukształtowanych nowych<sup>8</sup>.

5 M. Kłosiński, *W poszukiwaniu nowych sposobów badania wartości*, (w:) B. Fatyga (red.), współpraca: M. Dudkiewicz, B. Kietlińska, *Praktyki Badawcze*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa 2015, s. 27–59.

6 Cyt za G. Kloska, *Pojęcia, teorie i badania wartości w naukach społecznych*, PWN, Warszawa 1982.

7 A. Szwed, *Recepcja myśli Sorena Kierkegaarda w filozofii Józefa Tischnera*, „Argument”, nr 2 t. 1, s. 275–290.

8 J. Mariański, *Społeczeństwo bez orientacji i sensu?*, (w:) K. Górniak, T. Kanasz, B. Pasamonik, J. Zalewska (red.), *Socjologia czasu, kultury i ubóstwa: księga jubileuszowa dla profesor Elżbiety Tarkowskiej*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2015.

## Teoretyczno-metodologiczna perspektywa badań wartości

Reprezentacje społeczne – to podzielane społecznie i kulturowo rozumienie obiektów społecznych, które dostarcza jednostkom wiarygodnej, zdroworozsądkowej wiedzy o świecie<sup>9</sup>. Stanowią one swoiste systemy wiedzy, wartości, idei oraz praktyk, które ustanawiają porządek, umożliwiając jednostkom orientację i zarządzanie światem materialnym i społecznym. Warunkują komunikację między członkami wspólnoty, dostarczając im kodu, który służy do jednoznacznego nazywania i klasyfikowania różnych wymiarów ich świata<sup>10</sup>. Najogólniej rzecz biorąc, reprezentacje społeczne są pewnymi strukturami poznawczymi, które pośredniczą między jednostkami i rzeczywistością społeczną i są źródłem zasad organizujących postrzeganie relacji w sferze publicznej. Możemy je nazwać uwspólnionymi przedstawieniami, wszechświatem zgodnego myślenia, który powstaje w wyniku komunikacyjnej koegzystencji jednostek w ramach określonych społeczności<sup>11</sup>. Tym, co sprawia, że reprezentacje są społeczne, poza ich kolektywnym charakterem, to ich zapoczątkowanie poprzez społeczną interakcję i komunikację jednostek i grup. Reprezentacje wytwarzane są zatem w wyniku społecznego ustanawiania i uzgadniania znaczeń. Budują one rozumienie świata społecznego, umożliwiają interakcję w grupach dla których reprezentacja danego obiektu jest wspólna. Głównym założeniem teorii jest potrzeba badania komunikacji i interakcji społecznych jako koniecznego warunku poznania społecznego. Jako społeczno-psychologiczna teoria wiedzy i komunikacji SRT znajduje zastosowanie w badaniach fenomenów z obszaru edukacji<sup>12</sup>. Ramy interpretacyjne problemów poruszanych w tekście stanowią te założenia teorii RS, które mówią o paralelności zdroworozsądkowych teorii, przekonań, idei w myśleniu zwykłych ludzi (nienaukowców czy nieintelektualistów) na temat ważnych, ale wielowymiarowych kategorii społecznych. Ten rodzaj rozumowania nosi nazwę poznawczej wielopostaciowości (*cognitive polyphasia*)<sup>13</sup> i oznacza stan dynamicznej koegzystencji odmiennych (odwołujących się do różnych racjonalności) sposobów myślenia egzystujących w umyśle jednostki lub zbiorowości. Francuski psycholog społeczny Michel-Louis Rouquette zaproponował koncepcję myśle-

- 
- 9 M. Augoustinos, I. Walker, N. Donaghue, *Social cognition: an integrated introduction*, wyd. 2, Sage, London 2014.
- 10 S. Moscovici, *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, Polity Press, Cambridge 2000.
- 11 C. Trutkowski, *Społeczne reprezentacje polityki*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- 12 Syntetyczny przegląd badań jakościowych reprezentacji społecznych zamieszczono w 2 artykułach autorstwa M. Krasuskiej-Betiuk i Zuzanny Zbróg „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 1, 2017 (w druku).
- 13 S. Jovchelovitch, J. Priego-Hernandez, *Cognitive polyphasia, knowledge encounters and public spheres*, (w:) G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red.), *The Cambridge Handbook of Social Representations*, Cambridge University Press, Cambridge 2015.

nia społecznego (fr. *pensée sociale*; ang. *social thinking*)<sup>14</sup>, które wyraża się w codziennej komunikacji, rozmowach, w przekazywaniu plotek, wspomnienia narracyjnych lub namiętności tłumy. Nie jest ono gorsze od myślenia naukowego ale jest inne, ma swoiste autonomiczne cechy, własną spójność i własną logikę. Badacze społeczni próbują odtworzyć zasady regulujące ten typ myślenia, odkryć jego organizację i strukturę. W odkrywaniu owej anatomii powszechnych idei pomocne są założenia aksjolingwistyki. Jakościowe metody badań wywiady i procedury lingwistycznej analizy tekstu (analiza pól semantycznych)<sup>15</sup> są bardzo zbliżone do procedur stosowanych w badaniach reprezentacji społecznych. Odkąd w centrum zainteresowań językoznawców znalazła się semantyka nazw wartości, aktualny stał się problem sposobów ich definiowania (eksplikowania). W dyskursie pojęcia aksjologiczne tworzą pola scalane na poziomie leksykalnym, semantycznym, tematycznym i „ideologicznym”. Silne „usieciowienie” pojęć pozwala odsłaniać wszystkie węzły i docierać do hipotetycznego (poszukiwanego) „jadra aksjologicznego” danego języka narodowego. W badaniach językoznawczych nad kluczowością słów i znaków pojawiają się synonimy i odpowiedniki funkcjonalne centralnego pojęcia, takie jak słowa sztandarowe, symbole kolektywne, kulturemy<sup>16</sup>. Odniesienie słów kluczowych do świata wartości stanowi w interesującą perspektywę badawczą, dającą wgląd w rdzeń kultury, jej „duszę”. W pierwszej 20 zestawu wartości charakterystycznych dla polskiej kultury narodowej, znalazły się istotne dla omawianej w dalszej części tekstu kategorii zaufania, pojęcia: przyjaźń, sprawiedliwość, uczciwość, współodpowiedzialność, honor. Polskie analizy socjolingwistyczne korespondują ze znaną w badaniach treści i struktury reprezentacji procedurą ewokacji hierarchicznej (*hierarchized evocation technique*) i techniką wolnych skojarzeń słownych (*free association words*), z pomocą których określa się elementy centralne (rdzeń) i peryferyjne reprezentacji danego obiektu<sup>17</sup>.

## Szkoła w perspektywie interpretatywnej (makro i mikro)

Analizy socjologiczne dotyczące edukacji, opierają się w ostatnich dekadach na nowej socjologii edukacji, poszukującej narzędzi teoretycznych w klasycznych teoriach (Durkheima, Marksa, Webera). Wykoncypowane z teorii fenomenolo-

14 M.-L. Rouquette (red.), *La pensée sociale*, ERES, Toulouse 2009.

15 M. Dudkiewicz, *O korzyściach płynących z wiedzy, co myślą ludzie: wykorzystanie metody pola semantycznego w projektach systemowych*, (w:) B. Fatyga (red.), *Praktyki badawcze*, op. cit., s. 27–59.

16 J. Bartmiński, *Słowa klucze, kulturemy, koncepty kulturowe*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 3, 2016, s. 21–29.

17 Vide: P. Vergès, *L'évocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation*, „Bulletin de Psychologie”, nr 45(405), 1992, s. 203–209; J.C. Abric, *Méthodes d'étude des représentations sociales*, érès, Ramonville Saint-Agne 2003.

gicznych, interakcyjnych i socjologii wiedzy nowe wątki pozwoliły ukonstytuować się interpretatywnemu paradygmatowi badań szkoły, który zaowocował szerokim nurtem badań kultury szkoły<sup>18</sup>, antropologii szkolnej i mikrosocjologii szkoły<sup>19</sup>. Przedstawiony w dalszej części kontekst teoretyczny dla badań reprezentacji wynika z przekonania, że nie można analizować szkoły w skali mikro bez odwołań do skali makro, szkoła funkcjonuje w tych dwóch wymiarach ponieważ, społeczeństwo to zarówno *communitas*, jak i *societas*. Wspólnota *communitas* wyraża wartości, czyli wszystko, co łączy ludzi w wymiarze symbolicznym i kulturowym, *societas* natomiast wyraża się w strukturze i instytucjach, czyli wszystkim tym, co spaja ludzi i organizuje im życie w wymiarze formalnym. Idee związane z *communitas* są nie tylko mniej sformalizowane i zinstytucjonalizowane, ale także oparte na zasadzie niewykalkulowanej wzajemności<sup>20</sup>. Zbigniew Kwieciński ocenia, że współczesne społeczeństwo polskie, jeśli chodzi o poziom rozwoju składa się z czterech warstw, różniących się dominującymi w nich etosami. Jest to społeczeństwo przednowoczesne, z jego etyką cnót przykazanych jako zasługi dla życia wiecznego („Bóg, honor, ojczyzna”), jest też społeczeństwo nowoczesne z jego etyka dialogu, spotkania, mediacji („wolność, równość, braterstwo”), społeczeństwo późnej nowoczesności z jego etosem indywidualnego etosu i darwinizmu społecznego (rywalizacja, konsumpcja, sława). Jest także społeczeństwo ponowoczesne z jego etyką troski i dystansu wobec swoich instynktów („różnica, ironia i miłość”)<sup>21</sup>. Jednym z większych wyzwań społeczeństw jest zaistnienie w tym samym czasie wspólnoty wielkiej sprawy i wspólnoty wielkiej codzienności, to znaczy by jego członkowie mogli mieć ważną i symboliczną ideę i łączyć ją z pragmatycznym działaniem. Człowiek współczesny funkcjonuje na przecięciu różnych porządków wartości, „owa Weberowska walka bogów rozgrywa się także na poziomie międzygrupowym”<sup>22</sup>. Głównym zadaniem, przed jakim dziś stajemy w Polsce i Europie, jest konieczność poradzenia sobie ze zróżnicowaniem porządków wartości, czyli wypracowanie reguł współlistnienia wielu niezgodnych ze sobą wzajemnie kulturowych porządków wartości w tej samej przestrzeni społecznej. Współdziałanie ludzi uznających odmienne wartości, jest co prawda możliwe ale nie wynika z niego, by dialog doprowadził do uzgodnie-

18 Seria *Kultura Szkoły* redagowana przez M. Dudzikową i E. Bochno, Wydawnictwa Wolters Kluwer.

19 P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji*, PWN Warszawa, s. 263

20 *Fundamenty dobrego społeczeństwa: wartości*, M. Bogunia-Borowska (red.), Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2015, s. 17.

21 Z. Kwieciński, *Pytanie o wychowanie do człowieczeństwa*, (w:) A.M. Kola, P. Kostyło, H. Solarczyk-Szwec (red.), *Wychowanie jednostki i wspólnoty do wartościowego życia*, t. 1, Wydawnictwo UMK, Toruń 2016, s. 13–18.

22 M. Bucholc, *Nawyki dla współżycia w różnorodności*, (w:) J. Szomburg, A. Leśniewicz (red.), *Na jakich wartościach oprzeć rozwój Polski*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Wolność i Solidarność nr 70, Gdańsk 2016.



nia ich stanowisk, rozejm bowiem nie oznacza pokoju. Marta Bucholc jako przewodnika na drodze odpowiedzialnego prowadzenia polityki wskazuje koncepcje Norberta Eliasa, zakładającą wysoki poziom rozwoju cywilizacyjnego, standardu postępowania polegającym na pokojowym radzeniu sobie z konfliktami. Jako rozwiązanie dla Polski socjolożka proponuje przywrócenie sportów podwórkowych, uczących pokojowej rywalizacji, ustanawiania reguł gry w komunikacji.

Świat wartości w szkole odzwierciedla się w sposób wyraźny w sferze celów wychowawczych formułowanych w szkolnych programach wychowawczych szkół, statuach czy też misjach bądź wizjach szkoły. Przestrzeń aksjologiczna wywiedziona ze świadomości zbiorowej (tradycji narodowej i lokalnej, przeszłości) wypełnia programy ale niekoniecznie odzwierciedla się w zachowaniach, postawach uczniów i nauczycieli. „Problem polega na tym, że hierarchia wartości cenionych przez uczniów i nauczycieli jest niekiedy zasadniczo odmienna, inne zachowania i poglądy są przez nich akceptowane i odrzucane”<sup>23</sup>.

### Czy szkoła może być wspólnotą edukacyjną?

To pytanie nurtuje od lat pedagogów. Poszukując fundamentów szkolnej wspólnoty Joanna Danilewska pisze „Idealna wspólnota edukacyjna to wspólnota duchowa ludzi połączonych więzią interpersonalną, posiadających poczucie tożsamości grupowej oraz świadomość wspólnego edukacyjnego celu, ludzi uczących się i wspierających edukację innych, którzy uczyć się pragną”<sup>24</sup>. Bogusław Śliwerski w swoim blogu dowodzi, że: „wspólnota partycypacji wychowawczej rodziców w szkole publicznej może powstać tylko wówczas, kiedy spełnione zostaną co najmniej trzy współzależne warunki, a mianowicie wzajemności, partnerstwa i jawności”. Wartością pożądaną dla ustanowienia wspólnoty, wokół której organizowane powinny być działania dla dobra dzieci powinno być partnerstwo między rodzicami i nauczycielami. Wymiana wartości, zespołowość, skłonność do dawania, niezależność podmiotów to ważne przejawy i warunki partnerstwa, które stają się zagrożeniem dla sztywnego ładu aksjonormatywnego, ponieważ problematyzują rzeczywistość i prowokują do pytań, rozniecają ducha sprzeciwu oraz rodzą „groźbę rozprężenia”<sup>25</sup>. Przestrzeganie zasady partnerstwa oznacza konieczność znalezienia takiej przestrzeni, w której partnerzy mogliby odna-

23 K. Polak, *Kultura szkoły: od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

24 J. Danilewska, *Wspólnota ludzi uczących się i wspierających edukację innych*, (w:) J. Danilewska (red.), *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 16.

25 K. Polak, *Partnerstwo między nauczycielami i rodzicami a nauczyciel w roli lidera*, (w:) S. M. Kwiatkowski, J.M. Michałak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Difin, Warszawa 2011, s. 192–199.

leżć wspólne wartości i zbudować program współdziałania. Kolejne argumenty potwierdzają jednakże tezę iż wspólnota szkolna to złudzenie i mit. Najwyraźniej wyartykułował je Aleksander Nalaskowski dla którego, pojęcie wspólnoty edukacyjnej jest oksymoronem, stylistyczną figurą, „Od dawna jako praktyk nie poszukuję wspólnoty edukacji, gdyż wiem, że to czas stracony i wiara w niemożliwe. Edukacja instytucjonalna to nałożenie się 3 egoizmów. Egoizmu rodziców, uczniów, nauczycieli. To pole sprzecznych interesów, z których każdy – inną drogą – realizowany jest w szkole”<sup>26</sup>. Szkoła jest aksjologicznym teatrem złudzeń i grą pozorów (Sałaciński). Aporie i złudzenia, dotyczące ogólnego świata wartości ludzi znajdują wyraziste przełożenie w wychowaniu do wartości w szkole. Krzysztof Polak stawia tezę o iluzyjności idei partnerstwa, integracji i tworzenia wspólnoty rodziców i nauczycieli. Obie grupy cechuje bowiem odmiennosc (niekiedy wręcz sprzeczność) wartości i przekonań na temat kondycji szkoły i rodziny, roli ucznia i nauczyciela, a także istoty procesów edukacyjnych. Świat wartości i przekonań rodziców i nauczycieli oznacza się rozszczepieniem, współistnieniem równoległych systemów wartości i przekonań wykazujących jedynie pozory wspólnotowości. Szansę budowania poprawnych relacji między rodzicami i nauczycielami Wojciech Polak upatruje nie w „ideologii wspólnotowości, lecz osobowej zdolności otwarcia się na istniejące między nimi różnice”<sup>27</sup>.

## Fundamenty wspólnoty edukacyjnej: zaufanie i współpraca

Współpraca i zaufanie jako podstawowe zjawiska życia społecznego analizowane są w socjologii z odmiennych perspektyw teoretycznych. Istnieje pokaźna literatura na temat kategorii współpracy i zaufania, dlatego nie będą szeroko opisywane w przedstawianym tekście. Współpraca jest pewną formą działania zbiorowego, będącego zespołowym wykonywaniem zadań, wspólnym rozwiązywaniem problemów i wspólnym osiąganiem celów. Nawiazywanie współpracy przez jednostki i grupy motywowane może być a) zewnętrzną presją lub przymusem, b) dążeniem partnerów do osiągnięcia własnych korzyści i realizacji własnych interesów połączone z przekonaniem, że łatwiej jest to osiągnąć we współpracy z innymi, c) dążeniem do uzyskania akceptacji partnerów, d) bezinteresowną dążnością do pomocy innym ludziom<sup>28</sup>. W życiu społecznym najłatwiej dostrzeżać

26 A. Nalaskowski, *Dzikość – ucieczka od ufności?*, (w:) J. Danilewska (red.), *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 85.

27 K. Polak, *Integracja rodziców i nauczycieli jako przykład edukacyjnej iluzji*, (w:) M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 347–356.

28 M. Ziółkowski, *Współpraca*, (w:) M. Bogunia-Borowska (red.), *Fundamenty dobrego społeczeństwa*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2015, s. 308–330.

się współpracę w bezpośrednich interakcjach twarzą w twarz z partnerami znanymi osobiście, współpracę mogącą przybierać różne formy od incydentalnej pomocy wzajemnej aż po całe łańcuchy wspólnych działań. Problem z zaistnieniem współpracy w szkole polega na znalezieniu odpowiednich proporcji między oboma formami instytucjonalną i jednostkową, po to by współpraca była skuteczna i korzystna dla wszystkich stron i zapewniała biorącym w niej udział jednostkom poczucie sprawstwa i sensownego współuczestnictwa.

Jednym z istotnych warunków współpracy jest wzajemne zaufanie. Toshio Yamagishi zaproponował spojrzenie na kategorię zaufania<sup>29</sup> jako oczekiwaniami, że ludzie – kierując się dobrą wolą – będą honorować swoje zobowiązania i unikać krzywdzenia innych. Ufać możemy na podstawie przekonania, że inni ludzie działają w sposób przewidywalny, rzetelny, nieegoistyczny i przemyślany, do tego unikając działania na naszą szkodę. Podstawą zaufania są zatem pozytywne intencje innego podmiotu a ziszcza się ono w regularnych, uczciwych, pozostających w zgodzie z normami i nastawionych na współpracę zachowaniach innych ludzi<sup>30</sup>. Abyśmy ufali potrzebna jest nam wiedza na temat wiarygodności innych ludzi, ale także jak działa cały system społecznych norm, reguł zachowania i oczekiwań. Zaufanie uogólnione jest pomostem łączącym różne społeczne światy, wiodącym ku wspólnemu dobru. Piotr Sztompka, wśród determinantów kultury zaufania, wymienia: tradycję historyczną, możliwości strukturalne (spójność norm, stabilność porządku społecznego, odpowiedzialność i przejrzystość społecznych instytucji), nastroj (aktywizm, optymizm, orientacja na przyszłość), cechy społeczne (zamożność, wykształcenie, sieć kontaktów społecznych, wierzenia religijne)<sup>31</sup>. Charakter kultury decyduje o generalnej ludzkiej ufności lub braku zaufania, jednak doświadczenie życiowe ludzi – kolejne ich interakcje z kooperującym bądź oszukującym otoczeniem, ich awanse edukacyjne lub ekonomiczne mogą modyfikować uprzednio nabytą ufność lub nieufność. Tym samym pośród generatorów zaufania mogą być zarówno zakorzeniony w kulturze i przekazywany drogą socjalizacji system wartości, jak i bezpośrednio ludzkie doświadczenia, które modyfikują „wdrukowaną” przez rodziców i dziadków uogólniona ufność bądź nieufność<sup>32</sup>. Zaufanie społeczne zależne jest w sposób krytyczny od charakteru jednostkowych i zbiorowych doświadczeń w relacjach z innymi ludźmi. Jesteśmy jednym z najbardziej nieufnych społeczeństw Europy. Prawie wszystkie lęki Polaków mają źródło w zgeneralizowanym braku uogólnio-

29 T. Yamagishi, *Trust, The Evolutionary Game of Mind and Society*, cyt za: T. Szlendak, *Zaufanie*, (w:) M. Bogunia-Borowska (red.), *Fundamenty dobrego społeczeństwa*, op. cit., s. 331.

30 Ibidem, s. 333

31 P. Sztompka, *Zaufanie: fundament społeczeństwa*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2007.

32 T. Szlendak, *Zaufanie*, (w:) M. Bogunia-Borowska (red.), *Fundamenty dobrego społeczeństwa*, op. cit., s. 344.

nego zaufania do ludzi. Wszystkie badania pokazują, że ufamy rodzinie (zaufanie spersonalizowane, wewnątrzgrupowe) i (nieco mniej) przyjaciołom, ale zdecydowana większość Polaków uważa, że „większości ludzi nie można ufać”<sup>33</sup>. „Wpadliśmy w pułapkę indywidualizacji wartości i form społecznego życia. Z jednej strony wierzymy, że indywidualistyczne wartości sprzyjają rozwojowi, ale z drugiej – coraz wyraźniej dostrzegamy, że niszczą motywację do kooperacji i solidarności z jakąś szerszą wspólnotą”<sup>34</sup>.

Cezary Trutkowski podważa powszechnie przywoływane tezy, iż mamy w Polsce do czynienia z ze szczególnym kryzysem zaufania interpersonalnego. Wątpliwości badacza budzą zarówno względy natury teoretycznej, jak i aspekty metodologiczne sposobu pomiaru zaufania, które nie uwzględniają bardziej skontekstualizowanych podejść analitycznych. Powołując się na własne badania prowadzone wśród dyrektorów szkół, rodziców dzieci w wieku szkolnym w ramach projektu „Szkoła Współpracy” oraz badania polskich liderów samorządowych (wójtów, burmistrzów, prezydentów) przekonuje, że w tych konkretnych społecznościach, relacje oparte na zaufaniu są znacznie częstsze, niż można by sądzić na podstawie odpowiedzi na proste pytania zadawane w ogólnopolskich sondażach<sup>35</sup>. Badacz przypomina, że zaufanie jako pojęcie relacyjne wynika ze złożonej konstelacji różnorodnych czynników, które szczegółowo opisuje<sup>36</sup>. Wiarygodność naszych partnerów i nasza skłonność do wchodzenia w relacje z nimi kształtują konkretne doświadczenia, konkretny kontekst współpracy i cele. Drugorzędną rolę w procesie powstawania zaufania wobec innych odgrywiają zgeneralizowane przekonania na temat natury ludzkiej, jakkolwiek mogą sprzyjać rozsądnej ostrożności w życiu codziennym. Jednym z głównych, a także koniecznych wymiarów reformy systemu edukacji musi być zatem świadome „tkanie” opartej na zaufaniu sieci relacji społecznych między wszystkimi uczestnikami tego systemu<sup>37</sup>.

33 K. Skarżyńska, *Stare i nowe obawy Polaków*, „Instytut Ideii”, nr 5, 2014, s. 20–27.

34 K. Skarżyńska, *Psychologiczne źródła rozwoju społeczeństwa obywatelskiego: percepcja relacji społecznych, jej socjalizacyjne korelaty i konsekwencje dla zachowań obywatelskich*, „Chowanna”, 2012, s. 142.

35 C. Trutkowski, *O rozsądku i kryzysie zaufania*, (w:) M. Lewicki, S. Mandes, A. Przybylska, M. Sikorska, C. Trutkowski (red.), *Socjologia uspołecznienia: księga dedykowana profesorowi Mirosławowi Marodzie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2015, s. 112–133.

36 Ibidem s. 122.

37 A.I. Brzezińska, T. Czub, *Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji*, „Nauka”, nr 1, 2013, s. 35.

## Empiryczne weryfikacje społecznych reprezentacji relacji między rodzicami i nauczycielami

Relacje między rodzicami i nauczycielami oraz między szkołą a domem/rodziną (*school/family relationships*) stanowią przykład kategorii, które nie mają do końca ustalonego zakresu znaczenia, którym nie sposób nadać ostatecznego kształtu. W polskiej literaturze pedagogicznej relacje te ukazywane są przez pryzmat współpracy, partnerstwa, integracji, tworzenia wspólnoty. Dlatego frapujące poznawczo jest pytanie rodziców o ich sposoby definiowania, dookreślania tych relacji i dowiedzenie się jak wartościują te relacje (pozytywnie, negatywnie) w konkretnych szkołach. W badaniach prowadzonych wśród nauczycieli i rodziców dzieci narodowości niemieckiej, francuskiej i portugalskiej, uczęszczających do szkół podstawowych w Luksemburgu<sup>38</sup> analizowano, w jaki sposób postrzegają wspólny dla obu grup cel, jakim jest uzyskanie określonych osiągnięć rozwojowych przez dzieci, w sytuacji kiedy reprezentacje tego celu są wspólne dla obu grup albo różne. Trzy słowa okazały się najważniejsze: komunikacja/porozumienie, zaufanie i wyrozumiałość. Ponadto dla rodziców ważniejsze od pozytywnych stosunków ze szkołą są relacje międzysobowe (z nauczycielami).

W ramach przywoływanego już w tym tekście projektu edukacyjnego Szkoła współpracy, zrealizowano badania wśród dyrektorów szkół i rodziców dzieci w wieku szkolnym, w celu m.in. udokumentowania sposobów postrzegania złożonych relacji domu i szkoły, rodziców i nauczycieli. Wskazano bariery w działaniach samorządu szkolnego i współpracy między rodzicami i szkołą oraz uwarunkowania możliwości zaistnienia efektywnej współpracy. Dowiedziono, że w większości objętych badaniem szkół, nie ma wypracowanych form stałej, systemowej kooperacji pomiędzy kluczowymi podmiotami szkolnej społeczności. Nie czują się oni pełnowartościowymi uczestnikami szkolnej wspólnoty. Mimo deklaratywnie przychylnych postaw dyrekcji szkół oraz braku oporów przed dzieleniem się władzą, mimo otwartości i zgody na cedowanie części uprawnień i kompetencji – dyrekcje placówek nie podejmują aktywnego działania na rzecz uruchomienia szerszej współpracy. Ten sposób myślenia ilustruje wypowiedź jednego z dyrektorów LO:

Rodzice często pracują i trudnością dla nich jest współpraca przy różnych sprawach szkoły. Nie możemy ich zarzucać takimi obowiązkami. Współpraca nie jest taka najgorsza, bo od nich niczego nie wymagamy, tylko prosimy, a oni jak tylko mogą, to pomagają. Pomagają w imprezach szkolnych, reprezentują nas i wspierają nas finansowo poprzez opłatę składek<sup>39</sup>.

38 V. Pelt, D. Poncelet, *Analysis of the Semantic Field of Social Representation between Teachers and Parents of the School/Family Relationship*, „Papers on Social Representation”, t. 21, 2012.

39 C. Trutkowski, *Współpraca w polskich szkołach wybrane wyniki badań zrealizowanych w projekcie Szkoła Współpracy*, Warszawa 2015, s. 30.

Ale też zupełnie odmienna wypowiedź dyrektora SP:

Wśród rodziców panuje taki mit z minionej epoki, że jak ja tutaj przyjdę i coś powiem, że jest nie tak, albo skrytykuję, to się odbije na sytuacji szkolnej dziecka. Ja ciągle muszę dementować to, że tak nie jest, że czasy się zmieniły, że to nie jest krytyka, że to jest podsuniecie jakiegoś rozwiązania i że mamy być partnerami, mamy dyskutować, szukać rozwiązań<sup>40</sup>.

Podejście dyrekcji wobec rodziców oparte jest na paradoksie: z jednej strony uznawani są za integralną część szkoły („bez rodziców nie byłoby szkoły”), od której wymaga się zaangażowania i aktywnego współuczestnictwa, z drugiej – ustawiani w roli biernych odbiorców działań edukacyjnych prowadzonych przez placówki oświatowe. Znamienna jest też wypowiedź członkiń Rady Rodziców na temat angażowania się rodziców w życie szkoły:

Tu się nikt nie angażuje. Ja mówię, to jest nie to pokolenie, tak nas wychowali nasi rodzice. To jest stare pokolenie. Żeby się nie wychylać, żeby dużo nie gadać. Myślą, że szkoła to jest strach, przed dyrektorem respekt trzeba czuć, że sobie nie dadzą rady, a ci ludzie, co są na wysokich stanowiskach to też mają bardzo dużo do powiedzenia, oni nie chcą się tutaj garnąć w takie spotkania, rozmowy. Wydaje mi się, że oni po prostu nie mają czasu dla swoich dzieci<sup>41</sup>

Aktywne uczestnictwo w życiu placówki oświatowej utrudniają doświadczenia szkoły niedemokratycznej, scentralizowanej (kumulacja uprawnień i decyzyjności w dyrektorskich rękach). Przywiązanie do tradycyjnego modelu edukacji, opartego na strukturze hierarchicznej („o wszystkim decyduje dyrektor, nie warto się przeciwstawiać, bo potem można mieć nieprzyjemności”) skutkuje niechęcią do podejmowania jakiegokolwiek aktywności oraz lękiem przed naruszeniem szkolnego *status quo* (istnieją sfery działania szkoły zarezerwowane wyłącznie dla nauczycieli). Ograniczony zakres uprawnień przyznawanych przedstawicielom środowiska uczniowskiego stanowią najistotniejsze czynniki osłabiające poczucie sprawstwa i faktycznego wpływu na kształtowanie szkolnej rzeczywistości. Przejawianie nadmiernej inicjatywy, łamanie ustalonych konwencji, zgłaszanie własnych postulatów – często uznawane jest za zbyt ryzykowne. Oficjalne, „usztywnione”, bardzo formalne relacje pomiędzy rodzicami a kadrami pedagogiczną sprawiają, iż nauczyciel często postrzegany jest w kategoriach osoby posiadającej prerogatywy władzy i możliwość nagradzania lub karania za określone zachowania. Owe asymetryczne relacje stanowią silną barierę w budowaniu środowiska współpracy! Polska szkoła, nastawiona na wyniki, uczy konkurencji i koncentracji na indywidualnych osiągnięciach, uczy, że źródła sukcesu nie tkwią we współpracy, ale w byciu lepszym od innych.

40 Ibidem, s. 37.

41 Ibidem, s.36

## Empiryczne weryfikacje społecznych reprezentacji zaufania między dyrektorami i nauczycielami

Pirttilä-Backman, Menard, Verma i Kassea analizowały jak jest konceptualizowane jest oraz praktykowane zaufanie w szkole (jako miejscu pracy), wśród nauczycieli oraz pomiędzy nauczycielami i dyrektorami szkół. Badania jakościowe (wywiady indywidualne z dyrektorami, wywiady indywidualne i fokusowe wśród nauczycieli) prowadzono w trzech rejonach świata: w zurbanizowanych obszarach południowego Kamerunu (w stolicy kraju Yaoundé), w północnych Indiach (w Patne, stolicy stanu Bihar, najbardziej wschodniej części Indii) oraz w szkołach metropolii Helsinek w Finlandii. Fenomen zaufania analizowano z perspektywy społecznych reprezentacji, traktując je jako zjawisko sytuacyjne, instytucjonalne i społeczno-kulturowe<sup>42</sup>. Badano nie tylko sposoby konceptualizowania, rozumienia zaufania w miejscu pracy w różnych kontekstach sytuacyjnych i narodowych. Celem badań było także włączenie do dyskusji na temat zaufania jako procesu kontekstów lokalnych w kontekście których jest ono formułowane i odtwarzane. Na tle podobnych elementów istniejących w społecznych reprezentacjach zaufania w szkole jako miejscu pracy uderzają różnice w reprezentacjach w Kamerunie, Finlandii i Indiach.

Dyskusja indyjskich uczestników badań na temat zaufania koncentrowała się wokół kategorii tematycznych wzajemności, zobowiązania i kompetencji. Ramę dla konstruowania reprezentacji zaufania w Patnie stanowiły hierarchiczne relacje nauczyciel-nauczyciel, dyrektor-nauczyciel. Wśród nauczycieli te hierarchie były związane z funkcjonowaniem w środowisku wymuszającym rywalizację m.in. o uznanie zwierzchników. Dla dyrektorów, hierarchie stanowiły integralną częścią ich rozumienia zaufania w miejscu pracy w szkołach. Te relacje hierarchiczne wydają się być dostępnymi zinstytucjonalizowanymi środkami, (przynajmniej przez niektórych nauczycieli) do ustanawiania opartych na zaufaniu stosunków z dyrektorami. Mimo, że hierarchie również wydawały się mieć negatywny wpływ na zaufanie między nauczycielami, jednocześnie były najbardziej pożądane do ustanowienia zaufania w relacji nauczyciel-nauczyciel i strukturyzowały codzienną pracę. Zatem kulturowe podstawy (zakotwiczenie) społecznych reprezentacji zaufania w miejscu pracy w hinduskich szkołach w Patnie można uzasadnić hierarchiami społecznymi, które ewoluowały z systemu kastowego

42 A.-M. Pirttilä-Backman, R.L. Menard, J. Verma, B.R. Kassea, *Social representations of trust among teachers and principals in Cameroonian, Indian, and Finnish schools*, „Journal of Social and Political Psychology”, t. 5(1), 2017, s. 29–57, DOI: 10.5964/jsp.p.v5i1.206. (Strukturę wywiadów indywidualnych oraz grupowych ukierunkowywały pytania (1) W jaki sposób nauczyciele mówią o zaufaniu pomiędzy nauczycielami, (2) W jaki sposób nauczyciele rozumieją i mówią o zaufaniu między nauczycielami i dyrektorami, (3) Jak dyrektorzy szkół postrzegają zaufanie między nimi a nauczycielami.)

w Indiach. Dyrektor szkoły, dla którego nauczyciele pracowali ma autorytet autorytet. W grupie nauczycieli istniała też nieoficjalna, ale dość powszechna praktyka zgłaszania przez nauczycieli popełnianych przez innych błędów lub zauważonych niedociągnięć dyrektorowi, w celu wypełnienia roli nauczyciela 'oddanego' przełożonemu lub w celu zwrócenia jego uwagi. Podstawową przesłanką, która posłużyła do zbudowania społecznych reprezentacji zaufania u hinduskich uczestników badania była pomoc/krzywda. Hinduscy nauczyciele urzeczywistniali pojęcie zaufania poprzez potrzebę otrzymywania wzajemnej pomocy by skutecznie zarządzać, przez formalne i nieformalne hierarchie interpersonalne w miejscu pracy, przede wszystkim w celu wypełnienia obowiązków rodzinnych poza miejscem pracy. Zaufanie było także najczęściej uprzedmiotowiane w formie odwzajemniania się i udzielania pomocy innym.

Sposoby rozumienia zaufania ujawniane w grupie fińskich uczestników badań były dość spójne z naukowymi koncepcjami definiowania zaufania w kontekście szkolnym. Zarówno dla nauczycieli jak i dyrektorów zaufanie opierało się na negocjowaniu i realizacji zarówno formalnych jak i nieformalnych umów. Badani raportowali, że w pełnym ufności środowisku pracy, umowy, plany i poszczególne obowiązki powinny być negocjowane w egalitarny i partycypacyjny sposób przez większą grupę. Jednocześnie, umowy i obowiązki miały być wykonywane niezależnie. Udałe negocjacje i realizacja kontraktów wymagają otwartej i przejrzystej komunikacji, współpracy, wspólnym podejmowania decyzji i niezawodności. Współpraca oznaczała uzgadnianie i możliwość udziału w procesach decyzyjnych. Koncepcje zaufania fińskich uczestników badań, oparte na negocjowaniu i realizacji umów, rozpowszechnione były także jako dominujące metody i praktyki w miejscu pracy. Badani chcieli, by każdy uczestniczył na równi w podejmowaniu decyzji. Jednocześnie opinie przeciwne były postrzegane jako przyczyna problemu. Interpretacje te pozostają w zgodzie z innymi najnowszymi fińskimi badaniami, które wskazują także na uwikłanie zarówno w kontekście historycznym jak i we współczesnych interpretacjach, fińskiej 'równości' (egalitarności) w elementy bezkonfliktowości, umiarkowania i jednakowości. W ten sposób granice pomiędzy równością (egalitarnością) i ciągłością tradycyjnych praktyk są często w Finlandii płynne. Relacja zwierzchnictwa pomiędzy nauczycielami a dyrektorem szkoły wydawała się uczestnikom ambiwalentną. Z jednej strony nauczyciele chcieli być wysłuchani, a dyrektor był gotowy ich wysłuchać, podczas gdy z drugiej nauczyciele mieli świadomość, że dyrektor ma prawo podejmować pewne decyzje. Oczekiwali też, że dyrektor będzie w stanie przejąć dowodzenie (inicjatywę) i będzie podejmować finalne i najlepsze decyzje w imieniu wszystkich zainteresowanych. W tym znaczeniu, wypowiedzi fińskich badanych były przykładem podstawowego ideologicznego dylematu współczesnych czasów, dylematu równości i władzy.



Kameruńskie koncepcje zaufania w miejscu pracy w kontekście szkoły różnią się od tych, sformułowanych przez fińskich i indyjskich uczestników. Różni je zarówno zawartość, jak i sposób rozumienia zaufania w szkole, który jest bardziej zróżnicowany i dialogiczny. Społeczne reprezentacje zaufania w kontekście kameruńskich szkół są nierozdzielnie związane ze sferą wzajemności i bliskich relacji międzyludzkich. Jednocześnie, koncepcje zaufania w miejscu pracy konstruowane były jako ściśle związane ze sferą zawodową. W Kamerunie nauczyciele zwykle pracują równocześnie w kilku szkołach. Oznacza to, że bezpośrednie interakcje pomiędzy tymi samymi nauczycielami są nieregularne. Mobilność w pracy może wiązać się również z pozornie płynnymi granicami pojęciowymi pomiędzy zawodowymi i osobistymi zakresami w obrębie reprezentacji społecznych zaufania kameruńskich nauczycieli. Te płynne granice są również odzwierciedlone w obiektywizowaniu zaufania w miejscu pracy w obrazach bezpośredniej współpracy i solidarności międzyludzkiej. W wypowiedziach kameruńskich nauczycieli na temat zaufania charakterystyczne jest poczucie fizycznej bliskości i wspólnoty. W Kamerunie zaufanie w szkołach zakorzenione jest w przed-kolonialnych, ale mocno utrwalonych tradycjach komplementarności, tzn. pojęcia, w myśl którego różne części uzupełniają się wzajemnie i tworzą harmonijną całość. Pojęcie zaufania nauczyciel-dyrektor u kameruńskich nauczycieli skupia się z jednej strony na zaufaniu dyrektora do nauczycieli, które to zaufanie ma podstawy w wiedzy i umiejętnościach nauczycieli. Z drugiej strony nauczyciele ufają przełożonemu i sposobowi egzekwowania przez niego podległości wobec władzy. Różnica w stopniu sprawowania władzy przez dyrektora i nauczycieli jest widoczna w wypowiedziach zarówno nauczycieli, jak i dyrektorów. W wypowiedziach dyrektorów nt. zaufania nacisk położony jest na zaangażowanie i kompetencje nauczycieli, co wiązało się z ich zainteresowaniem, by wyniki nauczania były konkurencyjne w stosunku do innych miejscowych szkół. Główną motywacją dla nauczycieli był rozwój uczniów. Dla dyrektorów, zaangażowanie i bycie kompetentnym było związane zarówno z sukcesem uczniów, jak i powodzeniem szkoły. Poświęcenie pracy i bycie kompetentnym mogą być pojęciami, które ludzie w indywidualistycznych, rynkowo zorientowanych społeczeństwach często wiążą z osobistym sukcesem i osiągnięciami. Tymczasem uczestnicy badań w Kamerunie łączą zaangażowanie i bycie kompetentnym z pojęciami sukcesu i osiągnięć, które wyraźnie mają szerszy zakres i obejmują rozwój współpracujących społeczności. Biorąc pod uwagę główne motywy i znaczeniowotwórcze procesy w badaniach kameruńskich, jak również wiedzę nt. społeczno-kulturowego kontekstu w Yaounde, badacze zauważają, że główne temata występujące w wypowiedziach kameruńskich uczestników badania to rodzina/nie-rodzina i solidarność/dystans społeczny. Badacze podkreślają społecznie istotne współistnienie przed-nowoczesnych i nowoczesnych praktyk kulturowych w Kamerunie. Obiektywizacja zaufania w zbiorowych praktykach istnieje dzięki zmniejszającej się psychospołecznej odle-

głości pomiędzy tym, co osobiste i zawodowe, rodziną i tym, co ‘ponad-rodzinne’ w przednowoczesnych i nowoczesnych praktykach kulturowych. Uprzedmiotowienie to jest bardzo pragmatyczne i funkcjonalne. Wspólnym motywem w wypowiedziach hinduskich i kameruńskich nauczycieli na temat zaufania nauczyciel-dyrektor jest kwestia sprawiedliwego wynagradzania i bycia wynagradzanym.

Współpraca jest wspólnym elementem danych ze wszystkich trzech badanych krajów, zwłaszcza jeśli chodzi o poglądy nauczycieli nt. zaufania nauczyciel-nauczyciel. Jednakże znaczenie współpracy przybiera różne formy w kontekście każdego z krajów, przez codzienne międzyludzkie interakcje w szkole. W Finlandii współpraca oznacza coś zbliżonego do „niezależnej pracy grupowej”. Uczestnicy badania wyrazili zdanie, że do porozumienia należy dochodzić wspólnie ale egzekwować je niezależnie. Oznacza to także podporządkowanie się głosowi większości i wcześniej ustalonym zasadom. W Kamerunie kooperacja oznacza kolaborację. Nauczyciele zgłaszali wspólne wykonywanie pracy, np. wspólne ocenianie wyników egzaminów i układanie programu zajęć. W Indiach, kooperacja oznaczała dosłownie tworzenie przez nauczycieli siatki wsparcia – wyraźnie wyłączając w to wzajemne szpiegowanie się i zdradzanie – co daje im możliwość wypełnienia obowiązków zarówno w miejscu pracy jak i w domu. Różnorodne codzienne praktyki i procesy związane ze wspólnym składnikiem kooperacji odzwierciedlają indywidualistyczny przeciwstawiony kolektywistycznemu historyczno-kulturowy kontekst w poszczególnych krajach.

Konkludując trzeba powiedzieć, że ujawnione w cytowanych badaniach reprezentacje są uwarunkowane społeczne i kulturowe struktury zinstytucjonalizowane. W kontekście każdego z krajów znajdujemy dowody instytucjonalnie zdeteterminowanej hierarchii pomiędzy nauczycielami i przełożonymi. Podobnymi budującymi zaufanie dyrektor-nauczyciel składnikami w każdym z narodowych kontekstów są oddanie (poświęcenie) i kompetencje nauczycieli. W Finlandii dla budowania i utrzymywania zaufania ważne są, zarówno dla nauczycieli jak i dyrektorów wspólne negocjacje i dotrzywanie wzajemnych ustaleń (uzgodnień). W Indiach i Kamerunie pojęcia zaufania pomiędzy dyrektorami i nauczycielami są budowane bardziej konsekwentnie przez hierarchiczne struktury organizacji społeczności. W Indiach szczególnie istotne są oczekiwania nauczycieli, by przełożeni rozumieli i byli otwarci na ich potrzeby. W Kamerunie, nacisk kładzie się na to by nauczyciele byli traktowani z szacunkiem przez przełożonych. W obu krajach (Kamerunie i Indiach) podporządkowana pozycja nauczycieli, w stosunku do dyrektorów, miała większy wpływ na wypowiedzi zarówno nauczycieli jak i dyrektorów, niż miało to miejsce w Finlandii. Jasnym staje się zatem, że strukturalne hierarchie i ekonomiczne uwarunkowania, będące częścią lokalnych praktyk mają istotne znaczenie w budowaniu pojęcia zaufania.

## Zakończenie

Celem podejścia związanego z paradygmatem reprezentacji społecznych jest próba uprawomocnienia i przybliżenia analizy codziennych zjawisk społecznych w całej ich naturalnej dynamice i kontekście. W wyniku analiz reprezentacji społecznych wartości podzielanych przez jednostki i grupy tworzące szkolną społeczność odkrywamy architekturę myślenia społecznego. Pole problemowe namysłu nad wartościami w przestrzeni szkolnej rzeczywistości wyznaczało założenie, iż uczestnicy interakcji edukacyjnych generują zróżnicowane reprezentacje wartości istotnych dla ich relacji (współpracy i zaufania) traktowanych tu jako obiekty społeczne. Edukacja szkolna jest obszarem wytwarzania, przekształcania, ścierania się, podzielania, lub nie ogólnoludzkich wartości, wyznaczających cele oddziaływań wychowawczych i będących podstawą podejmowanych decyzji. Źródłem dylematów aksjologicznych mogą być odmienne reprezentacje wartościowania kategorii ustanawiających relacje społeczne (zaufanie, współpraca, demokracja) związanych z uczeniem się i nauczaniem (kreatywność, inteligencja, specjalne potrzeby edukacyjne), wartości przypisywanych pełnieniu roli ucznia, nauczyciela, a także postrzegania dobra dziecka. Stan ten potwierdzają np. badania relacji nauczyciel-uczeń oraz badania sposobów postrzegania współpracy między rodzicami i nauczycielami w szkole. Edukacja jest rozpatrywana jako rzeczywistość intersubiektywna, którą człowiek konstruuje, nadając jej znaczenie. Każda szkoła to unikalny układ społecznych relacji zbudowanych na podstawie wiedzy, przekonań, postaw i wartości ludzi, którzy się w niej spotykają.

### *Bibliografia*

- Abric J.C., *Méthodes d'étude des représentations sociales, èrès*, Ramonville Saint-Agne 2003.
- Augoustinos M., Walker I., Donaghue N., *Social cognition: an integrated introduction*, wyd. 2, Sage, London 2014.
- Bartmiński J., Grzeszczyk M., *Jak rekonstruować kanon wartości narodowych i europejskich?*, „Etnolingwistyka”, nr 26, 2014.
- Bartmiński J., *Polskie wartości w europejskiej aksjosferze*, Lublin 2014.
- Bartmiński J., *Słowa klucze, kulturemy, koncepty kulturowe*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 3, 2016.
- Bochno E., *Zaufanie jako kłopotliwe zobowiązanie nauczyciela? Pytanie z autorytetem w tle*, „Studia Pedagogiczne” t. LXIV, 2011.
- Brzezińska A.I., Czub T., *Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji*, „Nauka”, nr 1, 2013.
- Buholc M., *Nawyki dla współżycia w różnorodności*, (w:) J. Szomburg, A. Leśniewicz (red.), *Na jakich wartościach oprzeć rozwój Polski*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Wolność i Solidarność nr 70, Gdańsk 2016.
- Chaib M., Danermark B., Selander S. (red.), *Education, Professionalization and Social Representation: On the Transformation of Social Knowledge*, Routledge, New York 2011.

- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.), z udziałem E. Bochno i in., *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji: studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Dudkiewicz M., *O korzyściach płynących z wiedzy, co myślą ludzie: wykorzystanie metody pola semantycznego w projektach systemowych*, (w:) B. Fatyga (red.), wsp.: M. Dudkiewicz, B. Kietlińska, *Praktyki Badawcze*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW, Warszawa 2015.
- Filek J., *Człowiek wobec wartości czy wobec człowieka*, „Znak”, nr 9(604), 2005.
- Bogunia-Borowska M. (red.), *Fundamenty dobrego społeczeństwa: wartości*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2015.
- Flament C., Rouquette M.-L., *Anatomie des idées ordinaires*, Armand Colin, Paris 2003.
- Jovchelovitch S., Priego-Hernandez J. *Cognitive polyphasia, knowledge encounters and public spheres*, (w:) G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, J. Valsiner (red), *The Cambridge Handbook of Social Representations*, Cambridge University Press, Cambridge, UK 2015.
- Karkowska M., *Nauczyciel i uczeń: interakcje a wartości w klasie szkolnej: analiza etnograficzna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Kłosiński M., *W poszukiwaniu nowych sposobów badania wartości*, (w:) B. Fatyga (red.), wsp.: M. Dudkiewicz, B. Kietlińska, *Praktyki Badawcze*, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa 2015.
- Lachowski S., *Droga ważniejsza niż cel. Wartości w życiu i w biznesie*, Studio Emka, Warszawa 2012.
- Mariański J., *Społeczeństwo bez orientacji i sensu?*, (w:) K. Górniak, T. Kanasz, B. Pasamonik, J. Zalewska (red.), *Socjologia czasu, kultury i ubóstwa: księga jubileuszowa dla profesor Elżbiety Tarkowskiej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.
- Mikiewicz P., *Socjologia edukacji*, PWN, Warszawa 2016.
- Moscovici S., *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, Polity Press, Cambridge 2000.
- Nalaskowki A., *Dzikość – ucieczka od ufności?*, (w:) J. Danilewska (red.), *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Olbrycht K., *Wychowanie do wartości*, (w:) M. Ryś (red.), *Autorytet prawdy. Wychowanie dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2006.
- Pelt V., Poncelet D., *Analysis of the Semantic Field of Social Representation between Teachers and Parents of the School/Family Relationship*, „Papers on Social Representation”, t. 21, 2012.
- Pirttilä-Backman A.-M., Menard R.L., Verma J., Kassea B.R., *Social representations of trust among teachers and principals in Cameroonian, Indian, and Finnish schools*, „Journal of Social and Political Psychology”, t. 5(1), 2017, DOI:10.5964/jssp.v5i1.206.
- Polak K., *Kultura szkoły: od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Polak K., *Integracja rodziców i nauczycieli jako przykład edukacyjnej iluzji*, (w:) M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Richardot S., *Représentations sociales et éducation*, (w:) G. Lo Monaco, S. Delouvé, P. Rateau, *Les représentations sociales*, De Boeck, Bruxelles 2016.
- Rouquette M.-L. (red.), *La pensée sociale*, Érès, Toulouse 2009.
- Sałaciński L., *Aporie wychowawcze szkoły i nauczyciela: złudzenia transmisji wartości w edukacji*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Skarżyńska K., *Psychologiczne źródła rozwoju społeczeństwa obywatelskiego: percepcja relacji społecznych, jej socjalizacyjne korelaty i konsekwencje dla zachowań obywatelskich*, „Chowanna”, t. spec., 2012.
- Skarżyńska K., *Stare i nowe obawy Polaków*, „Instytut Ideii”, nr 5, 2014.

- Lewicki M., Mandes S., Przybylska A., Sikorska M., Trutkowski C. (red.), *Socjologia uspołecznienia: księga dedykowana profesorowi Mirosławowi Marody*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2015.
- Szlendak T., *Zaufanie*, (w:) *Fundamenty dobrego społeczeństwa: wartości*, M. Bogunia-Borowska (red.), Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2015.
- Szwed A., *Recepcja myśli Sorena Kierkegaarda w filozofii Józefa Tischnera*, „Argument”, t. 1, nr 2, 2011.
- Trutkowski C., *Szkoła współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły. Raport zbiorczy z badania jakościowego*, Warszawa 2014.
- Trutkowski C., *Współpraca w polskich szkołach wybrane wyniki badań zrealizowanych w projekcie Szkoła Współpracy*, Warszawa 2015.
- Dudzikowa M., Jaskulska S. (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Vergès P., *L'évocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation*, „Bulletin de Psychologie”, nr 45(405), 1992.
- Zbróg Z., *Teoria reprezentacji społecznych w badaniach zmiany szkoły – możliwe zastosowania*, (w:) M.J. Szymański, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg (red.), *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmian*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

Irena Przybylska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Przemiany kultury emocjonalnej – szkolne przestrzenie (nie) uczenia emocji

Kultura jest zawarta w społecznych zdarzeniach, a pozostając w nieustannym ruchu przejawia się w działaniach i, tak – jak metaforycznie pisał Jonathan H. Turner – „struktura i kultura chodzą i mówią” a nie wiszą nad głowami<sup>1</sup>. Dychotomia kultury i natury oraz myślenia i odczuwania jest głęboko zakorzeniona w filozofii w tzw. hydraulicznej koncepcji emocji<sup>2</sup>, a utrwalona w zdroworozsądkowych teoriach i w języku potocznym. Nadal używamy zwrotów eksponujących niebezpieczny charakter emocji np. wybuchać złością, kipieć nienawiścią, być zaślepionym gniewem czy owładniętym zazdrością. Emocje łączy się ze słabością, dziecinnością i kobiecością: prawdziwi mężczyźni nie płaczą, nie zachowuj się jak dziecko, czy złość piękności szkodzi. Te potoczne i utrwalone kulturowo przekonania na temat emocji są weryfikowane przez badania naukowe wyjaśniające istotę i znaczenie emocji<sup>3</sup>. Pomijając wiele zawiłości naukowego „odczarowywania” emocji, zasadnicze dla dalszych rozważań jest już powszechnie akceptowane w nauce przekonanie o dwoistości samych emocji, które z natury są osobiste, a w genezie i znaczeniu społeczne<sup>4</sup>. Mimo iż pobudzenie emocjonalne jest niezależne od naszej woli, reguł kierujących emocjami uczymy się w kontakcie z kulturą, która przejawia się dosłownie i symbolicznie w języku, rytuałach społecznych, wartościach, ideach i nadawanych znaczeniach<sup>5</sup>. Wzory porządkujące zachowania akceptowane w danym kontekście kulturowym coraz częściej nazywa się kulturą emocjonalną<sup>6</sup>.

---

1 J.H. Turner, J.A. Stets, *Socjologia emocji*, PWN, Warszawa 2009.

2 R.C. Solomon, *Filozofia emocji*, (w:) M. Lewis, J.M. Havilland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, przeł. J. Radzicki, J. Suchecki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 20.

3 P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji: podstawowe zagadnienia*, przeł. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.

4 C. Saarni, *Spoleczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, (w:) M. Lewis, J.M. Havilland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, op. cit.

5 E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.

6 J. H. Turner, J. Stets, *Socjologia emocji...*, op. cit., s. 46–47.

Jednym ze środowisk praktykowania, a więc i socjalizowania emocji jest szkoła, w której oficjalnie i nieoficjalnie „uczy się” reguł emocjonalnych – reguł doświadczenia, wyrażania i nazywania emocji<sup>7</sup>. Tak ten szczególny związek tłumaczy Carolyn Saarni: „Emocje można spostrzegać zarówno jako przekaznik jak i przekaz socjalizacji. Wyjątkowość i kluczowe znaczenie emocji dla rozumienia procesów rozwojowych wynikają właśnie z tej dwoistej i szerokiej roli”<sup>8</sup>. W tym tkwi siła, ale i niebezpieczeństwo społecznego przyswajania wiedzy o emocjach.

## Zwrot ku emocjom – przemiany kultury emocjonalnej

Wrastanie w kulturę emocjonalną, historycznie ujmując, było procesem naturalnym – wynikającym z codziennego doświadczenia, przeżywania emocji i konieczności radzenia sobie z nimi w różnych przestrzeniach i na coraz wyższym poziomie (samokontrola, samoświadomość), poznawanie coraz bardziej wysublimowanych dróg wyrażania emocji w symbolach (języku, sztuce). Jednak przeobrażenia kultury emocjonalnej w emocjonalną kulturę zmieniają sytuację socjalizowania emocji. To przesunięcie także semantyczne, wydawałoby się niezna- czące, zmienia wszystko. Odzwierciedla bowiem dramatyczne zmiany nie tylko w samej kulturze, lecz także w jej doświadczeniu. To co było normalne, zwyczajne i prawdziwe, teraz wymaga namysłu i interwencji także pedagogicznej.

Wszystko wskazuje na to, iż przeszliśmy od emocjonalnie zahamowanej do emocjonalnie ekspresywnej kultury<sup>9</sup>. Społeczeństwa coraz głośniejsze wyrażają się w języku emocji<sup>10</sup>, coraz częściej przekraczane są także granice intymności i autentyczności zmierzając do obnażania tego, co ze swej istoty prywatne. Dosłowność i ekshibicjonizm emocjonalny zastępują wyrafinowane środki ekspresji<sup>11</sup>, a uczestniczenie w nieustającym wirtualnym spektaklu<sup>12</sup> o życiu emocjonalnym obcych (programy typu *reality show*, talent show, blogi epatujące intymnością) nie jest realnym doświadczeniem emocjonalnym i od takiego wręcz oddziela. Inwazyjność kultury i jej emocjonalność przy jednoczesnych przemianach więzi w rodzinie skutkują przesunięciem socjalizacyjnym, na które szkoła powinna reagować.

7 A. Hochschild, *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, przeł. J. Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

8 C. Saarni, *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego...*, op. cit., s. 397.

9 A. Hochschild, *Zarządzanie emocjami...*, op. cit.

10 E. Czykwin, *Wstyd*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 20.

11 L. Abu-Lughod, *Ideologia i polityka uczuć*, przeł. M. Petryk, A. Kościańska, (w:) M. Rajtar, J. Strączuk (red.), *Emocje w kulturze*, Wyd. UW i NCK, Warszawa 2012, s. 107.

12 S. Best, D. Kellner, *Debord, cybersytuacje i interaktywny spektakl*, „Kultura Popularna”, nr 3, 2004, s. 66–73.

## Szkolne przestrzenie (nie) uczenia się emocji

Szkoła jest instytucją i życiem. Ma swoją strukturę i pełni określone funkcje. Ma też codzienność i rytuały przeniknięte znaczeniami kulturowymi. Przekraczając próg szkoły wchodzimy w formalne i nieformalne przestrzenie uczenia, doświadczania i przeżywania. Nie przestajemy być ludźmi: myślimy i czujemy, jednak wiele wskazuje na to, że szkoła nie pozwala na zachowanie tej ontologicznej ciągłości i są przestrzenie bardziej oraz mniej gościnne dla emocji. Przestrzenie te zostaną zasygnalizowane w tekście.

Szkoła często nie przypomina normalnego życia. Symbolicznie zmiana kontekstu, przejście przez granicę pomiędzy zwyczajną a szkolną codziennością jest akcentowana w „rytuałach przejścia”<sup>13</sup>. Poza szkołą często pozostawia się „normalne” zachowania i reakcje również emocjonalne. Szczególnie wyraźnie takie przejście jest widoczne przed wejściem do klasy i rozpoczęciem lekcji, np. uciszanie uczniów, ustawianie ich w pary, decydowanie o miejscu zajmowanym przez ucznia i w końcu zakazywanie wyrażania emocji niezależnie od ich źródła, sposobu ekspresji, znaczenia dla ucznia i grupy. Wszystko to pozwala analizować codzienność szkolną jako specyficzną, odmienną od pozostałych kontekstów wychowawczych, bo znacznie bardziej kontrolowaną.

Oksymoron „nieobecna obecność” emocji (*absent presence of emotion*)<sup>14</sup> metaforycznie opisuje szkolną filozofię emocji. Dyskurs nieobecności emocji w szkole ma swoje źródło w ugruntowanym w tradycji przekonaniu o odrębności sfery publicznej i prywatnej oraz wspomnianym we wstępie dychotomicznym myśleniu o emocjach. Wydaje się, że emocje w szkole są traktowane tylko reaktywnie, jako „efekt uboczny” dziejących się procesów społecznych i psychicznych. Niemniej jednak wszystko co wiemy o znaczeniu emocji dla uczenia się, zapamiętywania i rozwiązywania problemów, a także dla procesów samokontroli, współpracy, komunikacji i porozumienia<sup>15</sup> czyni je obszarem praktyki pedagogicznej. Aby zachować przejrzystość rozważań przyjmuję, że interpretowanie szkoły jako instytucji (plany, programy itp.) i jako kultury otwiera inne, aczkolwiek przenikające się nawzajem obszary doświadczania – uczenia się emocji.

### Formalna przestrzeń (nie) uczenia emocji w szkole

Kultura emocjonalna oficjalna wybrzmiewa w retoryce pism i dokumentów. Spotkania dyrekcji z rodzicami, uroczystości szkolne i ważne wydarzenia często

13 R. Collins, *Interactions rituals chains...*, op. cit., s. 44.

14 Zwrot ten jest własnym tłumaczeniem zwrotu „absent presence” użytego w książce: M. Boler, *Feeling power. Emotion and education*, Routledge, New York–London 1999, s. 3.

15 K. Oatley, J.M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, przeł. J. Radzicki, J. Suchecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.



są okazją do potwierdzenia, iż najważniejsze jest dobre samopoczucie wszystkich członków wspólnoty, współpraca i wszechstronny rozwój. Emocje w takiej retoryce są uspołecznione i podporządkowane obowiązującym regułom i normom wspólnotowym.

Warunki edukacji emocjonalnej zawarte są w dokumentach (wizja, misja szkoły), programach dydaktycznych i wychowawczych<sup>16</sup>. Tu zasady zachowań emocjonalnych, działania na rzecz rozwoju emocjonalnego i samopoczucia uczniów w szkole są spisane więc deklarowane<sup>17</sup>, a normy i dyrektywy emocjonalne opisane w regulaminach, kontraktach, zasadach oceniania zachowania. Najczęściej w programach wychowawczych szkół odnajdujemy elementy edukacji emocjonalnej w formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej i profilaktyki (warsztaty, treningi, realizacja indywidualnych programów). Szczególną rolę przypisuje się pedagogom i psychologom szkolnym i doraźnie (terapeutycznie, profilaktycznie) organizowanej psychoedukacji.

Jeśli projekty edukacyjno-wychowawcze miałyby być szansą na faktyczne, a nie pozorowane wsparcie rozwoju emocjonalno-społecznego uczniów, to musiałyby być długofalowe i integrujące całą społeczność szkolną. Mówiąc najkrócej musiałyby zmienić jej kulturę. Trzeba bowiem szczególnej atmosfery, szczególnych kompetencji pedagogicznych, „miękkości”<sup>18</sup> relacji, żeby wspierać rozwój wiedzy i umiejętności emocjonalnych w formalnie zorganizowanej rzeczywistości szkoły. Żaden program profilaktyczny czy wychowawczy realizowany dorywczo, zgodnie z planem lekcji nie zastąpi uczenia się przez doświadczanie i przeżywanie. Ta nauka wpisana jest w relacje z nauczycielem, rówieśnikami, w to o czym mówią i jak mówią na lekcji, przerwie, szkolnych uroczystościach. Rola psychologa i pedagoga szkolnego jest niezastąpiona, ale doraźna bo to codzienny kontakt z refleksyjnym emocjonalnie nauczycielem<sup>19</sup> czyni szkołę nie tylko miejscem przyjaznym, ale i edukacyjnym<sup>20</sup>. To jak i jakie emocje wyraża nauczyciel, jak reaguje na emocje pojawiające się w klasie, czy kieruje emocjami w grupie, czy panuje nad własnymi emocjami – tworzy warunki do przeżywania i doświadczania

16 I. Przybylska, *Emotional aspects of school education- curricula and relationship context*, „US-China Educational Review”, nr 7, t. 4, 2014, s. 431-442.

17 Dla przykładu w podstawach programowych kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych słowo emocje pojawia się 10 razy, a uczucia 4. Najczęściej w formule wspierania wszechstronnego rozwoju dziecka.

18 Nawiązuję tu do kategorii paradygmatu „miękkości”, o którym pisze D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia-metodyka-ewaluacja*, UMCS, Lublin 2010; a także do pojęcia z psychologii pracy: kompetencje „miękkie” pracownika.

19 Pojęcie to używam na określenie najwyższego standardu kompetencji emocjonalnych – wiedzy i umiejętności regulowania i wyrażania emocji zgodnie z zasadami emocjonalnymi, które powinny obowiązywać w szkole.

20 I. Przybylska, *Możliwości edukacji emocjonalnej w szkole*, (w:) H. Siwek, M. Bereznička (red.), *System integralny w edukacji dziecka*, Wydawnictwo Comandor, Warszawa 2011.

nia kultury emocjonalnej i może być (nie) edukacyjne dla uczniów. Kulturę tworzą ludzie i wartości, dlatego też to codzienność życia szkolnego jest szansą na rozwijanie możliwości emocjonalnych uczniów i najlepszym sprawdzianem dla kompetencji emocjonalnych nauczycieli<sup>21</sup>.

### Kultura i klimat emocjonalny codzienności szkolnej

W życiu szkolnym uczniowie uczą się reguł życia emocjonalnego, sprawdzają własne możliwości, i mimo iż codzienność w rodzinie wydaje się mieć zasadniczy wpływ, to jednak ta szkolna ma swój udział w kształtowaniu wiedzy i umiejętności emocjonalnych. Jej podstawą jest wiedza potoczna, która porządkując świat doświadczeń pozwala „sobie z nim poradzić”<sup>22</sup>. Dlatego, jak to najczęściej bywa w rozważaniach o szkole, od wytknięcia jej wad strukturalnych konieczne jest przejście do tego co jest bardziej realne – codzienności gdzie i kiedy wiedza zdobywana jest naturalnie poprzez partycypację w wymykającej się nadzorowi administracyjnemu przestrzeni szkoły.

W codzienność szkoły ściera się świat osobistych przeżyć, przemyśleń i doświadczeń z czasem nieludzkim światem instytucji. Pozornie trywialne rozmowy, gesty, uśmiechy, wyrażane uczucia, a także zwyczaje stanowią esencję egzystencji i jak pisze M. Maffesoli: początek i koniec kultury<sup>23</sup>, która w szkole zaznacza się w realizowanych wartościach, języku, zachowaniu czy tonie emocjonalnym relacji międzyludzkich. Randal Collins dostrzeża w rytuałach codziennych nasyconie emocjonalne: „Życie codzienne to doświadczenie przemieszczania się wzdłuż łańcucha rytuałów interakcyjnych, ładowania jednych symboli znaczeniem emocjonalnym i pozwalania innym odejść w cień”<sup>24</sup>. Pomiędzy podmiotami wytwarza się „aura” emocjonalna, w której dzieją się równoległe procesy pedagogiczne, społeczne i psychiczne. Osadzenie w codzienności szkoły implikuje więc jej przeżywanie, wartościowanie i wypracowanie strategii radzenia.

W kulturze szkoły można odnaleźć jawne i ukryte założenia dotyczące emocji i ich znaczenia. Nazywam je, za Ervinem Goffmanem<sup>25</sup>, Stevenem Gordo-

21 I. Przybylska, *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*, (w:) D. Ekiert-Oldroyd (red.), *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeutologicznych i praktyce edukacyjnej*, „Chowanna”, nr XLIX, t. 1(26), 2006, s. 85–95.

22 M. Dudzikowa, *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów*, (w:) M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia–Procesy–Konteksty*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 234.

23 M. Maffesoli, *The Sociology of Everyday Life (Epistemological Elements)*, „The Sociology of Everyday Life” (*Epistemological Elements*), „Current Sociology”, nr 1, t. 37, 1989, s. 3.

24 R. Collins, *Interactions rituals chains*, Princeton University Press, Princeton–Oxford 2004, s. 44.

25 E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Alatheia, Warszawa 2000.

nem<sup>26</sup> i Arlie R. Hochschild<sup>27</sup>, kulturą emocjonalną szkoły obejmującą te wartości, zasady, wzory i oczekiwania, z którymi kontakt przekształca wiedzę potoczną w pojęcia i nawyki. Edukacyjność kultury szkoły wynika ze sposobu, w jaki są interpretowane praktyki emocjonalne. Niektóre emocje, jak np. nuda, strach, zazdrość czy wstyd są w szkole traktowane jako oczywiste i/lub pragmatycznie, bo potrzebne do utrzymania ładu, kontroli zachowania i motywacji. Te, których ekspresje zakłócają pracę na lekcji (odwracają uwagę od tematu) najczęściej są tłumione bez wykonania pracy pedagogicznej. Znacznie rzadziej emocje są traktowane jako komunikat i sposób ustosunkowania się do otoczenia. To właśnie ukryte wzory zachowań, poprzez swoją oczywistość tworzą obraz szkoły. Póki są niedostępne krytycznej refleksji i traktowane jako bezdyskusyjne, póty będą odpowiedzialne za jej inercyjność i bezruch. Ich odnalezienie, nazwanie pozwoli tę nieuchronność zakwestionować i poddać zmianie<sup>28</sup>.

Emocje mają swój daleki i bliski kontekst<sup>29</sup>, czas i miejsce doświadczania i/lub wyrażania. Emocjonalne składniki czasoprzestrzeni klasy (szkoły) można nazwać jej klimatem, który nie jest wartością dodaną<sup>30</sup> pracy (emocjonalnej) nauczyciela i uczniów. Jest wyznaczany przez dominujące emocje w klasie oraz samopoczucie uczniów i nauczyciela<sup>31</sup>.

Niezaprzeczalnie specyficzny klimat grupy tworzą wszyscy jej członkowie. Jednak w sytuacji nierówności statusów<sup>32</sup>, a taką najczęściej mamy w klasie szkolnej to nauczyciel nadaje ton emocjonalny relacjom, inspiruje do podzielenia wartości i zwyczajów. Dlatego też ujawniają się różnice w klimacie emocjonalnym, zakresie swobody w wyrażaniu emocji, otwartości na komunikację i gotowości nauczyciela do wspólnotowych działań. Symboliczny jest też wyraz twarzy nauczyciela, ton głosu i sposób sprawowania kontroli nad klasą. Przyjazne nastawienie, życzliwość, zaufanie i pozytywne więzi są podstawowymi warunkami spójności grupy<sup>33</sup>

26 S. Gordon, *Social structural effects on emotions*, (w:) T. Kemper (red.), *Research agendas in the sociology of emotions*, State University Press, New York 1990.

27 A. Hochschild, *Zarządzanie emocjami...*, op. cit.

28 D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany szkolnej kultury szkoły*, (w:) M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 302.

29 Kontekst bliski stanowią m.in. czynniki sytuacyjne, interpersonalne, wywołujące emocje „tu i teraz”. Kontekst daleki – to idiograficzne historie, osobiste predyspozycje uczniów i nauczycieli, doświadczenia wcześniejsze, na bazie których budowana jest wiedza i umiejętności emocjonalne.

30 J. De De Rivera, *Emotional Climate: Social Structure and Emotional Dynamics*, „International Review of Studies on Emotion”, K.T. Strongman (red.), t. 2, 1992, s. 197–218.

31 M.A. Brackett i in., *Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student Conduct*, „Journal of Classroom Interaction”, t. 46.1, 2011, s. 27–36.

32 A. Hargreaves, *Mixed emotions, teachers' perception of their interactions with students*, „Teaching and Teacher Education”, nr 16, 2000, s. 811–826.

33 C.K. Oyster, *Grupy. Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 44.

i wspólnotowości, dlatego też klimat emocjonalny można traktować jako „składnik” klimatu wychowawczego.

Kierowanie emocjami grupy, zachowanie entuzjazmu, cierpliwości i pasji jest swoistą pracą nauczyciela nad własnymi emocjami i emocjami grupy<sup>34</sup>. Ta praca ma sens dydaktyczny i wychowawczy<sup>35</sup>, więc wiedza nauczycieli o emocjach nie może być „tylko” potoczna, a kompetencje przypadkowe. Parafrazując słowa Gregory Batesona nauczyciel nie może nie mieć epistemologii emocji, może mieć co najwyżej złą<sup>36</sup>. Dlatego też podstawowym działaniem, aby świadomie tworzyć kulturę emocjonalną szkoły i uczynić jej przestrzenie edukacyjne dla emocji jest wspieranie nauczycieli w poszerzaniu wiedzy i kompetencji emocjonalnych.

## Podsumowanie

Niepokojące opisy codzienności szkoły za pomocą metafory wojny, więzienia, barykady<sup>37</sup> tworzą obraz kultury nieufności, odosobnienia i zamknięcia na zwyczajne, codzienne przeżycia. Niestety nie trzeba bujnej wyobraźni aby metafory te przełożyć na opis codziennych praktyk szkolnych: zamknięte drzwi klas i pokoju nauczycielskiego, pożądana i wymagana cisza, tłumiony śmiech i wywoływany strach tworzą przestrzeń (fizyczną i psychiczną) o specyficznej atmosferze emocjonalnej, w której aby przetrwać trzeba wejść w rolę i grać<sup>38</sup>. Gra to czasami podporządkowanie, czasami walka, dywersja a w łagodniejszej postaci śmiech<sup>39</sup>.

Obecność emocji w szkole zaznacza się w realizowanych wartościach, języku czy tonie emocjonalnym relacji międzyludzkich. Zachowania i zdarzenia emocjonalne w klasie, pozornie mało ważne z punktu widzenia „misji” szkoły i nauczyciela, są soczewką jej kultury emocjonalnej, a codzienność jest jej źródłem jak i przejawem. Poznanie kultury emocjonalnej szkoły to *de facto* badanie codzienności życia szkoły – niezinstytucjonalizowanego, spontanicznego życia społecznego w zinstytucjonalizowanej, nadmiernie sformalizowanej placówce.

Zmiana emocjonalna, coraz częściej nazywana zwrotem emocjonalnym w kulturze, otwiera przed szkołą nowe przestrzenie uczenia (się) a pedagogiką nowe obszary namysłu. Jako jednocześnie naturalne i konstruowane, osobiste

34 A. Hochschild, *Zarządzanie emocjami...*, op. cit.

35 CH. Day, *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, przeł. T. Kościuczuk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

36 G. Bateson, *Steps to ecology of mind*, Jason Aronson Inc., London 1987, s. 447.

37 M. Dudzikowa, *Esej o codzienności z perspektywy metafory*, (w:) M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 227.

38 A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1989.

39 M. Dudzikowa, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.

i społeczne, spontaniczne i regulowane emocje wymagają nie tylko rozumienia, ale i działań pedagogicznych. Zmiany instytucjonalne, programowe, metodyczne z pewnością są krokiem do otwarcia szkolnych przestrzeni dla emocji, jednak „uczymy” się ich od ludzi i w kontakcie z nimi.

Mimo że istnieje niepisany kanon zachowań społeczno-emocjonalnych (*ethos*) nauczyciela, przygotowanie pedagogiczne nie uwzględnia „miękkich” kompetencji nauczycielskich, a kluczem do zatrudnienia nauczyciela nie jest „dopasowanie” do kultury konkretnej szkoły. Znacznie częściej ocenia się pracę nauczyciela z perspektywy osiągnięć uczniów w nauce, poprawności działań administracyjnych, a nie rzeczywistych działań wychowawczych oraz postaw wobec wartości, zasad i norm kultury, także emocjonalnej. Stąd konieczne wydaje się wzmacnianie kompetencji społeczno-emocjonalnych nauczycieli i przemyślenie ich doboru, wyboru zawodu jeszcze raz w paradygmacie „miękkkości” bowiem: „pedagog nie jest tylko sprawcą działań, wyrzekając się uczuć gubi poczucie społeczności”<sup>40</sup>.

### *Bibliografia*

- Abu-Lughod L., *Ideologia i polityka uczuć*, przeł. M. Petryk, A. Kościańska, (w:) M. Rajtar, J. Strazuk (red.), *Emocje w kulturze*, Wyd. UW i NCK, Warszawa 2012.
- Bateson G., *Steps to ecology of mind*, Jason Aronson Inc, London 1987.
- Bernstein B., *Class, codes, and control*, Paladin, London 1974.
- Best S., Kellner D., *Debord, cybersytuacje i interaktywny spektakl*, „Kultura Popularna”, nr 3, 2004.
- Boler M., *Feeling power. Emotion and education*, Routledge, New York–London 1999.
- Brackett M.A., i in., *Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct*, „Journal of Classroom Interaction”, nr 1, t. 46, 2011.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.
- Collins R., *Interactions rituals chains*, Princeton University, Princeton–Oxford 2004.
- Czykwin E., *Wstyd*, Impuls, Kraków 2013.
- Day Ch., *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, przeł. T. Kościuczuk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- De Rivera J., *Emotional climate: social structure and emotional dynamics*, „International Review of Studies on Emotion”, K.T. Strongman (red.), t. 2, 1992.
- Dudzikowa M., *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Dudzikowa M., *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów*, (w:) M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia–Procesy–Konteksty*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Dudzikowa M., *Esaj o codzienności z perspektywy metafory*, (w:) M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Ekman P., Davidson R.J. (red.), *Natura emocji: podstawowe zagadnienia*, przeł. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Alatheia, Warszawa 2000.

<sup>40</sup> Cytat ten pochodzi z wystąpienia prof. dr hab. Tadeusza Sławka na uroczystości otwarcia XXX Letniej Szkoły Młodych Pedagogów w Katowicach 12 września 2016.

- Gordon S., *Social structural effects on emotions*, (w:) T. Kemper (red.), *Research agendas in the sociology of emotions*, New York State University Press, New York 1990.
- Hargreaves A., *Mixed emotions, teachers' perception of their interactions with students*, „Teaching and Teacher Education”, nr 16, 2000.
- Hochschild A., *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, przeł. J. Konieczny, PWN, Warszawa 2009.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1989.
- Klus-Stańska D., *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany szkolnej kultury szkoły*, (w:) M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia–metodyka–ewaluacja*, UMCS, Lublin 2010.
- Mafessoli M., *The sociology of everyday life (Epistemological elements)*, „Current Sociology”, nr 1, t. 37, 1989.
- Oatley K., Jenkins J.M., *Zrozumieć emocje*, przeł. J. Radzicki, J. Suchecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Oyster C.K., *Grupy. Psychologia społeczna*, przeł. A. Bezwińska-Walerian, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Przybylska I., *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*, (w:) D. Ekiert-Oldroyd (red.), *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeutologicznych i praktyce edukacyjnej*, „Chowanna”, nr XLIX, t. 1(26), 2006.
- Przybylska I., *Możliwości edukacji emocjonalnej w szkole*, (w:) H. Siwek, M. Bereźnicka (red.), *System integralny w edukacji dziecka*, Wydawnictwo Comandor, Warszawa 2011.
- Przybylska I., *Emotional aspects of school education – curricula and relationship context*, „US-China Educational Review”, nr 7, t. 4, 2014.
- Saarni C., *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, (w:) M. Lewis, J.M. Havilland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, przeł. J. Radzicki, J. Suchecki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Solomon R.C., *Filozofia emocji*, (w:) M. Lewis, J.M. Havilland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, przeł. J. Radzicki, J. Suchecki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Turner J.H., Stets J.A., *Socjologia emocji*, PWN, Warszawa 2009.

**Marta Buk-Cegiełka**

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## **Nauczanie przez projekty w edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie życia wartościowego**

### **Życie wartościowe**

Pierwszoplanowym zadaniem staje się przedstawienie w skrótovej formie zagadnienia życia wartościowego. Pojęcie to koncentruje wartości, w tym zwłaszcza dobro moralne, refleksyjność, rozeznanie w dobru, roztropność, wiedzę, mądrość, pasje życiowe, ambitne cele i plany życiowe.

S. Ruciński życie wartościowe definiuje, jako życie „świadome i wolne, to znaczy przebiega wedle wewnętrznej konsekwencji dojrzewającego zmysłu, modyfikowanego wedle na bieżąco gromadzonego i weryfikowanego rozeznania”<sup>1</sup>. Ważne w tym względzie jest dookreślenie pojęcia wolności oraz rozumienia.

Według A. Bieli, wolność, to „kategoria aksjologiczna, przynależąca do wartości moralnych i ontologiczno-aksjologicznych; podstawowy atrybut ludzkiej egzystencji, wynikający z niezbywalnej godności człowieka, stanowiący o tym, że ma on wolną wolę i jest podmiotem czynności, procesów psychicznych, działań oraz zachowań”<sup>2</sup>. Wolność w życiu wartościowym nie może być rozpatrywana jako samowola, wolność bez granic. W wolność człowieka muszą być wpisane jej granice. Podstawową granicą jest godność człowieka. Brak jej poszanowania, deprecjonowanie, poniżanie stanowi podstawową granicę wolności. Ważną kwestią jest również kategoria wolności od... postaw i zachowań, które stanowią nośnik zła w aspekcie indywidualnym i społecznym.

S. Ruciński życie wartościowe odnosi do gromadzonego rozeznania. Należy podkreślić, że w życiu wartościowym chodzi o rozeznanie w dobru i złu, a jego gwarantem jest prawe sumienie oraz działania moralnie wartościowe – czyn człowieka. Jest komponentem mądrości, która według M. Nowaka jest sprawnością

- 
- 1 S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1981, s. 218.
  - 2 A. Biela, *Wolność*, (w:) K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, Radom 2016, s. 1335.

i wartością moralną, związaną z rozeznaniem i zachowaniem się na miarę aktualnego czasu<sup>3</sup>.

B. Śliwerski życie wartościowe łączy z poszukiwaniem przez człowieka wartości. Autor pisze: „życie wartościowe to życie polegające na świadomym i wolnym poszukiwaniu wartości we wspólnocie z współczesnymi i w kontakcie z dziełami minionych pokoleń<sup>4</sup>. Autor podkreśla, że „drogą do urzeczywistnienia wartościowego życia jest po prostu organizowanie wychowankom takiego życia, a nie niszczenie ich naturalnej zdolności do odkrywania wartości tego świata<sup>5</sup>. Można tę myśl zoperacjonalizować: życie wartościowe sprowadza się do rozeznania w wartościach, ich poznawaniu, rozumieniu, akceptacji, budowaniu własnych, lecz właściwych struktur hierarchicznych, ich urzeczywistnianiu w życiu jednostkowym i wspólnotowym oraz animowaniu innych do tych działań aksjologicznych.

Można więc określić, że życie wartościowe sprowadza się do urzeczywistniania mądrości wyrażanej w rozeznaniu dobra i zła, działaniach moralnie wartościowych, u podstaw których znajduje się urzeczywistnianie własnej lecz właściwej hierarchii wartości oraz animacja do takiego życia. Ważnym elementem tego życia jest planowe działanie, podejmowane z zaangażowaniem i pasją, jego skuteczne i wartościowe efekty.

Odnosząc życie wartościowe do metody projektów należy podkreślić, że W.H. Kilpatrick stoi na stanowisku, że metoda projektów poprzez planowanie i zaangażowanie, skuteczne działanie mające charakter społeczny prowadzi do życia wartościowego. Według autora, życie wartościowe jest pełne efektów, satysfakcji, pozwala na odróżnienie dobra od zła, kształtuje postawy moralne<sup>6</sup>.

Podsumowując: życie wartościowe określane jest przez mądrość, planowe zaangażowanie, wolne i odpowiedzialne działanie, przynoszące wymierne efekty w wymiarze indywidualnego rozwoju oraz w wymiarze społecznym.

Poniżej zostanie ukazane, w jaki sposób realizacja poszczególnych etapów projektów stwarza szansę wprowadzania w życie wartościowe.

## Metoda projektów

Nauczanie przez projekty jest samodzielny podejmowaniem i realizowaniem przez uczniów określonych dużych przedsięwzięć na podstawie przyjętych wcześ-

3 Vide: M. Nowak, *Mądrość*, (w:) K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, op. cit., s. 572.

4 B. Śliwerski, *Wprowadzenie w życie wartościowe*, „Edukacja i Dialog”, nr 16, 2000, s. 10–18.

5 Ibidem.

6 Vide: W. Okoń, *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, WSiP, Warszawa 1977, s. 58.



niej zasad, reguł i procedur postępowania<sup>7</sup>. Zgodnie z Rozporządzeniem MEN „[...] projekt edukacyjny jest zespołowym, planowym działaniem uczniów, mającym na celu rozwiązanie konkretnego problemu, z zastosowaniem różnorodnych metod”<sup>8</sup>. Chociaż rozporządzenie odnosi się do stosowania metody projektów wśród uczniów gimnazjów, to teoretyczo-empiryczne opracowania i praktyka szkolna wskazują, że metoda ta z powodzeniem może być stosowana na wszystkich etapach edukacyjnych, także w edukacji wczesnoszkolnej. Istotą metody projektów – według J. Andrzejewskiej – jest „wykorzystanie nadarzającej się okazji powiązanej z doświadczeniami uczniów w celu dodatkowego poszerzenia wiedzy i umiejętności osób uczących się w społecznym działaniu badawczym”<sup>9</sup>.

Metoda projektów, tak jak inne metody, posiada określoną strukturę, którą wyznaczają kolejne etapy postępowania jej uczestników. Na elementy strukturalne metody projektów zwraca uwagę T. Nowacki, podkreślając jednocześnie rolę i zadania uczniów i nauczyciela – uczestników projektu. Według T. Nowackiego,

pod nauczaniem zorientowanym na metodę „projektów” należy rozumieć takie organizacyjne formy szkolnego uczenia, przy których uczniowie uczestniczą w wyborze tematów i treści nauczania, określają wspólnie cele swojej pracy, wybierają metody do realizacji, opracowują problemy i wyniki, oceniają wykonywaną pracę. Nauczyciel informuje, doradza, pobudza, współpracuje i koordynuje, gdy grupa uczniowska pracuje samodzielnie<sup>10</sup>.

Według K. Chałas, realizacja projektu przebiega w dwóch etapach:

1. „Etap wstępny:
  - a. Planowanie projektów przez nauczyciela,
  - b. Zainicjowanie projektów;
2. Etap właściwy:
  - a. Wybór i sformułowanie tematów, określenie celów,
  - b. Analiza warunków realizacji projektu,
  - c. Planowanie i organizacja działań,
  - d. Przygotowanie do realizacji, spisanie kontraktu,
  - e. Realizacja projektu,
  - f. Opracowanie projektu,
  - g. Prezentacja,
  - h. Ocena projektu”<sup>11</sup>.

7 Vide: K. Chałas, *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2000, s. 5.

8 §21a Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 e. (Dz.U. z 2010 r., nr 156 poz. 1046).

9 J. Andrzejewska, *Metoda projektów...*, op. cit., s. 186.

10 T. Nowacki, *O metodzie projektów*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 1995, s. 19.

11 Vide: K. Chałas, *Metoda projektów...*, op. cit., s. 19–20.

Pierwszym ogniwem realizacji projektów jest **planowanie projektów** przez nauczyciela. W aspekcie wprowadzania uczniów w życie wartościowe ważnym zadaniem stojącym przed nauczycielem jest dobór tematów (jako oferty do wyboru przez uczniów), w których tkwią określone wartości, w tym głównie wartości człowieka jako osoby i jego życie. Na tym pierwszym etapie ważna jest analiza treści programowych dla pierwszego etapu edukacyjnego, których realizacja jest możliwa metodą projektów i które są nośnikiem określonych wartości. Określenie podstawy aksjologicznej proponowanych projektów stanowi punkt wyjścia.

Kolejnym etapem jest **zainicjowanie projektu**. Zainspirowanie uczniów do podjęcia pracy nad projektem jest jednym z gwarantów jego powodzenia. Odpowiednio wzbudzona motywacja przyczynia się do większego zaangażowania uczestników projektu, wytrwałości w pracy, odpowiedzialności za pracę własną i całego zespołu, satysfakcji z wykonywanych działań oraz jej efektów. Zdaniem K. Chałas, przy inicjowaniu projektu „wskazane jest, by nauczyciel przedstawił przykłady zrealizowanych projektów, ukazując ich treść, sposób realizacji, uzyskane wyniki”<sup>12</sup>. Od umiejętności zainteresowania uczniów zależy powodzenie stosowania tej metody. Na tym etapie należy postawić pytanie: W jaki sposób zainicjować projekt? Według K. Chałas, „poszukiwania odpowiedzi powinny iść w trzech kierunkach:

- rozpoznawanie zainteresowań uczniów;
- poszukiwanie w najbliższym środowisku problemów, które mogą być rozwiązywane za pomocą projektów, co wiąże się z naturalnym podłożem wskazywanym przez twórców metody, jako podstawowy warunek jej funkcjonowania,
- integrowanie problematyki środowiska z zagadnieniami programowymi przedmiotu bądź grupy przedmiotów.

Integracja działań na tych trzech drogach stanowi czynnik inspiracji uczniów do podjęcia projektów. Ogniwem integrującym może okazać się „mapa zainteresowań uczniów” zestawiona z „mapą problemów środowiska” sporządzoną metodą burzy mózgów oraz z rejestrem zagadnień programowych możliwych do zrealizowania metodą projektów<sup>13</sup>.

Kolejnym etapem projektów jest **wybór i sformułowanie tematów, określenie celów**. W kontekście życia wartościowego na uwagę zasługuje włączanie uczniów w poszukiwaniu tematów tak, by stworzyć im szansę samodzielnego wyboru projektów do realizacji, przy ewentualnym wspieraniu i doradztwie nauczyciela. Jak podkreśla J. Andrzejewska, „nauczyciel klas I–III, a w szczególności wykorzystujący metodę projektów, powinien stworzyć warunki do edukacji dialogowej, podczas której rozmowy i dyskusje prowadzone są między nim a uczniem i między

12 Ibidem, s. 21.

13 Ibidem.

samymi uczniami<sup>14</sup>. W ten oto sposób określona zostaje rola nauczyciela jako doradcy, opiekuna, przewodnika, którą to rolę wyznacza się jako wiodącą, wprowadzającą w życie wartościowe.

Każdy projekt zawiera określone zadanie, problem, który jest nośnikiem wartości. Zadaniem uczniów jest odkrycie tych wartości, zmotywowanie siebie do podjęcia zadania i rozwiązania problemu.

**Analiza warunków realizacji projektów** to kolejny etap tej metody. Uczniowie uświadamiają sobie, czy są w stanie zrealizować projekt i w jaki sposób tego dokonać. Etap ten prowadzi do opracowania planu pracy – konspektu. Konspekt powinien zawierać parametry projektu. Do nich zalicza się:

- szczegółowy temat projektu;
- cel projektu;
- ograniczenia czasu: terminy rozpoczęcia i ukończenia projektu, przedstawienia sprawozdania, prezentacji, termin i sposób sprawdzenia opanowania zagadnień objętych projektem;
- wymagania wstępne;
- zakres projektu;
- sposób realizacji i przewidywana forma prezentacji (model, wyrób, odczyt, wystawa, film, audycja, inscenizacja itp.);
- plan pracy grupy – zakres zadań dla każdego z uczestników;
- kryteria i sposób oceny projektów<sup>15</sup>.

Jak wskazuje K. Chałas, „opracowany według powyższych wskazówek konspekt uczniowie przedstawiają nauczycielowi do wspólnego przeanalizowania, zaakceptowania bądź zmodyfikowania opracowanych propozycji<sup>16</sup>”.

Należy podkreślić, że u podstaw życia wartościowego jest planowe działanie. Opracowanie planu – konspektu stanowi czynnik rozwijania wyobraźni, budzenia gotowości jego realizacji, świadomości postawionego zadania i tkwiących w nim wartości – istotne czynniki życia wartościowego.

Analiza warunków realizacji projektu zobowiązuje do uzupełnienia wiedzy, oceny swoich możliwości, a więc budzi świadomość siebie i rangi podejmowanego działania.

**Przygotowanie do realizacji projektu, spisanie kontraktu** – to kolejny etap realizacji projektu. Jak podkreśla K. Chałas, faza ta powinna zawierać następujące elementy:

14 J. Andrzejewska, *Metoda projektów...*, op. cit., s. 186.

15 Zob. E. Goźlińska, *Metoda projektów*, (w:) E. Goźlińska (red.), *Reforma kształcenia zawodowego. Kształcenie w zawodach wg klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego z 1993 r.*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 1997, s. 116–117; G. Uhman, *Metoda projektów w średniej szkole zawodowej*, Warszawa 1996, s. 11.

16 K. Chałas, *Metoda projektów...*, op. cit., s. 23.

- temat projektu i jego cele (opis projektu);
- formę wykonania projektu (rozwiązania problemu);
- zadania dla poszczególnych członków grupy;
- źródła, które powinni wykorzystać;
- termin prezentacji oraz terminy konsultacji z nauczycielem;
- co powinien zawierać raport;
- możliwe sposoby prezentacji projektu i jej czas;
- kryteria oceny projektu<sup>17</sup>.

Spisanie kontraktu stwarza szansę integracji dwóch podmiotów: ucznia i nauczyciela. Zobowiązuje do rzetelności, odpowiedzialności, zaangażowania w podjęte zadania. Nadaje rangę wybranemu tematowi, stanowi zobowiązanie uczniów do wykonania projektu zgodnie z opracowanym wcześniej konspektem, nauczyciela zaś do wielostronnej pomocy, konsultacji oraz oceny<sup>18</sup>.

Centralnym etapem metody projektu jest jego **realizacja**. W edukacji wczesnoszkolnej realizacja projektów powinna przebiegać, w miarę możliwości ucznia, samodzielnie. Do zadań nauczyciela należy stworzenie warunków do wykazania się inicjatywą i twórczą inwencją, udzielanie rad, wskazówek, a nade wszystko stworzenie warunków w poznaniu wartości projektu w aspekcie intrapersonalnym i interpersonalnym. Odkrywanie wartości realizacji projektu stanowi trajektorię, która wiedzie do życia wartościowego.

Ważnym zadaniem nauczyciela jest rozwijanie pasji działania, dokładności aż do perfekcyjności oraz satysfakcji z efektów. Pasja bowiem, obok poznawania wartości, perfekcyjność działania, satysfakcja z efektów stanowią podstawowe filary życia wartościowego.

**Prezentacja i ocena projektu** – jako końcowy etap realizacji projektu – stwarza szansę utwierdzenia się w wartości zrealizowanego zadania, przeżycia satysfakcji i własnej wartości. Budzi się świadomość i odkrycie dobra, którego nośnikiem stał się projekt – jego realizacja. Te elementy stanowią podstawę budzenia poczucia sensu swego działania, ważnego składnika życia wartościowego. Dobrze jest – na co zwraca uwagę J. Andrzejewska – jeśli prezentacja efektów zrealizowanego projektu przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej odbywa się z udziałem rodziców, społeczności szkolnej lub środowiska lokalnego. Jak podkreśla autorka, „takie spektakularne zakończenie projektu podnosi samoocenę uczniów”<sup>19</sup>.

Nie bez znaczenia, w perspektywie życia wartościowego, jest **ocena projektu**. Istotne jest, aby uczeń edukacji wczesnoszkolnej uczestniczył w tworzeniu sposobu oceniania, świadomy stawianych wymagań podejmował związane z metodą pro-

17 K. Chałas, *Metoda projektów...*, op. cit., s. 23; zob. także E. Goźlińska, *Metoda projektów...*, op. cit., s. 117.

18 Vide: ibidem, s. 23.

19 J. Andrzejewska, *Metoda projektów...*, op. cit., s. 193.

jektów zadania. Jak podkreśla K. Chałas, „stanie się wówczas podmiotem procesu wychowawczo-dydaktycznego, w którym metoda projektów zajmuje swoje znaczące miejsce”<sup>20</sup>. Dzięki ocenie nauczyciela, ocenie odbiorców prezentacji projektu jak również samoocenie jego uczestników weryfikowana jest realizacja założonych celów, zdobyta wiedza i umiejętności, rozpoznaniu wartości, których nośnikiem był projekt. Jak pisze J. Andrzejewska, ocenianie „sprzyja doskonaleniu umiejętności wartościowania efektów w aspekcie założonych celów, sporządzania wniosków, rejestru problemów oraz poszukiwania rozwiązań na przyszłość. Doskonalenie samooceny siebie oraz własnych działań staje się zasadniczą umiejętnością w projekcie życia”<sup>21</sup> – życia wartościowego. Należy pamiętać, że sposób oceny projektu oraz składowe tej oceny zależą od rodzaju projektu i inwencji nauczyciela.

Ważnym elementem realizacji zadań w zakresie projektu edukacyjnego w kontekście życia wartościowego jest współpraca, współodpowiedzialność i współuczestnictwo w projekcie. „Wspólne działania integrują klasę, budzą przyjaźnię, chęć przebywania ze sobą, partnerskie stosunki. Realizacja projektu staje się naturalnym sposobem współżycia i współpracy, wzajemnego wspierania uczniów, współdziałania, współodpowiedzialności, partnerstwa. Klasa przekształca się w zespół osób związanych ze sobą silnie więzami emocjonalnymi, wspólną pracą, wspólną odpowiedzialnością za wykonanie zadań przez każdego ucznia i wszystkich razem. Przez wspólne podejmowanie działań następuje transformacja – od klasy, którą kieruje wychowawca, do klasy, która potrafi w partnerski i odpowiedzialny sposób kierować sobą”<sup>22</sup>.

W aspekcie wprowadzenia dziecka w życie wartościowe poprzez realizację projektów na uwagę zasługuje rola nauczyciela. Staje się on doradcą, opiekunem, konsultantem, przewodnikiem w świat wartościowych działań.

Jego zadania sprowadzają się do:

- rozpoznawania zainteresowań uczniów;
- stwarzania szans wolnego wyboru zadań;
- inspirowanie uczniów do podejmowania projektu i zadań szczegółowych;
- pomocy uczniom w odkrywaniu wartości, których nośnikiem jest projekt;
- stwarzanie warunków przeżycia satysfakcji, poczucia sprawstwa, własnej wartości, i społecznego sensu działania w ramach realizowanego projektu.

Należy pamiętać, aby nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej traktował swoich uczniów podmiotowo. Jak podkreśla J. Bałachowicz, to uczniowie powinni mieć prawo i możliwość wolnego wyboru zadań, czasu realizacji projektu, miejsca i osób, sposobu oceny ich pracy, wyboru drogi dochodzenia do wiedzy, szukania sposo-

20 K. Chałas, *Metoda projektów...*, op. cit., s. 27.

21 J. Andrzejewska, *Metoda projektów...*, op. cit., s.33.

22 K. Chałas, *Metoda projektów...*, op. cit., s. 42.

bów rozwiązywania, do popełniania błędów oraz własnej oceny wykonanych przez siebie zadań<sup>23</sup>. W metodzie projektów uczeń jest świadomy celu własnych zadań oraz zmotywowany do wykonywania pracy do końca. Poznaje, bada rzeczywistość i odkrywa swoje zdolności, nabywa i doskonali umiejętności, dokonuje wyborów, buduje system wartości. Na koniec pracy interpretuje dane i planuje dalsze doświadczenia. Nauczyciel tak aranżuje warunki podczas realizacji projektu, aby uczeń miał możliwość uczenia się metodą prób i poszukiwania własnych błędów oraz doświadczania samodzielności w planowaniu i działaniu<sup>24</sup> i w ten sposób wprowadzany był w życie wartościowe. Dzięki takiemu podejściu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej uczniowie klas I–III mogą dokonać wartościowania podejmowanych przez siebie zadań i działań zarówno w ujęciu jednostkowym jak i grupowym.

### *Bibliografia*

- Andrzejewska J., *Metoda projektów szansą intensyfikacji uczenia się uczniów klas I–III*, „Roczniki Pedagogiczne”, nr 2, 2013.
- Bałachowicz J., *Kultura dydaktyczna w klasach niższych – bariery i szanse zmiany*, (w:) H. Siwek, M. Breźnicka (red.), *System integralny w edukacji dziecka*, WSP TWP, Warszawa 2011.
- Biela A., *Wolność*, (w:) K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, Radom 2016.
- Chałas K., *Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu. Z doświadczeń Towarzystwa Gimnazjów Poszukujących z Małych Miast i Wsi*, Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski, Warszawa 2012.
- Chałas K., *Metoda projektów i jej egzemplifikacja w praktyce*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2000.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2007.
- Goźlińska E., *Metoda projektów*, (w:) E. Goźlińska (red.), *Reforma kształcenia zawodowego. Kształcenie w zawodach wg klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego z 1993 r.*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 1997.
- Nowacki T., *O metodzie projektów*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 1995.
- Nowak M., *Mądrość*, (w:) K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN, Radom 2016.
- Okoń W., *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, WSiP, Warszawa 1977.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. (Dz.U. z 2010 r., nr 156 poz. 1046).
- Ruciński S., *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1981.
- Śliwowski B., *Wprowadzenie w życie wartościowe*, „Edukacja i Dialog”, nr 16, 2000.

23 Vide: J. Bałachowicz, *Kultura dydaktyczna w klasach niższych – bariery i szanse zmiany*, (w:) H. Siwek, M. Breźnicka (red.), *System integralny w edukacji dziecka: konteksty i konsekwencje zmian*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Warszawa 2011, s. 29.

24 Vide: J. Andrzejewska, *Metoda projektów...*, op. cit., s. 195.

Karolina Skarbek

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## Kreowanie środowiska edukacyjnego dzieci uzdolnionych matematycznie<sup>1</sup>

### Wprowadzenie

Współczesne koncepcja zdolności podkreślają interakcyjny charakter rozwoju uzdolnień, które należy postrzegać wielowymiarowo, jako całościową strukturę powiązanych ze sobą procesów psychicznych, zdolności ogólnych i kierunkowych oraz uwarunkowań środowiskowych<sup>2</sup>. Należy jednak przy tym pamiętać, że uzdolnienia, jak pisze G. Szumski, „[...] są zjawiskiem złożonym i nie redukwalnym ani do prostej sumy wszystkich swoich komponentów, ani do żadnego z nich z osobna<sup>3</sup>”. Zatem pracując z dziećmi uzdolnionymi nie wystarczy rozważać jedynie czynników związanych z inteligencją ogólną czy kierunkowymi zdolnościami, ale mając właśnie na uwadze interakcyjny charakter rozwoju zdolności uwzględniać właściwości psychiczne danej jednostki, jej aktywność własną oraz środowisko zewnętrzne, które może wpływać na przyspieszenie bądź zahamowanie tego rozwoju.

W badaniach naukowych i praktyce pedagogicznej coraz bardziej uwypukla się wpływ szeroko rozumianego środowiska w tym także edukacyjnego na rozwój wybitnych zdolności. Każde dziecko, ale szczególnie uzdolnione potrzebuje inspirującego środowiska, które zapewni mu wyzwania odpowiednie dla jego potrzeb i ponadprzeciętnych możliwości, aby zadatki uzdolnień, które przejawia nie zostały jedynie w sferze „potencjalności”.

- 
- 1 Artykuł ten powstał w oparciu o fragment badań, jakie prowadziłam w ramach przygotowań rozprawy doktorskiej, pt. *Losy matematycznie uzdolnionych dzieci warszawskich szkół na początku nauki szkolnej*, pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej.
  - 2 Zob. F.J. Mönks, *Identification and Education of the Gifted Learner*, (w:) J. Łaszczczyk, M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008; A.J. Tannenbaum, *Nature and nurture of giftedness*, (w:) N. Colangelo, G.A. Davis (red.), *Handbook of gifted education*, Pearson Education, Inc., Boston 2003; J. Piirto, *Talented children and adults: Their development and education*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall 1999.
  - 3 G. Szumski, *Dobór i kształcenie uczniów zdolnych. Studium porównawcze o legitymizacji instytucji edukacyjnych*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1995, s. 43.

Na przestrzeni czasu pod wpływem badań i zmian cywilizacyjnych i kulturowych, tak jak ewaluowały koncepcje pojmowania uzdolnień, tak też zmieniało się postrzeganie środowiska edukacyjnego człowieka – jego elementów składowych oraz zakresu oddziaływania. Związane jest to także z innym, wieloaspektowym rozumieniem edukacji człowieka, która obecnie nie sprowadza się tylko do lat spędzonych w szkole.

Wcześniej więźszość procesów zachodzących w środowisku edukacyjnym człowieka miała swoje odniesienie do stosunkowo ograniczonych ram geograficznych, społecznych czy kulturowych określonej instytucji. Wobec czego największe znaczenie miała najbliższa przestrzeń jednostki. Obecnie wobec otwartości świata i dużej dynamiki w rozwoju społeczeństw informacyjnych, kluczowe znaczenie ma postawa jednostki wobec własnego rozwoju oraz jej kooperacja z innymi w realizacji swoich aspiracji i dążeń edukacyjnych<sup>4</sup>.

Reasumując, obecnie środowisko edukacyjne rozumiane jest jako pewnego rodzaju kontekst, okoliczności w jakich ma miejsce edukacja, obejmując wszystkie czynniki, zarówno natury materialnej, jak i niematerialnej, które mają związek z uczniem się człowieka, odbywającym się nie tylko w instytucjach edukacyjnych, ale także w interakcjach między ludźmi, codziennym doświadczeniu<sup>5</sup>.

Na środowisko edukacyjne mają wpływ warunki cywilizacyjne, społeczne i kulturowe. W przypadku dzieci, w dużej mierze, środowisko edukacyjne jest organizowane i sterowane przez osoby dorosłe, ale trzeba podkreślić fakt, że w znacznym stopniu współtworzą je także same dzieci poprzez własne preferencje w zakresie podejmowanych rodzajów aktywności i nawiązywanych interakcji społecznych<sup>6</sup>.

W literaturze przedmiotu można spotkać rozróżnienie na środowisko edukacyjne obiektywne i subiektywne<sup>7</sup>. Definiując środowisko obiektywne, A. Kozerska wskazuje na: politykę państwa i samorządów terytorialnych, instytucje systemu szkolnictwa, infrastrukturę edukacyjną, organizacje i grupy społeczne, których celem jest tworzenie warunków do edukacji oraz prowadzenie działalności edukacyjnej. Ponadto do obiektywnego środowiska edukacyjnego zalicza ofertę edukacyjną, style konstruowania wiedzy istniejące w rzeczywistości społecznej w której żyje jednostka, a także ustalenia i normy kulturowe związane

4 Dz. Jankowski, *Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki*, „Rocznik Andragogiczny” 2006, s. 47–65, pobrano z: [http://www.ata.edu.pl/dokumenty/RA/RA\\_2006.pdf](http://www.ata.edu.pl/dokumenty/RA/RA_2006.pdf), (dostęp: 15.10.2016).

5 A. Kozerska, *Obiektywne środowisko edukacyjne seniorów w Polsce*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, 2013, s. 47–57, pobrano z: [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-760d6ac6-9b21-4113-9bfa-7e58489a9d47/c/Kozerska\\_A.2\\_2013.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-760d6ac6-9b21-4113-9bfa-7e58489a9d47/c/Kozerska_A.2_2013.pdf), (dostęp: 31.10.2016).

6 Dz. Jankowski, *Środowisko edukacyjne człowieka...*, op. cit., s. 56.

7 Vide: S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1974; Dz. Jankowski, *Środowisko edukacyjne człowieka...*, op. cit.; A. Kozerska, *Obiektywne środowisko edukacyjne...*, op. cit.



z uczeniem się<sup>8</sup>. Natomiast subiektywne środowisko edukacyjne jest konstruktem samoświadomości człowieka na temat jego szeroko pojmowanego otoczenia edukacyjnego<sup>9</sup>.

Środowisko edukacyjne w odniesieniu do dzieci przejawiających uzdolnienia powinno być rozważane szeroko i wieloaspektowo, oprócz wymiaru fizycznego, dotyczącego materialnej przestrzeni związanej z infrastrukturą i wyposażeniem budynków, aspektu społeczno-kulturowego, uwzględniającego relacje między uczestnikami procesu edukacyjnego, należy uwzględnić aspekt programowy, dydaktyczno-wychowawczy oraz wirtualny, odnoszący się do nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych<sup>10</sup>.

Ze względu na ograniczone ramy niniejszego artykułu omówię jedynie niektóre elementy obiektywnego środowiska edukacyjnego i jego wpływu na funkcjonowanie badanych dzieci przejawiających zadatki uzdolnień matematycznych na początku nauki szkolnej – wybrane aspekty środowiska domowego i szkolnego. Zanim jednak to uczynię, chciałabym wprowadzić czytelnika w aparat pojęciowy, jakim posługiwałam się w przeprowadzonych badaniach nad dziećmi przejawiającymi zadatki uzdolnień matematycznych.

Uzdolnieniom matematycznym przypisywana jest wysoka ranga społeczna, nie tylko ze względu na ich znaczenie dla jednostki w łatwym przystosowywaniu się do szybko zmieniającego się świata, ale także mając na uwadze ich kluczowy wpływ na szybki wzrost gospodarczy całych społeczeństw. Pomimo wzrostu znaczenia uzdolnień matematycznych dla rozwoju technologicznego, nadal zbyt mało podejmowanych jest inicjatyw mających na celu identyfikowanie i rozwijanie uzdolnień matematycznych u dzieci. Co gorsze, niewłaściwie pielęgnowane lub w ogóle nie wspierane uzdolnienia matematyczne nazbyt często przestają być demonstrowane już w pierwszych latach edukacji szkolnej, bowiem niewykorzystanie wrodzonych predyspozycji dziecka w okresach szczególnej wrażliwości na uczenie się ogranicza rozwój danej zdolności w późniejszych etapach edukacyjnych.

Tymczasem wielu badaczy zauważyło, że uzdolnienia matematyczne, manifestują się bardzo wcześnie w rozwoju dziecka. Między innymi H. Gardner, twórca Teorii Inteligencji Wielorakich<sup>11</sup>, zaznacza, że często można spotkać już dzieci szczególnie uzdolnione matematycznie. Podobnie W. Krutiecki, autor modelu

8 A. Kozerska, *Obiektywne środowisko edukacyjne...*, op. cit.

9 Ibidem, s. 48.

10 The Partnership for 21st Century Skills, *Learning Environments: A 21st Century Skills, Implementation Guide*, pobrano z: [http://p21.org/storage/documents/p21-stateimp\\_learning\\_environments.pdf](http://p21.org/storage/documents/p21-stateimp_learning_environments.pdf), (dostęp: 31.10.2016).

11 H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, Warszawa, 2009.

uzdolnień matematycznych<sup>12</sup>, twierdził, że zadatki uzdolnień matematycznych można już zauważyć u młodszych dzieci. Badacze ci jednak nie określają precyzyjnie wieku, od kiedy te uzdolnienia się ujawniają i kiedy można je z powodzeniem identyfikować, aczkolwiek podkreślają w swoich pracach, że kształtują się one zwykle wcześniej w rozwoju<sup>13</sup>.

Niemniej jednak większość prowadzonych badań nad uzdolnieni matematyczni dotyczy populacji starszych uczniów i młodzieży<sup>14</sup>. Zatem najczęściej definicje uzdolnień matematycznych odnoszą się do starszych uczniów<sup>15</sup>. Ze względu na to, że moje badania dotyczą uzdolnień matematycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym, dlatego też posługuję się ujęciem zaproponowanym przez E. Gruszczyk-Kolczyńską<sup>16</sup>, która uważa podobnie jak W. Krutiecki, że uzdolnienia matematyczne manifestują się w działalności matematycznej poprzez *specyficzne cechy umysłu*, jakimi wykazują się dzieci przy rozwiązywaniu zadań matematycznych.

Badaczka wyróżniła następujące wskaźniki zarysowujących się uzdolnień matematycznych u dzieci: przyspieszony rozwój operacyjnego rozumowania – dzieci te szybciej przechodzą w myśleniu od konkretów do uogólnień. Zatem wcześniej niż rówieśnicy rozumują operacyjnie na poziomie konkretnym i cechuje je większa precyzja w tym zakresie. Wykazują się ponadprzeciętną łatwością w nabywaniu wiadomości i umiejętności matematycznych oraz zadziwiającym poczuciem sensu, czyli umiejętnością krytycznego myślenia w sytuacjach życiowych oraz w zadaniach wymagających liczenia, porządkowania, wykrywania zależności itp. Skłonność do widzenia świata matematycznymi oczami, wyraża się w dążeniu do ujmowania otaczającej rzeczywistości w sposób matematyczny, rozpatrywaniu zależności przestrzennych i liczbowych. Wszystkiemu

12 W.A. Krutiecki, *Psychologia matematycznych sposobności szkolników*, Proswieszczenie, Moskwa 1968.

13 Ibidem.

14 Vide: I. Białecki, *Kształtowanie się wybitnych uzdolnień i metody selekcji uczniów wybitnie uzdolnionych a olimpiady matematyczne*, (w:) L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, PWN, Warszawa 1978, seria II, t. 10, s. 276–324; K. Kotlarski, *Kariery edukacyjne uczniów zdolnych i mniej zdolnych matematycznie*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1995; B. Gawda, *Elementy postawy twórczej u młodzieży o zróżnicowanych uzdolnieniach matematycznych*, (w:) S. Popek (red.), *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1996, s. 101–111.

15 „Uzdolnienia matematyczne charakteryzuje uogólnione, zredukowane i plastyczne myślenie w zakresie stosunków matematycznych, symboli i oznaczeń matematycznych oraz matematyczny typ myślenia, dzięki czemu możliwe jest opanowanie (uczenie się, przyswajanie) matematyki (na określonym poziomie programu szkolnego), szybkie i skuteczne opanowanie konkretnych wiadomości, umiejętności i nawyków”, W. Krupa, *Zależności między uzdolnieniami matematycznymi a poziomem inteligencji i uzdolnieniami twórczymi młodzieży licealnej*, (w:) S. Popek (red.), *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1987, s. 85.

16 E. Gruszczyk-Kolczyńska, *W jakim zakresie model uzdolnień matematycznych W.A. Krutieckiego odnosi się do starszych przedszkolaków i małych uczniów*, (w:) E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *O dzieciach matematycznie uzdolnionych*, Nowa Era, Warszawa 2012.

temu towarzyszy kreatywność i wytrwałość w dążeniu do celu, łatwość uczenia się, nawet przy pojawiających się niepowodzeniach. Dzieci uzdolnione matematycznie uparcie chcą dążyć do rozwiązania problemu i wykazują się przy tym dużą pomysłowością oraz zadziwiającą wydolnością umysłową – nawet przez długi czas są w stanie pracować nad złożonymi zadaniami.

W moich badaniach koncentruję się na losach dzieci uzdolnionych matematycznie będących dopiero na początku swojej kariery edukacyjnej, a mianowicie na styku wychowania przedszkolnego i nauczania wczesnoszkolnego. Z tych też względów zdecydowałam, że będę najczęściej używać terminów: „zadatki uzdolnień matematycznych”<sup>17</sup> oraz „zachowania znamionujące zdolności”<sup>18</sup> matematyczne. Określenia te bardzo silnie akcentują dopiero co ujawniający się potencjał dziecka, który może się rozwinąć i ujawnić w postaci wybitnych uzdolnień, dzięki odpowiedniej stymulacji środowiskowej lub też co gorsza zostać zahamowany, gdy środowisko edukacyjne jest mało wspierające.

## **Doniesienia z badań własnych nad dziećmi przejawiającymi zadatki uzdolnień matematycznych w kontekście ich środowiska edukacyjnego**

W niniejszym artykule przytoczę jedynie fragment wyników odnoszących się do wybranych elementów obiektywnego środowiska edukacyjnego-domowego i szkolnego oraz ich wpływu na funkcjonowanie badanych dzieci przejawiających zadatki uzdolnień matematycznych. Natomiast całe przeprowadzone badanie podłużne miało charakter diagnostyczny, w którym głównym celem było poznanie losów edukacyjnych dzieci uzdolnionych matematycznie na początku nauki szkolnej oraz zbadanie mechanizmów blokujących manifestowanie tych uzdolnień. Zastosowałam indukcyjną drogę poznania<sup>19</sup>, ponieważ podejmowany

17 Terminem „zadatki uzdolnień matematycznych” bardzo często posługiwał się A.W. Krutiecki, vide: W.A. Krutiecki, *Psychologia matematycznych sposobności...*, op. cit.

18 „Zachowania znamionujące zdolności” to termin zaproponowany przez J.S. Renzulliego, vide: J.S. Renzulli, *The tree – ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*, (w:) R.J. Stenberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, Cambridge 2005, s. 246–279, podają za: W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 57.

19 Poznanie naukowe odbywa się w tym przypadku poprzez nagromadzenie obserwacji, porządkowanie ich i poszukiwanie związków między nimi. (J. Such, *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*, Wydawnictwo Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań 1969, s. 143–148). Jak pisze B. Sławecki, badacz, obierając indukcyjną drogę poznania, nie zaczyna od teorii, a od otaczającej go rzeczywistości. Musi tak zbliżyć się do przedmiotu poznania, aby zauważyć wszystko to, co jest istotne dla wyjaśnienia zjawiska społecznego, którym się zajmuje (B. Sławecki, *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, (w:) D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 71).

przeze mnie problem badawczy był mało poznany i stawianie hipotez zawężyłoby zakres poszukiwań badawczych.

Badania były wieloetapowe. W pierwszym etapie badaniem przesiewowym objęłam dzieci uczęszczające do piętnastu oddziałów przedszkolnych znajdujących się w pięciu szkołach podstawowych na terenie Warszawy. W badaniu przesiewowym wzięło udział 299 dzieci, w tym 148 dziewczynek i 151 chłopców, spośród których do dalszych badań wytypowałam 80 dzieci przejawiających zadatki uzdolnień matematycznych. Ostatecznie w badaniu podłużnym z przyczyn proceduralnych wzięło udział 73 dzieci, w tym 43 chłopców i 30 dziewczynek przejawiających zadatki uzdolnień matematycznych, których losy szkolne śledziłam w pierwszym i drugim roku nauki szkolnej.

Przeprowadziłam badania indywidualne w celu ustalenia poziomu wiadomości i umiejętności matematycznych oraz „cech umysłu” charakterystycznych dla dzieci uzdolnionych matematycznie na początku klasy pierwszej i pod koniec klasy drugiej. Prowadziłam także systematyczne obserwacje podczas edukacji matematycznej. Ponadto zebrałam informacje od rodziców i nauczycieli wytypowanych dzieci o ich środowisku rodzinnym i szkolnym.

### **Czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym a demonstrowanie zadatków uzdolnień matematycznych**

Czynniki dotyczącymi środowiska domowego, jakie uwzględniłam<sup>20</sup>, uznawszy za istotne dla rozwijania uzdolnień matematycznych, i poddałam analizie korelacyjnej, były: *wiek, wykształcenie i rodzaj zatrudnienia rodziców, sytuacja rodzinna i materialna badanych dzieci, długość okresu objęcia dziecka wychowaniem przedszkolnym, uczęszczanie przez dziecko na zajęcia dodatkowe, pozalekcyjne*.

Jak się okazało, jedynie *wiek matki* spośród wszystkich badanych czynników środowiska domowego jest istotnie pozytywnie skorelowany z *wynikami uzyskanymi w sprawdzianie wiadomości i umiejętności matematycznych*, któremu poddani byli uczniowie ( $r=0,252$ ,  $p=0,035$ ). Im starsza matka, tym dziecko uzyskiwało wyższe wyniki w sprawdzianie wiadomości matematycznych.

Kolejnymi ważnymi wyznacznikami uzdolnień matematycznych w przypadku badanych dzieci, które poddałam analizie, były ich „cechy umysłu”. Uwzględniłam następujące cechy umysłu: *ogólne nastawienie do działalności matematycznej, twórcze nastawienie do działalności matematycznej, poczucie sensu przy rozwią-*

20 Kierowałam się w tym względzie przeglądem literatury: M. Tyszkowa, *Czynniki determinujące szkolną pracę dziecka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 1964; I. Borzym, *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.

zywaniu standardowych zadań matematycznych oraz zadań celowo źle skonstruowanych, rozumienie konwencji, w jakiej utrzymane są niestandardowe zadania, odwaga w reagowaniu na absurdy w zadaniach matematycznych. Analizie korelacyjnej poddałam wskaźniki zmiany (pogorszyło się/pozostało na niezmiennym poziomie/poprawiło) tych sześciu cech umysłu, których pomiar dokonany był na początku i po dwóch latach edukacji szkolnej.

Poniżej zaprezentuję jedynie te wyniki dotyczące *cech umysłu* i *czynników związanych ze środowiskiem domowym*, które okazały się istotne statystycznie.

Okazało się, że istotnie statystycznie pozytywnie skorelowane z twórczym nastawieniem do działalności matematycznej badanych uczniów są takie zmienne jak: *wykształcenie matki* ( $r=0,267$ ,  $p=0,028$ ) i *wykształcenie ojca* ( $r=0,245$ ,  $p=0,044$ ) oraz *uczęszczanie na dodatkowe zajęcia pozalekcyjne* ( $r=0,246$ ,  $p=0,043$ ). Oznacza to, że zarówno dzieci lepiej wykształconych matek, jak i ojców przejawiały tendencję w kierunku zmiany nastawienia w działalności matematycznej na bardziej twórczą. Ponadto dzieci uczęszczające na dodatkowe zajęcia pozalekcyjne wykazywały tendencję zmiany nastawienia do działalności matematycznej w kierunku bardziej twórczym.

Jeśli chodzi o *wykształcenie ojca*, to zupełnie odwrotną relację odnotowałam w zakresie zmiany w *odwadze reagowania na absurdy* ( $r=-0,287$ ,  $p=0,016$ ). Odwaga dzieci lepiej wykształconych ojców zmniejszyła się w zakresie reakcji na zadania celowo źle skonstruowane.

Okazało się także, że *wiek matki* ( $r=0,240$ ,  $p=0,045$ ) i *wiek ojca* ( $r=0,237$ ,  $p=0,048$ ) jest pozytywnie skorelowany z poprawą *poczucia sensu* między kolejnymi pomiarami w zakresie rozwiązywania standardowych zadań matematycznych. Zarówno im starsza matka, jak i im starszy ojciec, tym poczucie sensu dziecka wzrastało w zakresie rozwiązywania typowych zadań matematycznych.

Jak wynika z danych *wykształcenie ojca* ( $r=0,353$ ,  $p=0,003$ ) i *rodzaj zatrudnienia ojca* ( $r=0,352$ ,  $p=0,003$ ) są czynnikami istotnie związanymi z poziomem poczucia sensu, przejawianym przez badane dzieci na początku nauki szkolnej. Im gorzej wykształcony ojciec, tym dziecko przejawia niższe poczucie sensu. Podobnie jest w przypadku zmiennej: rodzaj zatrudnienia ojca – dzieci, których ojcowie wykonują pracę zarobkową w oparciu o mniej korzystną formę zatrudnienia, ujawniają niższe poczucie sensu. Obie uchwycone zależności stwierdzono także w kolejnym pomiarze wykonanym po dwóch latach (*wykształcenie ojca*:  $r=0,251$ ,  $p=0,035$ ; *zatrudnienie ojca*:  $r=0,369$ ,  $p=0,002$ ).

Ponadto ustaliłam, że *wykształcenie matki* ( $r=0,300$ ,  $p=0,011$ ) jest pozytywnie skorelowane z poziomem poczucia sensu, który był ponownie mierzony pod koniec drugiej klasy. Podobnie jak w przypadku zmiennej *wykształcenie ojca*, tak i tu: im gorzej wykształcona matka, tym dziecko ujawnia niższe poczucie sensu.

Podsumowując, należy stwierdzić, że jedynym czynnikiem z zakresu środowiska domowego, który koreluje z wynikami sprawdzianu wiadomości i umiejętności matematycznych, jest wiek matki. Natomiast istnieje wiele czynników związanych ze środowiskiem rodzinnym, które pozostają w zależności z demonstrowaniem „cech umysłu” przez dzieci uzdolnione matematycznie. Istotnie, pozytywnie skorelowane z twórczym nastawieniem dziecka do działalności matematycznej jest wykształcenie matki i ojca oraz fakt uczęszczania na dodatkowe zajęcia pozalekcyjne. Zarówno wiek matki, jak i ojca pozostaje w pozytywnej korelacji z poczuciem sensu w rozwiązywaniu standardowych zadań matematycznych. Natomiast korelację negatywną odnotowałam pomiędzy demonstrowaną odwagą w reagowaniu na absurdy a wykształceniem ojca. Jak się okazało, generalnie z poczuciem sensu ujmowanym całościowo, tj. zarówno w aspekcie przejawiania go przy rozwiązywaniu standardowych zadań matematycznych, jak i celowo źle skonstruowanych, istotnie statystycznie pozytywnie skorelowane jest wykształcenie matki i ojca oraz rodzaj zatrudnienia ojca.

### **Czynniki związane ze szkolną edukacją matematyczną a demonstrowanie uzdolnień matematycznych**

Jeśli chodzi o czynniki związane ze szkolną edukacją badanych dzieci przejawiających zadatki uzdolnień matematycznych, uznałam, że należy się przyjrzeć, po pierwsze, funkcjonowaniu badanych uczniów w trakcie zajęć z matematyki, po drugie zaś – sposobom kierowania przez nauczycieli procesem uczenia się obserwowanych dzieci w kontekście uzyskanych wyników w sprawdzianie wiadomości i umiejętności matematycznych oraz demonstrowanych cech umysłu świadczących o uzdolnieniach matematycznych.

W celu zebrania tych danych posłużyłam się systematyczną standaryzowaną obserwacją, którą prowadziłam trzykrotnie w przypadku każdej osoby badanej na początku i pod koniec pierwszej klasy oraz w drugiej klasie.

#### **Ustalenia dotyczące funkcjonowania badanych dzieci w trakcie zajęć z edukacji matematycznej**

W zakresie funkcjonowania badanych dzieci przejawiających zadatki uzdolnień matematycznych podczas szkolnej edukacji matematycznej interesowały mnie następujące aspekty: *aktywność dzieci na zajęciach – zgłaszanie się do odpowiedzi, śledzenie toku lekcji, szybkość realizacji poleceń nauczyciela, reakcje dzieci na zbyt łatwe zadania matematyczne, szybkość rozwiązywania zadań matematycznych, pomysłowość w konstruowaniu i rozwiązywaniu zadań.*

Na podstawie przeprowadzonych obserwacji okazało się, że zaszły istotne różnice w sposobie pokazywania umiejętności matematycznych przez dzieci w trakcie dwóch lat nauki szkolnej. Nastąpił istotny statystycznie spadek liczby dzieci, które częściej niż rówieśnicy wyrwają się do odpowiedzi bez czekania na udzielenie im głosu ( $\text{Chi}^2 = 25,627$ ,  $\text{df} = 8$ ,  $p = 0,01$ ; Z-Test porównań proporcji istotny na poziomie 0,05). Może to być efekt socjalizacji dzieci w szkole lub też skutek stłumionego entuzjastycznego nastawienia do działalności matematycznej.

W czasie dwóch lat edukacji szkolnej dokonały się także istotne zmiany w szybkości rozwiązywania zadań matematycznych przez dzieci. Wzrósł w tym czasie w badanej grupie odsetek dzieci rozwiązujących zadania matematyczne w przeciętnym czasie. Istotnie natomiast zmniejszyła się w ciągu tych dwóch lat edukacji szkolnej liczba tych dzieci, które rozwiązują zadania matematyczne szybciej od pozostałych rówieśników ( $\text{Chi}^2 = 17,987$ ,  $\text{df} = 4$ ,  $p = 0,01$ ; Z-Test porównań proporcji, istotny na poziomie 0,05). Jest to skutek „równania do średniej”, czyli efekt starań nauczyciela o to, aby wszystkie dzieci w klasie pracowały w zbliżonym tempie. W tej sytuacji bardzo często te z uzdolnionych matematycznie dzieci, które działają błyskawicznie, ponieważ proponowane na lekcji zadania są dla nich za łatwe, są zmuszone dostosować się do przeciętnego tempa pracy pozostałych rówieśników, aby nie otrzymywać upomnień od nauczyciela.

Zaobserwowano także istotne zmiany, jeśli chodzi o pomysłowość dzieci w konstruowaniu i rozwiązywaniu zadań matematycznych w trakcie dwóch lat nauki szkolnej. Szczególnie istotny spadek dotyczy liczby dzieci wykazujących się większą kreatywnością w konstruowaniu i rozwiązywaniu zadań matematycznych niż rówieśnicy. Ponadto istotnie wzrosła w badanym okresie liczba uczniów ujawniających przeciętną kreatywność, czyli konstruujących i rozwiązujących zadania matematyczne na takim samym poziomie jak większość rówieśników ( $\text{Chi}^2 = 27,774$ ,  $\text{df} = 4$ ,  $p = 0,000$ ; Z-Test porównań proporcji istotny na poziomie 0,05). W moim rozumieniu jest to efekt tłumienia twórczego i entuzjastycznego nastawienia do działalności matematycznej w trakcie nauki szkolnej. Większość nauczycieli oczekiwała od swoich uczniów powtórzenia wyuczonego schematu postępowania, które to praktyki edukacyjne nie sprzyjają rozwojowi kreatywności w działalności matematycznej.

W ciągu analizowanych dwóch lat nauki szkolnej nastąpił istotny statystycznie wzrost liczby badanych dzieci okazujących niezadowolenie, komentujących, w przypadku, gdy zadania matematyczne były zbyt łatwe (Z-Test porównań proporcji, istotny na poziomie 0,05).

W ciągu dwóch lat nauki szkolnej nastąpił istotny spadek liczby dzieci, które szybciej i chętniej niż rówieśnicy realizują polecenia nauczyciela ( $\text{Chi}^2 = 17,584$ ,  $\text{df} = 4$ ,  $p = 0,001$ ; Z-Test porównań proporcji istotny na poziomie 0,05).

W ciągu dwóch lat edukacji szkolnej istotnie wzrosła liczba dzieci w przeciętnym stopniu radzących sobie ze śledzeniem toku lekcji ( $\text{Chi}^2 = 12,071$ ,  $\text{df} = 4$ ,  $p = 0,017$ ; Z-Test porównań proporcji istotny na poziomie 0,05).

### Ustalenia dotyczące sposobów prowadzenia edukacji matematycznej w pierwszej i drugiej klasie

Przeprowadzone obserwacje ujawniły, że zdecydowana większość nauczycielek realizuje jedynie minimum określone w postawie programowej. Jedynie średnio co trzecia nauczycielka wychodzi ponad zakres podstawowy. Niemniej jednak średnio, aż co trzecia nauczycielka koncentruje się tylko na wypełnianiu zadań w zeszytach ćwiczeń. O szkodliwości tzw. „papierowej” edukacji matematycznej, polegającej na wypełnianiu zeszytów ćwiczeń, wielokrotnie pisała E. Gruszczyk-Kolczyńska czy D. Klus-Stańska i M. Nowicka<sup>21</sup>. Dzieci wpadają w „wizualne pułapki”, a nauczyciele są przekonani, że rozwiązywanie ilustrowanych zadań jest równoznaczne z czynnościowym uczeniem się matematyki. Narysowane obiekty mylnie traktowane są jako konkrety, a dzieci w rzeczywistości pozbawiane są niezbędnej manipulacji, która jest tak ważną wstępną matematyzacją realnej sytuacji<sup>22</sup>.

Jedynie średnio co druga nauczycielka w większym wymiarze czasu proponuje uczniom rozwiązywanie dodatkowych, złożonych zadań matematycznych, czyli wykracza ponad korzystanie z tych zamieszczonych w pakietach edukacyjnych. Nie zauważyłam też, żeby nauczycielki polecały dzieciom wykonywanie zadań niestandardowych, np. zawierających pułapki czy niedorzeczności. Rozwiązywanie takich zadań szczególnie rekomenduje E. Gruszczyk-Kolczyńska, podkreślając ich znaczenie dla rozwijania poczucia sensu w myśleniu matematycznym<sup>23</sup>. Zadania z pułapką są tak istotne z tego powodu, że rozwiązując je uczeń musi pokonać bariery psychiczne i powstrzymać się od pierwszej narzucającej się odpowiedzi<sup>24</sup>.

Duża grupa z obserwowanych nauczycielek nie stosowała zasady indywidualizacji ani wobec dzieci z trudnościami, ani też wobec tych o znakomitych umiejętnościach i wiedzy matematycznej. Na fatalne skutki takiego niewłaściwego spo-

21 D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 2005.

22 E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Siedem grzechów głównych edukacji matematycznej. Czyli o tym, co utrudnia dzieciom nabywanie wiadomości i umiejętności matematycznych*, „Meritum”, nr 1(12), 2009, s. 4–14.

23 E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dlaczego dziećmi uzdolnionymi musi pilnie się zająć pedagogika specjalna? Wyniki badań nad dziećmi uzdolnionymi matematycznie*, pobrano z: <http://www.efps.pl/pl/2013-06-03-18-49-45/literatura/artykuly/item/1658-dlaczego-dziecmi-uzdolnionymi-musi-pilnie-sie-zajac-pedagogika-specjalna-edyta-gruszczyk-kolczynska>, (dostęp: 08.02.2015).

24 D. Klus-Stańska, A. Kalinowska, *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 97.



sobu organizacji procesu edukacyjnego zwraca uwagę także J. Nowak w swoim artykule. Podkreśla w nim, że nie sprzyja budowaniu optymalnego środowiska edukacyjnego pozorowana jedynie indywidualizacja nauczania, praca równym frontem (wszyscy uczniowie mają te same zadania i ten sam czas na ich wykonanie), dominacji tradycyjnych typów aktywności<sup>25</sup>.

Ponadto zaobserwowałam, że zdecydowana większość nauczycieli nie wykorzystuje dodatkowych pomocy multimedialnych, choć w zdecydowanej większości placówek, biorących udział w badaniu znajdują się one na wyposażeniu sal lekcyjnych. Jest to wbrew powszechnym rekomendacjom w zakresie kształtowania nowoczesnego środowiska edukacyjnego<sup>26</sup>.

Oprócz opisu zaobserwowanej rzeczywistości, w odniesieniu do prowadzonej edukacji matematycznej przez nauczycielki, przyjrzałam się dynamice zmian w tym zakresie z użyciem narzędzi statystycznych. Jak się okazało w zdecydowanej większości zmiennych nie odnotowano różnic istotnych statystycznie w czasie trwania badania podłużnego, czyli pomiędzy poszczególnymi obserwacjami. Pokazuje to, że zaobserwowane sposoby prowadzenia przez nauczycielki zajęć z matematyki były statyczne, tj. nie ulegały przemianom w ciągu tych dwóch lat.

Wyjątek stanowią dwie zmienne. Istotne statystycznie różnice wystąpiły odnośnie zachęcania dzieci przez nauczycielkę do układania własnych zadań. W ciągu dwóch lat nauki zmniejszyła się istotnie liczba nauczycielek, które zachęcały uczniów do układania własnych zadań oraz jednocześnie zwiększyła się liczba tych, które oczekiwały od dzieci rozwiązywania gotowych zadań, zamiast zachęcać do konstruowania własnych ( $\chi^2 = 7,200$ ,  $df = 2$ ,  $p = 0,027$ ; Z-Test porównań proporcji istotny na poziomie 0,05). Zaobserwowane zjawisko jest niezwykle niekorzystne dla rozwoju kompetencji matematycznych. Szczególne walory edukacyjne mają zadania wymyślane przez uczniów, ponieważ podczas takiej aktywności nie ograniczają się oni do rozwiązywania problemu postawionego przez kogoś, ale sami go tworzą, jednocześnie podejmując czynności sprawdzające oraz rozwijając umiejętność stawiania pytań<sup>27</sup>. Nauczyciel powinien wzbudzać aktywność uczniów, bo ona jest punktem wyjścia dla uczenia się, ważne jest włączenie osobistych strategii rozwiązywania problemów przez uczniów<sup>28</sup>.

25 J. Nowak, *Środowisko edukacyjne a jakość kształcenia*, (w:) A. Pridavkova, M. Klimovic (red.), *Komplexnost a integrita v preprimarne, primarne i specialne edukaciji*, Presovska Univerzity, Presov 2012, s. 174–181, pobrano z: [www.ukw.edu.pl/pracownicy/plik/jolanta\\_nowak/2273/](http://www.ukw.edu.pl/pracownicy/plik/jolanta_nowak/2273/), (dostęp: 31.10.2016).

26 The Partnership for 21st Century Skills, *Learning Environments: A 21st Century Skills, Implementation Guide*, pobrano z: [http://p21.org/storage/documents/p21-stateimp\\_learning\\_environments.pdf](http://p21.org/storage/documents/p21-stateimp_learning_environments.pdf), (dostęp: 31.10.2016).

27 D. Klus-Stańska, A. Kalinowska, *Rozwijanie myślenia...*, op. cit., s. 49.

28 J. Nowak, *Środowisko uczące – (Nie)doceniony obszar edukacji*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 34, z. 2, 2015, s. 70, pobrano z: <https://journals.umcs.pl/lrp/article/download/1855/1426>, (dostęp: 31.10.2016).

Ponadto istotnie spadła liczba nauczycielek, które koncentrują swoją uwagę po równo na wszystkich dzieciach, oraz wzrosła liczba tych, które zajmują się tylko dziećmi dobrze radzącymi sobie z zadaniami (Z-Test porównań proporcji istotny na poziomie 0,05).

Reasumując, przeprowadzone obserwacje funkcjonowania badanych dzieci w trakcie zajęć z matematyki oraz sposoby prowadzenia edukacji matematycznej przez nauczycielki porównałam z uzyskanymi wynikami w sprawdzianie wiadomości i umiejętności matematycznych oraz demonstrowanymi „cechami umysłu”, związanymi z przejawianymi zadatkami uzdolnień matematycznych.

Co się okazało, z wynikami uzyskanymi w sprawdzianie z matematyki pozytywnie skorelowane są następujące zmienne opisujące funkcjonowanie badanych dzieci: *szybkość rozwiązywania zadań matematycznych* ( $r = 0,343$ ,  $p = 0,004$ ), *tempo realizacji poleceń nauczyciela przez dziecko* ( $r = 0,351$ ,  $p = 0,004$ ), *śledzenie toku lekcji* ( $r = 0,311$ ,  $p = 0,01$ ) *koncentracja uwagi dziecka na złożonych zadaniach* ( $r = 0,353$ ,  $p = 0,003$ ), *wytrwałość w rozwiązywaniu zadań z matematyki* ( $r = 0,356$ ,  $p = 0,003$ ). Zatem oznacza to, że im wolniej badane dzieci rozwiązywały zadania matematyczne, im niższe było w ich przypadku tempo realizacji poleceń nauczyciela, im więcej trudności miały ze śledzeniem toku lekcji, im mniej były wytrwałe w rozwiązywaniu zadań matematycznych oraz im słabiej koncentrowały uwagę – tym niższe osiągały wyniki w teście wiadomości i umiejętności matematycznych po dwóch latach nauki.

W odniesieniu do sposobów kierowania przez nauczyciela procesem uczenia się badanych dzieci można stwierdzić, że *reakcje nauczyciela na generowanie różnych sposobów rozwiązywania zadania przez dziecko* są dodatnio skorelowane z wysokimi wynikami w sprawdzianie matematycznym ( $r = 0,378$ ,  $p = 0,002$ ). Im nauczyciel bardziej negatywnie reagował, gdy dzieci rozwiązywały zadania matematyczne inaczej niż zakładał podany i oczekiwany przez niego wzorzec, tym osiągały one wyższe wyniki w sprawdzianie matematycznym.

W zakresie cech umysłu istotną okazała się korelacja pomiędzy szybkością rozwiązywania zadań matematycznych przez dziecko a zaobserwowaną zmianą w odwadze w reagowaniu na absurdy przy rozwiązywaniu zadań matematycznych ( $r = -0,281$ ,  $p = 0,021$ ). Oznacza to, że w przypadku dzieci szybciej rozwiązujących zadania widoczna była tendencja spadku odwagi w zakresie reagowania na absurdy. Ponadto istotną statystycznie okazała się korelacja pomiędzy zmianą w ogólnym nastawieniu do działalności matematycznej badanych dzieci a reakcją nauczyciela na krytyczne uwagi tych dzieci na temat rozwiązywanych zadań matematycznych ( $r = -0,279$ ,  $p = 0,021$ ). Zatem im reakcje nauczyciela na krytyczne uwagi robione przez badane dzieci odnośnie rozwiązywanych zadań były mniej restrykcyjne, tym większą poprawę wykazywali uczniowie w zakresie ogólnego nastawienia do działalności matematycznej.

Dane uzyskane w wyniku badania przeprowadzonego w klasie drugiej pokazują, że z poczuciem sensu pozytywnie skorelowane są – podobnie jak podczas badania w klasie pierwszej: *udział dziecka w zajęciach z matematyki* ( $r=0,277$ ,  $p=0,023$ ), *szybkość rozwiązywania zadań matematycznych przez dziecko* ( $r=0,313$ ,  $p=0,010$ ), *pomysłowość w konstruowaniu i rozwiązywaniu zadań matematycznych* ( $r=0,348$ ,  $p=0,004$ ), *tempo realizacji poleceń nauczyciela przez dziecko* ( $r=0,401$ ,  $p=0,001$ ), *śledzenie toku lekcji przez dziecko* ( $r=0,266$ ,  $p=0,029$ ), *koncentracja uwagi dziecka na złożonych zadaniach* ( $r=0,318$ ,  $p=0,009$ ), *wytrwałość w rozwiązywaniu zadań matematycznych* ( $r=0,392$ ,  $p=0,001$ ). Można zatem stwierdzić, że (podobnie jak w przypadku badań przeprowadzonych w pierwszej klasie) te z badanych w klasie drugiej dzieci, które były bardziej aktywne na lekcjach, szybciej rozwiązywały zadania matematyczne i realizowały polecenia nauczyciela, były bardziej pomysłowe w konstruowaniu i rozwiązywaniu zadań matematycznych, wykazywały się przy tym większą wytrwałością w rozwiązywaniu zadań matematycznych oraz były lepiej skoncentrowane na złożonych zadaniach – przejawiały wyższe poczucie sensu.

W odniesieniu do sposobów kierowania przez nauczycieli procesem uczenia się obserwowanych dzieci w trakcie zajęć z edukacji matematycznej w klasie pierwszej jedynie pozytywnie istotnie statystycznie skorelowana była zmienna: *sposoby korygowania zachowania dziecka podczas zajęć przez nauczycielkę*. Im nauczycielka stosowała mniej wzmocnień negatywnych w stosunku do badanych dzieci podczas edukacji matematycznej, tym wyższe poczucie sensu przejawiały dzieci ( $r=0,250$ ,  $p=0,04$ ).

## Zakończenie

Uzyskane wyniki badań otrzymane w efekcie monitorowania losów szkolnych z uwzględnieniem wybranych aspektów środowiska edukacyjnego dzieci przejawiających zadatki uzdolnień matematycznych, pokazały, że już po dwóch latach edukacji matematycznej w badanej grupie znacząco się zmniejszył się odsetek dzieci wykazujących wysoki poziom wiedzy i umiejętności matematycznych: z początkowych 100% na początku klasy pierwszej do zaledwie około 60% pod koniec klasy drugiej. Również w zakresie cech umysłu, ujawnianych na styku przedszkola i szkoły, badania wykazały, że doszło do niekorzystnych zmian. Entuzjastyczne nastawienie do edukacji matematycznej demonstrowane przez zdecydowaną większość badanych dzieci na początku ich ścieżki szkolnej, uległo radykalnej zmianie. Dzieci te nie tylko przestały przejawiać entuzjazm w związku z edukacją matematyczną, ale wręcz niektóre z nich zaczęły przejawiać niechętnie nastawienie do nauki tego przedmiotu. W porównaniu z początkiem edukacji

szkolnej spadł także poziom kreatywności w klasie drugiej, zarówno jeśli chodzi o układanie zadań ambitnych, jak i standardowych, a prawie co trzeci badany zaczął układać źle skonstruowane zadania matematyczne. Ponadto w przypadku ponad jednej trzeciej drugoklasistów można mówić o osłabieniu poczucia sensu, czyli umiejętności krytycznego analizowania czynności matematycznych przy rozwiązywaniu zadań standardowych, a u ponad jednej piątej – przy rozwiązywaniu zadań celowo źle skonstruowanych w porównaniu z wynikami uzyskiwanymi na początku klasy pierwszej.

Reasumując, trzeba zauważyć, że wiele z badanych dzieci tylko w ciągu dwóch lat nauki szkolnej przestaje manifestować ważne „cechy umysłu”, niezbędne do dalszego rozwoju zadatków uzdolnień matematycznych. U wielu z tych dzieci odnotowano spadek entuzjazmu do zajmowania się matematyką, wykazują się one nie tylko mniejszą kreatywnością, ale także ujawniają niższy poziom poczucia sensu w działalności matematycznej.

Wyniki te są zastanawiające w zestawieniu z obserwacjami środowiska edukacyjnego w aspekcie dydaktyczno-wychowawczym. Systematyczne obserwacje ujawniły, że nauczycielki wykazują się schematycznością w prowadzeniu edukacji matematycznej. Mimo że zmieniało się funkcjonowanie dzieci w toku socjalizacji szkolnej, nauczyciele w większości nie zmienili swojego stylu prowadzenia edukacji matematycznej i budowania systemu motywacyjnego. W wielu przypadkach popełniali błędy dydaktyczne, nie dostrzegali także wysokich możliwości umysłowych badanych dzieci, nie potrafili dostosować procesu uczenia do potrzeb i możliwości tych uczniów.

Pomimo, że często uważa się, że współczesna szkoła nie jest w stanie w tak dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości zaspokoić wszystkich potrzeb uczniów uzdolnionych matematycznie, ale może choćby zadbać o inspirujące środowisko edukacyjne, dające przestrzeń możliwości do rozwijania myślenia problemowego, trenowania umiejętności współpracy, kreatywności, uczenia się i poznawania samego siebie<sup>29</sup>.

Niezwykle ważne jest, aby środowisko edukacyjne dzieci przejawiających zadatki uzdolnień matematycznych nie sprawdzało się do sztywnych norm tradycyjnego transmisyjnego modelu nauczania, opartego na behawioralnych strategiach, pasywnych metodach i zunifikowanych treściach kształcenia. Ważne jest, aby propagować indywidualny rytm pracy, budować przestrzeń uczniowskiej autonomii mentalnej, co do wyboru rodzaju i poziomu trudności realizowanych zadań, partnera do współpracy<sup>30</sup>.

29 J. Nowak, *Środowisko uczące...*, op. cit., s. 70.

30 J. Nowak, *Środowisko edukacyjne a jakość kształcenia...*, op. cit.

Współczesne, nowoczesne środowisko edukacyjnego nie można sprowadzać się do „zamkniętego horyzontu doświadczeń”, ograniczonego sztywnymi ramami czasowymi i przestrzennymi, treściami kształcenia przypisanymi do wieku metrykalnego ucznia, jedynie „podręcznikowymi doświadczeniami” i sztywną parametryzacją efektów kształcenia, ponieważ proces uczenia się obecnie może mieć miejsce wszędzie i ciągle<sup>31</sup>.

Optymalne środowisko edukacyjne powinno umożliwiać uczniom konstruowanie własnego rozumienia świata oraz generować zachowania pozwalające na adaptację do ciągle zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej<sup>32</sup>.

Tylko podjęcie rozwiązań systemowych angażujących wszystkie podmioty procesu edukacyjnego przyczyni się do kreowania optymalnego środowiska edukacyjnego dla dzieci przejawiających zadatki uzdolnień matematycznych, a tym samym będzie przeciwdziałać procesowi „gubienia diamentów przez sita naszego systemu oświaty”<sup>33</sup>.

Trzeba mieć na uwadze, że stworzenie optymalnego środowiska edukacyjnego dla dzieci uzdolnionych matematycznie, będzie miało wpływ nie tylko na wyniki, ale także na jakość edukacji, ale wymaga to zaangażowania wszystkich uczestników systemu edukacji: władz oświatowych, nauczycieli, uczniów i ich rodziców<sup>34</sup>.

Przeprowadzone badania dotyczyły losów edukacyjnych wytypowanej grupy dzieci z pięciu warszawskich szkół. Wnioski, które z nich wyciągnęłam, dotyczą edukacji matematycznej realizowanej w tym określonym środowisku edukacyjnym, jednak mogą okazać się niezwykle inspirujące dla szerszego grona pedagogicznego. Mogą posłużyć jako impuls do wprowadzeniu zmian w innych szkołach w stosunku do uzdolnionych matematycznie dzieci.

### *Bibliografia*

- Białecki I., *Kształtowanie się wybitnych uzdolnień i metody selekcji uczniów wybitnie uzdolnionych a olimpiady matematyczne*, (w:) L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, PWN, Warszawa 1978, seria II, t. 10.
- Borzym I., *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.
- Farnicka M., Liberska H., *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*”, nr 67(3), 2015.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, Warszawa, 2009.

31 J. Nowak, *Środowisko uczące...*, op. cit., s. 64–65.

32 Ibidem, s. 66.

33 M. Tyszkowa, *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990, s. 5.

34 M. Farnicka, H. Liberska, *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*”, nr 67(3), 2015, s. 57–71.

- Gawda B., *Elementy postawy twórczej u młodzieży o zróżnicowanych uzdolnieniach matematycznych*, (w:) S. Popek (red.), *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1996.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *W jakim zakresie model uzdolnień matematycznych W.A. Krutieckiego odnosi się do starszych przedszkolaków i małych uczniów*, (w:) E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), *O dzieciach matematycznie uzdolnionych*, Nowa Era, Warszawa 2012.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Siedem grzechów głównych edukacji matematycznej. Czyli o tym, co utrudnia dzieciom nabywanie wiadomości i umiejętności matematycznych*, „Meritum”, nr 1(12), 2009.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dlaczego dziećmi uzdolnionymi musi pilnie się zająć pedagogika specjalna? Wyniki badań nad dziećmi uzdolnionymi matematycznie*, pobrano z: <http://www.efps.pl/pl/2013-06-03-18-49-45/literatura/artykuly/item/1658-dlaczego-dziecimi-uzdolnionymi-musi-pilnie-sie-zajac-pedagogika-specjalna-edyta-gruszczyk-kolczynska>, (dostęp: 08.02.2015).
- Jankowski Dz., *Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki*, „Rocznik Andragogiczny” 2006, pobrano z: [http://www.ata.edu.pl/dokumenty/RA/RA\\_2006.pdf](http://www.ata.edu.pl/dokumenty/RA/RA_2006.pdf), (dostęp: 15.10.2016).
- Klus-Stańska D., Kalinowska A., *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 2005.
- Kotlarski K., *Kariery edukacyjne uczniów zdolnych i mniej zdolnych matematycznie*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1995.
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1974.
- Kozerska A., *Obiektywne środowisko edukacyjne seniorów w Polsce*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, 2013, pobrano z: [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-760d6ac6-9b21-4113-9bfa-7e58489a9d47/c/Kozerska\\_A.2\\_2013.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-760d6ac6-9b21-4113-9bfa-7e58489a9d47/c/Kozerska_A.2_2013.pdf), (dostęp: 31.10.2016).
- Krupa W., *Zależności między uzdolnieniami matematycznymi a poziomem inteligencji i uzdolnieniami twórczymi młodzieży licealnej*, (w:) S. Popek (red.), *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1987.
- Krutiecki W.A., *Psychologia matematycznych sposobności szkolników. Proswieszczenie*, Moskwa 1968.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Mönks F.J., *Identification and Education of the Gifted Learner*, (w:) J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008.
- Nowak J., *Środowisko edukacyjne a jakość kształcenia*, (w:) A. Pridavkova, M. Klimovic (red.), *Komplexnost a integrita v preprimarne, prymarnej a specialnej edukaciji*, Presovska Univerzity, Presov 2012, pobrano z: [www.ukw.edu.pl/pracownicy/plik/jolanta\\_nowak/2273/](http://www.ukw.edu.pl/pracownicy/plik/jolanta_nowak/2273/), (dostęp: 31.10.2016).
- Nowak J., *Środowisko uczące – (Nie)doceniony obszar edukacji*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 34, z. 2, 2015, pobrano z: <https://journals.umcs.pl/lrp/article/download/1855/1426>, (dostęp: 31.10.2016).
- Piirto J., *Talented children and adults: Their development and education*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall 1999.
- Renzulli J.S., *The tree – ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*, (w:) R.J. Strenberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, Cambridge 2005.

- Sławecki B., *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, (w:) D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Such J., *Wstęp do metodologii ogólnej nauk*, Wydawnictwo Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań 1969.
- Szumski G., *Dobór i kształcenie uczniów zdolnych. Studium porównawcze o legitymizacji instytucji edukacyjnych*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1995.
- Tannenbaum A.J., *Nature and nurture of giftedness*, (w:) N. Colangelo, G.A. Davis (red.), *Handbook of gifted education*, Pearson Education, Inc., Boston 2003.
- The Partnership for 21st Century Skills, *Learning Environments: A 21st Century Skills, Implementation Guide*, pobrano z: [http://p21.org/storage/documents/p21-stateimp\\_learning\\_environments.pdf](http://p21.org/storage/documents/p21-stateimp_learning_environments.pdf), (dostęp: 31.10.2016).
- Tyszkowa M., *Czynniki determinujące szkolną pracę dziecka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 1964.
- Tyszkowa M., *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.

**Małgorzata Kamińska**

Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku

## **Budowanie kultury współpracy i zespołowego uczenia się nauczycieli w szkole – aspekt normatywny**

### **Wprowadzenie**

Każda szkoła funkcjonuje jako pewien system społeczno-kulturowy. Z jednej strony jest miejscem i jednocześnie instrumentem wymiany kulturowej, z drugiej strony jako instytucja społeczna sama tworzy specyficzną kulturę organizacyjną. Według Romana Schulza, szkoła tworzy

złożony system działania, polegający na tym, że kolektywny podmiot działania (zespół nauczycieli specjalistów) wchodzi w uporządkowane i cykliczne interakcje ze społecznością uczniowską, w odpowiedni sposób uwarstwowioną i pogrupowaną. Za sprawą tych właśnie interakcji, za sprawą takiej właśnie organizacji pracy dokonuje się w szkole przekaz złożonych elementów nowoczesnej kultury; realizowany jest skomplikowany program działalności dydaktyczno-wychowawczej<sup>1</sup>.

Obraz szkoły jako organizacji kształtowany jest poprzez „odniesienia o charakterze «wewnętrznym», dotyczące wzajemnych relacji między poszczególnymi elementami systemu: nauczycielami, uczniami, celami wychowania, programem kształcenia, stosowaną technologią, uzyskiwanymi rezultatami”<sup>2</sup>. Szkoła zatem, stanowi zorganizowany układ społeczny, w którym egzystują dwie główne społeczności: nauczyciele i uczniowie. Ich funkcjonowanie wyznaczone jest określoną strukturą, podziałem zadań, pełnieniem przypisanych ról, ustalonymi normami społecznymi i kulturowymi.

Według Edgara Scheina, kultura szkoły jawi się jako „głębszy poziom głównych założeń i przekonań podzielanych przez członków organizacji, działających podświadomie i dlatego określanych jako podstawa oczywistego stylu postrzegania organizacji i jej środowiska”<sup>3</sup>. Perspektywa badawcza pojęcia kultury szkoły

---

1 R. Schulz, *Antropologiczne podstawy wychowania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996, s. 188.

2 Ibidem.

3 B. Dobrowolska, *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 86.



pozwala na wyłonienie kilku jej wymiarów, opisywanych przez N. Engelsa i innych badaczy. Są to:

- „decyzja o uczestnictwie – chodzi o zasięg czy poziom, do którego nauczyciele decydują o uczestniczeniu w decydowaniu o szkole;
- innowacyjność – zasięg otwartości i nastawienia nauczycieli do zmiany;
- przywództwo – zasięg, poziom, do którego nauczyciele postrzegają dyrektora szkoły jako kogoś, kto utrudnia lub podtrzymuje podjęte zachowania;
- współpraca między nauczycielami, poziom formalnych i nieformalnych interakcji”<sup>4</sup>.

Poziom kultury współpracy nauczycieli może być zatem rozpatrywany jako jeden z wymiarów szeroko rozumianej kultury szkoły jako organizacji uczącej się. Poziom ten będzie kształtowany w oparciu o przekonania i poglądy dotyczące zasadności i korzystności współpracy oraz wartości i norm towarzyszących aktywności nauczycieli podczas współpracy. Natomiast widocznym przejawem jakości współpracy nauczycieli będą zachowania kooperatywne nauczycieli, sposoby działania i ich efektywność.

M. Fullan, T.E. Deal i K.D. Peterson podkreślają znaczenie różnorodnych elementów kultury w interpretowaniu zachowań i sposobów myślenia nauczycieli w szkole. Ważny jest złożony układ „wartości, niepisanych reguł i założeń, kombinacja tradycji i rytuałów, wachlarz symboli i artefaktów, a także specyfika języka, określeń i zwrotów, którymi posługują się członkowie danej szkolnej codzienności. Ta pozornie niewidoczna „tablica niespisanych społecznych oczekiwań” jest podstawą kształtującą to, co na co dzień dzieje się w szkole w ramach zarówno jednostkowych, jak i zespołowych sposobów myślenia, przeżywania i działania”<sup>5</sup>. Wartości jako podstawy niematerialne budowania kultury szkoły są kluczowym parametrem analiz dokonanych przez P. Dalina i H.G. Rolffa. Wyodrębnili oni trzy poziomy funkcjonowania kultury szkoły, gdzie wartości są bezpośrednim odniesieniem do działań i zachowań ludzi:

- poziom transracjonalny (wartości postrzegane są jako coś metafizycznego, opartego na wierze, kodeksie etycznym oraz intuicji moralnej);
- poziom racjonalny (wartości osadzone są w kontekście społecznych norm, obyczajów, oczekiwań oraz standardów; podlegają akceptacji społecznej);
- poziom subracjonalny (wartości doświadczane są jako preferencje i odczucia osobiste; dominujące jest podejście emocjonalne i behawiorystyczne)<sup>6</sup>.

4 Ibidem, s. 87.

5 S. Krzychała, B. Zamorska, *Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły*, (w:) B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012, s. 60.

6 B. Przyborowska, *Kultura szkoły a wartości*, „Edukacja Otwarta”, nr 1–2, 2006, s. 111.

W przypadku badania poziomu kultury współpracy nauczycieli w szkole i ich wzajemnego uczenia się zasadnym wydaje się uwzględnianie poziomu racjonalnego i subracjonalnego, z uwagi na identyfikację i opis wartości i norm doświadczanych przez nauczycieli jako członków zespołów.

Czynnikiem modelującym poziom kultury współpracy nauczycieli są normy, wytwarzane i przekazywane w środowisku zawodowym. Mają one znaczenie regulacyjne i motywacyjne, zwłaszcza w sytuacji, gdy chodzi o rozwój osobowy i instytucjonalny szkoły. Normy wyznaczają kierunek rozwoju (lub regresu) i kryteria oceny efektywności podejmowanych działań. Klasyfikacja norm, które prowadzą do podwyższania poziomu kultury szkoły, według L. Stoll i D. Finka, obejmuje: „podzielanie celów; wspólną odpowiedzialność za sukces; kolegalność; ciągłą poprawę; dożywotnią naukę; ryzyko; poparcie; wzajemny szacunek; otwartość; świętowanie i humor”<sup>7</sup>.

Norma kolegalności zawiera wskazanie do podejmowania współpracy, a powiązanie jej z innymi zasadami powoduje, że myśląc o współpracy, myślimy jednocześnie o pracy zespołowej. Większość z tych norm wyklucza indywidualizm w budowaniu kultury szkoły. Kolegalne nastawienie staje się zatem przejawem troski o rozwój ludzi (nauczycieli, uczniów) i instytucjonalny (szkoły). Praca zespołowa jest nieodłącznym elementem budowania kultury współpracy w szkole i wspólnego uczenia się, a co za tym idzie dążenia do wysokiego poziomu efektywności pracy szkoły. Tworzenie różnorodnych zespołów i podejmowanie współpracy w ramach wewnątrzszkolnego procesu edukacyjnego akcentują zarówno badacze edukacji, jak i eksperci od zarządzania edukacją.

## Problem

Impulsem do przeprowadzenia badań była bezpośrednia obserwacja środowiska nauczycielskiego, wnioski z dostępnych analiz społeczno-pedagogicznych oraz badań pedeutologicznych, a także wcześniejsze badania autorki dotyczące potencjału społecznego nauczycieli. Problem współpracy i uczenia się nauczycieli w zespołach szkolnych nie jest tematem dostatecznie zbadanym empirycznie, brakuje aktualnych opracowań, które pozwalałyby na stworzenie kompleksowego opisu przedmiotowego zjawiska.

Zasadniczym celem badań było rozpoznanie zjawiska kultury współpracy i uczenia się w zespołach nauczycielskich z uwzględnieniem wyróżnionych komponentów: normatywnego, działaniowo-organizacyjnego i poznawczo-rozwo-

7 B. Dobrowolska, *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły...*, op. cit., s. 90.

jowego, a także próba stworzenia praktycznego modelu współpracy nauczycieli w zespołach, w oparciu o rekomendacje wynikające z badań. Na potrzeby badań sformułowano operacyjną definicję kultury współpracy i uczenia się nauczycieli w zespołach. Przyjęto, iż jest to jeden z wymiarów kultury szkoły jako organizacji uczącej się, obejmujący wzorce myślenia o współpracy i uczeniu się zespołowym; wzorce współdziałania i wzajemnego uczenia się nauczycieli w zespołach oraz efektywność współpracy i uczenia się w wymiarze osobowym i instytucjonalnym. Założono również, że poszczególne elementy składowe zjawiska kultury współpracy i wzajemnego uczenia się nauczycieli odpowiadają następującym kategoriom pojęciowym: warstwa normatywna, warstwa działaniowo-organizacyjna, warstwa poznawczo-rozwojowa.

W niniejszym opracowaniu przedstawiono wyniki badań dotyczące warstwy normatywnej rozumianej jako przekonania nauczycieli dotyczące wartości, norm, uwarunkowań towarzyszących współpracy oraz uczeniu się w zespołach. Sformułowano następujące problemy szczegółowe:

- Jaki jest stosunek nauczycieli do wartości współpracy i zespołowego uczenia się?
- Jakie normy współpracy i wzajemnego uczenia się funkcjonują w zespołach nauczycielskich?
- Jakie czynniki determinują współpracę zespołową nauczycieli?

W związku z tym, że badania miały charakter opisowy, a głównym celem była diagnoza zjawiska kultury współpracy i uczenia się nauczycieli w zespołach zrezygnowano z postawienia hipotez badawczych.

## Opis badania empirycznego

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Badania ankietowe wśród 259 nauczycieli zrealizowano w maju i czerwcu 2015 roku na terenie województwa mazowieckiego. Kwestionariusz ankiety przekazano nauczycielom w wylosowanych 32 szkołach, w oparciu o dobór warstwowy. W doborze szkół wzięto pod uwagę miejsce pracy (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum ogólnokształcące, szkoła zawodowa) oraz środowisko miejsca pracy (wieś, małe miasto, średnie miasto, duże miasto). W badaniu uczestniczyli zarówno mężczyźni, jak i kobiety, przedstawiciele różnych typów szkół, o różnym stopniu awansu zawodowego i zajmowanym stanowisku. Respondenci reprezentowali też różne środowiska: od wiejskiego do dużego miasta. Wywiady z dyrektorami 10 szkół przeprowadzono we wrześniu 2015 roku.

## Wyniki badań

Stosunek nauczycieli do współpracy i zespołowego uczenia się jako wartości analizowano na podstawie przekonań badanych na temat potrzeby zespołowego uczenia się i współpracy nauczycieli oraz opinie dotyczące mocnych i słabych stron współpracy.

Wyniki wskazują, iż nauczyciele w zdecydowanej większości (75% wskazań) doceniają wartość współpracy i rozumieją potrzebę zmiany patrzenia na współpracę w zespołach w kontekście wzajemnego uczenia się. Popierają postulat odchodzenia od kultury indywidualizmu na rzecz kultury współpracy. Respondenci zwracają uwagę na korzyści, jakie wynikają ze współpracy zespołowej i dzielenia się wiedzą i doświadczeniem, zarówno dla uczniów, jak i samych nauczycieli. W wielu wypowiedziach potwierdza się celowość i poczucie skuteczności współpracy, długofalowość efektów uczenia się w zespole. Wskazują na współpracę jako element dostosowania się do zmian zachodzących w otoczeniu szkoły i wymagań życia społecznego. W niektórych opiniach nauczyciele są jednak sceptyczni w kwestii realizacji współpracy i uczenia się w praktyce z powodu, zakorzenionego w myśleniu nauczycieli, nastawienia indywidualistycznego do pracy, braku kompetencji lub złych intencji.

Mocne strony współpracy zauważają przede wszystkim we wzajemnym uczeniu się, pomocniczości i integracyjności, zespołowym myśleniu problemowym, otwartości na problemy i nastawienie na ich rozwiązywanie, uzyskiwanym efekcie synergii oraz pobudzaniu innowacyjności i kreatywności. Słabe strony widzą przede wszystkim w negatywnych postawach członków zespołu. Wartość współpracy obniżana jest przez: niechęć i brak motywacji, dominowanie lidera zespołu lub jednego z członków, rywalizacja i zazdrość, słabą aktywność członków zespołu, brak zaufania. Co ciekawe badani wymieniali również takie cechy negatywne jak: odmienność poglądów, krytyka i ocenianie kompetencji członków zespołu.

Normy funkcjonujące w zespołach nauczycielskich badano na podstawie przekonań nauczycieli dotyczących poziomu spełniania wymagań prawnych w zakresie współpracy nauczycieli (tabela 1), poziomu spełniania standardów zawodowych nauczycieli jako uczących się praktyków w zespołach, zasad towarzyszących współpracy zespołowej (tabela 2) oraz norm charakteryzujących zachowania i relacje między członkami zespołów.

Według badanych, w ich szkołach wszystkie wymagania, określone w prawie oświatowym, dotyczące współpracy nauczycieli są spełnione na podobnym, wysokim poziomie. Stosunkowo najniższą średnią w skali (3,76) uzyskało w skali punktowej wymaganie dotyczące wzajemnej pomocy w ewaluacji i doskonalenia własnej pracy.

Tabela 1. Poziom spełniania wymagań prawnych w zakresie współpracy nauczycieli

Wymaganie	Średni wynik w skali
Nauczyciele, w tym nauczyciele pracujący w jednym oddziale, współpracują ze sobą w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i modyfikowaniu procesów edukacyjnych	3,92
Wprowadzanie zmian dotyczących przebiegu procesów edukacyjnych (planowanie, organizacja, realizacja, analiza i doskonalenie) następuje w wyniku ustaleń między nauczycielami	3,86
Nauczyciele wspólnie rozwiązują problemy, doskonalą metody i formy współpracy	3,92
Nauczyciele pomagają sobie nawzajem w ewaluacji i doskonaleniu własnej pracy	3,76

Źródło: badania własne

Tabela 2. Zasady współpracy w zespołach (w%)

Zasady współpracy	Bardzo często	Często	Rzadko	Bardzo rzadko	Wcale	Σ
Sformułowanie i zapisanie konkretnych celów, jakie ma osiągnąć zespół	33	51	11	2	3	100
Określenie zasobów, jakimi dysponuje zespół	21	54	13	2	10	100
Ustalenie organizacji pracy zespołu	33	56	6	2	3	100
Określenie sposobu motywowania członków zespołu	14	35	27	8	16	100
Ustalenie kompetentnego składu zespołu	25	50	13	4	8	100
Wybór lidera zespołu	37	42	10	3	8	100

Źródło: badania własne

Przekonania nauczycieli na temat norm współpracy i uczenia się w zespołach badano także pod kątem spełnienia standardów zawodowych przez nauczycieli jako uczących się praktyków. Opis standardów został zaczerpnięty z literatury<sup>8</sup>.

**Standard 1.** Nauczyciele są zaangażowani w rozwój uczniów i w ich uczenie się. Ich praktyka opiera się na zainteresowaniach, zdolnościach, umiejętnościach i środowisku uczniów. Rozumieją, jak uczniowie rozwijają się i jak się uczą.

**Standard 2.** Nauczyciele znają nauczany przedmiot i wiedzę, jak nauczyć tego przedmiotu swoich uczniów. Chodzi o bogatą znajomość przedmiotu lub przedmiotów nauczania, a także o znajomość stanu wiedzy potocznej i przesądów uczniowskich w tym zakresie. Nauczyciele tworzą wiele ścieżek dochodzenia do wiedzy przedmiotowej przez uczniów i uczą ich samodzielnego rozwiązywania problemów z zastosowaniem tej wiedzy.

8 Z. Kwieciński, *Pedagogie POSTU. Preteksty, Konteksty, Podteksty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 173.

**Standard 3.** Nauczyciele są odpowiedzialni za kierowanie i stałą obserwację (monitorowanie) uczenia się przez swoich uczniów. Stosują szeroką gamę technik nauczania i wiedzą, jak i co dzięki nim osiągną. Wiedzą, jak motywować i angażować grupy uczniowskie. Stosują wiele metod pomiaru rozwoju ucznia i potrafią jasno wyjaśniać rodzicom uczniowskie dokonania.

**Standard 4.** Nauczyciele systematycznie myślą o swojej praktyce i uczą się ze swoich doświadczeń. Krytycznie osądzają własną praktykę, poszukują porad u innych, umieją korzystać z badań pedagogicznych dla bogacenia swojej wiedzy, adaptują na swój użytek nowe idee, pomysły i doświadczenia.

**Standard 5.** Nauczyciele są członkami uczącej się społeczności, współpracują z innymi profesjonalistami i stosują wszelkie zasoby szkolne i lokalne z pożytkiem dla swoich uczniów. Swoją pracę kreują we współpracy z rodzicami, angażują ich w działania szkolne.

Z deklaracji badanych wynika, iż każdy z wymienionych pięciu standardów dotyczy większości lub wszystkich nauczycieli współpracujących ze sobą. Najwięcej takich wyborów uzyskały standard drugi, trzeci i pierwszy. Stosunkowo najslabiej w ocenie badanych wypadł standard czwarty, odwołujący się do modelu nauczyciela jako refleksyjnego praktyka, który potrafi krytycznie odnieść się do swojej pracy, poszukuje konstruktywnego wsparcia u innych nauczycieli, jest otwarty na nowe pomysły i rozwiązania. Podobny wynik uzyskał standard piąty, charakteryzujący nauczycieli jako członków uczącej się społeczności.

Normy współpracy zespołowej nauczycieli badano w oparciu o analizę przekonania na temat zasad uwzględnianych podczas współpracy w funkcjonowaniu zespołów.

Z analizy wynika, iż większość zasad współpracy w zespołach respektowana są w podobnym stopniu. Najczęściej stosowane są zasady dotyczące: ustalenia organizacji pracy, ustalenia celów. W dalszej kolejności znalazło się: wybór lidera zespołu, określenie zasobów zespołu, ustalenie kompetentnego składu zespołu. Rzadziej stosowana jest zasada określania sposobu motywowania członków zespołu.

W badaniach próbowano także ustalić, jaki model zachowań organizacyjnych jest najbardziej preferowany w zespołach nauczycielskich. Kategorie odpowiedzi zawierały opis norm, charakterystycznych dla zachowań w czterech typach kultur organizacyjnych: współdziałania, rywalizacji, dominacji i adaptacji. Zauważono tendencję do przewagi dwóch modeli zachowań: współdziałających (67% wskazań) i adaptacyjnych (66% wskazań). W dalszej kolejności nauczyciele wskazywali na zachowania dominujące (60% wskazań). Najslabiej zaznaczyły się zachowania rywalizacyjne (48% wskazań).

Badania miały wykazać m.in., jakie są przekonania badanych w kwestii warunkowań współpracy – indywidualnych i zespołowych oraz jakie są ich opinie

na temat zjawiska tzw. „kultury pracy za zamkniętymi drzwiami” w kontekście budowania kultury współpracy w szkole.

W kwestii uwarunkowań współpracy badani nauczyciele uznali za najważniejsze: dobrą komunikację i słuchanie siebie nawzajem ( $\bar{x}$  4,04), chęć współdziałania ( $\bar{x}$  4,00), wzajemny szacunek ( $\bar{x}$  3,97), jasne zasady współpracy ( $\bar{x}$  3,98), zaufanie w grupie ( $\bar{x}$  3,93), sprawne kierowanie zespołem ( $\bar{x}$  3,92). Natomiast wspólny system wartości to czynnik na skali najbliższy umiarkowanej ważności ( $\bar{x}$  3,64). Ciekawym jest też fakt, iż warunek zgodności celów indywidualnych z zespołowym również uzyskał stosunkowo niską średnią ( $\bar{x}$  3,73).

Z danych *Raportu o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele* przygotowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych<sup>9</sup> wynika, że efektem upowszechniania się kultury indywidualizmu stało się poczucie osamotnienia nauczycieli w pracy, określane mianem „kultury pracy za zamkniętymi drzwiami”, które dotyka w praktyce najczęściej młodych pedagogów. Opinie nauczycieli na ten temat były rozbieżne. Duża część badanych zgodziła się, iż istnieje tego typu zjawisko (44%). Jednak stosunkowo duży odsetek nauczycieli był przeciwnego zdania (37%). Prawie co piąty badany nauczyciel nie miał sprecyzowanego zdania. Jak wynika z komentarzy uzupełniających wypowiedzi najczęściej zależy to nie tylko od indywidualnego nauczyciela, ale także od środowiska i atmosfery panującej w gronie nauczycielskim. Często pojawiały się opinie o niedowartościowaniu nauczycieli, braku pewności siebie, obawach przed krytyką i ocenianiem, trudnościach adaptacyjnych młodych nauczycieli w gronie pedagogicznym. Nauczyciele uzasadniali swoje wypowiedzi szczelnością i izolacyjnym charakterem środowiska nauczycielskiego, podziałami wewnętrznymi, lękiem o utratę pracy. Podawali argumenty potwierdzające dobrą współpracę, otwartość i życzliwość nauczycieli w udzielaniu pomocy, dawaniu wskazówek, opiekę merytoryczną i metodyczną ze strony innych nauczycieli. Podkreślano zmiany, jakie dokonały się w ostatnim czasie. Szczególnie nauczyciele pracujący w małych, wiejskich szkołach często wypowiadali się pozytywnie o panującej kulturze współpracy.

## Dyskusja wyników

Z przedstawionych wyników badań można wnioskować, iż nauczyciele, z jednej strony rozumieją potrzebę współpracy w zespołach oraz uczenia się wzajemnego, identyfikują ich wartość w sferze osobistej i zbiorowej. Z drugiej strony zauważają negatywne strony współpracy, które w pewnym stopniu dewaluują tę war-

<sup>9</sup> M. Federowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak (red.), *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 9.

tość i mogą powodować pozorowanie współdziałania w zespołach oraz spadek efektywności. Badani wskazywali na efekty złej komunikacji, braku możliwości osiągnięcia porozumienia i konflikty, które mogą rodzić się na tym tle. Obniżenie wartości współpracy zespołowej nauczyciele widzą także w barierach organizacyjnych, takich jak: nierównomierny podział zadań, przerost biurokracji, źle dobrany lider zespołu, ingerencja dyrektora w pracę zespołu. W opiniach nauczycieli często pojawia się czasochłonność i pracochłonność, jako cechy negatywne współpracy, które najczęściej są skutkiem złej organizacji. Wygląda na to, że nieprawidłowa organizacja, połączona z negatywnymi postawami członków i złą komunikacją w zespole nie pozwala nauczycielom na docenianie w pełni wartości współpracy i osiąganie realnych korzyści.

Nauczyciele zauważają dużą rolę wymagań prawnych jako norm formalnych w budowaniu kultury współpracy w zespołach. Najsłabiej wypada realizacja wymagania dotyczącego wzajemnej pomocy w ewaluacji i doskonalenia własnej pracy. Badania ukazały obraz nauczyciela jako dobrego dydaktyka, dla którego większą wartość stanowi uczenie się uczniów niż własne uczenie się i wykorzystywanie w tym celu doświadczeń i porad innych, badań pedagogicznych, wiedzy specjalistów. Wniosek ten koresponduje z wypowiedziami nauczycieli dotyczącymi słabych stron współpracy, zwłaszcza negatywnych postaw członków zespołów (odmienność poglądów, krytyka i ocenianie kompetencji członków zespołu).

Wyniki wskazują również na pewne sprzeczności, które mogą świadczyć o myśleniu życzeniowym nauczycieli i pozorowaniu współpracy. Z jednej strony, według deklaracji nauczycieli, podczas współpracy w zespołach są respektowane priorytety dotyczące ustalenia organizacji pracy, wyboru lidera, czy ustalenia kompetentnego składu zespołu. Z drugiej zaś strony, nauczyciele wskazują na bariery i błędy organizacyjne jako negatywny aspekt współpracy. Być może rzeczywistość szkolna odbiega w tym przypadku od założeń normatywnych, które są ważne dla nauczycieli.

Przewaga wzorców zachowań kooperacyjnych i adaptacyjnych w zespołach nauczycielskich stwarza, potencjalnie, dobre podstawy normatywne do współdziałania i wzajemnego uczenia się. Jednak opinie badanych o niezmienności pozycji lidera w zespole oraz występowanie przejawów zachowań dominujących i rywalizacyjnych świadczą o słabo utrwalonym dążeniu do autentycznej, oddolnej współpracy. Nauczyciele dążą do utrzymywania przyjaznych stosunków w zespołach; dochodzenia do porozumienia, mimo istniejących różnic; harmonii i zgody między członkami. Uznają za nieco ważniejsze we współpracy uwarunkowania dotyczące relacji międzyludzkich i organizacji pracy w zespole, niż wspólny cel czy wspólny system wartości.

Rozbieżność interpretacji zjawiska „kultury pracy za zamkniętymi drzwiami” może być spowodowana różnicami w indywidualnych doświadczeniach zawo-



dowych i społecznych badanych nauczycieli, pracujących w różnych środowiskach. Dosłowne rozumienie pracy nauczyciela „za zamkniętymi drzwiami” jako codziennego prowadzenia zajęć w klasach sam na sam z uczniami świadczy o przywiązaniu części badanych do izolacyjnego charakteru pracy nauczycielskiej. Odbierane jest jako naturalne zjawisko i normę, która wpisuje się w szkolną tradycję i stereotyp podziału na „dwa światy” – lekcyjny (*sacrum*) i nielekcyjny (*profanum*).

Budowanie kultury współpracy i wzajemnego uczenia się w środowisku nauczycieli jest procesem trudnym i długotrwałym, wymaga zmian w myśleniu i działaniu. Ugruntowane, negatywne nastawienia i zachowania, brak komunikacji i błędy organizacyjne nie ułatwiają zmian i ograniczają możliwości przechodzenia od kultury indywidualizmu i rywalizacji do kultury współpracy. Szansą są przekonania nauczycieli o wartości współpracy i potrzebie uczenia się od siebie nawzajem, przewaga norm świadczących o zachowaniach kooperacyjnych i powiązanie wymagań formalno-prawnych z praktyką szkolną. Niepokój mogą budzić wnioski dotyczące niespójności w deklaracjach badanych nauczycieli. Ich interpretacja wywołuje refleksję o myśleniu życzeniowym i próbie „zaklinalnia rzeczywistości”, co w konsekwencji prowadzi do pozorowania współpracy i dewaluacji deklarowanych norm i wartości.

### *Bibliografia*

- Dobrowolska B., *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Federowicz M., Choińska-Mika, J., Walczak, D. (red.), *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Krzychała S., Zamorska B., *Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły*, (w:) B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
- Kwieciński Z., *Pedagogie POSTU. Preteksty, Konteksty, Podteksty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Przyborowska B., *Kultura szkoły a wartości*, „Edukacja Otwarta”, nr 1–2, 2006.
- Schulz R., *Antropologiczne podstawy wychowania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.

**Monika Jakubowska**

Uniwersytet Warszawski

## **Badanie kultury szkoły jako szansa poznania wrażliwości aksjologicznej placówki**

### **Wstęp**

Wartości tworzą i zarazem definiują kulturę szkoły. Wszystko co w szkole jest i co się w niej dzieje, wreszcie wszystko i wszyscy którzy ją tworzą pozostają w relacji z płaszczyzną aksjologiczną i aksjonormatywną. Nierzadko jest to relacja nieświadoma i ukryta. Badając kulturę szkoły, poznajemy jej wrażliwość aksjologiczną, która jako kategoria stopniowalna może być wyrażana poziomem spójności, świadomości i jawności szkolnych wartości.

Na wstępie należy zaznaczyć, że w literaturze naukowej można odnaleźć różne podejścia do badania kultury szkoły. Rozróżnia się tu paradygmaty opisujące i paradygmaty radykalne<sup>1</sup>. Pierwsze, do których należy koncepcja funkcjonalistyczna oraz interpretatywna, koncentrują się na opisie rzeczywistości a autorzy badań, stojący na ich gruncie, nie roszczą sobie praw do ocen czy rekomendacji, pozostawiając to zadanie praktykom. Z kolei badacze związani z paradygmatami radykalnymi starają się formułować wnioski, zawierające konkretne wskazania dla zmian w badanych placówkach. Na gruncie nauk społecznych od wielu lat dominują paradygmaty radykalne. Większość badań edukacyjnych skupiona jest na analizie tego jaka szkoła powinna być.

Znaczna część autorów publikacji dotyczących tego zjawiska odwołuje się do kultury organizacyjnej i analizuje sposób funkcjonowania szkoły analogicznie do pracy takich organizacji jak przedsiębiorstwa czy korporacje. Przykładem wymienionego podejścia, zakorzenionego w paradygmacie radykalnym, jest poradnik dla liderów edukacji, ukazujący uwarunkowania poprawy pracy szkoły autorstwa Terrence E. Deal'a i Kenta D. Petersona<sup>2</sup>, którzy na podstawie ponad dwudziestoletnich badań określili skuteczne strategie szkolnego przywództwa. Opisane przez autorów elementy kultury – cele, tradycje, normy i wartości, kierujące

---

1 M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, PWN, Warszawa 2013.

2 E.T. Deal, K.D. Peterson, *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*, Jossey-Bass Education 2010.

społecznością szkolną były analizowane pod kątem efektywności pracy placówki. Przedstawione w książce wartości, deklarowane lub wyrażane przez zachowania członków społeczności szkolnej pozwoliły autorom ocenić klimat placówki oraz przyczyny i sposoby rozwiązywania konfliktów.

O wiele rzadsze są badania kultury szkoły, oparte na paradygmatach opisujących. Wymagają one wnikliwej analizy oraz świadomego dystansowania się wobec badanych zjawisk i unikania wartościowania (czego w pełni nie da się osiągnąć). Wymienić tu można strategię funkcjonalistyczną, a więc szukanie relacji i konsekwencji poszczególnych działań i zachowań dla funkcjonowania innych obszarów i organizacji jako całości oraz paradygmat interpretacyjny, skupiający uwagę badacza na odkrywaniu sensów badanej rzeczywistości, nadanych przez jej członków.

Do niewielkiej liczby publikacji wyników badań, opartych na paradygmatach opisujących należy monografia *Life at School. An Ethnographic Study*, której autorka – Meenakshi Thapan – opisuje szkolną kulturę zarówno w wymiarze społecznym jak organizacyjnym<sup>3</sup>. Skupia się na ukazaniu jej podstaw ideologicznych, relacji w ramach poszczególnych subkultur i między nimi oraz struktury szkoły. Książka prezentuje nauczycielską i uczniowską interpretację życia szkolnego w Rishi Dolinie School (w Andhra Pradesh – Indie).

Zakreślona powyżej dychotomia paradygmatów, powiązana z przyjęciem określonej metodologii skutkuje odmienną interpretacją wyników. Ma to m.in. przełożenie na ocenę wrażliwości aksjologicznej placówki, a ściślej – na wybór określonych kategorii wartości. Tym zagadnieniem zajmę się w poniżej.

## Wartości a kultura

Pojęcie wartości utożsamiamy z tym, co jest cenne, co jest godne pożądania i stanowi cel dążeń ludzkich. Szczególną rolę w rozwoju problematyki wartości w socjologii odegrał Florian Znaniecki, pisząc wspólnie z Williamem I. Thomasem we wstępie do dzieła *Chłop polski w Europie i w Ameryce*:

Wartości są tym, co może być przedmiotem potencjalnych działań ludzkich. Wartościami, które przede wszystkim interesują socjologa, są społeczne reguły zachowania, zabezpieczające konformizm jednostki w stosunku do ustalonego działania, pełniące w życiu społecznym funkcję kontrolną. Reguły te, to zwyczaje i obrzędy, normy prawne i wychowawcze, przekonania, itp.<sup>4</sup>

3 M. Thapan, *Life at School. An Ethnographic Study*, Oxford University Press 2015.

4 W. Thomas, F. Znaniecki, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 1, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976, s. 54.

Silny związek semantyczny pojęć kultura i wartości dotyczy sposobów przejawiania się obu zjawisk. Kultura szkoły jest tworzona przez system obrzędów, rytuałów, wzorców komunikowania się, struktur nieformalnych, itd<sup>5</sup>. Analogicznie, kategoria wartości obejmuje idee, przekonania, ideały, przedmioty materialne, uznawane za szczególnie cenne dla zbiorowości społecznej i jednostki<sup>6</sup>.

Wielu badaczy wymienia wartości, jako jedną ze składowych definicji kultury wyrażonych dosłownie<sup>7</sup> lub przez synonimy<sup>8</sup>. Florian Znaniecki zdefiniował kulturę jako świat wartości a zjawiska społeczne uznawał za podstawę analizy kultury, określonej przez „aksjonormatywny, dynamiczny porządek społeczny wzajemnego oddziaływania między jednostkami”<sup>9</sup>.

Aksjologiczny wymiar kultury potwierdza występowanie w *Słowniku etnologicznym* hasła ‘wartości kulturowe’, oznaczające „kulturowo uwarunkowane poglądy na to, co korzystne i/lub pożądane dla ludzi w człowieku i poza człowiekiem, prowadzące go do wyborów w konkretnych stojących przed nim alternatywach...”<sup>10</sup>. Wartości i systemy wartości stanowią rdzeń każdej kultury. Wynikają z nich normy i wzory zachowań, regulujące wszystkie dziedziny życia społecznego. Kultura, jest afirmacją i kultem wartości, wyrażającym się w społecznych wyborach i indywidualnych przeżyciach. Kształtuje umysł, dostarcza ludziom narzędzi do tworzenia koncepcji siebie i swoich możliwości<sup>11</sup>.

Dialektyczny związek wartości i kultury oznacza w praktyce, że wartości są uwarunkowane kulturą i równocześnie kultura jest uwarunkowana istniejącymi w niej wartościami. Ta nierozzerwalność skutkuje określoną strategią badawczą, w której analiza zjawisk kulturowych dotyczy analizy wartości kulturowych.

Wiesław Łukaszewski wyróżnia kulturę jednowartościową o jednym, zwartym systemie wartości oraz wielowartościową, w której współistnieje wiele systemów wartości. Druga wymaga od członków danej kultury dokonywania wyborów, często na podstawie syntezy lub wypadkowości kilku schematów aksjologicznych<sup>12</sup>. Odnosząc to do opisanych we wstępie ontologicznych założeń badawczych można zauważyć, że badania oparte na paradygmatach opisujących nie skupiają się na żadnym z typów kultury. W przeciwieństwie do nich, w paradygmatach radykal-

5 P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przeł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, DSW, Wrocław 2015.

6 J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka. Prawda – miłość – samotność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997.

7 Vide: A. Kroeber, T. Parsons, A. Giddens, J. Szczepański, A. Kłoskowska.

8 Vide: W. Goodenough, P. Burke, B. Malinowski, S. Czarnowski.

9 F. Znaniecki, *Nauki o kulturze*, PWN, Warszawa 1971, s. 677.

10 K. Kwaśniewski, *Wartości kulturowe*, (w:) Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, PWN, Warszawa–Poznań 1987, s. 365.

11 J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas Kraków 2006.

12 W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Książka i Wiedza, Warszawa 1984.

nych, mimo przyzwolenia na istnienie wielowartościowych kultur, badacz poszukuje określonych wartości, odpowiadających za efektywność organizacji.

Powyższe założenie mogą się ujawniać już na poziomie przyjętej definicji. Michael Fullan w kulturze pracy nauczycieli widzi podstawowe narzędzie efektywności działań szkoły<sup>13</sup>. Podobne stanowisko prezentują Paula Short i John Greer określający kulturę szkoły jako tradycje, wierzenia, szkolne zasady i normy, które mogą być ukształtowane, wzmocnione i utrzymywane przez dyrektora szkoły i nauczycieli-liderów<sup>14</sup>.

Podsumowując, badacze wierni paradygmatom opisującym, charakteryzującym kulturę szkoły, poszukując m.in. tego co jest ważne dla jej członków, zaś badacze postępujący zgodnie z paradygmatami radykalnymi, skupiają się na wartościach odpowiedzialnych za sukces placówki.

## Podejście epizemo-metodologiczne

Ontologiczne zróżnicowanie pojęcia kultura skutkuje wielością rozumienia tego terminu. Dlatego większość antropologów i socjologów proponuje zajmowanie się konkretnymi kulturami zamiast kulturą w ogóle<sup>15</sup>. Już w 1952 roku, a więc ponad 80 lat od powstania pierwszej definicji kultury, autorstwa Tylora<sup>16</sup>, znanych było ponad 160 opracowań tego pojęcia. Alfred L. Kroeber i Clyde Kluckhohn zaproponowali ich systematyzację, wymieniając sześć kategorii. Wśród nich znalazły się m.in. definicje opisowo-wyliczające oraz normatywne. Stworzony przez nich podział był później kwestionowany ze względu na brak rozłączności – wiele ze znanych definicji kultury można zaklasyfikować do różnych grup. Już wówczas zauważono, że poszczególni autorzy definicji akcentowali różne aspekty kultury, co w większości przypadków przekładało się na ich podejście badawcze:

Istotą wszelkiej definicji kultury jest bowiem to, że wybiera pewne aspekty całego pojęcia oznaczanego owym terminem i kładzie nacisk na nie kosztem innych aspektów. Nacisk ten, a w konsekwencji także wartość definicji będą zależały od tego, jaki szczególnie cel definiujący miał na uwadze<sup>17</sup>.

13 M. Fullan, *Wybór złych sterowników w całościowej reformie systemu edukacji*, przeł. M. Pater, CEO Warszawa 2014.

14 P.M. Short, J.T. Greer, *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*, Merrill, an imprint of Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ 1997.

15 M.J. Herskovits, *Man and his works: The science of cultural anthropology*, A.A. Knopf, New York 1948.

16 E.B. Tylor, *Cywilizacja pierwotna. Badania rozwoju mitologii, filozofii, wiary, mowy, sztuki i zwyczajów*, t. 1, przeł. Z.A. Kowerska, Wydawnictwo Głos, Warszawa 1896.

17 R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, przeł. A. Jasińska-Kania, PWN, Warszawa 1975, s. 47.

Jedynie definicje opisowo-wyliczające, ujmują kulturę w sposób całościowy, częściowo wolny od interpretacji wywołanych wartościowaniem poszczególnych jej elementów.

Późniejsza refleksja dotycząca kultury, koncentrowała się głównie na roli człowieka w kulturze oraz na kwestii wartościowania różnych kultur<sup>18</sup>. Problem oceny kultur jako pozytywne/negatywne lub lepiej rozwinięte/gorzej rozwinięte, wiąże się z potępianym od początku XX wieku ewolucjonistycznym modelem badań. Przyczyną antyewolucjonistycznych reakcji były aprioryczne stwierdzenia oraz przedwczesne uogólnienia i mistyfikacje ewolucjonistów<sup>19</sup>. Autorom zarzucano brak relatywizmu kulturowego i uznawanie własnych wzorów kulturowych jako optymalnych i uniwersalnych. Odkrywanie praw, które rządzą tak rozumianą ewolucją kultury (zarówno w wymiarze makroewolucyjnym, jak mikroewolucyjnym) wychodzi poza obręb charakterystyki i skłania ku ocenie badanej kultury. We współczesnych badaniach kultury organizacji taki model jest dominujący.

Na gruncie powyższej koncepcji pytania dotyczącego tego, jaka jest kultura szkoły nie są pytaniami ostatecznymi – mają bowiem prowadzić do odpowiedzi jaka powinna być optymalna kultura szkoły. Jest to więc poszukiwanie zasad, które rządzą ewolucją placówki, odpowiadają za jej rozwój. Dla badaczy ewolucjonistów pytanie o wartość badanej kultury jest pytaniem o występowanie konkretnych, określonych przez nich wartości, które są odpowiedzialne za jej rozwój.

Niektórzy badacze uznają kulturę szkoły jako wskaźnik jakości pracy<sup>20</sup>. W wielu przypadkach staje się ona metaforą wydajności a badane wartości, są w pewnym sensie wyselekcjonowane a czasem nawet wywołane przez badacza. Autorzy wspomnianej we wstępie książki *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*, skupili się na poszukiwaniu najbardziej efektywnych strategii zarządzania placówką, traktując kulturę szkoły jako konstrukt zmierzający ku czemuś co określili jako skuteczne warunki pracy. Wartości stały się dla nich narzędziem epistemologicznym.

To pragmatyczne podejście bliskie jest koncepcji ewolucjonistycznej, dążącej do ujawnienia wartości oczekiwanych przez badaczy i przez nich ocenianych (jako pozytywne lub negatywne). Pozostaje otwartą kwestia – na jakiej podstawie badacz określa oczekiwane wartości? W przypadku badań antropologicznych ewolucjoniści jako punkt odniesienia uznawali własną (czyli tzw. zachodnią

18 K. Kwaśniewski, *Kultura...*, op. cit., s. 191.

19 E. Krawczak, *Antropologia kulturowa, klasyczne kierunki, szkoły i orientacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.

20 N. Brankovic, V. Rodić, S. Kostović, *Determination of Indicators of School Culture in Primary Schools*, „The New Educational Review” 1979; R.R. Edmonds, *Effective schools for the urban poor*, „Educational Leadership”, nr 37(1), 1994, s. 15–27; B.P.M. Creemers, *The effective classroom*, Cassell, London 1994.

– zwykle europejską lub amerykańską) kulturę o bardziej rozwiniętej technologii. W przypadku szkoły predykatorem wartości może być kultura narodowa, system ekonomiczny lub inne uwarunkowania.

Osadzone w paradygmatach radykalnych badania pozwalają poznać i ocenić wrażliwość aksjologiczną szkoły na te wartości, które zostały jej przypisane. Inaczej mówiąc badacze analizują czy szkoła jest świadoma jakie czynniki odpowiadają za jej sukces i w jakim zakresie ten sukces kreują. Popularność, jaką zyskały tego typu badania zawdzięczają swej praktycznej naturze – badacze określają typy szkół wskazując, które z nich tworzą pozytywny a które toksyczny klimat. Autorzy badań koncentrują się przede wszystkim na ocenie efektywności pracy szkoły lub zarządzaniu jej jakością.

Dychotomia paradygmatów jest związana z odmiennym podejściem do celów nauki: poznania rzeczywistości lub jej zmiany. W przypadku paradygmatów opisujących, celem poznania naukowego jest opis faktów, co na gruncie metodologii interpretatywnej oznacza wybór nominalizmu metodologicznego, charakterystycznego dla socjologii rozumiejącej lub interakcjonizmu symbolicznego. Takie stanowisko zakłada przyjęcie idei świata przeżywanego i poszukiwanie związku subiektywnych odczuć z ideą, która stanowi jej sens<sup>21</sup>. Powstałe na tym gruncie badanie kultury szkoły sięgają do założeń socjologii fenomenologicznej lub innych postinterakcjonistycznych nurtów, jak etnometodologia Harolda Garfinkla czy podejście dramaturgiczne Ervinga Goffmana.

Zdaniem Mary Douglas, to co w danej kulturze naprawdę ważne nie jest komunikowane wprost przez członków jej społeczności. Należy więc badać *implicit meanings*<sup>22</sup>, nie zatrzymując się tylko na tym co świadome ale schodząc w głąb by znaczenie każdego symbolu umiejscowić w holistycznej wizji kultury. Antropolog szuka odpowiedniości wzoru działań rytualnych jednostki z praktyką wzajemnych świadczeń w danym społeczeństwie<sup>23</sup>. Wymaga to od badacza sztuki dystansowania, które autorka upatruje w „badaniu klasyfikacji, za pomocą których ludzie decydują, czy jakaś czynność została wykonana dobrze, czy źle; czy jest słuszna czy nie niesłuszna”<sup>24</sup>. Znajomość powyższych klasyfikacji osłabia determinację osób stojących przed wyborem określonych wzorów postępowania. Autorka nie wyjaśnia jednak jak pogodzić badanie opisanych klasyfikacji z jednoczesnym klasyfikowaniem postaw przez samego badacza.

21 A. Schütz, *Fenomenologia i nauki społeczne*, przeł. D. Lachowska, (w:) Z. Krasnodębski (red.), *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, PIW, Warszawa 1989.

22 M. Douglas, *Przedmowa*, (w:) *Ukryte znaczenia. Wybrane szkice antropologiczne*, przeł. E. Klekot, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007.

23 M. Douglas, *Risk and Blame: Essays in Cultural Theory*, Taylor & Francis e-Library 2003.

24 M. Douglas, *Przedmowa*, op. cit., s. 21.

Odo Marquard nakazuje poszukiwanie uzusów, coraz częściej wypieranych lub nieznanych. Wyczucie uzusów ma, zdaniem autora, zakorzenić społeczność w realnej rzeczywistości i uchronić przed ucieczką w iluzję<sup>25</sup>. Zatem opisujące badanie szkoły to poszukiwanie jej znaczeń i sensów, nadających cech stabilności.

Poznanie kultury szkoły w oparciu o paradygmaty opisowe, oznacza odkrycie poznawczych, aksjologicznych i symbolicznych kodów, jakimi posługują się nauczyciele, dyrektorzy, uczniowie i rodzice oraz zrozumienie, jak te kody lub subkultury funkcjonują w ramach jednej szkoły, jak są przekazywane nowym uczniom, nauczycielom i rodzicom, a także jak kształtują się zależności między kodami a funkcjonowaniem społeczności szkolnej. W badaniach jakościowych kładzie się akcent na poznawanie rzeczywistości w unikatowym kontekście codziennym, identyfikowanie niejawnych procesów, odkrywanie znaczeń. W ramach powyższych koncepcji opis kultury jest już celem, niewymagającym kolejnych etapów analizy, jakim jest wartościowanie.

Swoistym przedmiotem jakościowych badań kultury jest sfera podstawowych założeń, wartości, schematów interpretacji i ideologii, na których zbudowane jest codzienne życie szkoły. Dotyczą one spraw fundamentalnych, takich jak: natura człowieka, miejsce wiedzy w jego życiu, stosunek do prawdy, podział władzy w życiu społecznym, hierarchia społeczna. Orientacja na najbardziej abstrakcyjnym poziomie kultury szkoły zwykle skupia się na odkryciu i opisanie tego, co w danej szkole jest specyficzne.

Zdaniem Joanny Tokarskiej-Bakir dzisiejsza antropologia stara się być „archiwum przejawów ludzkiej natury, zbiorem przykładów, z którego człowiek, poszukujący mądrości, a nie tylko samozadowolenia, mógłby dopiero sam wyciągnąć naukę”<sup>26</sup>. Coraz mniej w naukach społecznych takich opisów, które poprzestają na prezentacji faktów. Znaczna część analiz kultury szkoły to gotowe interpretacje, klasyfikacje wartości.

Jak zauważa Neil Postman, zadaniem nauk społecznych jest poinformowanie jak zachowują się ludzie w danej sytuacji ale nie powinny rościć sobie prawa do ustalania, czy takie zachowanie jest słuszne<sup>27</sup>. Współcześnie bardzo trudno jest obronić powyższe stanowisko. Przyjęło się bowiem oczekiwać od badań naukowych nie tylko rzetelnego opisu jak jest ale także oceny: *czy tak jak jest – jest dobrze*. W tym kontekście badanie kultury szkoły będzie oznaczać badanie jej

25 O. Marquard, *Antropologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, przeł. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1994, s. 97.

26 J. Tokarska-Bakir, *Repetitorium z człowieka*, (w:) A. Barnard, *Antropologia, zarys teorii i historii*, PIW, Warszawa 2016, s. 20.

27 N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Muza, Warszawa 2004.



jakości czy skuteczności a badanie klimatu będzie dotyczyć dobrej atmosfery w pracy.

W tego typu badaniach kultura szkoły jest metaforą epistemologiczną<sup>28</sup>, nawiązującą do badań grup społecznych. Dominuje w nich podejście radykalne, które kulturę szkoły uznaje za zmienną, wykorzystywaną w celu zwiększenia efektywności pracy, a wartości utożsamia z elementami kultury odpowiedzialnymi za oczekiwane efekty.

Jak zauważa Neil Postman, każde nowe medium zmienia sens tego, co dotąd wydawało się jasne i stabilne. Jako przykład podaje telewizję, która zmieniła „sens tego, co niegdyś oznaczało debatę publiczną”<sup>29</sup> czy komputer, który przewartościował pojęcie informacji. Przekładając to spojrzenie na grunt metodologii można uznać, że stosowane metody i narzędzia badawcze w jakimś stopniu zmieniają nasze myślenie o podmiocie. W badaniach społecznych dominuje, to co Friedrich A. Hayek nazwał „autorytetem naukowych procedur”<sup>30</sup>. Już w latach pięćdziesiątych XX wieku przestrzegał przed nadmiernym zawieraniem idei statystycznej obiektywności, która jego zdaniem „nic prawie nie wniosła do naszego rozumienia zjawisk społecznych”<sup>31</sup>. Antropologia nie szuka odpowiedzi na pytanie jak powinno być ale dostarcza materiału, na którym można oprzeć swój sąd<sup>32</sup>. Zatem badania antropologiczne kultury szkoły powinny się skupiać na poszukiwaniu odpowiedzi jaka jest szkoła. Jednak powszechnie utożsamia się kulturę szkoły z zasadami TQM, czy analizą efektywności procedur a jej badanie z mierzeniem skuteczności. Strategie badań kultury organizacji, znane z obszaru nauk o zarządzaniu, zdominowały świadomość badaczy kultury szkoły.

## Wrażliwość aksjologiczna szkoły – podsumowanie

Wrażliwość aksjologiczną szkoły, traktuję jako kategorię stopniowalną i wieloaspektową. Obejmuje ona całość przeżyć związanych z doświadczaniem wartości ale także sytuację nieuznawania czy niedostrzegania wartości. W przypadku instytucji sytuacja jest szczególnie złożona, albowiem dotyczy różnych grup ludzi, dla których podstawowe cele nie zawsze są wspólne. Szkoła, jako organizacja, posiada złożoną strukturę, określone kanony zachowań, i regulacje.

28 Ibidem.

29 Ibidem, s. 20.

30 F.A. Hayek, *The Counter-Revolution of Science. Studies on the Abuse of Reason*, Liberty Press, Indianapolis 1979, s. 21.

31 Ibidem.

32 A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieroń, Poznań 1997.

Badanie wrażliwości aksjologicznej placówki wykracza poza poziom organicznej orientacji, związanej bezpośrednio z konstatacją faktów. Zawsze prowadzi ono do pytania o naturę świata percypowanego. Poważnym utrudnieniem na drodze poznania tych wartości jest beztroška semantyczna w posługiwaniu się terminami wartościującymi lub nieprecyzyjne nazywanie wartości.

Wrażliwość aksjologiczna placówki wyraża się w jej zdolności do ujmowania wartości, zakorzenionych zarówno w jednostkowych jak ponadjednostkowych przekonaniach. Stanowi ona układ żywionych przez przedstawicieli społeczności szkolnej przekonań aksjologicznych, ujawniających się w obyczajach, zwyczajach, normach, zakazach itp. oraz ich wiedzy i świadomości aksjologicznej, zakorzenionej w teoriach filozoficznych i antropologicznych.

Badanie kultury szkoły, osadzone w paradygmatach opisowych umożliwia poznanie wrażliwości aksjologicznej placówki m.in. przez: analizę obecności, różnorodności i opis możliwych hierarchizacji wartości oraz analizę sposobów ich postrzegania, doświadczania i prezentowania. Orientacja radykalna pozwala na diagnozę zgodności wartości szkolnych z przyjętym przez badaczy wzorem, odpowiedzialnym za realizację określonego celu.

### *Bibliografia*

- Bloom A., *Umysł zamknięty. O tym jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieroń, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.
- Deal T.E., Peterson K.T., *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*, Jossey-Bass Education, 2010.
- Douglas M., *Przedmowa*, (w:) *Ukryte znaczenia. Wybrane szkice antropologiczne*, przeł. E. Klekot, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2007.
- Douglas M., *Risk and Blame: Essays in Cultural Theory*, Taylor & Francis e-Library, 2003.
- Fullan M., *Wybór złych sterowników w całościowej reformie systemu edukacji*, przeł. M. Pater, CEO, Warszawa 2014
- Gajda J., *Wartości w życiu człowieka. Prawda – miłość – samotność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997.
- Hayek F.A., *The Counter-Revolution of Science. Studies on the Abuse of Reason*, Liberty Press, Indianapolis 1979
- Herskovits M.J., *Man and his works: The science of cultural anthropology*, A.A. Knopf, New York 1948.
- Kostera M., *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, PWN, Warszawa 2013.
- Krawczak E., *Antropologia kulturowa, klasyczne kierunki, szkoły i orientacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
- Kwaśniewski K., *Kultura; Wartości kulturowe*, (w:) Z. Staszczak (red.), *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, PWN, Warszawa-Poznań 1987.
- Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, przeł. A. Jasińska-Kania, PWN, Warszawa 1975.
- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Książka i Wiedza, Warszawa 1984.

- Marquard O., *Antropologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, przeł. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1994.
- McLaren P., *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przeł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, DSW, Wrocław 2015
- Postman P., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Muza, Warszawa 2004
- Short P.M., Greer J. T., *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*, Merrill, an imprint of Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ 1997.
- Schütz A., *Fenomenologia i nauki społeczne*, przeł. D. Lachowska, (w:) Z. Krasnodębski (red.), *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, PIW, Warszawa 1989.
- Thapan M., *Life at School. An Ethnographic Study*, Oxford University Press 2015.
- Thomas W., Znaniński F., *Chłop polski w Europie i Ameryce*, t. 1, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1976.
- Tokarska-Bakir J., *Repetitorium z człowieka*, (w:) A. Barnard, *Antropologia, zarys teorii i historii*, PIW, Warszawa 2016.
- Tylor E.B., *Cywilizacja pierwotna. Badania rozwoju mitologii, filozofii, wiary, mowy, sztuki i zwyczajów*, t. 1, przeł. Z.A. Kowerska, Wydawnictwo Głos, Warszawa 1896.
- Znaniński F., *Nauki o kulturze*, PWN, Warszawa 1971.

**Anna Krajewska**

Uniwersytet w Białymstoku

## **Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów jako wartość edukacyjna**

Współdziałanie jednostek jest szeroko akceptowane nie tylko przez teoretyków i praktyków kształcenia, ale także w wielu innych obszarach. Współdziałanie w uczeniu się jest bardzo ważnym czynnikiem rozwoju ludzkiego. Badania w tym zakresie podejmowane są od wielu lat, głównie w krajach zachodnich i publikowane w literaturze z zakresu psychologii społecznej, poznawczej, rozwojowej, projektowania kształcenia, technologii edukacyjnej, badań społeczno-kulturowych, socjologicznych i komputerowo wspomaganego uczenia się<sup>1</sup>. W literaturze polskiej również zaznaczyła się obecność tej problematyki<sup>2</sup>.

Obszarem zainteresowań w tym opracowaniu jest współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów jako wartość edukacyjna. Przedmiotem analiz jest pojęcie i struktura współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów, motywy podejmowania, prezentacja wybranych wyników badań empirycznych w tym zakresie, a celem jest wykazanie znaczenia współdziałania dydaktycznego dla podnoszenia jakości kształcenia.

### **Pojęcie i struktura współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów**

Działanie dydaktyczne w szkole wyższej jest złożonym działaniem wielopodmiotowym, w którym uczestniczy nauczyciel akademicki i studenci. Jak każde dzia-

- 
- 1 Np.: D.W. Johnson, R.T. Johnson, *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*, „Educational Researcher”, t. 38(5), 2009; Y. Sharan, S. Sharan, *Expanding cooperative learning through group investigation*, Teacher's College Press, New York 1992; R.E. Slavin, *Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know*, „Contemporary Educational Psychology”, t. 21(1), 1996.
  - 2 Np. A. Krajewska, *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów a jakość kształcenia na przykładzie studiów pedagogicznych*, Trans Humana, Białystok 2016; H. Czarniawski, *Współdziałanie potrzebą czasu*, Norbertinum, Lublin 2002; B. Karolczak-Biernacka, *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, WSiP, Warszawa 1987.

łanie wieloosobowe „charakteryzuje je nie tyle pasmo i akordy działań podejmowanych przez poszczególne podmioty lecz wzajemne oddziaływanie tych pasm i akordów na siebie, czyli struktura interakcji”<sup>3</sup>. Złożoność działań wielopodmiotowych i różnorodność wzajemnych oddziaływań powoduje, że w literaturze przedmiotu dla określenia działań wielopodmiotowych stosuje się wiele pojęć, np. kooperacja, współdziałanie, współpraca.

Z przeglądu definicji pojęć określających działania wielopodmiotowe o pozytywnych interakcjach między jednostkami – kooperacji pozytywnej, współdziałania, współpracy wynika, że terminy te w literaturze naukowej nie są stosowane jednoznacznie<sup>4</sup>. Przypisuje się im różny zakres, czasem stosuje się je zamiennie lub jako pojęcia bliskoznaczne. Cele działań wielopodmiotowych określa się jako wspólne, wspólne lub zgodne, te same lub podobne, nie wykluczające się. Jednak w związku z tym, że działanie jest kategorią dydaktyczno-prakseologiczną dla potrzeb dalszych analiz przyjęłam termin współdziałanie.

Podstawę do zdefiniowania pojęcia współdziałanie dydaktyczne stanowiły ustalenia dotyczące elementów i faz działania oraz działania dydaktycznego, a także rozumienie współdziałania w ujęciu prakseologicznym. W związku z tym współdziałanie dydaktyczne, to system wielopodmiotowych działań złożonych w procesie kształcenia, składający się ze świadomych działań nauczycieli akademickich i studentów ukierunkowanych na wspólne lub zgodne cele – wywoływanie zmian w osobowości kształcących się stosownie do przyjętych wartości i celów, w których swoimi czynnościami wzajemnie sobie pomagają, umożliwiają lub ułatwiają przebieg współzależnych faz preparacji, realizacji oraz kontroli i oceny.

System współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji procesu kształcenia warunkuje system współdziałania w jego realizacji, a te oddziałują na system współdziałania w fazie kontroli i oceny, co wpływa na kolejną preparację, realizację itd. Jednocześnie każda z faz systemu współdziałania zawiera wzajemnie powiązane i uwarunkowane elementy – cele, podmioty, przedmiot, treści, metody, środki, formy organizacyjne, warunki oraz rezultaty. System współdziałania dydaktycznego charakteryzuje się cyklicznością, powtarzaniem się w przedziale czasu działań i czynności nauczycieli i studentów, a uzyskiwane efekty ze współzależnych faz warunkują uzyskiwaną jakość kształcenia. Dlatego współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów to wzajemne udzielanie sobie pomocy, umożliwianie lub ułatwianie świadomie podejmowanych działań i czynności w jego współzależnych fazach i we wzajemnie powiązanych ich elementach. Działania nauczycieli i studentów tworzą splot wspomagających się wzajemnie dzia-

3 J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, PWN, Warszawa 1981, s. 173.

4 A. Krajewska, *Współdziałanie dydaktyczne...*, op. cit., s. 109–114.

łań i powodują efekt synergii, współdziałając osiągną więcej, niż gdyby działali osobno.

Efektywne współdziałanie dydaktyczne nauczycieli i studentów powoduje podnoszenie jakości kształcenia. Jej źródła są humanistyczne, tkwią w wykorzystaniu potencjału ludzkiego, we wzajemnej pomocy, umożliwianiu i ułatwianiu podejmowanych wspólnie działań. Doświadczenia nabywane w tym zakresie przez studentów mogą być przenoszone do dalszego życia na grunt działań zawodowych, społecznych, rodzinnych i w tym postrzegam wartość edukacyjną współdziałania podmiotów.

### **Motywy podejmowania współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów**

Bardzo istotne wartości współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów tkwią w motywach jego podejmowania. Można tu wskazać motywy wewnętrzne i zewnętrzne. Każde działanie i realizowany cel zaspokajają jakąś potrzebę jednostki jako podmiotu działającego, która powoduje, że „w psychice i organizmie człowieka powstaje stan napięcia, braku równowagi, który inicjuje jego aktywność i wymaga rozładowania lub przynajmniej zmniejszenia”<sup>5</sup>. Potrzeby generują motywy działania jednostki, wzbudzają i utrzymują jej aktywność w jakimś kierunku, a ich zaspokajanie przywraca równowagę. Jednocześnie „motywy wpływają na wybór jednej z wielu możliwości działania, stanowią istotny składnik podejmowania decyzji, ale do podjęcia działania konieczny jest odpowiedni stopień oczekiwań, że działanie zapewni pożądaný skutek”<sup>6</sup>.

Teorie potrzeb podejmują próby wyjaśnienia motywów zachowań ludzkich. A.H. Maslow wskazuje na hierarchię zaspokajania potrzeb, od niższych – fizjologicznych i potrzeby bezpieczeństwa do potrzeb wyższego poziomu – przynależności, szacunku i uznania oraz samorealizacji<sup>7</sup>. Motywem podejmowania współdziałania dydaktycznego przez nauczycieli i studentów jest zaspokajanie potrzeb. Naturalnym dążeniem jednostek jest zmierzanie ku zaspokojeniu potrzeby samorealizacji, rozwijania swego potencjału, możliwości i zdolności, chęci stawiania się tym, kim się chce być. Jednocześnie człowiek jest istotą społeczną i jego rozwój nie dokonuje się bez udziału innych ludzi, urzeczywistnia się jedynie w kontaktach z innymi. Dlatego istotnym motywem podejmowania współdziałania dydak-

5 T. Tomaszewski, *Potrzeba*, (w:) W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia Psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998, s. 434.

6 P. Cabała, *Wprowadzenie do prakseologii. Przegląd zasad skutecznego działania*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2007, s. 39.

7 A. H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, przeł. P. Sawicka, PAX, Warszawa 1990.

tycznego przez studentów jest własny rozwój, realizacja pragnień poprzez zaspokajanie potrzeb poznawczych, estetycznych, a u nauczycieli samorealizacja w pełnionej roli, spełnianie swej powinności i powołania.

Motywy współdziałania dydaktycznego jest także zaspokojenie potrzeby bycia i działania z innymi, pozytywnych kontaktów i afiliacji, emocjonalnego zaakceptowania przez innych, szacunku i uznania, prestiżu we własnym odczuciu, ale także i innych. Współdziałanie jest interakcją, to działania zwrócone na siebie, wymagające samokontroli, ale także działania zwrócone na partnera, wymagające kontroli i oceny jego działań. Dlatego umożliwia porównywanie się z innymi, dokonywanie przez nich ocen, pozyskanie poważania z ich strony, wzmocnienia wiary we własne możliwości, ale także sprzyja refleksji nad własnym zachowaniem i dokonywaniu zmian.

Współdziałanie dydaktyczne umożliwia zaspokojenie naturalnej u człowieka potrzeby osiągnięć. Potrzeba osiągnięć, własnego przekonania o odniesionym sukcesie wyraża się w skłonnościach jednostki do pokonywania przeszkód w staraniach o jak najlepsze wykonywanie zadań, co jest wyrazem jej ambicji, silnej woli i pragnienia osiągnięcia czegoś. Współdziałanie ułatwia realizację potrzeby osiągnięć przez nauczyciela i studentów, sprzyja ustaleniu działań, które podejmują wspólnie, a które oddzielnie, reagowaniu na wzajemne potrzeby i trudności w procesie kształcenia, co zwiększa sprawność i skuteczność podejmowanych działań. Dlatego umożliwia studentom, jak również nauczycielowi zaspokajanie potrzeby wysokich osiągnięć studentów w studiach, a także jest szansą na odniesienie sukcesu w wypełnianiu podjętych przez nich obowiązków.

Z założeń teorii współzależności społecznej wynika, że motywem podejmowania współdziałania może być także własna korzyść jednostek, która poszerza się o wspólne korzyści, gdy działania innych zastępują lub wspomagają jej własne, co wzmacnia motywację do osiągania celów zapewniających korzyści zarówno innym, jak i jednostce, i powoduje jej troskę o wzajemne interakcje i otwartość na oddziaływanie innych<sup>8</sup>. Podobnie motywy zachowań społecznych wyjaśnia teoria społecznej wymiany dóbr Georga Homansa – człowiek, kiedy podejmuje jakiegokolwiek działanie, to zwykle czyni to z perspektywy korzyści dla siebie lub najbliższych, a „zachowanie społeczne jest wymianą dóbr materialnych, ale i niematerialnych, takich jak symbole aprobaty i prestiżu”<sup>9</sup>. Dlatego własne korzyści studentów i nauczyciela w procesie kształcenia mogą być także źródłem motywów współdziałania, ponieważ podejmowane przez nich działania wzajemnie się wspomagają i w rezultacie dostarczają wzajemnych korzyści – akceptacji, uznania, szacunku.

8 D.W. Johnson, R.T. Johnson, *New Developments in Social Interdependence Theory*, „Genetic, Social, and General Psychology Monographs”, t. 131(4), 2005.

9 Za: J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, wyd. nowe, PWN, Warszawa 2002, s. 839.

Istotnym czynnikiem selekcji motywów ludzkiego działania i kryterium wyboru celów i środków ich realizacji są wartości, a więc „to, co jest ważne dla jednostki, co jest godne pożądanego i osiągnięcia w danym czasie, co ma istotne znaczenie dla sensu jej życia, aktywności i rozwoju”<sup>10</sup>. Ich podstawowym źródłem są potrzeby i aspiracje człowieka, które aktywizują jednostkę do działań, mobilizują do postępowania zorientowanego na świadomie wybrane i realizowane wartości, potrzeby i aspiracje. W nowoczesnej prakseologii wskazuje się, że „ludzie działają ze względu na sytuacje praktyczne, których są podmiotami”<sup>11</sup>. Sytuacje praktyczne „wyznaczane są przez wartości, w które ludzie wierzą i przez fakty, jakie postrzegają”<sup>12</sup>. Podjęcie przez absolwentów szkoły średniej decyzji o kontynuacji nauki w szkole wyższej jest nie tylko świadomym wyborem kierunku kształcenia, realizacją aspiracji edukacyjnych i pożądanego wartości, ale także wiąże się z pewnym stopniem ich oczekiwań, że działania zapewnią pożądanego skutek. Aktualnie szczególne znaczenie posiada zdobycie przez nauczyciela i studentów „kompetencji w zakresie rozpoznawania, rozumienia, akceptowania i respektowania wartości”<sup>13</sup>. Aktywność nauczycieli i studentów, ich wspólne działania są ukierunkowane na realizację wartości<sup>14</sup> poprzez osiągnięcie celów edukacji w szkole wyższej.

Wśród czynników pobudzających podmioty do współdziałania istotne są zdolności jednostek do interakcji społecznych rozwijane w procesie uspołecznienia i nabywane w tym zakresie umiejętności. Warto tu podkreślić znaczenie twórczego myślenia, krytycznej samooceny i oceny, skutecznego komunikowania się, dyskusji, przekonywania, wyjaśniania, otwierania się na innych, wywierania wpływu, sterowania konfliktami społecznymi, świadczenia i odbierania pomocy<sup>15</sup>. Takie cechy nauczycieli i studentów nie tylko motywują do współdziałania dydaktycznego, ale także zwiększają jego sprawność i efektywność.

Przy podejmowaniu decyzji przez jednostkę o współdziałaniu i jego kontynuowaniu znaczące są nie tylko motywy wewnętrzne, ale także zewnętrzne – społeczne, ekonomiczne. Motywy zewnętrzne to m.in., sposoby nagradzania za współdziałanie, rodzaj realizowanych celów, stopień zorganizowania pracy i rela-

10 K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 26.

11 W. Gasparski, *Dlaczego ludzie tak działają, jak działają oraz jak powinni działać*, „Management and Business Administration. Central Europe”, nr 1, 2008, s. 33.

12 Ibidem, s. 31.

13 J. Gnitecki, *Aksjologiczne podstawy stanowienia celów edukacyjnych szkoły wyższej*, (w:) K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna In Plus, Szczecin 2006, s. 51.

14 Np. K. Denek, *Wartości a edukacja w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 22, 2003; U. Ostrowska, *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*, Wydawnictwo Uczelniane AT-R, Bydgoszcz 1989.

15 H. Czarniawski, *Współdziałanie potrzebą...*, op. cit., s. 43; D.W. Johnson, R.T. Johnson, *New Developments in...*, op. cit., s. 302–303.



cje interpersonalne w zespole, poziom wiedzy i umiejętności podmiotów współdziałających, ale także „normy społeczne i moralne przekazywane jednostce w procesie wychowania, które wspierają kształtowanie u jednostek postaw prospołecznych, gotowości do współdziałania z innymi ludźmi”<sup>16</sup>. We współdziałaniu dydaktycznym nauczyciela i studentów szczególne znaczenie ma akceptacja jego celów, takie zorganizowanie prac, aby ułatwiało podejmowane działania, podmiotowe relacje między uczestnikami procesu kształcenia, ale także obiektywne i systematyczne nagradzanie, szczególnie studentów za uzyskiwane efekty. Wewnętrzne i zewnętrzne motywy współdziałania uczestników procesu kształcenia wzajemnie się uzupełniają i pożądana jest ich równowaga, która umożliwia zaspokajanie potrzeb zarówno nauczycieli, jak i studentów.

A zatem motywy podejmowania współdziałania dydaktycznego przez nauczycieli i studentów są bardzo wartościowe. Jednak ich nasilenie jest uwarunkowane wieloma czynnikami zewnętrznymi, niezależnymi od uczestników procesu kształcenia, które czasem osłabiają ich motywację i obniżają uzyskiwane efekty – jakość kształcenia.

## Wyniki badań współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów

Do badania stanu współdziałania dydaktycznego zastosowałam metodę skalowania i ankietę. Opracowane narzędzie, identyczne dla nauczycieli i studentów składało się z trzech części: skala do oceny jakości efektów współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazie preparacji (S. WDNiS w Fazie Preparacji), realizacji (S. WDNiS w Fazie Realizacji) oraz kontroli i oceny (S. WDNiS w Fazie Kontroli i Oceny) procesu kształcenia. Do oceny jakości efektów współdziałania w każdej z faz procesu kształcenia opracowałam skalę oszacowań zawierającą po 25 pozycji, które zawierały ocenę celów współdziałania, podmiotów współdziałających, przedmiotu, treści, metod, środków, form organizacyjnych, warunków i rezultatów współdziałania. Badani dokonywali oceny w skali od 5–1 (5 – bardzo wysoko, 4 – raczej wysoko, 3 – przeciętnie, 2 – raczej nisko, 1 – bardzo nisko). Wykonałam standaryzację opracowanych skal, a wyniki oceny współdziałania dydaktycznego dla każdej z faz procesu kształcenia zostały znormalizowane poprzez przekształcenie na skale stenowe (oddzielnie dla nauczycieli i studentów), co umożliwiło wyodrębnienie grup badanych oceniających – wysoko, przeciętnie lub nisko<sup>17</sup>. W badaniach zasadniczych, przeprowadzonych w latach 2010–2011

16 H. Czarniawski, *Współdziałanie potrzebą...*, op. cit., s. 53.

17 A. Krajewska, *Współdziałanie dydaktyczne...*, op. cit., s. 168–176.

uczestniczyło 1 166 studentów kierunku pedagogika i 55 nauczycieli z Uniwersytetu Szczecińskiego i Uniwersytetu w Białymstoku.

Analiza materiału empirycznego umożliwiła sformułowanie kilku uogólnień:

- ogólny poziom współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia w ocenie około 40% studentów i nauczycieli jest przeciętny, ale jednocześnie po około 30% badanych z obu grup wyraża skrajne oceny – wysoką lub niską, a więc nie może zadowalać, ponieważ prawie co trzeci badany ocenia nisko;
- względnie najniżej – nisko lub przeciętnie badani ocenili poziom współdziałania dydaktycznego w fazie preparacji, a nieco wyżej w pozostałych;
- analiza ocen badanych dotyczących poszczególnych elementów systemu współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w fazach procesu kształcenia (przy przyjętym w badaniach rozumieniu skuteczności, korzystności, ekonomiczności, racjonalności i użyteczności jego elementów przedmiotowych oraz podmiotowych – odpowiedzialności nauczycieli i studentów, aktywności, samodzielności i podmiotowości studentów) wykazała, że studenci ocenili niżej niż nauczyciele poziom współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia, w prawie wszystkich elementach. W ich ocenach dominują przeciętne, czasem niższe i chociaż nauczyciele zwykle oceniali wyżej poziom tych relacji, to wyniki badań wywołują refleksję. Względnie nisko lub przeciętnie (szczególnie studenci) ocenili poziom współdziałania w wielu elementach w fazie preparacji – w zakresie treści, metod, środków, form organizacyjnych i warunków wewnętrznych, także realizacji – w zakresie przedmiotu, metod i form organizacyjnych współdziałania, jak również w kontroli i ocenie – w zakresie jego celów, przedmiotu, środków i form organizacyjnych;
- w analizach dotyczących związku między wyrażoną przez studentów oceną poszczególnych elementów systemu współdziałania dydaktycznego w fazach procesu kształcenia a poziomem ich osiągnięć w studiach ustaliłam często występującą prawidłowość – im wyższy poziom osiągnięć w studiach w grupach badanych przeciętnie oceniających poziom współdziałania dydaktycznego, a także wśród ogółu, tym częściej niżej niż pozostali oceniają poszczególne elementy systemu współdziałania dydaktycznego;
- wystąpiła także, chociaż rzadziej inna prawidłowość – im wyższy poziom osiągnięć w studiach, tym wyżej badani oceniają tylko nieliczne elementy systemu współdziałania dydaktycznego, a głównie – poziom odpowiedzialności studentów w fazach procesu kształcenia, ich samodzielności w fazie realizacji, a także racjonalność i korzystność warunków wewnętrznych oraz rezultatów współdziałania dydaktycznego w tej fazie;
- współdziałanie dydaktyczne w ocenie badanych warunkują właściwości nauczycieli, studentów oraz występujące okoliczności, które mogą sprzyjać,

ale także utrudniać wzajemną pomoc i ułatwianie podejmowanych działań, a w skutkach oddziaływać na jakość kształcenia. Wśród uwarunkowań związanych z właściwościami nauczycieli, studenci w fazach procesu kształcenia najbardziej akcentowali znaczenie postaw nauczycieli wobec studentów (głównie zachowania i stosunek emocjonalny), a w dalszej kolejności kompetencje pedagogiczne i cechy osobowości. Natomiast nauczyciele najbardziej podkreślali w fazie preparacji znaczenie postaw nauczycieli wobec studentów, w fazie realizacji kompetencji pedagogicznych, a w kontroli i ocenie – postaw nauczycieli wobec studentów (głównie zachowania). W zakresie uwarunkowań związanych z właściwościami studentów obie grupy badanych (częściej nauczyciele) szczególnie eksponowały w fazach procesu kształcenia znaczenie postaw studentów wobec podejmowanych działań, w dalszej kolejności postaw studentów wobec nauczycieli (częściej studenci), głównie ich komponentu emocjonalnego i działaniowego.

### **Znaczenie współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów dla jakości kształcenia**

Z rezultatów badań wynika, że istnieje potrzeba podniesienia poziomu współdziałania dydaktycznego uczestników procesu kształcenia, wzajemnej pomocy, umożliwiania i ułatwiania działań i czynności we wszystkich jego fazach, ponieważ uzyskiwane efekty są współzależne i wzajemnie warunkują uzyskiwaną jakość kształcenia. Poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w preparacji procesu kształcenia oddziałuje na jakość efektów w jego realizacji oraz kontroli i ocenie, ale także jego poziom w fazie realizacji posiada skutki dla efektów uzyskiwanych w kontroli i ocenie. Jednocześnie cykliczność faz systemu współdziałania powoduje, że jeśli nie nastąpią zmiany, to jakość uzyskanych efektów z kontroli i oceny warunkuje kolejną preparację, ta realizację itd.

Poziom współdziałania dydaktycznego w procesie kształcenia jest także uzależniony od wzajemnie powiązanych i uwarunkowanych elementów systemu, które charakteryzują jego fazy. Względnie niskie lub przeciętne oceny wielu elementów systemu współdziałania w kolejnych fazach (szczególnie u studentów) powodują, że wyniki badań nie napawają optymizmem. Warto podkreślić, że poziom współdziałania dydaktycznego w każdym z elementów fazy posiada istotne znaczenie dla uzyskiwanej jakości kształcenia, ponieważ uzyskiwane efekty wzajemnie się warunkują, są współzależne od właściwości pozostałych.

Ponadto badania wykazały interesującą prawidłowość – studenci o wysokim poziomie osiągnięć w studiach częściej oceniali poszczególne elementy systemu współdziałania dydaktycznego niżej niż pozostali. Wydaje się, że jest to pewien

symptodem potwierdzający niesatysfakcjonujący poziom współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia. Studenci o wysokim poziomie osiągnięć w studiach oczekują prawdopodobnie innego – wyższego poziomu współdziałania z nauczycielem niż występujący, zadowolający ich kolegów o niższej średniej, który mógłby być dla nich cennym źródłem podniesienia jakości kształcenia, ale także inspiracją dla podejmowania większego wysiłku przez studentów o niskim poziomie osiągnięć, niestety często nastawionych na spełnianie minimalnych wymagań, niezbędnych do zaliczenia przedmiotów studiów. Dlatego potencjał tkwiący we współdziałaniu dydaktycznym powinien być lepiej wykorzystywany przez nauczycieli i studentów, aby podnosić jakość kształcenia, zwiększać odsetek studentów o wysokim i średnim powodzeniu w studiach, a zmniejszać odsetek słabych.

Z analiz wynika, że na kierunku pedagogika mamy do czynienia najczęściej z przeciętnością, pospolitością, powierzchownością. „W edukacji uniwersyteckiej odchodzi się od «ideału doskonałości» na rzecz akceptowanej przez większość społeczności akademickiej «przeciętności» [...] wprowadza ona do procesu kształcenia łatwość, pośpiech, bezrefleksyjność, pobieżność, upraszczanie<sup>218</sup>. Jednocześnie „testomania, punktomania i ankietomania nie sprzyjają podwyższaniu jakości<sup>219</sup>, chociaż prawdopodobnie sprzyjają „zjawisku pozorantwa jakości kształcenia<sup>220</sup>”.

A zatem możliwości wzrostu jakości kształcenia tkwiące we współdziałaniu dydaktycznym nie są optymalnie wykorzystywane i istnieje potrzeba zmian, lepszego wykorzystywania wartości tkwiących w tym pozaekonomicznym źródle. Badani, znacznie częściej studenci niż nauczyciele, postulują zmiany w zachowaniu nauczycieli, a szczególnie podmiotowe traktowanie studentów, dostrzeganie problemów i potrzeb oraz udzielanie pomocy, wzrost aktywności nauczycieli w wyjaśnianiu oceny, omawianiu odpowiedzi. Jednocześnie nauczyciele znacznie częściej niż studenci wskazują na potrzebne zmiany w zachowaniu studentów: wzrost motywacji do studiów, ambicji, więcej systematycznej pracy, rzetelnego przygotowywania się do zajęć, aktywności podczas zajęć, a także świadomej samokontroli i samooceny. Warto jednak podkreślić, że współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów, chociaż znaczące, jest jednym z wielu uwarunkowań uzyskiwanej jakości kształcenia. Istotne znaczenie w tym

18 K. Denek, *W jakim kierunku przebiegać będzie transformacja uniwersytetu?*, (w:) A. Ćwikliński (red.), *Edukacja akademicka...*, op. cit., s. 60.

19 J. Grzesiak, *Determinanty poprawy jakości w obliczu krajowych ram kwalifikacji – kompetencji*, (w:) J. Grzesiak (red.), *Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*, UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz–Konin 2012, s. 200.

20 B. Śliwerski, *Pedagogika jako kierunek kształcenia w kontekście zmian i reform w szkolnictwie wyższym*, (w:) J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 78.

zakresie posiadają także inne czynniki, niezależne od środowisk akademickich – finansowanie szkolnictwa wyższego, sytuacja zawodowa nauczycieli akademickich, problemy na rynku pracy dla absolwentów i inne, które powinny stać się przedmiotem głębokiej refleksji gremiów decydujących o polityce oświatowej, a także władz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

### *Bibliografia*

- Cabała P., *Wprowadzenie do prakseologii. Przegląd zasad skutecznego działania*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2007.
- Czarniawski H., *Współdziałanie potrzebą czasu*, Norbertinum, Lublin 2002.
- Denek K., *W jakim kierunku przebiegać będzie transformacja uniwersytetu?*, (w:) A. Ćwikliński (red.), *Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014.
- Denek K., *Wartości a edukacja w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 22, 2003.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Gasparski W., *Dlaczego ludzie tak działają, jak działają oraz jak powinni działać*, „Management and Business Administration. Central Europe”, nr 1, 2008.
- Gnitecki J., *Aksjologiczne podstawy stanowienia celów edukacyjnych szkoły wyższej*, (w:) K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006.
- Grzesiak J., *Determinanty poprawy jakości w obliczu krajowych ram kwalifikacji – kompetencji*, (w:) J. Grzesiak (red.), *Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*, UAM Poznań, PWSZ Konin, Kalisz–Konin 2012.
- Karolczak-Biernacka B., *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, WSiP, Warszawa 1987.
- Johnson D.W., Johnson R.T., *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*, „Educational Researcher”, t. 38(5), 2009.
- Johnson D.W., Johnson R.T., *New Developments in Social Interdependence Theory*, „Genetic, Social, and General Psychology Monographs”, t. 131(4), 2005.
- Krajewska A., *Współdziałanie dydaktyczne nauczycieli akademickich i studentów a jakość kształcenia na przykładzie studiów pedagogicznych*, Trans Humana, Białystok 2016.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, przeł. P. Sawicka, PAX, Warszawa 1990.
- Ostrowska U., *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*, Wydawnictwo Uczelniane AT-R, Bydgoszcz 1989.
- Sharan Y., Sharan S., *Expanding cooperative learning through group investigation*, Teacher's College Press, New York 1992.
- Slavin R.E., *Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know*, „Contemporary Educational Psychology”, t. 21(1), 1996.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, wyd. nowe, PWN, Warszawa 2002.
- Śliwerski B., *Pedagogika jako kierunek kształcenia w kontekście zmian i reform w szkolnictwie wyższym*, (w:) J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański (red.), *Szkoła wyższa w toku zmian*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Tomaszewski T., *Potrzeba*, (w:) W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia Psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
- Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, PWN, Warszawa 1981.

**Grzegorz Sanecki**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## **Postrzeganie przez studentów środowiska pracy jako przestrzeni edukacyjnej**

### **Wprowadzenie**

Współczesną gospodarkę określa się mianem gospodarki opartej na wiedzy. Oznacza to, że o sukcesach i konkurencyjności przedsiębiorstwa decydują dziś nie tyle jego zasoby materialne, ile potencjał intelektualny, kreatywność, elastyczność czy adaptacyjność. „Nośnikiem” tych zasobów są pracownicy i wszystkie charakteryzujące ich cechy, tj. zainteresowania, zdolności, dyspozycje, postawy, ambicje, a nade wszystko wiedza i umiejętności. Niezbędne jest zatem inwestowanie w ten kapitał oraz racjonalne nim zarządzanie. Podstawowym warunkiem powodzenia i upowszechnienia takiej praktyki jest odpowiednie edukowanie pracodawców, ale również pracowników. Edukacja pracodawców powinna obejmować przede wszystkim: budowanie przekonania, iż inwestycje w kapitał ludzki nie są marnotrawieniem pieniędzy, ale właściwie prowadzone przyczynią się do sukcesów firmy, dostarczanie wiedzy praktycznej dotyczącej form i metod doskonalenia zasobów ludzkich oraz informowanie o możliwościach finansowania rozwoju zawodowego pracowników. Pracownicy natomiast powinni przede wszystkim odczuwać konieczność ustawiczności modernizowania swych kwalifikacji i kompetencji oraz posiadać umiejętność szybkiego uczenia się.

### **Zakład pracy a polityka personalna w zakresie edukacji pracowników**

Zakład pracy jest instytucją sformalizowaną. Posiada określoną strukturę, usystematyzowany system stanowisk oraz sieć zależności i stosunków służbowych. Funkcjonowanie zakładu pracy określają też formalne, jak i nieformalne wzory zachowań, normy i obyczaje<sup>1</sup>. Zależy ono też od charakteru działalności, wielkości firmy, panującej kultury organizacyjnej, zaplecza technicznego i fi-

---

<sup>1</sup> S.M. Kwiatkowski, *Zakład pracy jako środowisko wychowawcze*, (w:) T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995, s. 214.

nansowego, podległości organizacyjno-administracyjnej oraz misji organizacji. Mimo istniejącej różnorodności firm, istnieje dość uniwersalny wykaz funkcji realizowanych przez większość przedsiębiorstw: produkcyjna, socjalna, dydaktyczna oraz wychowawcza<sup>2</sup>.

Edukowanie pracowników, jako część polityki personalnej, zależy nade wszystko od strategii rozwoju firmy. Ze względu na prymat celów ekonomicznych, w większości organizacji polityka personalna jest ściśle podporządkowana strategii biznesowej przedsiębiorstwa<sup>3</sup>. Dobrą egzemplifikacją tego zjawiska przedstawia M. Kostera, która strategii biznesowej zwanej „liderem kosztowym” przypisuje model polityki personalnej określany jako „sito”, zaś strategię konkurencji „poprzez markę” łączy z polityką personalną „kapitału ludzkiego”. W modelu „sita” do pracy przyjmuje się osoby z gotowymi kwalifikacjami, niezbędnymi w danym momencie pracodawcy. W wyniku kolejnych „odsiewów” przydatni pracownicy zostają i mają szansę na awans, nieprzydatni odchodzą z firmy. Model sita traktuje edukację kadr jako drugorzędną, a odpowiedzialność za rozwój zawodowy spada na samych pracowników<sup>4</sup>. Natomiast w firmach opartych na modelu „kapitału ludzkiego” zatrudnia się osoby, które wykazują możliwości rozwoju, skłonne do współdziałania. Organizacja inwestuje w edukację kadr bardzo duże środki i pobudza aspiracje zawodowe pracowników<sup>5</sup>. Zamiast zwolnień z pracy promuje się dostosowywanie profili kompetencji pracowników do zmieniających się potrzeb<sup>6</sup>.

Korzyści organizacji z inwestowania w edukację pracowników są ogromne. Edukowanie kadr uzmysławia pracownikom, że firma traktuje ich poważnie, motywuje ich do doskonalenia wiedzy i umiejętności, wzmaga zaangażowanie, buduje identyfikację z organizacją, poprawia komunikację, przyczynia się do pełniejszej realizacji potrzeb i pragnień pracowników, daje możliwość podejmowania coraz bardziej ambitnych wyzwań, pomaga zrozumieć zmiany zachodzące w organizacji i lepiej sobie z nimi radzić<sup>7</sup>.

---

2 Ibidem, s. 215.

3 A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi, Strategie – procesy – metody*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003, s. 58.

4 M. Kostera, *Zarządzanie personelem*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1998, s. 38; S. Marek, M. Białasiewicz (red.), *Podstawy nauki o organizacji. Przedsiębiorstwo jako organizacja gospodarcza*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011, s. 192.

5 M. Kostera, *Zarządzanie personelem*, op. cit., s. 39.

6 T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 202.

7 M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategia i działanie*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1998, s. 187.

## Rozwój zawodowy pracowników – doskonalenie i szkolenia

W procesie rozwoju zawodowego personelu można wyróżnić poszczególne jego elementy: planowanie rozwoju, ocena pracowników, doskonalenie pracowników, przemieszczenia organizacyjne kadr oraz integrowanie społeczne i organizacyjne personelu<sup>8</sup>. Celem interesującego nas tu najbardziej doskonalenia personelu jest „podnoszenie lub modyfikowanie kwalifikacji pracowników ukierunkowane na dostosowanie ich do wymagań stanowiska pracy”<sup>9</sup>. W tradycyjnym ujęciu doskonalenia personelu wyróżniano procesy szkolenia i rozwoju zawodowego. Szkolenia kojarzono z modernizacją kwalifikacji zawodowych pracowników szeregowych, zaś pojęcie rozwoju łączono głównie z doskonaleniem umiejętności miękkich i rezerwowano je dla kadr kierowniczych<sup>10</sup>. Współczesne koncepcje rozwoju zasobów ludzkich zdecydowanie negują ten podział, wychodząc z założenia, że trening pewnych umiejętności miękkich jest dziś często niezbędny pracownikom niższych szczebli, a kadrze menedżerskiej przydają się niejednokrotnie umiejętności operacyjne, przydatne w konkretnych sytuacjach roboczych<sup>11</sup>.

Do najbardziej rozpowszechnionych metod szkoleniowych należy pokaz, instruktaż, doradztwo, rotacja i zwiększanie liczby obowiązków oraz szkolenia formalne<sup>12</sup>. Te ostatnie realizowane są różnymi sposobami: od klasycznych wykładów i lekcji po symulacje i nauczanie programowane. Szkolenia formalne mogą mieć charakter internistyczny, jak i eksternistyczny. Mogą przyjmować formę krótkich okazjonalnych szkoleń, jak i dłuższych kursów, realizowanych z reguły poza zakładem pracy przez zewnętrzne instytucje szkoleniowe<sup>13</sup>. Zakłady pracy, mając do dyspozycji wiele różnych form i metod służących edukowaniu personelu, często jednak – głównie w związku z obniżaniem kosztów pracy – ograniczają bądź całkiem rezygnują ze szkolenia i doskonalenia swych pracowników.

## Zakład pracy jako środowisko edukacyjne – wyniki badań własnych

Zasadniczym celem badań, których wyniki omawiane są w niniejszym artykule, było scharakteryzowanie postrzegania przez studentów środowiska pracy jako

8 A. Suchodolski, *Rozwój pracowników*, (w:) T. Listwan (red.), *Zarządzanie kadrami*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2004, s. 142.

9 Ibidem, s. 147.

10 R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 436.

11 E. McKenna, N. Beech, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Felberg SJA, Warszawa 1999, s. 198.

12 Ibidem, s. 211–214.

13 Ibidem, s. 213–214.



miejsca edukacji pracowników. Przeprowadzono je w dwóch turach: w maju 2015 oraz w lutym 2016 roku na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie. Wszyscy badani realizowali studia stacjonarne II stopnia, co oznacza, że ich wiedza profesjonalna była już dość zaawansowana. Ponieważ zdecydowana większość respondentów nie posiadała jeszcze doświadczenia zawodowego, ich opinie na temat rozwoju pracowników należy traktować jako wynik dotychczasowego przygotowania zawodowego oraz wiedzy przygodnie zdobytej.

W badaniach poszukiwano odpowiedzi na zasadnicze pytanie: na ile studenci wybranych specjalności postrzegają środowisko pracy jako obszar działań edukacyjnych? Bardziej szczegółowe kwestie badawcze koncentrowały się na zagadnieniach świadomości respondentów co do potrzeby prowadzenia edukacji pracowników w zakładach pracy, a także postrzegania jej celów, ich opinii na temat motywacji pracowników do podejmowania aktywności kształceniowej w zakładzie pracy oraz różnych jej uwarunkowań.

Próbę badawczą zróżnicowano, wybierając do niej studentów dwóch specjalności: pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz doradztwa zawodowego i personalnego. Zabieg ten umożliwił dokonanie analizy porównawczej poglądów obydwu zbiorowości i dokonanie weryfikacji hipotetycznego założenia, iż studenci doradztwa zawodowego i personalnego, z racji specyfiki treści kształcenia specjalnościowego, trafniej postrzegają edukacyjny wymiar funkcjonowania współczesnego zakładu pracy, niż ich koledzy kształcący się na specjalności nauczycielskiej.

Do zebrania materiału badawczego posłużył autorski kwestionariusz ankiety. Udział w badaniach był dobrowolny i anonimowy. Ostatecznie do analizy wyników zakwalifikowano dane ze 111 poprawnie wypełnionych kwestionariuszy ankiet (74 przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz 37 przez studentów doradztwa zawodowego i personalnego). Dla ułatwienia prowadzenia wywodu w dalszej części artykułu, studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej określać się będzie mianem 'studentów pedagogiki', zaś studentów doradztwa zawodowego i personalnego mianem 'studentów doradztwa'. Poza tym, zaprezentowane zostaną tylko te aspekty badań, w których wystąpiła istotna statystycznie różnica w opiniach dwóch zbiorowości badanych.

W obliczu dynamicznie zmieniającej się sytuacji ekonomicznej oraz rosnącej konkurencji rynkowej, każdy pracodawca powinien systematycznie monitorować stan potrzeb edukacyjnych personelu i inicjować adekwatne działania kształceniowe. Prawdopodobnie ta dotyczy przedsiębiorstw wszystkich gałęzi gospodarki oraz wszystkich kategorii pracowników. Jak się okazało, badani mieli w tych kwestiach bardziej podzielone opinie, a studenci pedagogiki wykazali się istotnie słabszą orientacją w omawianym obszarze.

Tylko połowa wszystkich badanych uznała, że każdy zakład pracy powinien organizować dla swojego personelu działania kształceniowe, ale zdecydowanie

**Tabela 1. Czy każdy zakład pracy powinien organizować aktywność edukacyjną swych pracowników?**

Organizowanie aktywności edukacyjnej przez zakłady pracy	Studenci pedagogiki	Studenci doradztwa	Łącznie w próbie
	%	%	%
tak, każdy zakład	37,84	72,97	49,55
tak, ale tylko w wybranych branżach	16,22	10,81	14,41
tak, ale tylko gdy zgłaszają to pracownicy	31,08	13,51	25,23
tak, ale tylko w odniesieniu do wybranych grup pracowników	9,46	2,7	7,21
nie, w zakładach pracy edukacja nie powinna się odbywać	5,41	0	3,6
Σ	100	100	100

$\chi^2 = 13,2258$ ; wynik istotny stat. przy  $p < 0,05$ . Źródło: badania własne.

**Tabela 2. Podmioty odpowiedzialne za organizację edukacji pracowników w zakładzie pracy w opiniach badanych**

Odpowiedzialni za organizowanie aktywności edukacyjnej	Studenci pedagogiki	Studenci doradztwa	Łącznie w próbie
	%	%	%
kierownictwo najwyższego szczebla	14,86	32,43	20,72
bezpośredni przełożeni	27,03	29,73	27,93
dział HRD (szkoleń)	22,97	27,03	24,32
sami zainteresowani pracownicy	24,32	5,41	18,02
związki zawodowe	10,81	5,41	9,01

$\chi^2 = 9,6051$ ; wynik istotny stat. przy  $p < 0,05$ . Źródło: badania własne.

częściej takiego zdania byli studenci doradztwa. Co więcej, niemal 1/3 studentów pedagogiki stwierdziła, że pracodawcy powinni kształcić i doskonalić pracowników, ale tylko wtedy, gdy oni sami będą się tego domagać. Warto też zauważyć, że wyłącznie wśród nich pojawiły się pojedyncze głosy, że zakład pracy nie jest miejscem, w którym powinno organizować się edukację pracowników.

W teoriach rozwoju zasobów ludzkich podkreśla się, że edukację pracowników w organizacji mogą inicjować bądź bezpośredni przełożeni, bądź wyspecjalizowane kadry działów HRD (lub szkoleń). Ostatecznie jednak, za organizację i przebieg procesów szkolenia i doskonalenia kadr odpowiada kierownictwo najwyższego szczebla. O rozstrzygnięcie kwestii, które podmioty są odpowiedzialne za organizację działań kształceniowych w zakładach pracy poproszono ankietowanych.

Studenci doradztwa wykazali się lepszą znajomością omawianej materii. Stosunkowo częściej w roli organizatorów szkoleń i doskonalenia zawodowego

**Tabela 3. Główny cel edukacji pracowników w zakładzie pracy w opiniach badanych**

Główne cele aktywności edukacyjnej pracowników	Studenci pedagogiki	Studenci doradztwa	Łącznie w próbie
	%	%	%
modernizacja kwalifikacji zawodowych	48,65	72,97	56,76
awans zawodowy	20,27	18,92	19,82
poszerzanie horyzontów myślowych	4,05	2,7	3,6
wyższe zarobki	27,03	5,41	19,82

$\chi^2 = 8,5373$ ; wynik istotny stat. przy  $p < 0,05$ . Źródło: badania własne.

**Tabela 4. Motywacja pracowników do podejmowania aktywności edukacyjnej w opiniach badanych**

Rodzaje motywacji	Studenci pedagogiki	Studenci doradztwa	Łącznie w próbie
	%	%	%
wizja wyższych zarobków	68,92	40,54	59,46
wizja awansu	16,22	37,84	23,42
większy prestiż wśród współpracowników	9,46	5,41	8,11
uznanie przełożonych/pracodawców	5,41	16,22	9,01

$\chi^2 = 11,964$ ; wynik istotny stat. przy  $p < 0,05$ . Źródło: badania własne.

trafnie typowali zarówno kierownictwo główne, kierownictwo operacyjne, jak i służby powołane do obsługi rozwoju zasobów ludzkich.

Kolejne pytanie kwestionariusza dotyczyło opinii na temat celów edukacji organizowanej w zakładach pracy. Wybór jednej z zawartych w kafeterii odpowiedzi sygnalizował dominującą u badanego perspektywę postrzegania celu aktywności edukacyjnej pracowników.

W obydwu zbiorowościach badanych najliczniej deklarowano, że zasadniczym celem edukacji pracowników w środowisku pracy jest podwyższanie lub zmiana ich kwalifikacji zawodowych, choć zdecydowanie częściej przekonanie takie żywili studenci doradztwa. Z kolei studenci pedagogiki znacznie częściej działania kształceniowe organizowane przez zakład pracy wiązali z szansą na podwyżkę zarobków ich uczestników. Wydaje się zatem, że studenci doradztwa traktowali szkolenia i doksztalcanie kadr głównie jako metodę budującą kapitał ludzki organizacji, natomiast studenci pedagogiki – jako narzędzie osiągania przez pracowników korzyści osobistych.

Z omówioną powyżej kwestią korespondują opinie badanych dotyczące charakteru motywacji jaka towarzyszy pracownikom podejmującym aktywność edukacyjną w środowisku pracy.

**Tabela 5. Systemy płac a skłonność pracowników do podejmowania aktywności edukacyjnej w opiniach badanych**

Charakter systemu płac w zakładzie pracy	Studenci pedagogiki	Studenci doradztwa	łącznie w próbie
	%	%	%
system płac uzależnionych od wkładu pracy	52,7	81,08	62,16
hierarchiczny system płac	47,3	18,92	37,84

$\chi^2 = 8,4457$ ; wynik istotny stat. przy  $p < 0,05$ . Źródło: badania własne.

**Tabela 6. Charakter relacji międzypracowniczych a skłonność personelu do podejmowania aktywności edukacyjnej w opiniach badanych**

Charakter relacji między pracownikami	Studenci pedagogiki	Studenci doradztwa	łącznie w próbie
	%	%	%
relacje przyjazne, bez konkurowania	50	78,38	59,46
relacje oparte na rywalizacji pracowników	50	21,62	40,54

$\chi^2 = 8,2409$ ; wynik istotny stat. przy  $p < 0,05$ . Źródło: badania własne.

Studenci doradztwa, ale jeszcze częściej pedagogiki, wyraźnie sugerowali, że pracownicy podejmują się uczestnictwa w szkoleniach głównie dla uzyskania wyższych zarobków. Dla mniej licznych respondentów motywem angażowania się jednostek w aktywność edukacyjną w miejscu pracy była wizja awansu zawodowego. Należy zauważyć, że na taką motywację wskazało ponad dwa razy więcej studentów doradztwa niż studentów pedagogiki. Za najmniej istotne czynniki motywujące do podejmowania kształcenia lub doskonalenia zawodowego uznano wzrost prestiżu wśród kolegów z pracy oraz uznanie w oczach przełożonych.

Respondenci w różny sposób postrzegali dwa zasadniczo odmienne systemy płac w roli czynników motywujących pracowników do podejmowania aktywności edukacyjnej.

W całej próbie przeważał trafny skądinąd pogląd, iż personel chętniej uczestniczy w szkoleniach i innych formach doskonalenia wtedy, kiedy pracodawca ustala wysokość płac w zależności od indywidualnego wkładu pracy, a nie gdy poziom zarobków przypisany jest „sztywno” do miejsca pracownika w hierarchii stanowiskowej. Jednakże przekonanie takie żywili zdecydowanie częściej studenci doradztwa niż pedagogiki.

Panujące w zakładzie pracy stosunki interpersonalne istotnie rzutują nie tylko na atmosferę pracy, ale również na aktywność pracowników w sferze edukacyjnej. Jedno z pytań zadanych badanym wymagało oceny dwóch biegunowo odmiennych typów relacji międzypracowniczych, pod kątem ich wpływu na podejmowanie aktywności edukacyjnej przez personel organizacji.

**Tabela 7. Wybrane elementy materialnego środowiska pracy a skłonność pracowników do podejmowania aktywności edukacyjnej w opiniach badanych**

Elementy materialne środowiska pracy	Studenci pedagogiki	Studenci doradztwa	Łącznie w próbie
	%	%	%
dobrze warunki lokalowe	32,43	18,92	27,93
ergonomia stanowiska pracy	14,86	24,32	18,02
nowoczesne wyposażenie stanowiska pracy	17,57	40,54	25,23
właściwy mikroklimat miejsca pracy	35,14	16,22	28,83

$\chi^2 = 11,0611$ ; wynik istotny stat. przy  $p < 0,05$ . Źródło: badania własne.

**Tabela 8. Wielkość zakładu pracy a możliwość podejmowania przez pracowników aktywności edukacyjnej w opiniach badanych**

Wielkość zakładu pracy	Studenci pedagogiki	Studenci doradztwa	Łącznie w próbie
	%	%	%
duży	20,27	54,05	31,53
średni	36,49	35,14	36,04
mały	43,24	10,81	32,43

$\chi^2 = 16,9411$ ; wynik istotny stat. przy  $p < 0,05$ . Źródło: badania własne.

Studenci pedagogiki za jednakowo motywujące do aktywności kształceniowej uznali zarówno pozbawione konkurowania relacje między pracownikami, jak i relacje oparte na ciągłej rywalizacji. Z kolei studenci doradztwa, w zdecydowanej większości trafnie stwierdzili, iż skłonność pracowników do udziału w szkoleniach i doskonaleniu zawodowym jest wyższa, gdy w środowisku pracy panuje atmosfera oparta na współdziałaniu i wzajemnej pomocy.

Przyjazne pracownikowi warunki pracy budują jego lojalność i zaangażowanie w sprawy organizacji, a tym samym motywują go do działań na rzecz zakładu pracy. Ponadto, warunki pracy (szczególnie techniczne) mogą generować obiektywne potrzeby modernizacji wiedzy i umiejętności zawodowych do poziomu umożliwiającego pracownikowi optymalne wykonywanie zadań zawodowych. Z powyższych względów ankietowanych poproszono o opinie na temat elementów materialnego środowiska pracy, które ich zdaniem motywują pracowników do podejmowania aktywności edukacyjnej.

Różnice w poglądach obydwu zbiorowości studentów na ten temat sprawa dzają się do konstatacji, że studenci pedagogiki silniejszą motywację do aktywności edukacyjnej łączyli z elementami środowiska pracy podnoszącymi komfort jej wykonywania i poprawiającymi samopoczucie pracowników. Studenci doradz-

twa podkreślali zaś rolę czynników, które związane są z techniczną stroną wykonywania zadań zawodowych (wyposażenie stanowiska pracy i jego ergonomia).

Ostatni prezentowany aspekt badań dotyczy opinii ankietowanych na temat zależności między wielkością zakładu pracy, a możliwościami podejmowania przez pracowników aktywności edukacyjnej.

Odpowiedzi studentów pedagogiki sugerują, że najbardziej sprzyjające okoliczności brania udziału w szkoleniach i doskonaleniu zawodowym istnieją w małych, a następnie w średniej wielkości przedsiębiorstwach. Studenci doradztwa zaś, największe szanse realizacji potrzeb kształceniowych widzieli w dużych organizacjach, zaś najmniejsze – w małych firmach. Opinie tych ostatnich dość wiernie odzwierciedlają rzeczywisty stan rzeczy. Polscy przedsiębiorcy inwestują w rozwój kapitału ludzkiego stosunkowo mało środków (jedno z ostatnich miejsc w UE), przy czym względnie największe nakłady na ten cel istnieją w przedsiębiorstwach dużych, zaś MŚP ograniczają znacząco te wydatki<sup>14</sup>.

## Podsumowanie

Przytoczone powyżej wyniki badań pokazują, że zdecydowanie lepszą orientację w obszarze edukacyjnego wymiaru funkcjonowania zakładów pracy mieli studenci doradztwa zawodowego i personalnego. Z dużym prawdopodobieństwem, tę przewagę nad kolegami studiującymi nauczycielską specjalizację pedagogiczną zawdzięczali zajęciom z przedmiotów specjalnościowych poświęconych doradztwu zawodowemu, teorii organizacji i zarządzania, rynkowi pracy, bezrobociu, zarządzaniu zasobami ludzkimi, konsultingowi, administrowaniu kadrami czy planowaniu i rozwojowi kariery. Silniej dostrzegali oni potrzebę organizowania działań kształceniowych dla pracowników i trafniej identyfikowali podmioty odpowiedzialne za ich organizację. Częściej prawidłowo wskazywali i rozumieли uwarunkowania motywacji pracowników do udziału w szkoleniach i doskonaleniu zawodowym. Lepiej też znali rzeczywisty poziom uczestnictwa pracowników polskich firm w edukacji organizowanej przez zakłady pracy.

Nowoczesne kierowanie rozwojem zasobów ludzkich wymaga edukowania pracodawców do prowadzenia tego procesu. Jednak nawet najbardziej profesjonalne zabiegi w tym obszarze nie przyniosą oczekiwanych skutków bez odpowiedniego – głównie mentalnego – przygotowania przyszłych pracowników.

14 M. Frączek, M. Jelonek, K. Keler i in., *Pracodawcy a podnoszenie kompetencji zawodowych pracowników. Szkolenia i inne formy podnoszenia jakości zasobów ludzkich w przedsiębiorstwach*, t. 7, (w:) J. Górniak, S. Mazur (red.), *Analiza wyników badań ankietowych przeprowadzonych wśród przedsiębiorców w ramach projektu Obserwatorium Regionalnych Rynków Pracy Pracodawców Rzeczypospolitej Polskiej*, Obserwatorium Regionalnych Rynków Pracy, Warszawa 2010, s. 6.

Problem ten wyraźnie zasygnalizowały zaprezentowane powyżej wyniki badań. Konieczne wydaje się być wprowadzenie do programów kształcenia w szkołach wyższych, a najlepiej już w średnich, w zdecydowanie większym niż obecnie zakresie, treści przygotowujących młodych ludzi do funkcjonowania na współczesnym rynku pracy i pełnienia roli zawodowej. Zasadniczy akcent takiej edukacji powinien zostać położony na wyrabianie i utrwalanie przeświadczenia, że przebieg kariery pracowniczej uzależniony jest dziś głównie od gotowości do szybkiego reagowania na zmiany w treściach i organizacji pracy zawodowej. Młodzi ludzie muszą zdawać sobie sprawę, że ich przyszłe funkcjonowanie w środowisku pracy będzie zależało przede wszystkim od ich zdolności adaptacyjnych, elastyczności, motywacji oraz umiejętności szybkiego i ustawicznego uczenia się, gdyż współczesny zakład pracy staje się w coraz większym stopniu specyficznym środowiskiem edukacyjnym. Na naszych oczach bowiem realizuje się idea „organizacji uczącej się”, tj. takiej, gdzie praca staje się nieustającym procesem uczenia, wszechogarniającym wszystkie elementy strukturalne przedsiębiorstwa, na każdym jego szczeblu<sup>15</sup>.

### *Bibliografia*

- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategia i działanie*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1998.
- Frączek M., Jelonek M., Keler K. i in., *Pracodawcy a podnoszenie kompetencji zawodowych pracowników. Szkolenia i inne formy podnoszenia jakości zasobów ludzkich w przedsiębiorstwach*, t. 7, (w:) J. Górniak, S. Mazur (red.), *Analiza wyników badań ankietowych przeprowadzonych wśród przedsiębiorców w ramach projektu Obserwatorium Regionalnych Rynków Pracy Pracodawców Rzeczypospolitej Polskiej*, Obserwatorium Regionalnych Rynków Pracy, Warszawa 2010.
- Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Kostera M., *Zarządzanie personelem*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1998.
- Kwiatkowski S.M., *Zakład pracy jako środowisko wychowawcze*, (w:) T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995.
- Marek S., Białasiewicz M. (red.), *Podstawy nauki o organizacji. Przedsiębiorstwo jako organizacja gospodarcza*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011.
- Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.
- Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi, Strategie – procesy – metody*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003.
- Senge P.M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998.
- Suchodolski A., *Rozwój pracowników*, (w:) T. Listwan (red.), *Zarządzanie kadrami*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2004.
- Szozda A., *Motywacja w pracy*, <https://portal.abczdrowie.pl/motywacja-w-pracy>, (dostęp: 18.08.2016).

15 P.M. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998, s. 19.

**Anna Pogorzelska**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach

## **Eksponowane i niedostrzegane problemy w edukacji zawodowej**

### **Wprowadzenie**

Zapewne matematyk Charles Lutwidge Dodgson (pod pseudonimem L. Carroll) pisząc u schyłku XIX wieku *Alicję w Krainie Czarów* nie przewidywał, że niektóre z jego myśli okażą się aktualne i niezwykle trafne w XXI wieku, zwłaszcza jeżeli chodzi o okoliczności i konteksty życia ludzi. W książce tej bowiem czerwona królowa ostrzega Alicję następującymi słowami: „Bo tu, jak widzisz, trzeba biec tak szybko, jak się potrafi, żeby zostać na tym samym miejscu”<sup>1</sup>. Za sprawcę tego nieustannego biegu współczesnego człowieka uznaje się m.in. rozmaicie opisywany w literaturze postęp (np. naukowo-techniczny), zmiany cywilizacyjne obejmujące praktycznie wszystkie sfery życia (w tym społeczną, zawodową i osobistą) czy przeobrażenia zachodzące w gospodarce. W tym „biegu” chodzi już nie tylko o to, by pozostać na tym samym miejscu, ale by nie pozostawać w tyle, by nie wypaść z nabierającego prędkości wehikułu określanego jako „postęp”. Jak pisze bowiem Zygmunt Bauman, „w wehikule postępu liczba miejsc siedzących i stojących z reguły nie pozwala na przyjęcie wszystkich pasażerów”<sup>2</sup>.

Sygnalizując jedynie problem zmian w gospodarce wskazać można m.in. na charakterystyczne oznaki tzw. „nowego kapitalizmu” czy „elastycznego kapitalizmu”, w którym zmieniają się przede wszystkim modele strukturalne organizacji. Przestaje się bowiem myśleć o organizacji, jako o piramidzie lecz raczej, jak o sieciach, elastycznych i płaskich. Takie układy sieciowe łatwiej ulegać mogą dekompozycji i redefinicji. Elastyczna organizacja przypomina raczej „archipelag współzależnych działań”, a nie trwałą i stabilną konstrukcję. Zmianie ulega charakter pracy w takich organizacjach, w których dominuje przede wszystkim potrzeba szybkiego dostosowywania się do zmieniających się warunków pracy, szybkość podejmowanych decyzji, otwartość na nowe wyzwania. Posiadanie

---

1 L. Carroll, *O tym, co Alicja odkryła po drugiej stronie lustra*, Wydawnictwo Bertelsmann Media, Warszawa 1989, s. 53.

2 Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004, s. 29–30.



umiejętności i wcześniej zdobytych kwalifikacji, zdolność do zyskiwania zaufania, nawiązywania więzi przestaje być wystarczające. W „nowych” organizacjach pracownicy nie robią karier, lecz przechodzą od jednego przedsięwzięcia do drugiego, a sukces w aktualnie realizowanym przedsięwzięciu zapewnia im dostęp do kolejnego. W takich modelach organizacyjnych brak jest miejsca na stabilizację i bezpieczeństwo zatrudnienia, na trwałe relacje i więzi między ludźmi, lojalność i przywiązanie.

Edukacja zawodowa jest tym obszarem oświatowym, który najbardziej uzależniony jest od rzeczywistości gospodarczej, jej wymagań, potrzeb i oczekiwań. Stąd też obecnie z przykładną konsekwencją mówi się niezliczoną ilość razy o potrzebie dopasowania jej do gospodarczych wyzwań i podniesienia efektywności. Zwiastunem tych pozytywnych zmian ma być otwarcie jej na trzy kluczowe elementy, jakie preferują współczesne modele gospodarcze. Chodzi o elastyczność, mobilność i konkurencyjność.

Pojęciom tym nadawany jest charakter procesualny, a więc odnoszący się do procesu kształcenia zawodowego, jak i finalny, w którym elastyczność, skłonność do mobilności i bycie konkurencyjnym oznacza stan przygotowania absolwenta szkoły zawodowej do funkcjonowania w rolach zawodowych i społecznych.

Wspomniane kategorie wskazywane są w dokumentach przygotowywanych przez agendy UE, w tym m.in. przez Radę Europy ds. Edukacji a przyjętych na posiedzeniu w Sztokholmie 2001 czy przez Komisję Europejską<sup>3</sup>.

Problemy związane z elastycznością czy mobilnością uwzględnione zostały w reformie edukacji zawodowej, którą zapoczątkowano we wrześniu 2012 roku. Zarówno w dokumentach MEN uzasadniających potrzebę reform tego obszaru edukacji, jak i w nowej podstawie programowej kształcenia zawodowego pojawiają się kwestie nawiązujące do omawianych kategorii<sup>4</sup>. Stąd też na szkołach zawodowych złożono odpowiedzialność ukształtowania profilu absolwenta, by cechy te czy też typy zachowań stały się wiodące.

Trzeba jednak mieć na uwadze, że współczesna zmienność powoduje, iż oprócz zakładanych efektów funkcjonowania prezentowanych kategorii, nieuchronnie pojawiają się ich nieprzewidziane konsekwencje, niepożądane skutki uboczne, których z pewnością mało kto przewidział czy zakładał. Jak twierdzi Ulrich Beck, akceptując jakieś działanie musimy zaakceptować nieuchronnie związane z nim ryzyko. W ostatnim okresie zamiast o ryzyku zaczyna się mówić raczej o stra-

3 KE, *Edukacja w Europie; różne systemy kształcenia i szkolenia*, Warszawa 2003, s. 12.

4 Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, Dz.U. z 7.02.2012. Wśród celów edukacji zawodowej oraz uzasadnień wprowadzanych zmian podkreśla się nieodzowność elastycznego reagowania na potrzeby rynku pracy, otwartość na uczenie się przez całe życie oraz mobilność edukacyjną i zawodową absolwentów szkół zawodowych.

tach „współbieżnych”<sup>5</sup>. Pojęcie to zakłada, że skutkom pozytywnym towarzyszą też z konieczności efekty negatywne. Prawdziwym problemem staje zatem prawdziwe i rzetelne oszacowanie zysków i strat podejmowanych działań, uwzględniające wszystkie elementy z obszaru życia społecznego, życia gospodarczego, kulturowego czy moralnego. Dlatego też wydaje się, że warto zajrzeć na „drugą stronę lustra” elastyczności, mobilności i konkurencyjności i bliżej przyjrzeć się rzeczywistym efektom powszechnie akceptowanej wiary w ich pozytywną moc sprawczą.

## Po drugiej stronie elastyczności

W dzisiejszym rozumieniu termin elastyczność oznacza umiejętność dostosowywania się do zmiennych warunków oraz to, że warunki te nie są w stanie złamać człowieka. Współcześnie elastyczność odnosi się zarówno do postaw i zachowań ludzi, jak również do organizacji, w której elastyczne struktury, formy zatrudnienia czy elastyczny czas pracy stanowią podstawę nowej teorii zarządzania. Z myśleniem o elastyczności przedstawiciele „nowej ekonomii” łączą pozytywną obietnicę uzyskiwania optymalnych efektów czy dochodzenia do najlepszych wyników gospodarczych. Ale na optymistycznej wizji „elastycznego kapitalizmu” wyraźnie widoczne są rysy, które od lat analizuje m.in. Richard Sennett. Elastyczność porównuje on raczej do bałaganu niż wolności. Natomiast Scott Lash czasy elastyczności określa mianem „końca zorganizowanego kapitalizmu”. Opierając się na analizach dokonanych przez R. Sennetta m.in. w książce *Korozja charakteru* na problem elastyczności można spojrzeć w kilku wymiarach.

Pierwszy z nich to wymiar nieczytelności i niepewności, które stanowią uboczny skutek tendencji do ciągłej ewolucji struktur organizacyjnych, wymyślaniu instytucji wciąż na nowo, burzenia starego porządku, wprowadzania pierwiastka chaosu. Specyficzną dla tego systemu jest zasada „Nic na długo”, która powoduje erozję zaufania, powierzchowność relacji i więzi społecznych, brak wzajemnych zobowiązań czy lojalności. Rodzi natomiast konflikt między charakterem człowieka a jego doświadczeniami: „bezład własnej historii; człowiek nie potrafi swemu charakterowi nadawać formy trwałej narracji”<sup>6</sup>. Organizacje tzw. „elastycznego kapitalizmu” uprawiają swego rodzaju politykę „świadomego wytwarzania niepewności”. Narzędzie to nazwane przez Pierre Bourdieu *precarisation* oznacza działania, w wyniku których ludzie stają się jeszcze bardziej niepewni i bezbronni, a tym samym jeszcze bardziej przewidywalni i „sterowni”.

5 Z. Bauman, D. Lyon, *Płynna inwigilacja*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2013, s. 140.

6 Ibidem, s. 34.

Stan niepewności, jak pisze P. Bourdieu, „nadaje przyszłości nieokreślony charakter i wyklucza wszelkie racjonalne przewidywania, a przede wszystkim, odbiera ludziom te odrobinę wiary w przyszłość, która trzeba posiadać, aby móc się zbuntować”<sup>7</sup>. Stąd też niepewne i nieczytelne stają się plany życiowe, przyszłość zawodowa, pozycja społeczna oraz wynikające z niej poczucie własnej wartości i wiara we własne siły. Dominującym elementem ludzkiego życia stają się nieustanne napięcia i kryzysy, nie pozwalające chociażby na chwile odprężenia i spokoju.

Drugi wymiar oparty jest na opozycji elastyczność – rutyna. Problem rutyny rozstrzygany jest najczęściej w kategoriach zła, które paraliżuje sposoby organizacji pracy, funkcjonowanie człowieka w tym procesie. W elastyczności upatrywana jest szansa pozbywania się działań rutynowych. Zauważyć jednak trzeba, że nie w każdej sytuacji rutynowa organizacja czasu pracy jest poniżająca, że być może jedynie w dynamicznych sektorach gospodarki język elastyczności jest potrzebny i zrozumiały. Większość procesu pracy odbywa się według ułożonych reguł, które jedynie ewaluują, dając tym samym zatrudnionym ludziom namiastkę stabilności i bezpieczeństwa. Anthony Giddens wskazuje na podstawowe znaczenie nawyku zarówno w działaniu społecznym, jak i dla samorozumienia. Pisze o tym następująco:

Dostępne alternatywy testujemy w odniesieniu do nawyków, jakie już opanowaliśmy. Życie składające się jedynie z chwilowych impulsów, krótkotrwałych działań pozbawionych rutyny, życie bez nawyków byłoby zaiste bezmyślną egzystencją<sup>8</sup>.

Stąd też zasadne wydają pytania: „Czy elastyczność, z całą niepewnością i wszelkimi rodzajami ryzyka, jakie ze sobą pociąga, stanowi w istocie remedium na zło, jakie atakuje? Przyjmując nawet, że rutyna niszczy ludzki charakter – w jaki sposób elastyczność miałaby czynić życie jednostki bardziej aktywnym i twórczym?”<sup>9</sup>.

Trzeci wymiar odnosi się do problemu wpływu elastyczności na zmianę charakteru człowieka. Zjawiska temu towarzyszące R. Sennett nazywa dryfowaniem. Chodzi głównie o zachowania, które w pracy zawodowej przynoszą sukces, w życiu osobistym stają się obciążeniem. Dostosowywanie się bowiem do zasady „Nic na długo” znaczy: nie angażuj się, nie poświęcaj się, nie zatrzymuj się. Dlatego rodzą się dylematy: Jak w takiej sytuacji można zachować trwałość relacji społecznych? Jak budować własną narrację i czynić własne życie spójne? Jak budować swoje własne dalekosiężne cele w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości? R. Sennett twierdzi, że współczesny „elastyczny kapitalizm” powoduje koro-

7 Cyt. za Z. Bauman, *Płynne życie...*, op. cit., s. 212.

8 A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*, Wydawnictwo Zysk i s-ka, Poznań 2003.

9 Ibidem, s. 53.

zję charakteru, a szczególnie zagrożone są te właściwości ludzkiego charakteru, dzięki którym człowiek odczuwa więź z innymi i nie wątpi w trwałość własnego „ja”<sup>10</sup>. Są to kwestie istotne ponieważ płytkość i kruchość relacji międzyludzkich czy brak zaufania świadczą o niskich zasobach kapitału społecznego.

Jak się wydaje, elastyczność jest kategorią pozytywną i pożądaną głównie z punktu widzenia pracodawców. To dzięki niej pracodawcy mogą bez ponoszenia dodatkowych kosztów przenosić pracownika ze stanowiska na stanowisko, wzdłuż i wszerz struktur własnej organizacji, w zależności od potrzeb czy aktualnego profilu działalności. To na pracowniku złożono odpowiedzialność udowodnienia, że w nowej sytuacji udaje mu się sprawdzić. Inne oblicze elastyczności ujrzyć można w kontekście życia społecznego czy osobistego. Budowa społeczeństwa obywatelskiego czy własnej tożsamości udaje się tylko na fundamentach trwałych zasad, wartości, punktów odniesienia. Elastyczność postaw czy poglądów nie jest tu mile widziana. Jak stwierdza Ralf Dahrendorf, „[...] Może najbardziej poważnym następstwem hołdowania systemowi wartości, który szedł w parze z elastycznością, efektywnością, produktywnością, z konkurencyjnością i możliwością generowania zysków, stała się destrukcja usług publicznych – destrukcja przestrzeni publicznej i upadek wartości służby”<sup>11</sup>.

## Konteksty i odmiany mobilności

Jak zauważył Z. Bauman, dzisiaj w cenie są mobilność i nomadyzm. Wszyscy jesteśmy współczesnymi nomadami<sup>12</sup>. Widoczna w ostatnich dekadach zwiększona mobilność odbywa się nie tylko w obrębie przestrzeni geograficznych, ale także struktur społecznych czy zawodowych. Zjawisko to opisywane jest w socjologii jako ruchliwość społeczna, która oznacza każde przejście jednostki, obiektu lub wartości – wszystkiego, co stworzyła lub zmodyfikowała ludzka aktywność – z jednej pozycji na drugą<sup>13</sup>. Przedmiotem analizy w tym kontekście jest np. ruchliwość jednostkowa i zbiorowa; ruchliwość horyzontalna odnosząca się do przemieszczania między pozycjami społecznymi usytuowanymi na tym samym poziomie systemu nierówności, np. zmiana miejsca zamieszkania. Ruchliwość pionowa polega na przesunięciu w wymiarze hierarchicznym, czyli przechodzeniu do innych klas, warstw, grup społeczno-zawodowych. Zjawiska zwią-

10 Ibidem, s. 28.

11 R. Dahrendorf, *Perspektywy rozwoju gospodarczego, społeczeństwo obywatelski i wolność polityczna*, (w:) J. Danecki, M. Danecka (red.), *U podłoża globalnych zagrożeń. Dylematy rozwoju*, Wydawnictwo Elipsa, Warszawa 2003, s. 42

12 Z. Bauman, D. Lyon, *Płynna inwigilacja...*, op. cit., s. 13.

13 P. Sorokin, cyt. za: H. Domański, *Struktura społeczna*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2007, s. 194.

zane z ruchliwością są charakterystyką barier nierówności, informują o równości szans (lub o ich braku), wywierają wpływ na gospodarkę i stosunki społeczne. Poziom ruchliwości wpływa m.in. na stabilność polityczną. Przede wszystkim chodzi tu o sytuację określaną mianem „zablokowaniem szans”. Ograniczanie szans ruchliwości może być źródłem destabilizacji systemu społecznego. Ruchliwości przypisuje się tu rolę polityczną – wysoka ruchliwość zmniejsza ostrość podziałów społecznych, redukuje napięcia związane z negatywnymi ocenami nierówności. Implikacje ekonomiczne ruchliwości dotyczą jej wpływu na system społeczny, utożsamiany z zasadami organizacji i ujmowany w kategoriach rozwoju. Ruchliwość traktowana jest tu jako jeden z warunków efektywności. Dla efektywności ważne są: przenikalność barier społecznych i to, jacy ludzie wchodzi na jakie pozycje zawodowe w różnych sferach działania systemu. Wyższa ruchliwość jest pożądanym zjawiskiem jako czynnik sprzyjający optymalnej alokacji jednostek<sup>14</sup>. Ale mobilność niesie ze sobą cały szereg skutków i zjawisk niepożądanych ze społecznego punktu widzenia. Szeroko na ten temat pisze m.in. Z. Bauman. Dobrodziejstwa płynące ze strony mobilności nie dla wszystkich są jednakowo dostępne. Największe szanse na osiągnięcie sukcesów mają bowiem ci, którzy krążą blisko szczytu globalnej piramidy władzy, ci, dla których przestrzeń ma niewielkie znaczenie i którzy nie zwracają uwagi na odległość; ci, którzy czują się w wielu miejscach swojsko, lecz w żadnym miejscu nie zatrzymują się na dłużej. Jak pisze J. Attali,

Ludzie uwielbiają tworzyć, bawić się i być nieustannie w ruchu. Żyją w społeczeństwie ulotnych wartości, wolnych od troski o przyszłość, egoistyczni i hedonistyczni. Akceptują oni poczucie dezorientacji, uodpornili się na zawroty głowy i przywykli do stanu oszołomienia, pogodzili się z brakiem wytyczonego szlaku i kierunku wędrówki oraz nieokreślonym czasem jej trwania<sup>15</sup>.

Prowizoryczność więzi społeczno-zawodowych czy brak jakichkolwiek zobowiązań wynikające z nieustannej potrzeby przemieszczania się sprawiają, że przysięgi lojalnościowe, przestają obowiązywać i są jedynie dobre dla tych, którzy martwią się odległą przyszłością. Nie należy angażować się na dłużej, niż to absolutnie konieczne. Zawsze jedynie płytko i powierzchownie, tak, aby można było zerwać zobowiązania bez trudu i przykrych konsekwencji. Jak pisze Z. Bauman, lojalność i zobowiązania, jak wszystkie inne dobra użytkowe, mają swoje „terminy ważności” i nie należy dbać o nie dłużej<sup>16</sup>.

Problem mobilności dotyka także kontekstu gospodarczego, czego wyrazem jest m.in. częstsze opieranie współczesnych instytucji na układzie sieci niż na sta-

14 H. Domański, *Struktura społeczna*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2007, s. 221–228.

15 Cyt. za Z. Bauman, *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 9.

16 Z. Bauman, *Życie na przemiał...*, op. cit., s. 167.

łych układach. Wyrazem tego są przemiany współczesnego systemu pracy, w którym wyraźnie zmniejsza się pragnienie i zdolność do współpracy. W teorii każda współczesna organizacja chce wspierać kooperację. W praktyce jednak struktura owych organizacji skutecznie kooperację uniemożliwia. Dziś praca ma głównie krótkoterminowy charakter. Umowy na czas określony lub na część etatu stają się powszechniejsze, wypierają długotrwałe kariery w instytucjach. Relacje społeczne wewnątrz organizacji także stają się krótkoterminowe. Skutkiem tego jest powierzchowność tych relacji. Skoro ludzie nie pozostają długo w jednej instytucji, ich wiedza i zaangażowanie słabną. Powierzchowne relacje i słabe więzi instytucjonalne wzmacniają z kolei efekt silosu: ludzie zatrzymują wiedzę dla siebie, nie angażują się w rozwiązywanie problemów, które nie są ich problemami<sup>17</sup>. Owe czynniki sprawiają, że dzisiejszym ludziom brakuje przygotowania do trudnej współpracy: współczesne społeczeństwo utraciło kwalifikacje niezbędne do praktykowania kooperacji. Dlatego, jak stwierdził R. Sennett, rodzi się specyficzny typ charakteru: osobowość niezdolna do radzenia sobie z wymagającymi, złożonymi formami społecznego zaangażowania, wycofana, pozbawiona pragnienia współpracy z innymi – powstaje „ja” niekooperacyjne. Kończąc można jedynie dodać, że podejmowanie decyzji o opuszczeniu własnej wspólnoty nie dla wszystkich jest doświadczeniem łatwym i prostym, dla wielu jest wprost niewyobrażalne. Już w starożytnej Grecji kara wygnania w rodzinnego polis była znacznie gorsza niż kara śmierci.

## Konkurencyjność dobra i zła

Problem konkurencyjności jednoznacznie kojarzy się z rynkiem i procesami tam zachodzącymi. Władza i możliwości „rynku” w dzisiejszym życiu społeczno-gospodarczym są wielkie i praktycznie niczym nieograniczone. Przedmiotem wymiany rynkowej obecnie może być właściwie wszystko, począwszy od dóbr i usług, a na ludziach i wymianie myśli czy idei kończąc.

Towarem wprowadzanym na rynek, wypromowanym i sprzedanym są sami ludzie. Każdy staje się jednocześnie akwizytorem zachwalającym towar i towarem, który zachwala, produktem i przedstawicielem handlowym zajmującym się jego zbytem, artykułem i jego wędrownym sprzedawcą. [...] test, który muszą zaliczyć, aby dopuszczono ich do upragnionych nagród społecznych, wymaga od nich przeistoczenia się w towary rynkowe, a więc w produkty zdolne skupiać na sobie uwagę, kreować popyt i przyciągać klientów<sup>18</sup>.

17 R. Sennett, *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2013, s. 20.

18 Z. Bauman, D. Lyon, *Płynna inwigilacja...*, op. cit., s. 51.

Otrzymujemy w ten sposób społeczeństwo rynku konkurencyjnego<sup>19</sup>, na którym nie istnieje autorytatywna alokacja pracy, nie ma zapewnienia nagród za pracę, wszyscy muszą racjonalnie dążyć do maksymalizacji swojej użyteczności a zdolność pracy każdej jednostki jest jej własnością i można ją zbywać. W społeczeństwie takim wartość życia ludzkiego określana jest poprzez jego „atrakcyjność rynkową”.

Na problem konkurencyjności można spojrzeć m.in. przez pryzmat pojawiającej się obecnie i powszechnie sławionej tzw. „gospodarki doznań”, będącej następstwem kolejnej wielkiej transformacji w obszarze zarządzania. Na salach bankietowych gospodarki doznań stare hasło „policzono, zważono, rozdzielono” zastąpiono nowym – jesteś tyle wart, ile warte jest twoje ostatnie dokonanie”. Beneficjenci gospodarki doznań, jak piszą Z. Bauman i D. Lyon, stawiając na podmiotowość, radosną energię i preformatywność, muszą zabronić tworzenia długoterminowych planów i gromadzenia zasług. Dzięki temu najemcy będą cały czas w ruchu, nieustannie zajęci gorączkowym poszukiwaniem wciąż nowych dowodów na to, że ich obecność jest nadal mile widziana<sup>20</sup>.

Współczesne systemy organizacyjne, jakie rozwinęły się zwłaszcza w wielkich korporacjach, wywołują niepokój, przede wszystkim z powodu rozbieżności pomiędzy wielkością bytu społecznego, jakimi są np. korporacje, a małością jednostki. Większość ludzi tam zatrudniana sprzedaje nie tylko swoją pracę, ale także osobowość. Zdradzają oni własną integralność, a mimo to nigdy nie są mogą mieć pewności, czy im się uda, czy nie, czy wespną się wyżej na społeczną drabinę, czy znajdą się w biedzie lub co najmniej wstydzie i zażenowaniu<sup>21</sup>. To pracownicy obecnie muszą udowadniać, że są przydatni dla organizacji, muszą nieustannie pokazywać na co ich stać, rywalizować o swoją pozycję i względy przełożonych, przekonywać o swojej przydatności. Struktury takie tworzą społeczeństwo ludzi niespokojnych, ludzi niezdolnych do kooperacji, niezbędnej, by społeczeństwo mogło funkcjonować.

Konkurencyjność preferuje przede wszystkim indywidualizm. Nikt nie neguje indywidualizmu, zwłaszcza że, jak twierdzi Jean Paul Sartre, ludzie są skazani na indywidualizację. Jest ona wewnętrznym przymusem konstruowania, projektowania i inscenizowania nie tylko własnej biografii, ale również właściwych jej zaangażowań w sieci życia społecznego czy gospodarczego. Jednak nadmiernie rozbudowany indywidualizm nie sprzyja rozwojowi różnorodnych form życia społecznego; budowania w nim jedności, wzajemnego zaufania czy trwałych ram współpracy i współdziałania.

19 M. Crawford Macpherson, *Modele społeczeństwa*, „Dialogi Polityczne. Polityka i Filozofia”, nr 12, 2009 s. 180–185.

20 Z. Bauman, D. Lyon, *Płynna inwigilacja...*, op. cit., s. 106–107.

21 E. Fromm, *O byciu człowiekiem*, Wydawnictwo vis-a-vis, Kraków 2013, s. 36.

Konkludując rozważania na temat konkurencyjności przywołać można opinię wyrażoną przez Johna Stuarda Milla:

Wyznaję, że nie jestem zachwycony życiem propagowanym przez ludzi, którzy za naturalny stan ludzkości uznają walkę o przetrwanie, dla których deptanie, ściskanie, przepychanie się i następowanie na pięty jako elementy budujące kształt życia społecznego są dla ludzkości czymś wymarzoną, nie zaś nieprzyjemnymi objawami jednej z faz przemysłowego postępu<sup>22</sup>.

## Refleksja końcowa

Agnes Heller w *Esejach o nowoczesności*, nawiązując do dyskursu na temat współczesnego świata, pisze m.in. że:

uczestnicy tego dyskursu zakładają, że nie ma już żadnych obowiązujących norm i zasad oraz że cnoty są już jedynie sprawą przeszłości; ludzie działają z jednej strony instrumentalnie, z drugiej zaś – dostosowują się do zewnętrzno-instytucjonalnych ról i oczekiwań bez jakiegokolwiek wewnętrznej motywacji<sup>23</sup>.

Opinia ta wpisuje się w przywołane powyżej, a szczególnie afirmowane obecnie, modele gospodarcze oraz zasady funkcjonowania w nich człowieka. Inne formy aktywności człowieka, takie jak np. budzenie zaufania, podejmowanie wzajemnych zobowiązań, współpraca, lojalność, uczynność czy zdolność do budowania własnej tożsamości przybierającej formę trwałej narracji, pomija się lub nie dostrzega. Dlatego też rozpatrywane wyżej kategorie, czyli elastyczność, mobilność czy konkurencyjność, pomimo że wpisały w rytuały życia gospodarczego, nie powinny stanowić głównego czy wręcz jedyne punktu odniesienia dla działań podejmowanych w edukacji zawodowej. Tym bardziej, że znawcy przedmiotu postulat kształcenia pragmatycznego i racjonalnego zastępują postulatem profesjonalizmu rozumianego nie tylko jako wiedza i umiejętności, ale jako dyspozycje twórcze, umiejętność wyrwania się ze schematów i rutyny, akceptowanie norm i wartości zawodowych, przekładania abstrakcyjnej wiedzy na działania praktyczne. Anachronizmem są więc dziś twierdzenia, że edukacja zawodowa sprowadza się do kształtowania nawyków i umiejętności zawodowych. Posiłkując się opinią Ryszarda Gerlacha przyjąć należy, że w kształceniu zawodowym ważne są postawy, poglądy, zainteresowania prozawodowe, myślenie koncepcyjne, innowacyjne i twórcze, kształtowanie prawidłowego stosunku do świata wartości,

22 J.S. Mill, *Zasady ekonomii politycznej*, (w:) E. Fromm, *Rewolucja nadziei*, Wydawnictwo vis-a-vis, Kraków 2013, s. 37.

23 A. Heller, *Eseje o nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012, s. 147.



społeczeństwa, drugiego człowieka i samego siebie<sup>24</sup>. Dlatego niezbędna jest równowaga między wszystkimi sferami kształcenia zawodowego, w szczególności nie należy zatracać się w skrajnej efektywności, zdatności do zatrudnienia czy atrakcyjności rynkowej absolwenta. Refleksja nad tym problemem jest bardzo aktualna, ponieważ trwają prace nad kolejnym wcieleniem reformy edukacji zawodowych. Zapamiętanie się w nich tylko w kwestiach efektywności ekonomicznej i racjonalnej zdatności zawodowej może spowodować, że szkoły zawodowe będą opuszczali absolwenci niezdolni do nawiązywania trwałych relacji społecznych, niezainteresowani dobrem publicznym czy niepotrafiący stworzyć własnej życiowej „narracji”. Kończąc warto przywołać słowa Alicji z Krainy Czarów, która stwierdziła, że gdyby wszyscy zajmowali się tylko własnymi sprawami Ziemia obracałaby się z pewnością szybciej niż się obraca<sup>25</sup>.

### *Bibliografia*

- Bauman Z., *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.
- Bauman Z., *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
- Bauman Z., Lyon D., *Płynna inwigilacja*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2013.
- Carroll L., *O tym, co Alicja odkryła po drugiej stronie lustra*, Wydawnictwo Bertelsmann Media, Warszawa 1989.
- Crawford M. Macpherson, *Modele społeczeństwa*, „Dialogi Polityczne. Polityka i Filozofia”, nr 12, 2009.
- Dahrendorf R., *Perspektywy rozwoju gospodarczego, społeczeństwo obywatelskie i wolność polityczna*, (w:) J. Danecki, M. Danecka (red.), *U podłoża globalnych zagrożeń. Dylematy rozwoju*, Wydawnictwo ELIPSA, Warszawa 2003.
- Dziennik Ustaw z 7.02.2012.
- Domański H., *Struktura społeczna*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2007.
- Fromm E., *O byciu człowiekiem*, Wydawnictwo vis-a-vis, Kraków 2013.
- Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa*, Wydawnictwo Zysk i s-ka, Poznań 2003.
- Gerlach R., *Reforma edukacji szansą dla kształcenia zawodowego?*, (w:) A. Karpińska, (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Trans Humana, Białystok 2002.
- Heller A., *Eseje o nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011.
- KE, *Edukacja w Europie; różne systemy kształcenia i szkolenia*, Warszawa 2003.
- Mill J.S., *Zasady ekonomii politycznej*, (w:) E. Fromm, *Rewolucja nadziei*, Wydawnictwo vis-a-vis, Kraków 2013,
- Sennett R., *Razem. Rytuały, zalety i zasady współpracy*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2013.

24 R. Gerlach, *Reforma edukacji szansą dla kształcenia zawodowego?*, (w:) A. Karpińska, (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Trans Humana, Białystok 2002, s. 313.

25 L. Carroll, *O tym, co Alicja odkryła po drugiej stronie lustra...*, op. cit.

**Andrei Harbatski**

Uniwersytet w Białymstoku

## **Funkcjonowanie i rozwój systemu edukacji w Republice Białoruś**

### **Wstęp**

Edukacja w Republice Białoruś tradycyjnie była jedną z najważniejszych wartości narodu białoruskiego. Na początku lat 90. XX wieku przed niepodległą Białorusią pojawiła się konieczność reformowania praktycznie wszystkich sfer działalności, w tym również szkolnictwa i edukacji. Szkolnictwo wyższe kraju, zachowując dawne cele, strukturę, kadre profesorską i wykładowców oraz bazę materialno-techniczną, skazywało siebie na stagnację i wymarcie. Po rozpadzie ZSRR na początku lat 90. system szkolnictwa wyższego stał się otwarty, szkolnictwo niezależnego państwa białoruskiego powinno było w pierwszej kolejności zmienić „otoczkę”, czyli obowiązkowo rozpatrzyć ponownie misję, cele ramowe i zadania. Opracowanie nowych celów i zadań było możliwe tylko przy uświadomieniu nowego momentu historycznego, nowych wyzwań i tendencji w systemie edukacji europejskiej<sup>1</sup>.

Wraz z upadkiem „żelaznej kurtyny” tendencje internacjonalizacji i globalizacji szkolnictwa wyższego stały się nie tylko pięknymi słowami i marzeniami, lecz konkretnymi procesami, do których bezwarunkowo należało się włączyć. Pojawiły się nowe europejskie wzorce i normy, z którymi można było zaczynać porównywanie systemu szkolnictwa wyższego i kształtować cele i zadania białoruskiego systemu edukacji narodowej. Normy i wzorce należało przyjmować nie powierzchownie, lecz z całym bogactwem treści; treściwością. Kierujący krajem i systemem edukacji rzeczywiście musieli określić swoją pozycję: w jakim kierunku orientować przyszły system kształcenia, według jakich wzorców i norm projektować nowy model uniwersytetów i szkół wyższych.

Zewnętrzne wyzwania internacjonalizacji pociągnęły za sobą całą serię innych wyzwań, takich jak: demokratyzacja, standaryzacja i konceptualizacja (zmiana modeli treściowych) szkolnictwa wyższego. Wejście do europejskiej przestrzeni

---

1 A. Русецкий, Л. Гощенко, *Состояние и динамика отечественного социально-гуманитарного образования*, „Вышэйшая школа”, nr 3, 2016, s. 3.

edukacyjnej nie było możliwe przy zachowaniu autorytarnych sposobów zarządzania i archaicznego radzieckiego sposobu funkcjonowania wyższych uczelni. Wejście do europejskiej przestrzeni edukacyjnej nie było możliwe przy jednoczesnym przekazywaniu na uczelniach przestarzałej wiedzy, bez zmian stylu myślenia i norm kultury. Próby odpowiedzi na te wyzwania oznaczały wejście w fazę reform systemu edukacji.

Przed narodowym systemem edukacji w Republice Białoruś stoją trzy podstawowe zadania:

- przekształcenie współczesnego modelu edukacji przy zachowaniu jego wyższości, zalet, uwolnienie się od negatywnych stron unifikacji, ideologizacji, przeładowania uczących się często przestarzałą wiedzą;
- rozwój uniwersalnego systemu kształcenia opartego na kulturze narodowej, zaspokajającego potrzeby edukacyjne państwa, społeczeństwa i poszczególnych obywateli;
- ukształtowanie białoruskiego modelu państwa, odpowiadającego światowym standardom i konkurencyjnego na poziomie światowym.

W skład narodowego systemu edukacji wchodzi instytucje edukacyjne, które zajmują się:

- wychowaniem przedszkolnym (żłobek, przedszkole, przedszkolne centrum rozwoju dziecka, przedszkole-szkoła);
- ogólnym średnim wykształceniem (szkoła podstawowa, szkoła bazowa, szkoła średnia, szkoła wieczorowa, gimnazjum, liceum, szkoła-internat, szkoła specjalna – ośrodek zamknięty, szkoła sanatoryjna i kompleks edukacyjno-pedagogiczny, np.: przedszkole-szkoła);
- edukacją pozaszkolną, która powinna zapewnić dzieciom i młodzieży równy dostęp do różnych dziedzin działalności twórczej, dać możliwość realizacji potrzeb w ukierunkowanym rozwoju intelektualnym i fizycznym, możliwość samookreślenia się, kształtowania zdrowego stylu życia (kółko, sekcja, studio, klub, zespół, teatr i in.);
- edukacją techniczno-zawodową;
- edukacją średnią specjalną;
- edukacją wyższą;
- przygotowaniem kadr naukowych i naukowo-pedagogicznych;
- podwyższaniem kwalifikacji i szkoleniem kadr;
- samodzielną edukacją obywateli.

Do systemu edukacji wchodzi także standardy średniego wykształcenia ogólnego, opracowane na ich podstawie plany nauczania i programy nauczania; organy zarządzania, wykonawcze i kierownicze (Ministerstwo Edukacji Republiki Białoruś i resorty, lokalne organy kierujące edukacją), instytucje naukowo-

badawcze zajmujące się badaniem problemów nauczania i wychowania, uczestników procesu edukacji<sup>2</sup>.

Edukacja przedszkolna zapewnia pełny rozwój dziecka z uwzględnieniem jego indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych, przygotowanie do otrzymania wykształcenia podstawowego na następnych poziomach nauczania.

## Ogólna średnia edukacja

Ogólna średnia edukacja zapewnia duchowe i fizyczne kształtowanie osobowości, przygotowanie młodzieży do życia w społeczeństwie, wychowanie obywatela Republiki Białoruś, opanowanie przez niego podstaw nauk, języków państwowych Republiki Białoruś, nawyków pracy umysłowej i fizycznej, kształtowanie zasad moralnych, kultury zachowania, gustu estetycznego i zdrowego stylu życia<sup>3</sup>.

Struktura średniej szkoły ogólnokształcącej odpowiada trzem etapom rozwoju dziecka:

- dzieciństwo – 1 stopień (klasy 1–4),
- wiek pachołęcy – 2 stopień (klasy 5–9),
- wczesna młodość – 3 stopień (klasy 10–11).

Szkoła podstawowa zapewnia rozwój osobowości ucznia, kształtuje jego poglądy na otaczającą go przyrodę i społeczeństwo. Uczniowie szkoły podstawowej nabywają niezbędne umiejętności działalności naukowej, uczą się pisać, liczyć, opanowują elementy teoretycznego myślenia, kultury języka i zachowania, podstaw higieny osobistej, zdrowego stylu życia.

Funkcją następnego stopnia szkoły podstawowej (klasy 5–9) jest dalsze zapewnienie rozwoju osobowości ucznia, opanowanie podstaw nauk i kształtowanie światopoglądu naukowego, opanowanie podstawowych praw socjologii kultury i zasad moralnych. Ten okres szkolny powinien dać takie przygotowanie, które będzie wystarczające do aktywnego włączenia się do życia społecznego, do zdobycia zawodu.

Szkoła trzeciego stopnia (klasy 10–11) kończy ogólnokształcące przygotowanie ucznia. Proces edukacyjny zbudowany jest na zasadzie dyferencjacji, która uwzględnia zdolności, skłonności i życzenia uczniów oraz ich rodziców i zapewnia realizację ogólnokształcących potrzeb i aspiracji ucznia. Na tym etapie kształ-

2 P. Сидоренко, *Нормативно-методологическая база совершенствования обучения и воспитания учащихся в системе общего среднего образования Республики Беларусь*, „Адукацыя і выхаванне”, nr 2, 2016, s. 3–6.

3 О. Жук, *Направления модернизации высшего образования и требования к педагогическим компетенциям преподавателей в контексте Болонского процесса*, „Вышэйшая школа”, nr 5, 2015, s. 18–22.

tuje się system funkcjonowania (stylu życia) i stylu uczenia się, odpowiadający zdolnościom ucznia i warunkom życia, przygotowanie do aktywnego udziału w życiu społecznym; gotowość do nieustannej edukacji i wyboru zawodu.

Edukacja techniczno-zawodowa przygotowuje osoby do działalności zawodowej zgodnie z powołaniem, zdolnościami, z uwzględnieniem potrzeb społecznych i zapewnia zdobycie kwalifikacji do wykonywania zawodów w charakterze pracowników fizycznych i umysłowych.

Szkoły średnie specjalne zapewniają rozwój potencjału twórczego osobowości, otrzymanie specjalnego przygotowania teoretycznego i praktycznego, przygotowują dla gałęzi gospodarki narodowej wykwalifikowanych specjalistów.

W przepisach dotyczących szkoły średniej ogólnokształcącej zawarte są podstawowe zasady systemu edukacji w Republice Białoruś:

- dostępność,
- otwartość,
- swobodny rozwój osobowości,
- naukowość,
- bezpłatność kształcenia ogólnego,
- zgodność wartości narodowych i ogólnoludzkich w nauczaniu i wychowaniu,
- demokratyczność,
- humanizm,
- typy szkół ze względu na treści kształcenia i organizację procesu nauczania i wychowania,
- ciągłość kształcenia,
- zgodność kształcenia i doskonalenia duchowego i fizycznego,
- świecki charakter edukacji,
- wspieranie zdolności i talentów,
- obowiązkowe bazowe 9-letnie wykształcenie<sup>4</sup>.

Edukacja średnia ogólna zapewnia duchowe i fizyczne kształtowanie osobowości, przygotowuje młode pokolenie do pełnowartościowego życia w społeczeństwie, wychowuje obywatela Republiki Białoruś, daje podstawy nauk, języków państwowych Republiki Białoruś, nawyki pracy umysłowej i fizycznej, kształtuje poglądy moralne, kulturę zachowania, gust estetyczny i zdrowy styl życia.

W Republice Białoruś funkcjonuje rozwinięty system ogólnej średniej edukacji, której podstawy zostały założone w okresie radzieckim. Takie osiągnięcia szkoły radzieckiej, jak dostępność i bezpłatność edukacji podstawowej, bazowej i średniej, wysokie wymagania, jeżeli chodzi o treści nauczania i kwalifika-

4 В. Воронович, Б. Жутдиев і in., *Организационно-правовое совершенствование развития системы высшего образования Беларуси*, „Вышэйшая школа”, nr 3, 2016, s. 7–10.

cje kadry pedagogicznej, stały się podstawowymi zasadami rozwoju narodowego systemu ogólnej średniej edukacji.

W pierwszych latach po odzyskaniu przez Republikę Białoruś niezawisłości system ogólnej średniej edukacji znalazł się w trudnej sytuacji. Szkoła bardzo potrzebowała narodowych podręczników i literatury metodycznej. Do 1992 roku praktycznie cała literatura do nauczania dostarczana była z Rosji, swoje były tylko podręczniki do języka białoruskiego, literatury, historii i geografii Białorusi. W związku z tym rząd podjął decyzję o utworzeniu narodowego systemu wydawnictw szkolnych dla szkoły ogólnokształcącej. Rozpoczęło się stopniowe przechodzenie szkoły na narodowe programy, podręczniki i pomoce naukowe.

W połowie lat 90. w kraju rozpoczęła się reforma. Postanowienie Gabinetu Ministrów Republiki Białoruś z dnia 21 sierpnia 1996 roku Nr 554 zatwierdziło Koncepcje reformy szkoły ogólnokształcącej w Republice Białoruś, został przyjęty także Program realizacji reformy szkoły ogólnokształcącej w Republice Białoruś. Uzupełnieniem wymienionych dokumentów była decyzja Pierwszego zjazdu nauczycieli Republiki Białoruś (który odbył się w październiku 1997 roku) i dyrektywy Prezydenta Republiki Białoruś. W 1998 roku zostały opracowane i zaakceptowane postanowieniami Rady Ministrów państwowe programy: „Nauczyciel”, „Szkoła wiejska”, „Języki obce”, „Informatyzacja systemu oświaty”, „Kompleksowy kapitałny remont budynków szkolnych i innych instytucji oświatowych na lata 1998–2005” i in.

W okresie od 1998 do 2002 roku zostało wprowadzone nauczanie w szkole podstawowej od 6 roku życia. W latach 1998–2004 zaaprobowano nowe programy nauczania dla szkoły bazowej, określono tryb i warunki przejścia starszego stopnia szkoły ogólnokształcącej z 12-letnim okresem nauki do nowej struktury i treści kształcenia. Od 2002 roku rozpoczął się proces przejścia szkoły bazowej na 10-letni okres nauczania, który zakończył się w 2008 roku.

Od 2002 roku w szkołach wprowadzono 10-stopniowy system oceny wyników nauczania, pozwalający na obiektywną ocenę wiedzy i zdolności uczniów. Do planów nauczania wprowadzono zasadnicze zmiany skierowane na poszerzenie swobody przy wyborze treści kształcenia i zapewnienia nauczania na różnych poziomach z uwzględnieniem indywidualnych cech i możliwości uczących się. W szkołach ogólnokształcących wdrażane są technologie oszczędzające zdrowie, zapewniające stworzenie optymalnych warunków do rozwoju fizycznego i ochrony zdrowia uczniów.

Jednym z kierunków podwyższania jakości kształcenia jest stworzenie zróżnicowanego środowiska edukacyjnego. W 2004 roku została zatwierdzona Koncepcja nauczania profilowego.

W ostatnich latach poczynione zostały znaczące kroki w unormowaniach prawnych dotyczących szkoły ogólnokształcącej. Najważniejszymi dokumen-

tami są „Przepisy o instytucjach zapewniających otrzymanie ogólnego średniego wykształcenia”, zatwierdzone przez Ministerstwo Edukacji Republiki Białoruś z dnia 7 lipca 2004 roku Nr 44 i Ustawa Republiki Białoruś „O ogólnej średniej edukacji” przyjęta przez Izbę Przedstawicieli Zgromadzenia Narodowego.

Współczesny model szkoły ogólnokształcącej zawiera kilka stopni.

Pierwszy stopień – ogólne wykształcenie podstawowe. Czas nauki trwa 4 lata, od 1-szej do 4-tej klasy.

Drugi stopień – ogólne wykształcenie bazowe. Czas nauki: wykształcenie podstawowe, następnie klasy od 5-tej do 9-tej.

Trzeci stopień – ogólne średnie wykształcenie. Zdobywają go ci uczniowie, którzy ukończyli szkołę bazową i kontynuowali naukę w klasie 10-tej i 11-tej średniej szkoły ogólnokształcącej. Ogólne średnie wykształcenie można otrzymać w szkołach techniczno-zawodowych i średnich szkołach specjalnych, do których przyjmowani są uczniowie po ukończeniu szkoły bazowej.

Szkoła bazowa niesie główny ciężar, jeżeli chodzi o realizację zadań szkoły ogólnokształcącej, przygotowania dzieci do życia i pracy w społeczeństwie. Program szkoły bazowej charakteryzuje się logiczną jednolitością i pełnią wiedzy, która jest przekazywana w ramach instytucji państwowej.

Pomyśle ukończenie szkoły bazowej daje możliwość kontynuowania nauki w klasach gimnazjalnych lub licealnych szkołach techniczno-zawodowych i średnich szkołach specjalnych w celu zdobycia średniego wykształcenia lub średniego zawodowego w szkołach techniczno-zawodowych i średnich szkołach specjalnych.

Na Białorusi została stworzona szeroka sieć szkół ogólnokształcących. Do instytucji zapewniających zdobycie ogólnego średniego wykształcenia należą: szkoła podstawowa, szkoła bazowa, szkoła średnia, wieczorowa (zmianowa) szkoła ogólnokształcąca, gimnazjum, liceum, szkoła-internat, szkoła sanatoryjna i kompleks edukacyjno-pedagogiczny, w tym także przedszkole-szkoła, szkoła średnia-kolegium artystyczne, gimnazjum-kolegium artystyczne, lingwistyczne gimnazjum-kolegium i in. W szkołach ogólnokształcących mogą być tworzone klasy gimnazjalne i licealne, klasy z rozszerzonym (profilowanym) nauczaniem poszczególnych przedmiotów<sup>5</sup>.

---

5 Dostęp: *Общее среднее образование в Республике Беларусь*, pobrano z: <http://pogovorim.by/4058-obschee-srednee-obrazovanie-v-respublike-belarus.html> (dostęp: 17.02.2016).

## Gimnazja, licea, kolegia, wyższe szkoły zawodowe

Nowymi placówkami kształcenia na Białorusi są gimnazja, licea, kolegia, wyższe szkoły zawodowe. Zapewniają one wyższy poziom wykształcenia ogólnego średniego i zawodowego. Treści kształcenia w tych jednostkach są ukierunkowane zarówno na zdobycie fundamentalnego ogólnokształcącego przygotowania, jak też na zaspokojenie potrzeb uczących się. Stawia się w nich na wykształcenie encyklopedyczne oraz wykształcenie specjalistyczne o różnych profilach. Jest to pierwsza cecha placówek kształcenia nowego typu: nasycenie treści kształcenia wartościami intelektualnymi. Druga cecha – to wysoki poziom metodyki nauczania. W uczelniach nowego typu pracują najlepsi nauczyciele, wykładowcy wyższych uczelni, socjologowie i psychologowie. Trzecia cecha – to jednolite psychologiczno-pedagogiczne ukierunkowanie przy całej wieloprofilowości (posiadanie różnych wydziałów, katedr, sekcji). Czwarta cecha – to nowy system wzajemnych relacji między wychowawcami i wychowankami.

## Wyższe wykształcenie

Rada Ministrów zatwierdziła państwowy program rozwoju szkolnictwa wyższego na lata 2011–2015 (dalej: Program). Co nowego znajduje się w tym Programie?

Obecnie na wiele kwestii spogląda się okiem ekonomisty. Instytucja szkolnictwa wyższego jest polem inwestycyjnym dla inwestycji długoterminowych z możliwością ryzyka. Finansując kształcenie studenta w ciągu czterech, pięciu lub sześciu lat, otrzymujemy młodego specjalistę z wystarczającą wiedzą do dalszej pracy. Czego w pierwszej kolejności oczekuje pracodawca, przyjmując do pracy takiego specjalistę? Uzyskania zysku. W innym przypadku przyjmowanie pracownika staje się zbyt dużym wydatkiem.

Im większą wiedzę posiada student po ukończeniu studiów, tym więcej pożytku przyniesie ogółem w postaci nowych opracowań i idei.

Celem wspomnianego wyżej Programu jest „zapewnienie przygotowania wysoko wykwalifikowanych specjalistów”, co, na pierwszy rzut oka, jest racjonalne ze względów ekonomicznych. Autorzy Programu wymieniają przeszkody i problemy, które w danym momencie nie pozwalają białoruskiemu szkolnictwu wyższemu osiągnąć pożądanego poziomu. Do tych problemów należą:

1. Niedostateczny poziom aktywności innowacyjnej i komercjalizacji opracowań naukowo-technicznych przez instytucje szkolnictwa wyższego;
2. Starzenie się kadry profesorsko-wykładowczej (liczba doktorów habilitowanych w wieku emerytalnym na wyższych uczelniach przekroczyła 60%);



3. Niezgodność bazy naukowo-badawczej, laboratoryjnej i materialno-technicznej uczelni ze współczesnymi wymogami dotyczącymi przygotowania specjalistów z wyższym wykształceniem;
4. Obniżenie poziomu przygotowania specjalistów uwarunkowane przejściem do masowego wykształcenia wyższego, któremu nie towarzyszy odpowiednie wzmocnienie potencjału kadrowego i rozwój bazy materialno-technicznej uczelni<sup>6</sup>.

Wyższe wykształcenie:

Wyższe wykształcenie – poziom wykształcenia zapewniający przygotowanie wykwalifikowanych specjalistów, rozwój zdolności i potencjału intelektualno-twórczego osobowości.

Szkolnictwo wyższe dzieli się na dwa stopnie:

- studia pierwszego stopnia zapewniają przygotowanie specjalisty, posiadającego fundamentalną i specjalną wiedzę, umiejętności i nawyki; kończą się uzyskaniem kwalifikacji i wydaniem dyplomu ukończenia studiów; dają prawo do zatrudnienia z uwzględnieniem uzyskanej kwalifikacji i kontynuacji nauki na studiach magisterskich;
- studia drugiego stopnia (magisterskie) dają pogłębione specjalistyczne przygotowanie, kształtują wiedzę, umiejętności i nawyki pracy naukowo-pedagogicznej i naukowo-badawczej, kończą się nadaniem tytułu „magistra” i wydaniem dyplomu magistra, umożliwiającego prawo kontynuowania nauki na studiach doktoranckich (aspirantura) i zatrudnienia, zgodnie z otrzymanym wykształceniem<sup>7</sup>.

Obecnie w Republice Białoruś działa 45 państwowych i 10 prywatnych szkół wyższych. Przygotowanie specjalistów odbywa się na 15 profilach obejmujących 438 specjalności pierwszego stopnia, 192 specjalności drugiego stopnia. W latach 2006–2010 wykształcono 302,2 tys. specjalistów z wyższym wykształceniem dla sfery ekonomicznej i socjalnej. Studia odbywały się w formie stacjonarnej i zaocznej (w tym również nauczanie w formie e-learningu).

W ciągu ostatnich 5 lat kontyngent studentów zwiększył się z 396,4 tys. w 2006 do 442,9 tys. w 2010 roku, co średnio daje 467 studentów na 10 tys. obywateli.

Stosunek ilościowy kadry wykładowców i studentów w procesie nauczania wynosi 1:108.

6 *Пути развития системы высшего образования в Беларуси*, pobrano z: <http://mjob.by/innov-proj/347>, (dostęp: 17.02.2016).

7 М. Журавков, В. Гайсёнок і ін., *Обновление национальных стандартов высшего образования – проблемы и задачи*, „Вышэйшая школа”, nr 4, 2016, s. 3.

8 *Система образования Республики Беларусь*, pobrano z: <http://wuz.by/stati/postupayuschim/sistema-obrazovaniya-respubliki-belarus.html> (dostęp: 17.02.2016).

## Problemy szkolnictwa wyższego

### 1. Ścisła reglamentacja ze strony ministerstw.

Wykształcenie jest tym lepsze, im bardziej urozmaicone, im bardziej uniwersytety nie są podobne do siebie, jeżeli chodzi o typy, strukturę, zadania, które realizują. Białoruskie uniwersytety zależą bezpośrednio od Ministerstwa Edukacji, pozbawione są jakichkolwiek swobód akademickich, rektorzy (nawet w prywatnych uniwersytetach) wyznaczani są przez Ministerstwo, wspólnota akademicka nie ma na to żadnego wpływu i mieć nie może.

### 2. Małe zarobki nauczycieli i brak szacunku do nich.

Brak szacunku ze strony społeczeństwa i niskie zarobki, konieczność zgodności planów kształcenia i szeroka standaryzacja, nie dająca żadnych możliwości dla rozwiązań twórczych, konieczność pisania wielu sprawozdań – to niepełny spis obowiązków nauczycieli. W związku z niepopularnością profesji, często do zawodu nauczyciela przyjmowani są ci, którzy odpowiadają minimalnym kryteriom na dane stanowisko.

Zakłada się, że część problemów wykładowców można rozwiązać na drodze podwyższenia pensji, co uczyni zawód atrakcyjniejszym. Jednocześnie zniechęci tych, którzy uprawiają dodatkowe formy zarobkowania przed np. wykonywaniem innych zleceń.

### 3. Wysokie koszty.

Bardzo często możliwość zdobycia dobrego wykształcenia wiąże się z wysokim czesnym za naukę. Nie sprzyja temu słabo rozwinięty system kredytów studenckich. Według danych Ministerstwa Edukacji, koszt płatnej nauki na studiach dziennych wynosi od 800\$ do 1 600\$. Nawet sam Prezydent określił go jako dość wysoki.

Na Białorusi rzeczywiście już od dawna nie ma pełnej bezpłatnej edukacji. Studia dzienne i zaoczne są płatne. Ze środków budżetowych korzysta tylko jedna trzecia studentów dziennych. I właśnie ta jedna trzecia studentów zobowiązana jest po ukończeniu studiów do odpracowania dwóch lat w instytucjach zgodnie ze skierowaniem. W przypadku odmowy, studenci zobowiązani są do pełnej opłaty za studia, przeliczanej według aktualnego kursu waluty.

## *Bibliografia*

- Воронович В., Жутдиев Б. и in., *Организационно-правовое совершенствование развития системы высшего образования Беларуси*, „Вышэйшая школа”, nr 3, 2016.
- Журавков М., Гайсёнок В. и in., *Обновление национальных стандартов высшего образования – проблемы и задачи*, „Вышэйшая школа”, nr 4, 2016.
- Жук О., *Направления модернизации высшего образования и требования к педагогическим компетенциям преподавателей в контексте Болонского процесса*, „Вышэйшая школа”, nr 5, 2015.

Русецкий А., Гощенко Л., *Состояние и динамика отечественного социально-гуманитарного образования*, «Вышэйшая школа», nr 3, 2016.

Сидоренко Р., *Нормативно-методологическая база совершенствования обучения и воспитания учащихся в системе общего среднего образования Республики Беларусь*, «Адукацыя і выхаванне», nr 2, 2016.

### *Źródła internetowe*

*Общее среднее образование в Республике Беларусь*, <http://pogovorim.by/4058-obschee-srednee-obrazovanie-v-respublike-belarus.html> (dostęp: 17.02.2016).

*Пути развития системы высшего образования в Беларуси*, <http://mjob.by/innov-proj/347> (dostęp: 17.02.2016).

*Система образования Республики Беларусь*, <http://wuz.by/stati/postupayuschim/sistema-obrazovaniya-respubliki-belarus.html> (dostęp: 17.02.2016).

**Anna Prusik**

Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie

## **Seniorzy współkreatorami środowiska edukacyjnego**

*Koniec ciekawości – to już jest starość*  
Andre Siegfried

### **Wizerunek starości – rzeczywistość i kreowanie**

Zmiany o charakterze demograficzno-społecznym analizowane są jako konsekwencje zjawiska określonego przez Dirka van de Kaa i Rona Lesthaeghe jako „drugie przejście demograficzne”<sup>1</sup>. Procesy ludnościowe określane mianem drugiego przejścia demograficznego charakteryzują się m.in. spadkiem liczby urodzeń i małżeństw, przesuwaniem średniego wieku rodzenia i tworzenia związków – w kierunku starszych roczników, wzrostem liczby rozwodów i związków nieformalnych. Mają one charakter globalny i występują w krajach europejskich od połowy lat 60. minionego stulecia. Znamiennej cechą drugiego przejścia demograficznego są nie tylko zmiany towarzyszące procesom przejścia do nowoczesnej reprodukcji, lecz utrwalenie się tego procesu znacznie poniżej prostej zastępowalności pokoleń. Niska płodność wraz z systematycznym wydłużaniem długości życia oraz wzrostem znaczenia migracji prowadzi do zmniejszenia przyrostu naturalnego, a w konsekwencji do nieodwracalnych zmian struktury populacji. Następstwem nowego porządku demograficznego jest zachwianie relacji między generacjami – liczbą najmłodszych i w wieku produkcyjnym, a liczbą ludności w wieku proprodukcyjnym<sup>2</sup>.

Starzenie się populacji oznacza zwiększanie odsetka osób starszych przy jednoczesnym zmniejszaniu odsetka dzieci. W literaturze jako metrykalny próg starości przyjmuje się najczęściej 60 lat (WHO) lub 65 lat (ONZ, Eurostat). Autorzy *Raportu GUS Prognoza ludności na lata 2014–2050*<sup>3</sup> podnoszą, iż istnieje

- 
- 1 Za: A. Kwak, *Uniwersalność instytucji rodziny i kierunku jej przemian*, (w:) *Życie rodzinne – uwarunkowania makro i mikrostrukturalne*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. XIV, 2002, Z. Tyska (red.), UAM, Poznań 2003.
  - 2 Procesy opisane m.in. w pracy: I.E. Kotowska, *Teoria drugiego przejścia demograficznego a przemiany demograficzne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, „Studia Demograficzne”, nr 4, 1998.
  - 3 *GUS Prognoza ludności na lata 2014–2050*, dostępna na: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/prognoza-ludnosci/prognoza-ludnosci-na-lata-2014-2050-opracowana-2014-r-,1,5.html>, (dostęp: 30.09.2016).

wiele miar i klasyfikacji stopnia zaawansowania starzenia społeczeństwa. Zgodnie z kryterium ONZ – za starą uznaje się populację, w której udział ludności w wieku 65 lat i więcej przekracza 7%. Z kolei odsetek powyżej 10% oznacza fazę zaawansowanej starości. Wśród klasycznych miar starzenia uwzględniane są następujące wskaźniki:

- struktura populacji w podziale na biologiczne grupy wieku: 0–14, 15–64, 65 i więcej (lub 0–14, 15–59, 60 i więcej),
- współczynnik starości demograficznej (*old-age rate*),
- wiek środkowy – mediana wieku populacji (*median age*) – jako miarę zaawansowania procesu starzenia wykorzystuje się medianę, tj. taki wiek, którego jedna połowa populacji jeszcze nie osiągnęła, zaś druga już ukończyła,
- indeks starości (*ageing index*),
- współczynniki obciążenia demograficznego – całkowity, dziećmi, osobami starszymi (*total dependency ratio, youth dependency ratio, old-age dependency ratio*),
- generacyjne współczynniki wsparcia (*potential support ratio, parent support ratio*),
- udział osób najstarszych (w wieku 80 i więcej lat) w populacji w wieku powyżej 65 lat (*double ageing*)<sup>4</sup>.

Zjawisko starzenia się społeczeństwa jest jednym z dominujących współczesnych procesów demograficznych. W końcu 2014 roku liczba ludności Polski wynosiła 38,5 mln, w tym ponad 8,5 mln stanowiły osoby w wieku 60 lat i więcej (ponad 22%). W latach 1989–2014 liczba osób w starszym wieku wzrosła o ponad 2,9 mln, w tym największy wzrost – 0,1 mln – odnotowano dla grupy 60–64 latków. Udział osób w wieku co najmniej 60 lat w ogólnej populacji wzrósł o 7,5 punktu procentowego, tj. z 14,7% w 1989 do 22,2% w 2014 roku<sup>5</sup>.

Zgodnie ze skalą starości opartej na medianie wartość mediany z przedziału 30–34 lata oznacza ludność starą demograficznie<sup>6</sup>. Polska wkroczyła w tę fazę rozwoju na początku lat 80. Z kolei w końcu lat 90. – głównie za sprawą gwałtownie spadających urodzeń została przekroczona kolejna granica – staliśmy się społeczeństwem bardzo starym demograficznie (mediana 35 lat i więcej). W perspektywie do 2050 roku proces starzenia bardzo przyspieszy i staniemy się jednym z najstarszych społeczeństw w Europie. Dramatyczny wzrost liczby osób starszych wystąpił już w pierwszych latach po 2015 roku, 65 lat ukończyły osoby urodzone w 1950 roku, w kolejnych latach populację ludzi starszych będą zasilali bardzo liczne roczniki wyżu urodzeń z lat 50. Autorzy raportu podkreślają, iż prze-

4 Ibidem.

5 GUS, *Notatka z dn. 19.02.2016r. przygotowana na posiedzenie Sejmowej Komisji Polityki Senioralnej*.

6 *GUS Prognoza...*, op. cit.

bieg zmian liczebności subpopulacji w wieku 65+ pokrywa się z występowaniem wyżów i niżów urodzeń w II połowie ubiegłego stulecia. Po 2020 roku dynamika procesu ulegnie spowolnieniu aż do 2035 roku. Od tego momentu do 2050 roku nastąpi ponownie znaczne zwiększenie liczebności tej grupy wieku (konsekwencja wchodzenia w wiek starszy licznych roczników 1970–1985)<sup>7</sup>.

Subpopulacja osób starszych w wieku 65 lat i więcej nie jest zbiorowością jednorodną. Z uwagi na długość przedziału stosuje się różne podziały. WHO wyróżnia trzy etapy życia: 60–74 lat „młoda” starość (III wiek, *young old*), 75–89 lat „dojrzała” starość (IV wiek, *oldest old*), 90 lat i więcej – długowieczność (*oldest old, long life*). W demografii często stosuje się podział na młodszy (60–69 lat) i starszy (70–79 lat) wiek poprodukcyjny oraz starość sędziwą (80 lat i więcej)<sup>8</sup>.

Starość nie jest wiekiem jednakowym dla wszystkich, jest losem indywidualnym. Elżbieta Trafiałek zwraca uwagę, iż w kulturze współczesnych społeczeństw starość jest wyznaczana czynnikami społeczno-ekonomicznymi. Obejmują one takie parametry jak: styl i poziom życia, poziom sprawności fizycznej, formy aktywności (zarówno preferowane przez populację najstarszych, jak i faktycznie dostępne po odejściu od aktywności zawodowej), kondycja instytucji opieki zdrowotnej, polityka społeczna wobec uprawnionych do korzystania ze świadczeń emerytalnych, postawy wobec starości i poziomu przygotowania do tego etapu życia<sup>9</sup>.

Jednoznaczne ustalenie, od kiedy zaczyna się starość jest dość problematyczne, gdyż wiek metrykalny (kalendarzowy) nie odnosi się w takim samym stopniu do wieku biologicznego (poziomu zużycia organizmu), czy wieku czynnościowego (określającego stan sprawności intelektualnej i motorycznej) lub wieku społecznego (wyznaczonego przez wypełnianie ról społecznych)<sup>10</sup>.

Starzenie populacji jest zjawiskiem powszechnym i nieodwracalnym. Stopień zaawansowania procesu zależy od fazy rozwoju społeczeństwa. W związku z systematycznym wydłużaniem się ludzkiego życia mamy do czynienia z coraz szerszą grupą ludzi, którzy zaprzestali już pracy zawodowej, a znaczącą dziedziną ich aktywności pozostaje aktywność w czasie wolnym, która polega na dominacji wzorów realizowanych zgodnie z osobistymi potrzebami i obiektywnymi możliwościami<sup>11</sup>. Aktywność to wrodzona skłonność lub zdolność człowieka do

7 Ibidem.

8 Ibidem.

9 E. Trafiałek, *Kreowanie wizerunku polskiej starości – wsparcie, opieka, pomoc, edukacja*, „Pedagogika społeczna”, nr 4(6), 2002, s. 13.

10 P. Szukalski, *Ageizm – dyskryminacja ze względu na wiek*, (w:) J. Kowalewski, P. Szukalski (red.), *Starzenie się ludności Polski między demografią a gerontologią społeczną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008, s. 154.

11 A. Prusik, *Zaspokajanie potrzeb społecznych seniorów na przykładzie działalności Gminnego Ośrodka Kultury w Dywitach*, (w:) M. Grewiński, B. Skrzypczak (red.), *Środowiskowe usługi społeczne – nowa*

działania, będąca sposobem na poznawanie rzeczywistości, jest także rozumiana jako właściwość psychiczna przejawiająca się w fizycznych i intelektualnych działaniach uwarunkowana w dużej mierze czynnikami osobowościowymi<sup>12</sup>. Zofia Szarota zwraca uwagę, iż współcześni seniorzy, urodzeni w okresie drugiej wojny światowej i kilka lat po niej, wychowywali się i zakładali rodziny w warunkach postępu cywilizacyjnego i technologicznego oraz narastającej swobody obyczajowej<sup>13</sup>. Autorka podkreśla, iż taki stan rzeczy niesie za sobą pewne konsekwencje dla obecnych przyzwyczajzeń i upodobań (np. kulturalnych), także tych związanych z formami aktywności podejmowanymi w czasie wolnym.

Nie ulega wątpliwości, iż współcześni seniorzy i ich styl życia zmieniają wizerunek starości. Przenosząc indywidualne preferencje na obszary szerszej społecznej zbiorowości, społecznych interakcji stają się współkreatorami przestrzeni życiowej, edukacyjnej. Znany prognosta Alvin Toffler<sup>14</sup> przewidywał, iż będziemy obserwować zwiększenie roli potrzeb ludzi w podeszłym wieku, przy jednoczesnym proporcjonalnym spadku zainteresowania sprawami młodzieży. Uwaga koncentrowana jest zatem na środowisku edukacyjnym człowieka dorosłego, z jego aktywnym, kreatywnym udziałem. Środowisko edukacyjne jest człowiekowi zadane, co oznacza, że w wysokim stopniu współkreuje ono to środowisko, kształtuje je poprzez swój styl życia, swoją aktywność<sup>15</sup>. Należy z całą mocą zaznaczyć, iż środowisko to nie jest prostym następstwem warunków cywilizacyjno-społecznych i kulturowych, lecz w znacznym stopniu stylu życia i działania edukacyjnego. Życie wypełnione aktywnością, to dobre życie, podkreśla Zofia Szarota<sup>16</sup>. A Elżbieta Trafiałek zwraca uwagę na fakt, iż ideę aktywnego życia we wszystkich jego fazach, pomyślnego starzenia się oraz samodzielnej starości, upowszechnia się z dwóch powodów: dla obalenia mitów na temat starości i pejoratywnych z nią związanych skojarzeń oraz dla nadania właściwej rangi zasadzie ustawicznej partycypacji w życiu społecznym<sup>17</sup>. Aktywność podejmowana przez seniorów w życiu społecznym sprzyja obalaniu stereotypów dotyczących starości. Stereotypów niejednokrotnie będących źródłem ageizmu społecznego, który w odniesieniu do ludzi starszych wyraża się w dwóch sferach:

---

*perspektywa polityki i pedagogiki społecznej*, WSP TWP, Warszawa 2011, s. 220.

- 12 A. Zych, *Słownik gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 19.
- 13 Z. Szarota, *Społeczno-demograficzne aspekty starzenia się społeczeństwa*, (w:) R.J. Kijak, Z. Szarota, *Starość. Między diagnozą a działaniem*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013, s. 19.
- 14 A. Toffler, *Trzecia fala*, PIW, Warszawa 1997, s. 434.
- 15 D. Jankowski, *Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki*, „Rocznik Andragogiczny”, 2006, s. 47.
- 16 Z. Szarota, *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2004.
- 17 E. Trafiałek, *Starość w Polsce*, (w:) T. Pilch, T. Sosnowski (red.), *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 2013, s. 198.

- w negatywnych postawach i stereotypowym spostrzeganiu ludzi starszych jako np. nieatrakcyjnych, niekompetentnych, słabych, schorowanych.
- w działaniach i społecznych praktykach dyskryminujących ludzi starszych, np. w zatrudnieniu, w dostępie do edukacji, nawet w dostępie do pewnych sposobów leczenia<sup>18</sup>.

## Aktywność seniorów w zakresie kreowania środowiska

W literaturze przedmiotu aktywność w odniesieniu do ludzi starszych definiowana jest w szerokim znaczeniu jako czynny udział seniorów w życiu rodzinnym, społecznym, kulturalnym i intelektualnym. Na poziom aktywności osób starszych wpływają w dużym stopniu stan zdrowia oraz sytuacja rodzinna. Stan zdrowia może determinować możliwość angażowania się w działanie na rzecz społeczności, natomiast rodzina może okazać się alternatywą w stosunku do aktywności społecznej. Bardzo ważną zmienną jest wykształcenie osób starszych, którego poziom w istotny sposób wpływa na podejmowane formy aktywności<sup>19</sup>. Dodatkowo badacze uwzględniają także stan zdrowia i poziom kondycji fizycznej seniora, warunki bytowe i materialne oraz środowisko lokalne i związaną z nim ofertę – im większe miasto, tym bogatsza oferta, a tym samym większy poziom aktywności seniorów. Aktywność podejmowana przez człowieka jest sposobem jego porozumiewania się z innymi i z otoczeniem, a nabiera ona szczególnego znaczenia wraz z upływem lat<sup>20</sup>.

W literaturze obecne są liczne klasyfikacje typów aktywności. Jak podaje B. Szatur-Jaworska<sup>21</sup>, można wskazać:

- aktywność formalną – oznaczającą udział osób starszych w różnych organizacjach, stowarzyszeniach,
- aktywność nieformalną – polegającą na kontaktach z rodziną, przyjaciółmi,
- aktywność samotniczą – obejmującą te formy zachowań, które wykluczają spotkania towarzyskie, zatem czytelnictwo, samotne spędzanie czasu wolnego, pielęgnowanie hobby.

18 J. Trempała, *Ageizm a funkcjonowanie i rozwój ludzi starszych*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne”, nr 1(9), 2014, WSiE TWP, s. 11.

19 J. Czapiński, P. Błędowski, *Aktywność społeczna osób starszych w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna 2013*, dostęp na [http://www.diagnoza.com/pliki/raporty\\_tematyczne/Aktywnosc\\_spoeczna\\_osob\\_starszych.pdf](http://www.diagnoza.com/pliki/raporty_tematyczne/Aktywnosc_spoeczna_osob_starszych.pdf), (dostęp: 30.09.2016).

20 R.J. Kijak, *Społeczne doświadczanie starości – postawy wobec ludzi starszych i ich jakość życia*, (w:) R.J. Kijak, Z. Szarota, *Starość...*, op. cit., s. 92.

21 B. Szatur-Jaworska i in., *Podstawy gerontologii społecznej*, Aspra, Warszawa 2006.



Z kolei G. Orzechowska<sup>22</sup> do najczęściej spotykanych aktywności zalicza aktywność:

- domowo-rodzinną,
- kulturalną,
- zawodową,
- społeczno-edukacyjną,
- religijną,
- sportową, turystyczno-rekreacyjną.

Nie ulega wątpliwości, iż aktywność podejmowana przez człowieka w różnych obszarach sprzyja poczuciu spełnionego i udanego życia. Aktywna postawa przyczynia się bowiem do rozwoju osobowości, wzrostu wiary we własne możliwości, siły do konstruowania pozytywnego obrazu samego siebie, przeświadczenia o realnym wpływie na otoczenie społeczne, na kształtowanie, kreowanie swojego środowiska życia.

W prezentowanych badaniach za osoby w wieku senioralnym zostały uznane w aspekcie chronologicznym osoby mające powyżej 65 lat.

Celem przeprowadzonych wywiadów było poznanie aktywności seniorów w zakresie działań podejmowanych w obszarach życia rodzinnego, społecznego, kulturalnego i intelektualnego oraz przydawania im walorów edukacyjnych.

Materiał został pozyskany drogą otwartego wywiadu pogłębionego z elementami narracji<sup>23</sup>. W badaniach wzięło udział 25 seniorów, 5 mężczyzn i 20 kobiet. Najmłodsze uczestniczki miały 65 lat, najstarszy uczestnik 92 lata. Mieszkańcami wsi było 11 badanych, w mieście zamieszkiwało 14 osób. Wśród badanych seniorów 7 osób było aktywnych zawodowo.

Spśród wskazywanych w literaturze typów aktywności, osoby biorące udział w badaniach najczęściej wskazywały aktywność nieformalną i samotniczą. Znamienne, iż seniorzy w badanej grupie nie podejmowali aktywności formalnej. Żadna z osób biorących udział w badaniach nie sygnalizowała zaangażowania w prace na rzecz społeczności lokalnej, czy w wolontariat (rozumiany jako nieodpłatnie wykonywane prace lub usługi na rzecz osób spoza rodziny bądź na rzecz organizacji społecznej).

W obu grupach seniorów (mieszkających w mieście i na wsi) zbliżone wielkości uzyskały wskazania w zakresie następujących form aktywności:

- prace na działce, w ogrodzie (7 osób mieszkających na wsi i 11 osób mieszkających w mieście),
- rekreacja, jazda na rowerze, „chodzenie na kijki”, spacer (6 osób mieszkających na wsi i 9 osób mieszkających w mieście),

22 G. Orzechowska, *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, WSP, Olsztyn 1999.

23 Badania zostały przeprowadzone pod kierunkiem Autorki przez studentów kierunku Pedagogika. Z uwagi na ramy niniejszego opracowania prezentuję jedynie ich część.

Tabela 1. Profile społeczno-demograficzne seniorów

Płeć	Wiek	Miejsce zamieszkania	Stan cywilny	Wykształcenie	Aktywność zawodowa	Osoby mieszkające z seniorem	Subiektywna ocena stanu zdrowia	Subiektywna ocena sytuacji materialnej
K	68	wieś	mężatka	wyższe	tak	mąż, córka, wnuki	dobry	dobra
K	90	wieś	wdowa	podstawowe	nie	córka	zły	dobra
K	68	wieś	mężatka	zawodowe	nie	mąż	zły	dobra
K	69	wieś	wdowa	podstawowe	nie	córka, wnuki	dobry	dobra
K	69	wieś	mężatka	zawodowe	tak	mąż	dobry	dobra
K	68	wieś	wdowa	zawodowe	nie	mieszka sama	zły	niezbyt dobra
K	67	wieś	wdowa	podstawowe	nie	córka, wnuki	zły	niezbyt dobra
K	77	wieś	wdowa	podstawowe	nie	syn, wnuki	zły	bardzo dobra
M	80	wieś	żonaty	podstawowe	nie	żona	zły	dobra
M	92	wieś	wdowiec	podstawowe	nie	córka	dobry	dobra
M	66	wieś	żonaty	zawodowe	tak	żona	dobry	dobra
K	82	miasto	wdowa	podstawowe	nie	mieszka sama	zły	dobra
K	65	miasto	mężatka	zawodowe	tak	mąż	dobry	dobra
K	65	miasto	wdowa	średnie	nie	córka, wnuki	dobra	niezbyt dobra
K	74	miasto	wdowa	zawodowe	nie	córka, wnuki	zły	niezbyt dobra
K	72	miasto	mężatka	zawodowe	nie	mąż	dobry	dobra
K	68	miasto	wdowa	zawodowe	tak	mieszka sama	dobry	dobra
K	83	miasto	wdowa	zawodowe	nie	córka, wnuki	dobry	bardzo dobra
K	67	miasto	wdowa	wyższe	nie	mieszka sama	zły	dobra
K	65	miasto	wdowa	wyższe	nie	mieszka sama	dobry	dobra
K	66	miasto	mężatka	zawodowe	nie	mąż	dobry	niezbyt dobra
K	65	miasto	mężatka	wyższe	tak	mąż	dobry	bardzo dobra
K	75	miasto	wdowa	podstawowe	nie	mieszka sama	zły	dobra
M	67	miasto	żonaty	średnie	nie	żona	dobry	dobra
M	66	miasto	żonaty	wyższe	tak	żona	dobry	dobra

Źródło: opracowanie własne.

- spotkania ze znajomymi (5 osób mieszkających na wsi i 7 osób mieszkających w mieście),
- czytelnictwo, oglądanie telewizji (5 osób mieszkających na wsi i 8 osób mieszkających w mieście).

Warunkiem podstawowym zdaje się być dostateczny stan zdrowia i poziom sprawności umożliwiający udział w różnych formach aktywności wymagających wysiłku fizycznego.

„Od kilku lat jestem na emeryturze, ale pracuję od poniedziałku do piątku prowadząc zajęcia z wychowania fizycznego (...). Oprócz tego w czasie wolnym realizuję swoje hobby: wędkarstwo i żeglarsstwo latem, tenis ziemny, praca na działce, narty zimą. Po prostu nie miałbym czasu na udział w działaniach aktywizujących seniorów” (Mężczyzna, l. 66, żonaty, wykształcenie wyższe, mieszkający w mieście)

„Chodzę na grzyby, jagody, ryby. Jeżdżę na rowerze. Lubię chodzić na spacerzy do lasu” (Mężczyzna, l. 66, żonaty, wykształcenie zawodowe, mieszkający na wsi)

„Na weekendy wyjeżdżamy na działaczkę (...). W tej małej miejscowości, gdzie znajduje się nasza działka mamy sporo znajomych, z którymi spędzamy czas” (Kobieta, l. 65, zamężna, wykształcenie wyższe, mieszkająca w mieście).

Znaczna część seniorów pozostaje niejako na marginesie życia społecznego i wydawać się może, iż nie jest to spowodowane wyłącznie automarginalizacją, czy biernym, homocentrycznym stylem życia, o którym pisze O. Czerniawska<sup>24</sup>. Wynikać to może także z braku dostępności. W zakresie aktywności kulturalnej zainteresowanie teatrem, kinem, filharmonią sygnalizowały jedynie osoby mieszkające w mieście, legitymujące się wykształceniem wyższym.

„Lubię bardzo teatr, interesuję się muzyką poważną” (Kobieta, l. 65, wdowa, wykształcenie wyższe, mieszkająca w mieście)

„Chodzę z mężem do teatru, filharmonii, do kina” (Kobieta, l. 65, zamężna, wykształcenie wyższe, mieszkająca w mieście)

„Lubię chodzić na koncerty do filharmonii” (Kobieta, l. 67, wdowa, wykształcenie wyższe, mieszkająca w mieście).

Wśród badanych zauważana jest także koncentracja zainteresowań na problematyce religijnej, w tym przypadku jednak miejsce zamieszkania nie determinowało zaangażowania w aktywność religijną.

„Już więcej czasu potrzebuję na spędzanie chwil z samą sobą. Mogę wtedy pomodlić się, pomyśleć” (Kobieta, l. 83, wdowa, wykształcenie zawodowe, mieszkająca w mieście)

„Ja nie często wychodzę. Jedynie do kościoła” (Kobieta, l. 74, wdowa, wykształcenie zawodowe, mieszkająca w mieście)

„Mam tu na wsi koleżanki, codziennie spotykamy się przy kapliczce i mówimy różaniec albo inne modlitwy” (Kobieta, l. 69, wdowa, wykształcenie podstawowe, mieszkająca na wsi).

Aktywność nieformalna na rzecz rodziny zdaje się być alternatywą w stosunku do aktywności społecznej. Nierzadko podyktowana bywa doraźnymi potrzebami rodziny lub otoczenia i ulega zmianom w tempie zmian zachodzących w rodzinie.

„Syn niby się wyprowadził z domu (...), ale i tak jest stałym bywalcem u nas” (Kobieta, l. 65, zamężna, wykształcenie wyższe, mieszkająca w mieście)

24 O. Czerniawska, *Style życia ludzi starych*, (w:) O. Czerniawska (red.), *Style życia w starości*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 1998.

- „Stale pomagam przy wnukach. Wychowałam już pięcioro wnucząt” (Kobieta, l. 74, wdowa, wykształcenie zawodowe, mieszkająca w mieście)
- „Opiekuję się wnuczką. Myślę, że jestem potrzebna rodzinie. Spotykamy się, spędzamy razem czas. Często odwiedza mnie siostra” (Kobieta, l. 66, zamężna, wykształcenie zawodowe, mieszkająca w mieście)
- „Uwielbiam spędzać czas z rodziną, podczas każdego weekendu odwiedza mnie wnuczka, z którą piekę ciasta” (Kobieta, l. 68, wdowa, wykształcenie zawodowe, mieszkająca w mieście)
- „Wszystkie moje dzieci już założyły swoje rodziny. Doczekaliśmy się wnucząt. Relacje rodzinne z dziećmi i wnukami układają się bardzo dobrze. Często spotykamy się wszyscy razem w gronie rodzinnym zarówno podczas okazji, jak i bez okazji” (Mężczyzna, l. 66, żonaty, wykształcenie wyższe, mieszkający w mieście)
- „Uważam, że dobrze wychowałam swoje dzieci (dziesięcioro). Wszystkie przyjeżdżają do mnie na święta i bez okazji. Jestem z nich dumna” (Kobieta, l. 67, wdowa, wykształcenie podstawowe, mieszkająca na wsi)
- „Dzieci często nas odwiedzają. Mamy bardzo dobry kontakt z dziećmi. Wspieramy się wzajemnie, my ich, a oni nas. Córka jeszcze się uczy więc pomagamy jej finansowo” (Mężczyzna, l. 66, żonaty, wykształcenie zawodowe, mieszkający na wsi).

W wypowiedziach badanych seniorów wybrzmiały także aktualne problemy społeczne znajdujące wyraz chociażby w rozłąkach rodzinnych będących nie- rzadko konsekwencją procesów migracyjnych, wyjazdów i emigracji zarobkowej.

- „Moje dziewczyny i wnuczki są poza Polską. Na szczęście jest Internet, Skype i kamery internetowe. To bardzo pomaga w podtrzymywaniu relacji z córkami” (Kobieta, l. 65, wdowa, wykształcenie wyższe, mieszkająca w mieście)
- „Córka mieszka za granicą, codziennie rozmawiamy na Skypie” (Kobieta, l. 72, zamężna, wykształcenie zawodowe, mieszkająca w mieście)
- „Z rodziną utrzymuję kontakt telefoniczny ze względu na odległość naszych miejsc zamieszkania” (Kobieta, l. 67, wdowa, wykształcenie wyższe, mieszkająca w mieście)
- „Dzieci nie dzwonią do mnie, nie mają czasu, jestem sama, ale ja codziennie dzwonię” (Kobieta, l. 68, wdowa, wykształcenie zawodowe, mieszkająca na wsi).

Seniorzy podejmują także aktywność poznawczą, społeczno-edukacyjną. Jedynie trzy osoby biorące udział w badaniach wskazały, iż biorą udział w zajęciach uniwersytetów trzeciego wieku i spotkaniach organizowanych w klubach seniora.

- „Chętnie uczestniczyłam w zajęciach UTW, chodziłam na basen, zajęcia plastyczne. Aktualnie jestem po operacji stawu biodrowego i zawiesiłam większość pozadomowych aktywności” (Kobieta, l. 67, wdowa, wykształcenie wyższe, mieszkająca w mieście)
- „Uczestniczę w spotkaniach z seniorami w domu kultury. Nie czuję się sam. Organizujemy bale, wyjeżdżamy na wycieczki” (Mężczyzna, l. 92, wdowiec, wykształcenie podstawowe, mieszkający na wsi)
- „W klubie seniora spotkałam wiele życzliwych osób, wybieram się z nimi na koncerty, spacer. Uczestniczę w zajęciach plastycznych, tanecznych” (Kobieta, l. 68, wdowa, wykształcenie zawodowe, mieszkająca w mieście).

Interesujące było poznanie powodów, dla których zajęcia w uniwersytetach trzeciego wieku, w klubach seniora nie cieszą się tak dużym zainteresowaniem. Seniorzy wskazywali powody braku podejmowania aktywności społeczno-edukacyjnej, paradoksalnie wskazując jako jeden z powodów – brak czasu.

- „Ja nie mam czasu. Nie mam zainteresowań” (Kobieta, l. 69, wdowa, wykształcenie podstawowe, mieszkająca na wsi)
- „Mam bardzo dużo swoich zajęć, opieka nad wnukami, trudno u mnie znaleźć wolny czas” (Kobieta, l. 68, zamężna, wykształcenie wyższe, mieszkająca na wsi)
- „O takich klubach to ja tylko w telewizji słyszałem. Nawet nie wiem czy coś takiego jest w mojej okolicy. Zresztą co ja miałbym tam robić? Ja mam wystarczająco dużo zajęć” (Mężczyzna, l. 66, żonaty, wykształcenie zawodowe, mieszkający na wsi)
- „Na nudę nie narzekam, aktywnie spędzamy czas chodząc do kina czy teatru. Wydaje mi się, że nie jest mi to jeszcze potrzebne” (Kobieta, l. 65, zamężna, wykształcenie wyższe, mieszkająca w mieście)
- „Nie czuję się na swój wiek. Sama potrafię zorganizować sobie czas. Zresztą seniorzy mnie przerażają – tylko potrafią narzekać” (Kobieta, l. 65, wdowa, wykształcenie wyższe, mieszkająca w mieście)
- „Lubię siedzieć w domu. Większość starych znajomych też siedzi w domu” (Kobieta, l. 77, wdowa, wykształcenie podstawowe, mieszkająca na wsi)
- „Nie interesują mnie takie rzeczy” (Kobieta, l. 75, wdowa, wykształcenie podstawowe, mieszkająca w mieście)
- „Nie jestem zainteresowany spotkaniami ze starszymi osobami, nie sądzę żebyśmy mieli o czym rozmawiać, nie interesują mnie spotkania w klubach seniora, do tego trzeba być komunikatywnym, a ja jestem typem samotnika” (Mężczyzna, l. 66, żonaty, wykształcenie zawodowe, mieszkający w mieście)
- „Nie mam siły na wychodzenie z domu. Wnuki organizują mi dość rozrywki” (Kobieta, l. 74, wdowa, wykształcenie zawodowe, mieszkająca w mieście).

W wypowiedziach niektórych senierek wybrzmiała chęć spotkań z rówieśnikami w ramach zorganizowanych zajęć, która niestety nie może być zrealizowana. Powodem jest odległość i prawdopodobnie brak wiedzy o tym, gdzie się udać.

- „Mieszkamy na wsi. Najbliższe kółka seniora znajdują się 30 km od naszego miejsca zamieszkania. Odległość sprawia duży problem, tym bardziej, że nie mamy samochodu. Nasze dzieci pracują, każde ma swoje zajęcia i obowiązki, nie mają czasu nas wozić” (Kobieta, l. 69, zamężna, wykształcenie zawodowe, mieszkająca na wsi)
- „Chciałabym spotykać więcej osób w swoim wieku by móc z nimi rozmawiać” (Kobieta, l. 67, wdowa, wykształcenie podstawowe, mieszkająca na wsi)
- „Chciałabym uczestniczyć w spotkaniach dla seniorów. Czas by prędkiej zleciał, bo tak siedzę w domu i czas się dłuży. Może nawet i poznałby kogoś, jakieś koleżanki, pośmiałyby się, pożartował. Nawet lepiej by się spało po takim spotkaniu” (Kobieta, l. 82, wdowa, wykształcenie podstawowe, mieszkająca w mieście).

Seniorów poproszono także o zaproponowanie tematyki spotkań edukacyjnych, wskazanie tematów, które wydają się im być szczególnie bliskie i warte omówienia. W tym przypadku miejsce zamieszkania różnicowało wybory. Temat

zdrowia z chęcią podjęliby seniorzy mieszkający w mieście (10 osób mieszkających w mieście wskazało tę problematykę i tylko 2 osoby mieszkające na wsi), podobnie podjęcie tematyki bezpieczeństwa spotkało się z zainteresowaniem 6 seniorów mieszkających w mieście. Żaden z seniorów mieszkających na wsi nie był zainteresowany tą problematyką. W obu grupach seniorów – mieszkających w mieście i na wsi sugerowane były spotkania poświęcone zajęciom komputerowym i robótkom ręcznym.

Podsumowując należy podkreślić, iż aktywność podejmowana przez seniorów sprzyja obalaniu stereotypów na temat starości. O tym jak jest to istotne świadczy wypowiedź kobiety mieszkającej na wsi. W wypowiedzi wybrzmiewa obecne wśród niektórych seniorów przekonanie o braku własnej przydatności i atrakcyjności społecznej.

„Z jednej strony byłoby to ciekawe (...). Zresztą kto by chciał zadawać się z taką babcią jak ja” (Kobieta, l. 90, wdowa, wykształcenie podstawowe, mieszkająca na wsi).

Osobom starszym nierzadko towarzyszy przeświadczenie, że w ich wieku różne formy aktywności już nie przystoją. Być może nie wiedzą, że w ich okolicy organizowane są adresowane do nich przedsięwzięcia. Warto aby władze samorządowe, lokalne media upowszechniały informacje o inicjatywach i projektach dla osób starszych. Należy zwracać uwagę na konieczność włączenia seniorów w proces kreowania własnej przestrzeni życiowej. Promować potencjał osób starszych sprzyjający podejmowaniu aktywności społecznej, kulturowej, intelektualnej, dającej możliwość współkreowania środowiska edukacyjnego. Będzie to z pewnością sprzyjało odejściu od stereotypów wyznaczających seniorom peryferyjną pozycję społeczną.

### *Bibliografia*

- Czerniawska O., *Style życia ludzi starych*, (w:) O. Czerniawska (red.), *Style życia w starości*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 1998.
- Kijak R.J., *Spoleczne doświadczanie starości – postawy wobec ludzi starszych i ich jakość życia*, (w:) R.J. Kijak, Z. Szarota, *Starość. Między diagnozą a działaniem*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013.
- Kotowska I.E., *Teoria drugiego przejścia demograficznego a przemiany demograficzne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, „Studia Demograficzne”, nr 4, 1998.
- Kwak A., *Uniwersalność instytucji rodziny i kierunku jej przemian*, (w:) Z. Tyszka (red.), *Życie rodzinne – uwarunkowania makro i mikrostrukturalne*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. XIV, 2002, UAM, Poznań 2003.
- Orzechowska G., *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, WSP, Olsztyn 1999.
- Prusik A., *Zaspokajanie potrzeb społecznych seniorów na przykładzie działalności Gminnego Ośrodka Kultury w Dywitach*, (w:) M. Grewiński, B. Skrzypczak (red.), *Środowiskowe usługi społeczne – nowa perspektywa polityki i pedagogiki społecznej*, WSP TWP, Warszawa 2011.
- Szarota Z., *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2004.

- Szarota Z., *Społeczno-demograficzne aspekty starzenia się społeczeństwa*, (w:) R.J. Kijak, Z. Szarota, *Starość. Między diagnozą a działaniem*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013.
- Szatur-Jaworska B. i in., *Podstawy gerontologii społecznej*, Aspra, Warszawa 2006.
- Szukalski P., *Ageizm – dyskryminacja ze względu na wiek*, (w:) J. Kowalewski, P. Szukalski (red.), *Starzenie się ludności Polski między demografią a gerontologią społeczną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
- Toffler A., *Trzecia fala*, PIW, Warszawa 1997.
- Trafiałek E., *Kreowanie wizerunku polskiej starości – wsparcie, opieka, pomoc, edukacja*, „Pedagogika społeczna”, nr 4(6), 2002.
- Trafiałek E., *Starość w Polsce*, (w:) T. Pilch., T. Sosnowski (red.), *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013.
- Trempała J., *Ageizm a funkcjonowanie i rozwój ludzi starszych*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne”, nr 1(9), 2014, WSiE TWP, Olsztyn.
- Zych A., *Słownik gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.

### *Źródła internetowe*

- Czapiński J., Błędowski P., *Aktywność społeczna osób starszych w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna 2013*, [http://www.diagnoza.com/pliki/raportytematyczne/Aktywnosc\\_spoleczna\\_osob\\_starszych.pdf](http://www.diagnoza.com/pliki/raportytematyczne/Aktywnosc_spoleczna_osob_starszych.pdf), (dostęp: 30.09.2016).
- Jankowski D., *Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki*, „Rocznik Andragogiczny” 2006, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, [http://www.ata.edu.pl/dokumenty/RA/RA\\_2006.pdf](http://www.ata.edu.pl/dokumenty/RA/RA_2006.pdf), (dostęp: 30.09.2016).
- GUS *Prognoza ludności na lata 2014–2050*, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/prognoza-ludnosc/prognoza-ludnosc-na-lata-2014-2050-opracowana-2014-r-1,5.html>, (dostęp: 30.09.2016).
- www.stat.gov.pl – GUS, Notatka z dn. 19.02.2016r. przygotowana na posiedzenie Sejmowej Komisji Polityki Senioralnej, (dostęp: 30.09.2016).

**Andrzej Cichocki**

Uniwersytet w Białymstoku

## **Wymiary edukacyjnej kreacji środowiska w działaniach nauczyciela**

### **Reorientacje funkcji współczesnego nauczyciela**

Na prognozowanie koniecznych kompetencji nauczycielskich wpływać będą przemiany funkcji i ról zawodowych nauczycieli.

Nauczyciel nie będzie, jak dawniej, depozytariuszem specjalistycznej wiedzy, lecz jego rola zróżnicuje się i wzbogaci. Przekaz wiedzy będzie wprawdzie nadal jego podstawowym zadaniem, lecz wymagać się będzie od niego wyjaśniania celów i sensu aktu kształcenia, wskazywania dróg, kreowania kolektywnej dynamiki w powierzonych mu grupach, ciągłej oceny uczniów, lecz również ewaluacji i sporządzania repetytorium źródeł wiedzy<sup>1</sup>.

Na kompetencje nauczycieli składać się będą wówczas: opanowanie określonych dziedzin wiedzy, wiedza o uczniach oraz zdolność do tworzenia środowiska sprzyjającego nauce i kierowania nim. Wymaga się od nich porzucenia modelu nauczania *ex cathedra* na rzecz bardziej konstruktywnego i nastawionego na współpracę podejścia, polegającego na ułatwianiu uczenia się i zarządzaniu klasą<sup>2</sup>. Oryginalne ujęcie ewolucji funkcji zawodowych nauczyciela prezentują współcześni pedeutolodzy<sup>3</sup>. Uwzględniając perspektywę edukacji młodego człowieka do życia w społeczeństwie wiedzy, dynamicznego przyspieszenia i rosnącego ryzyka, wskazują na konieczność „reinterpretacji” pojęcia nauczyciel i sygnalizują następujące kierunki ewolucji profesji nauczycielskiej:

- od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej,
- od sterowania do inspirowania rozwoju,

---

1 F. Mayor, *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 395.

2 Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego „Poprawa jakości kształcenia nauczycieli”, z dn. 23 sierpnia 2007 r. – 1.3 Zmieniające się wymagania.

3 A. Kotusiewicz, *Reinterpretacja pojęcia nauczyciel*, (w:) *Kształcenie nauczycieli a problemy współczesnej edukacji*, Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 1989, s. 141; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 40; J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 96.



- od zdominowania szkoły funkcją przekazu systemu wiedzy do uwzględnienia przekazu systemu wartości,
- od prostego przekazu do wprowadzania ucznia w świat wiedzy,
- od funkcji przekazu wiedzy do czynienia ładu w informacjach,
- od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji szkolnej,
- od alternatywy do dialogu,
- od pewności naukowej do poszukiwania i tworzenia wiedzy,
- od postawy dominacji – do dialogu, empatii i negocjacji,
- od przymusu i rygoru do zwiększania zakresu działań samorządowych i autonomicznych.

Nauczyciel przestaje więc pełnić jako priorytetowe wśród zadań nauczycielskich, ugruntowane w tradycji, zadania obejmujące transmitowanie wiedzy. Staje się bardziej (1) *animatorem i inspiratorem* samodzielnej pracy uczniów, (2) *diagnostykiem, specjalistą i konsultantem* w zakresie pomocy naukowych, by w rezultacie pełnienia tych ról mieć wzrastający wpływ na wywoływanie zmian w uczniach, wpływanie na ich postawy. Staje się (3) *trenerem i/lub ekspertem*, bo stwarza możliwości zmagania się z problemami, wypróbowywania różnych strategii, dyskusowania, eksperymentowania, badania i oceniania. Staje się (4) „*modelem do naśladowania*”, bo rozwiązuje modelowe problemy, prowadzi badania dowodząc, że nikt (nawet nauczyciel) nie zna wszystkich odpowiedzi. Zachęca w ten sposób uczniów do wychodzenia poza program nauczania. Staje się (5) *propagatorem i pierwszym „użytkownikiem”* nowych strategii działania w klasie szkolnej. Ułatwiając uczenie się tworzy empatyczne środowisko wychowawcze, gdzie jest miejsce dla wolności, jak i dyscypliny<sup>4</sup>.

Nauczyciel w procesie edukacyjnym pełni rolę: *fachowca, menedżera, inspiratora i integratora*. Pierwszą z nich sprawuje nauczyciel jeżeli wie, jakie kwestie merytoryczne są istotne ze względu na założone i realizowane cele procesu kształcenia. Nauczyciel taki potrafi dobrać treści do osiągnięcia celów i dostosować je do potrzeb i możliwości uczniów. Ponadto wie, jakie umiejętności (indywidualne, społeczne i techniczne) ma osiągnąć uczeń w szkole. Nauczyciel *jako menedżer*, to ten lider procesu edukacyjnego, który potrafi: zoperacjonalizować cele nauczania – uczenia się, żeby uczniowie mogli zrozumieć istotę nie tylko tematu lekcji lecz także skoncentrować się na zawartych w nim problemach i je zapamiętać; ułożyć treści dydaktyczne w spójną, logiczną całość, zorganizować optymalny dla uczniów kontekst przestrzenny i czasowy procesu edukacyjnego; wytworzyć klimat efektywnej pracy, zachowując właściwe proporcje między nauką i odpoczynkiem;

4 R. Pachociński, *Oświata w społeczeństwie informatycznym*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 2, 1996; R. Pachociński, *Technologia a oświata*, IBE, Warszawa 2002.

wywołać pozytywne nastawienie do nauki; stworzyć wspólną strategię nauczania i uczenia się, zastosować ją w różnych formach i metodach dydaktycznych; sprawnie komunikować się. Nauczyciel *jako inspirator* potrafi: umacniać motywację uczniów do nauki; wnieść ożywienie do uczniowskiej społeczności klasy; zaferować uczniowi pomoc w okrywaniu i rozwojowi jego osobistych zainteresowań i możliwości. Z kolei *integrator* potrafi: osiągnąć porozumienie uczniów co do celów, które mają osiągnąć; dbać o wzajemny szacunek między uczniami oraz ich nauczycielem; negocjować, aktywnie słuchać i być asertywnym<sup>5</sup>. Teoretycy edukacji, określając współczesny model nauczyciela eksponują wybrane dyspozycje jednostki, które ich zdaniem sprawiają, że jest ona predystynowana do wykonywania założonych zadań. Można więc spotkać się z określeniami nauczyciela jako: transformatywnego intelektualisty, animatora procesu edukacyjnego, inicjatora i koordynatora wychowania szkolnego i pozaszkolnego, doradcy, przewodnika i instruktora samokształcenia, indywidualności rozumianej jako wzór osobowy godny naśladowania, inspiratora, przewodnika po świecie informacji naukowych i wartości, doradcy i partnera, arbitra, przewodnika i tłumacza budującego mądrość rozumienia świata i odpowiedzialności, interpretatora, transmittora i promotora wartości, autonomiczną tożsamość, nowatora i innowatora, terapeutę, badacza, współtwórcę nowoczesnej szkoły<sup>6</sup>. Należy podkreślić „niedomknięcie” kwalifikacji i kompetencji których wymaga zawód nauczyciela – „są zawsze niegotowe, wciąż niewystarczające i bezustannie pozostające w ruchu, rozwoju, stale wymagające zmiany”<sup>7</sup>. Tę specyfikę działania nauczycielskiego H. Kwiatkowska określa jako sytuację „problematyczności głębokiej”. Nauczyciel każdorazowo musi definiować sytuację edukacyjną, aby jego sposób reagowania był współmierny do warunków, w których działanie przebiega. Mądrość reagowania to nie efekt powielania wypróbowanych i wyćwiczonych sposobów działania, lecz wynik tego, co dzieje się w klasie szkolnej. W rozwiązywaniu problemów pedagogicznych użyteczna jest nie tylko wiedza przypomniana, odtworzona, lecz także wiedza wytwarzana „w biegu”, pod wpływem rozpoznawania bieżących zdarzeń. Nauczycielowi potrzebna jest wiedza generatywna, powstająca w toku działania. Wiedza ta „składa się z wiadomości o tym, czego jeszcze nie ma, ale może być”, jest więc produktem własnym nauczyciela, wynikiem wysiłku indywidualnego, intencjonalnego a nie wymuszonego<sup>8</sup>. Konsekwencją tak rozległych zmian w pracy nauczyciela jest zauważalna w pedeutologii atomizacja proble-

5 K. Denek (red.), *Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*, Wyższa Szkoła Humanitas – Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2012.

6 I. Nowosad, *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 201.

7 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2003, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 294.

8 H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 161.

matyki kompetencji zawodowych. Reprezentatywnym jest stanowisko K. Denka, który w oparciu o analizę literatury pedeutologicznej oraz własne poszukiwania naukowo-badawcze zaprezentował szerokie spectrum możliwości i konieczności w tym względzie. Autor pisze:

Chodzi o kompetencje: dydaktyczno-wychowawcze, z zakresu wiedzy ogólnej i doradztwa zawodowego; psychologiczne (z psychologii: ogólnej, rozwojowej, wychowawczej, społecznej i uczenia się); poznawcze; badawcze; twórcze; innowacyjne; metodologiczne; metodyczne; filozoficzne (zwłaszcza aksjologiczne i etyczne); etyczne; interpersonalne; artystyczne; estetyczne; społeczno-obywatelskie; rodzinne; ekologiczne; religioznawcze; organizatorskie; ekonomiczne; europejskie – potwierdzające wartości humanizmu (ideału: prawdy, dobra i piękna, wolności, sprawiedliwości, tolerancji, demokracji, poszanowania godności człowieka, szacunek dla inności, zachowanie dziedzictwa religii, kultury i tożsamości europejskiej); medialno-informatyczno-techniczne; krajoznawczo-turystyczne; samokształceniowe<sup>9</sup>.

Pojawiają się prace o kompetencjach emancypacyjnych (M. Czerepaniak-Walczak), emocjonalnych (A. Górska), empatycznych (B. Pituła), resocjalizacyjnych (L. Kacprzak), temporalnych (A.M. Mróz), trenerskich i coachingowych (A.K. Duda, J. Kordziński), przywódczych (S. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak) nauczyciela.

## Odkrycia domagają się kompetencje kreacyjne/animacyjne nauczyciela

Wskazał na nie bardzo wyraźnie S. Wołoszyn profilując proces kształcenia i przygotowania zawodowego nauczyciela – aby nauczyciel „chciał i był animatorem (inspiratorem), organizatorem i często realizatorem różnych poczynań edukacyjno-kulturalnych” – nie tylko w szkole, ale i w jej środowisku społecznym<sup>10</sup>. Raporty OECD podkreślają funkcję współczesnego nauczyciela jako animatora „Będzie grał rolę animatora. Powinien umieszczać uczniów w sytuacjach, które pobudzają do nauki i być ich doradcą”. Przestrzeń szkoły to miejsce, w którym są realizowane planowe działania, których inicjatorem jest nauczyciel pracujący z uczniami – to przestrzeń dla animacyjnego wpływu nauczyciela i dla aktywności uczniów<sup>11</sup>.

Rangę umiejętności nauczyciela w zakresie animowania pracy lekcyjnej uczniów podkreśla Ch. Kyriacou w pracy *Essential Teaching Skills* (1991). Obszary kompetencji kluczowych nauczyciela, według propozycji Ch. Kyriacou<sup>12</sup>, dotyczą:

9 K. Denek, *Nauczyciel w społeczeństwie wiedzy, jego tożsamość, role, kompetencje i europejski wymiar*, (w:) A. Klim-Klimaszewska, M. Wiśniewska (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, t. 1, Siedlce 2012, s. 29.

10 S. Wołoszyn, *Nauczyciel*, (w:) W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 445.

11 S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.

12 Ch. Kyriacou, *Essential Teaching Skills*, Blackwell, Oxford 1991.

- 1) planowania i przygotowania zajęć,
- 2) prowadzenia zajęć,
- 3) zarządzania zajęciami,
- 4) dyscypliny,
- 5) klimatu w klasie,
- 6) oceniania, monitorowania i ewaluowania pracy własnej i uczniów<sup>13</sup>.

#### **Planowanie i przygotowanie zajęć:**

- scenariusz zajęć zawierający czytelne i jasne cele ogólne i szczegółowe,
- treści, metody i struktura zajęć odpowiednie do uczniowskich zainteresowań, oczekiwań i potrzeb,
- zajęcia planowane tak, by łączyły przeszłe i następne,
- materiały, środki dydaktyczne dobrze przygotowane i sprawdzone w odpowiednim czasie,
- wszystkie decyzje w zakresie planowania podjęte zgodnie z możliwościami uczniów i treściami kształcenia,
- zajęcia – pobudzające dzieci do uwagi i zgodne z ich zainteresowaniami.

#### **Przeprowadzanie zajęć:**

- polecenia nauczyciela jasne i zgodne z potrzebami i zainteresowaniami uczniów,
- pytania nauczyciela mające różny charakter, cel i formę oraz pozwalające na wiele odpowiedzi i zachęcające do ich poszukiwania,
- odpowiednio przygotowane warianty aktywności sprzyjające procesowi uczenia się każdego dziecka,
- uczniowie aktywnie zaangażowani w zajęcia, które stwarzają warunki do ich własnej i samodzielnej pracy, często o charakterze badawczym,
- respekt i autorytet nauczyciela wyzwalające uczniowskie idee, pomysły i stymulujące ich rozwój,
- podejmowane przez uczniów formy aktywności zgodne z ich potrzebami,
- materiały, środki dydaktyczne i warunki pracy uczniów służące osiągnięciu przez nich zaplanowanych efektów.

#### **Zarządzanie zajęciami:**

- początek zajęć pozytywnie motywujący uczniów,
- uczniowska uwaga, zainteresowania i zaangażowanie w pracę na zajęciach odpowiednio podtrzymywane i ukierunkowywane,
- postępy dzieci subtelnie monitorowane przez nauczyciela,

13 Za: R. Michalak, *Kompetencje nauczyciela wspomagającego rozwój małego dziecka*, (w:) H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 205–218.

- konstruktywne i pomocne, wspierające sprzężenie zwrotne, zachęcające do dalszych postępów,
- czas poświęcony różnym aktywnościom uczniów dobrze zaplanowany i zorganizowany,
- uczeń przechodzący płynnie z jednej aktywności do drugiej,
- tempo i prowadzenie zajęć podtrzymywane i regulowane oraz dostosowane do odpowiedniego poziomu przeprowadzanej lekcji,
- efektywne kończenie zajęć.

#### **Dyscyplina:**

- porządek w klasie opierający się na pozytywnym klimacie, dobrze zorganizowanych zajęciach i odpowiednim zarządzaniu nimi,
- autorytet nauczyciela zbudowany na jego wysokich kompetencjach i akceptowany przez uczniów,
- jasne reguły i oczekiwania nauczyciela determinujące zachowania uczniów,
- zachowania uczniów dyskretnie przez nauczyciela monitorowane i odpowiednio wzmacniane,
- nieakceptowane zachowania uczniów szybko rozpoznawane i rozwiązywane.

#### **Klimat w klasie:**

- klimat celowy, zorientowany na zadania, relaksujący i sensowny,
- uczniowie motywowani do uczenia poprzez pozytywne oczekiwania nauczyciela,
- wzajemne relacje uczniów i nauczyciela zbudowane na szacunku i wzajemnym respekcie,
- sprzężenie zwrotne nauczyciela nastawione na przyspieszanie postępów uczniów i wzmacnianie ich pozytywnej samooceny,
- urządzenie klasy i plan zajęć nastawiony na budowanie pozytywnych nastawień i postaw uczniów wobec zajęć oraz na pobudzanie ich do wielostronnej aktywności.

#### **Ocenianie, monitorowanie i ewaluowanie pracy własnej i uczniów:**

- rejestrowanie pracy ucznia zarówno w czasie zajęć, jak i po zajęciach,
- ocenianie nastawione nie tylko na diagnozowanie i korygowanie, ale także motywowanie dziecka do pracy, kształtowanie pozytywnej samooceny i wiary we własne możliwości,
- stosowanie różnych typów i technik rejestrowania zachowań i postępów uczniów,
- dokonywanie przez dzieci samooceny i oceny rówieśników,
- ocenianie pracy ucznia w celu wykrycia trudności, stylu uczenia się, mocnych stron oraz kierunku jego rozwoju dla zaplanowania oddziaływań pedagogicznych,

- ewaluowanie zajęć w celu dokonywania odpowiednich ich modyfikacji – wykorzystywanie różnych technik ewaluacji strategii pracy nauczyciela w celu poprawy jakości pracy.

Taką perspektywę pracy nauczyciela przybliży również S. Dylak, który przyjmuje założenie o nauczycielu jako animatorze procesu kształcenia i intelektualizacji dokonującym samodzielnych wyborów, twórcy osobistej wiedzy pedagogicznej i własnej sylwetki zawodowej oraz sprawcy pożądaných efektów kształcenia. Nauczyciel ma być przede wszystkim intelektualistą – nieustannie poszukującym prawdy i wartości, inspiratorem, posiadać krytyczny stosunek do wiedzy i świata oraz dokonywać nieustannej krytycznej interpretacji świata. Taki nauczyciel nie jest realizatorem proponowanych mu sposobów pracy, a jest twórcą osobistych technik działania i wiedzy o nich na podstawie poznanych zależności<sup>14</sup>. Jak pisze S. Dylak, oddziaływania nauczyciela w szkole usytuowane są w trzech wymiarach: obiektu, na który są skierowane, poziomu zorganizowania oraz ogólnego schematu działania.

„Obiektem” bezpośrednich działań nauczyciela jest przede wszystkim uczeń jako jednostka, ale również grupa uczniów, klasa szkolna, także cała społeczność szkolna. Inne kompetencje wymagane są w rozmowie z uczniem, inne w prowadzeniu grupy, a jeszcze inne w kontakcie z całą społecznością szkolną (1). Nauczyciel w klasie szkolnej stosuje cały repertuar zachowań i czynności o różnym poziomie zorganizowania – od prostych reakcji do bardzo złożonych czynności metodycznych i organizacyjnych. Często ich podłożem są zachowania ekspresyjne nauczyciela, które wywierają określony wpływ na postawy i zachowania uczniów, np. kierowanie klasą – specyfika pracy frontalnej, grupowej, w parach, wzbudzanie zainteresowania i uwagi, sposób mówienia, poruszanie się po klasie, organizowanie fizycznego środowiska – przestrzeni klasy, jej aranżacji, wyposażenia, itd. (2). Praca nauczyciela to nieustanne rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji. Nauczyciel działa pod presją szybkiej orientacji. Stąd ważne są dla nauczyciela umiejętności „panowania nad otoczeniem”. Wymaga to ustawicznego rozpoznawania warunków i skutków działania pedagogicznego – adekwatnego do warunków i konsekwentnego wobec podjętej decyzji, przy uwzględnieniu skutków (3). Nauczyciel w klasie szkolnej stosuje cały repertuar zachowań i czynności o różnym poziomie zorganizowania – od prostych reakcji do bardzo złożonych czynności metodycznych i organizacyjnych. Często ich podłożem są zachowania ekspresyjne nauczyciela, które wywierają określony wpływ na postawy i zachowania uczniów, np. kierowanie klasą – specyfika pracy fron-

14 S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 560.

talnej, grupowej, w parach, wzbudzanie zainteresowania i uwagi, sposób mówienia, poruszanie się po klasie, organizowanie fizycznego środowiska – przestrzeni klasy, jej aranżacji, wyposażenia, itd. Praca nauczyciela to nieustanne rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji. Nauczyciel działa pod presją szybkiej orientacji. Stąd ważne są dla nauczyciela umiejętności „panowania nad otoczeniem”. Wymaga to ustawicznego rozpoznawania warunków i skutków działania pedagogicznego – adekwatnego do warunków i konsekwentnego wobec podjętej decyzji, przy uwzględnieniu skutków<sup>15</sup>.

Tak więc podstawę kompetencji animacyjnych nauczyciela stanowi wiedza psychologiczna i pedagogiczna o skutecznym działaniu zawodowym, dotycząca nade wszystko:

- planowania i projektowania zajęć szkolnych, własnych programów nauczania i wychowania, scenariuszy zajęć dydaktycznych i wychowawczych (terapeutycznych, resocjalizujących),
- możliwości różnicowania i indywidualizowania oddziaływań edukacyjnych na terenie klasy szkolnej, stosownie do stanu rozwoju intelektualnego uczniów,
- strategii rozszerzonych i zintensyfikowanych działań opiekuńczo-wychowawczych chroniących dziecko w kryzysowych sytuacjach zagrożeń patologicznych, złożonych interpretacji kryteriów moralnych, wielości nowych obyczajów, agresywności, przemocy,
- zarządzania klasą szkolną,
- zarządzania aktywnością uczniów (to umiejętności nauczyciela w zakresie pobudzania, podtrzymywania i ukierunkowywania uwagi i działań uczniów od momentu startu zajęć aż do ich zakończenia).

## **Dla działań animacyjnych nauczycielowi potrzebna jest elementarna wiedza z zakresu teorii organizacji i zarządzania oraz prakseologii**

Jest to elementarna wiedza konieczna do przygotowywania, wdrażania i kontrolowania wszystkich zadań wynikających z funkcji kierowniczej, do podejmowania decyzji, przewidywania ich skutków i brania za nie odpowiedzialności, współpracy z uczestnikami procesów edukacyjnych oraz gotowość do ciągłych korekt wynikających z celów działania organizacji i warunków, w których ona działa<sup>16</sup>. Wskaźniki dobrej animacji oscylują wokół planowania i operacjonalizacji celów kształcenia, skutecznego działania (swego i uczniowskiego), kierowania i nadzo-

15 S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1995, s. 41.

16 Vide: Cz. Plewka, *Jak skutecznie zarządzać współczesną szkołą?*, (w:) Cz. Plewka, H. Bednarczyk (red.), *Vademecum menedżera oświaty*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2000, s. 423.

rowania działalności uczniów, motywowania ich do uczenia się, dysponowania koniecznym wyposażeniem (warsztatem) i czasem na realizację planu oraz kontroli i oceny stopnia realizacji celów. To wyraźne odniesienia do teorii animacji społeczno-kulturalnej, ugruntowanej na polu pedagogiki społecznej, i koniecznej (oraz możliwej) transpozycji na grunt działań nauczyciela w warunkach szkoły/klasz szkolnej.

Wielu pedagogów jest zdania, że ożywianie, uaktywnianie, stymulowanie do zachowań twórczych w warunkach szkoły pojawia się jako antidotum na autorytarny system szkolny. Krytycy szkoły stwierdzają, że ta instytucja: zabija inicjatywę, tłumi zdolności twórcze, dąży do uniformizacji zachowań, równa do średniej, nadaje obraźliwe etykiety, poniża, deprawuje itp. Programem zaradzenia tym „szkodom” wyrządzonym przez szkołę ma być koncepcja animacji. Szkoła może być twórcza, budzić ducha twórczej aktywności nauczycieli i uczniów poprzez animację. Termin animacja pochodzi od łacińskich słów: *anima* – dusza, *animō* – tchnąć ducha, ożywiać, *animato* – ożywienie. Animacja ma dać życie, tchnąć ducha i dodać energii do działania<sup>17</sup>. SYNONIMY: aktywizowanie, dopingowanie, dynamizowanie, inicjowanie, inspirowanie, nakłanianie, namawianie, organizowanie, stymulowanie, uaktywnianie, uskrzydlenie, zachęcanie, zapalanie, motywowanie, pobudzanie, sprzyjanie, intensyfikacja, mobilizacja, ożywianie, pobudzanie i wzmaganie działania. To ciągle bardzo trafne i pożądane postulaty zmian współczesnej szkoły – szkolnego procesu kształcenia i organizacji pracy nauczycieli. W myśli pedagogicznej animacja społeczna pojawiła się dzięki pracom Heleny Radlińskiej. Od tego czasu szkoła przeszła wiele reform, jednak postulat wykorzystywania warsztatu animacji społecznej w działaniach pedagogicznych wydaje się być stale aktualny. H. Radlińska pisząc o animacji wskazywała na znaczenie poszukiwania zasobów tkwiących w jednostkach i grupach, uruchamiania tych sił, odnajdywania ich konstruktywnego zastosowania i stymulowania, zachęcania do podjęcia efektywnych działań na rzecz zmiany. Ujęcie animacji społecznej jako metody pracy z grupą, ukierunkowanej na motywowanie, inicjowanie i rozwijanie jednostek może stanowić przyczynek do kreowania oddziaływań wychowawczych zwróconych ku twórczej aktywności uczniów<sup>18</sup>. Animowanie w działaniu nauczyciela w szkole to praca z pogranicza pedagogiki, arteterapii, sztuki – poszukiwanie aktywnych metod kształcenia i wychowania, oddziaływania pobudzającego uczniów do kreatywności, gdzie kładzie się nacisk na specyficzne strategie działania i ich efektywność (m.in. motywowanie, wspo-

17 M. Koczyńska, *Animacja społeczno-kulturalna*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa 1993, s. 179.

18 E. Widawska, *Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej*, (w:) J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2011, s. 161.



maganie, dodawanie otuchy, bodźca, wspieranie, budzenie radości poznawania, tworzenia, wiary we własne siły). Efektem działań animacyjnych powinny być zmiany zauważalne w zachowaniach i postawach uczniów, zespołów klasowych, nauczycieli, rodziców (całej społeczności szkolnej) w zakresie: przyrostu wiedzy, rozwoju umiejętności, zachowań, hierarchii wartości, stylu życia. W tak zarysowanej sytuacji dydaktycznej nauczyciel staje przed wielorakimi zadaniami. Nauczyciel – animator nie tylko przekazuje wiedzę merytoryczną, kształtuje umiejętności operacjonalizowania wiedzy nabytej, ale również modeluje postawy uczniów. Celem animatora staje się wpłynięcie na osobę animowanego, aby ukształtować w niej postawę aktywności i kreatywności, twórczego życia i działania, wrażliwości na ludzkie problemy. Uczeń winien odkryć własne twórcze potencjały, a zarazem rozbudzić wiedzę, potrzeby, zainteresowania oraz wrażliwość kulturalną. Działania nauczyciela – animatora są interwencją w trzech płaszczyznach:

- treści (grupa/klasa szkolna istnieje ze względu na cele, w których osiągnięciu animator powinien jej pomagać),
- technik (animator organizuje pracę uczniów proponując metody, techniki i środki stosowanie do założonych celów lekcji i możliwości uczniów),
- stosunków panujących w grupie klasowej (animator sprzyja ujawnieniu się różnic indywidualnych i ekspresji uczniów, w działaniu dąży do zintegrowania ich pracy)<sup>19</sup>.

Tym trzem płaszczyznom odpowiadają trzy kluczowe funkcje nauczyciela w zakresie animowania aktywności uczniów. Pierwsza z nich to funkcja służąca skutecznemu działaniu: jasne i precyzyjne określenie celów, opracowanie logicznego i spójnego scenariusza zajęć, czuwanie nad organizowaniem działania uczniów – umożliwienie uczniom pracy indywidualnej i grupowej/zespołowej podczas lekcji, ustalenie priorytetów, terminów, zakresów, środków. Nauczyciel musi „nauczyć się animować jako ten, kim sam jest i tak, aby dać do dyspozycji wszystkich to, kim są inni”. Druga funkcja polega na ułatwianiu skutecznego działania dzięki użyciu odpowiednich metod i technik: poznawania uczniów i ich środowiska rodzinnego, wzajemnych relacji społecznych w klasie szkolnej, wybór metod, form organizacyjnych i środków kształcenia, kreowanie partycypacyjnego klimatu klasy – aktywnego udziału wszystkich uczniów w realizację zadań lekcji. Trzecia funkcja, „regulacyjna”, skoncentrowana jest na osobach i ich stosunkach, ma na celu rozwój każdej jednostki i odkrycie bogactwa jej możliwości przez pozostałych uczestników grupy. Priorytety działania animatora to: unikać sądów wartościujących na rzecz sądów o rzeczywistości, używając rozmaitych metod i technik odkrywać zdolności każdego ucznia i sprzyjać ekspresji jego działania, pomagać w uczestnictwie przez „własne uczestnictwo”, uczyć słuchania innych,

19 Vide: M. Kopczyńska, *Animacja...*, op. cit., s. 181.

uświadamiać uczestnikom postępy czynione przez każdego ucznia i grupę jako całość<sup>20</sup>. Efektywność procesu przekazywania wiedzy, kształcenia umiejętności oraz kształtowania postaw zależy w dużej mierze od stopnia aktywnego udziału osób w nim uczestniczących. Dotyczy to zarówno osoby, która stymuluje ten proces, osoby prowadzącej zajęcia, czyli nauczyciela – animatora, jak i osób będących uczestnikami tego procesu, czyli uczniów. Edukacja nie jest jedynie procesem nauczania, ale również animowania środowiska szkolnego do zmiany; w klasie szkolnej realizowane są planowe działania, których inicjatorem jest nauczyciel pracujący z uczniami.

Niebagatelny dla budowania postawy nauczyciela jest podkreślenie Ch. Macio, że każdy kto pełni jakąś funkcję, odczuwa (lub odczuje) potrzebę bycia animatorem – „każdy może być animatorem”<sup>21</sup>. Animować – to czynić dziecko „aktywnym i uczestniczącym”<sup>22</sup>. Taki nauczyciel wyzwala w uczniu ciekawość, pozwala mu poszukiwać nowych rozwiązań, rozwija jego zainteresowania, pozostawia mu swobodę w zadawaniu pytań i pomaga w poszukiwaniach odpowiedzi na nie. Taki nauczyciel jest odważny, otwarty, niezależny w myśleniu, krytyczny i samokrytyczny. W teorii animacji właściwości osobiste animatora (także każdego nauczyciela) to: jasność (co do własnych możliwości i ograniczeń – animator musi być dojrzały, odpowiedzialny i stabilny uczuciowo, obiektywny, autonomiczny), akceptacja siebie i innych, zdolność do życia w zbiorowości (dporność na zmęczenie fizyczne i psychiczne, panowanie nad sobą w trudnych okolicznościach, łatwość nawiązywania kontaktów ze wszystkimi uczestnikami), umiejętność dostosowywania się (refleksyjność, elastyczność myślenia i zachowania na to, co nieprzewidziane i zaburza realizację planu), postawa twórcza i inwencja (umożliwiają unikanie stereotypów, reagowanie na nieprzewidziane sytuacje i nagłe wymagania, ciągle, nastawione ku przyszłości odnawianie wizji problemów i sytuacji)<sup>23</sup>. Animacja jest działalnością bardzo urozmaiconą. Rola animatora upodabnia się kolejno do czynności bądź to nauczyciela, bądź też wychowawcy, to znów organizatora; jest działalnością wielokierunkową. Animator stara się na każdą sytuację patrzeć w sposób nieszablonowy, dostrzec sprawy z innej perspektywy lub przedstawić na nowo – jego działania wyzwalają nowe perspektywy poznania. Innowacyjność i nieszablonowość w organizowaniu oddziaływań

20 Ibidem, s. 181–183

21 Za: M. Kopczyńska, *Animacja...*, op. cit., s. 179

22 J. Żebrowski, *Zawód i osobowość animatorów kultury w świetle nowych koncepcji wychowania zintegrowanego*, Wojewódzki Ośrodek Kultury, Gdańsk 1987, s. 14.

23 Ibidem, s. 183–184

obejmuje również spontaniczne i aktywne reagowanie na nowatorskie pomysły wychowanków oraz wspieranie ich realizacji<sup>24</sup>.

Animacja umożliwia tworzenie sytuacji dla twórczej ekspresji animatora – realizacji jego indywidualnych zainteresowań, nowego wykorzystania pasji. Animacja wyzwala własną inicjatywę nauczyciela w podejmowaniu nowych zadań, buduje samodzielność, oryginalność, pomysłowość, wytrwałość i odpowiedzialność. W zespołowym doskonaleniu szkoły partnerami refleksyjnych i dynamicznych nauczycieli są uczniowie; na zasadach partnerskich włącza się ich do dyskusji o nauczaniu i uczeniu się, z nimi także negocjuje się wprowadzanie innowacji i pożądaných zmian. Zakłada się bowiem, że uczniowie pracujący w grupach i uczący się we współpracy, stymulowani do metapoznania (poznania własnych procesów poznawczych – myślenia i uczenia się), są bardziej skłonni do traktowania nauczyciela jako partnera w nauce niż nadawcy norm i przekaziciela wiedzy<sup>25</sup>. Animacyjnemu modelowi edukacji (pracy z grupą klasową) odpowiada idea podmiotowości, która daje uczniom możliwość konstruktywnego zaistnienia w przestrzeni klasy, szkoły jako instytucji. Wspólnie – uczniowie z nauczycielem-animatorem, mają okazję wypracować inny, niż dotychczas występujący, sposób organizowania zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych, opracowywania nowych treści, wykorzystania multimediiów w kształceniu czy ewaluacji osiągnięć. Ujęcie animacji jako metody pracy z grupą ukierunkowanej na motywowanie, inicjowanie i rozwijanie uczniów jest szansą kreowania oddziaływań wychowawczych ukierunkowanych na aktywność. W nauczycielskiej pracy animacyjnej priorytetem staje się aranżowanie sytuacji dydaktycznych tak, by uczeń miał okazję doświadczyć swojej sprawczości poprzez, np. rozdzielanie zadań adekwatnie do umiejętności uczniów i budowanie zespołów, w których ma szansę pojawić się efekt synergii. Nauczyciel-animator potrafi współpracować z uczniami bazując na tym, co już jest. Nie poszukuje braków, błędów, niedociągnięć, Jego „focus” nastawiony jest na najmniejsze sukcesy, osiągnięcia, udane przedsięwzięcia ucznia. Celem działań nauczyciela-animatora jest rozwój ucznia oparty na jego zasobach, umiejętnościach, zainteresowaniach. Nauczyciel podejmuje działania na rzecz zapoznania uczniów z nowymi treściami, pomaga w planowaniu i opracowywaniu najbardziej użytecznej dla jednostki strategii uczenia się, jest skoncentrowany na aktywności każdego ucznia w działaniach indywidualnych i zespołowych, przekazuje wiedzę na temat procesu uczenia się. Nauczyciel-animator jest kata-

---

24 J. Żebrowski, *Wychowawca jako animator i organizator życia kulturalnego w środowisku lokalnym*, (w:) E. Trempała (red.), *Edukacja nieszkolna (równoległa) w warunkach przemian w Polsce*, Wydawnictwo WSP, Gdańsk 1994, s. 201

25 B. D. Gołębiak, *Szkoła wspomagająca rozwój*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2004, s. 120.

lizatorem pozytywnej zmiany<sup>26</sup>, jaka zachodzi w uczniach, gdy uczą się nowych wiadomości o sobie i świecie ich otaczającym, gdy nabywają nowe umiejętności zastosowania tej wiedzy w praktyce, uczą się radzenia sobie z sytuacjami trudnymi i z sukcesami, gdy uczą się odpowiedzialności, a jednocześnie otwartości na to, co jeszcze przed nimi. Tradycyjną funkcję nauczyciela-dydaktyka współczesny nauczyciel pragnie wesprzeć funkcją animatora, który wnosi ożywienie do życia klasy/szkoły, rozbudza pożądanie wiedzy, motywuje, zachęca, aktywizuje, rozwija twórcze myślenie i aktywność własną uczniów, wzbudza zainteresowania uczniów – animuje, aranżuje, planuje. Dzisiejszej szkole potrzebny jest nauczyciel-animator, który:

- pomaga uczniom w zdobywaniu wiedzy,
- wspiera i stymuluje rozwój osobowości dziecka,
- włącza do praktyki nowe idee wychowania,
- jest przewodnikiem w życiu i świecie sztuki,
- pobudza kreatywność ucznia,
- mobilizuje do aktywnego, twórczego i kulturalnego życia społecznego.

To nowa wizja nauczyciela i jego pracy pedagogicznej. Jest to wizja nauczyciela, który scala w swej pracy myślenie i działanie, rozum i pasję, który poszukuje nowych dróg i metod działania, wystrzega się stereotypów, a reaguje elastycznie na zmienne potrzeby i sytuacje edukacyjne w klasie szkolnej<sup>27</sup>.

Wzrost elementów animacyjnych w pracy nauczyciela staje się nie tylko wyzwaniem, ale też wymogiem współczesnych czasów.

### *Bibliografia*

- Denek K., *Nauczyciel w społeczeństwie wiedzy, jego tożsamość, role, kompetencje i europejski wymiar*, (w:) A. Klim-Klimaszewska, M. Wiśniewska (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, t. 1, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2012.
- Denek K. (red.), *Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*, Wyższa Szkoła Humanitas – Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2012.
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.
- Dylak S., *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1995.
- Gołębiak B.D., *Szkoła wspomagająca rozwój*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, PWN, Warszawa 2004.
- Kopczyńska M., *Animacja społeczno-kulturalna*, Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa 1993.
- Kotusiewicz A., *Reinterpretacja pojęcia nauczyciel*, (w:) *Kształcenie nauczycieli a problemy współczesnej edukacji*, Instytut Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 1989.

26 A. Kopczyńska, *Animacja...*, op. cit., s. 180.

27 B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń 2013, Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 163.

- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kyriacou C.H., *Essential Teaching Skills*, Blackwell, Oxford 1991.
- Mayor F., *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
- Michalak R., *Kompetencje nauczyciela wspomagającego rozwój małego dziecka*, (w:) H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Nowosad I., *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Pachociński R., (1996), *Oświata w społeczeństwie informatycznym*, „Społeczeństwo Otwarte”, nr 2, 1996.
- Plewka Cz., *Jak skutecznie zarządzać współczesną szkołą?*, (w:) Cz. Plewka, H. Bednarczyk, (red.), *Vademecum menedżera oświaty*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2000.
- Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Widawska E., *Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej*, (w:) J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2011.
- Wołoszyn S., *Nauczyciel*, (w:) W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Żebrowski J., *Wychowawca jako animator i organizator życia kulturalnego w środowisku lokalnym*, (w:) E. Trempała (red.), *Edukacja nieszkolna (równoległa) w warunkach przemian w Polsce*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1994.
- Żebrowski J., *Zawód i osobowość animatorów kultury w świetle nowych koncepcji wychowania zintegrowanego*, Wojewódzki Ośrodek Kultury, Gdańsk 1987.

**Przemiany  
a (de)humanizacja  
natury ludzkiej**



**Joanna Wrótniak**

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## **Poczucie wolności i samotności w percepcji młodzieży**

### **Wprowadzenie**

Młode pokolenie żyje w świecie, w którym trudno o jednoznacznie sformułowane wskazania, jak żyć i co w życiu jest naprawdę istotne, ponieważ brak jest jednoznacznych wskazówek. Istniejące bowiem drogowskazy odnoszą się głównie do wartości tzw. „niższych” – materialnych, konsumpcyjnych i hedonistycznych, zaś zaniedbywane jest kulturowe propagowanie wartości tzw. „wyższych” – egzystencjalno-duchowych, prospołecznych czy estetycznych, słowem – samorealizacyjnych. Samorealizacja bowiem sprowadza się dzisiaj zwykle do nieproduktywnej orientacji wartościującej – typu „mieć”<sup>1</sup>.

Świat, w którym żyje młode pokolenie, i jego sytuację życiową można określić jako konfliktową z tego względu, że nakładają się w nim na siebie różne, wykreowane przez współczesność zagrożenia. Współczesny konflikt związany jest z ponowoczesną niepewnością i rozchwianiem aksjologicznym, które uniemożliwiają świadome dokonywanie wyborów autokreacyjnych poprzez brak odniesień do autorytetów w refleksyjnym generowaniu wizji własnej osoby i trajektorii własnego życia<sup>2</sup>.

### **Wolność, poczucie wolności – teoretyczne konotacje**

Wolność jest jedną z podstawowych wartości moralnych. Termin wolność – podobnie jak i inne wartości uniwersalne i ponadczasowe – nie doczekał się jednoznacznego określenia. Pojęcie wolność bywa w różny sposób definiowane i interpretowane, jednocześnie też stanowi ważny temat dla przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, praktyków i teoretyków. Wolność jest jedną z najistotniej-

---

1 E. Fromm, *Mieć czy być*, przeł. J. Karłowski, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1995.

2 E. Wysocka, *Młodzież a wartości – źródła rozchwiania aksjonormatywnego młodego pokolenia w świecie „bez wartości”*, (w:) W. Furmanek, A. Długosz (red.), *Wartości w pedagogice. Urzeczywistnianie wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015.



szych wartości dla człowieka. Często wymienia się ją wśród podstawowych praw natury, uznaje za wyraz człowieczeństwa<sup>3</sup>.

Do najważniejszych płaszczyzn wolności w ramach dyskursu pedagogicznego zalicza się wolność rozumianą jako kształtowanie autonomii człowieka, jako możliwość wyboru zadań realizujących potencjał rozwojowy jednostki i jako naturalne i nienaruszalne prawo człowieka do samostanowienia<sup>4</sup>. Wolność w aspekcie psychologicznym jawi się jako autonomiczna siła człowieka, jako jego zdolność do panowania nad samym sobą i otaczającym go światem<sup>5</sup>.

K. Obuchowski natomiast, analizując poczucie wolności, kładzie nacisk przede wszystkim na adekwatną ocenę własnych poczynań. Jego zdaniem jest to możliwe tylko przy akceptacji samego siebie z całą swoją autentycznością, co oznacza „pogodzenie się” z własną odpowiedzialnością, zadbanie o synchronizację własnych pragnień z uprawnieniami innych ludzi, zorientowanie na zmienność, wynikającą z konieczności wciąż nowego określania celów oraz sięganie ponad mechanizmy obronne<sup>6</sup>.

Istotne z pedagogicznego punktu widzenia jest rozróżnienie dwóch odmian wolności, mianowicie „wolności od czegoś” i „wolności do czegoś”. Pierwsza z nich jest równoznaczna z wolnością negatywną, polegającą na zminimalizowaniu różnych uwarunkowań zewnętrznych łącznie z uwolnieniem się od wszelkich kontroli z zewnątrz, jak i samokontroli, druga zaś jest wolnością pozytywną, nastawioną na realizowanie pożądaných społecznie i moralnie celów (ideałów). Jest świadectwem brania pełnej odpowiedzialności za swe postępowanie i kierowanie nim zgodnie z poczuciem powinności moralnej<sup>7</sup>.

Współczesne rozumienie wolności niejednokrotnie przyjmuje postać karykaturalną. Oscyluje wokół dążenia do zaspokojenia dóbr o charakterze materialno-konsumpcyjnym. Dzięki sukcesowi interpretowanemu w kategoriach nie tylko prestiżowych, ale przede wszystkim – materialnych człowiek ma poczucie wolności<sup>8</sup>.

3 M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

4 T. Szkularek, *Wolność ponowoczesna i pedagogika dekonstrukcji*, (w:) M. Reut (red.), *Dylematy wolności*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2001.

5 T. Ślipko, *Trojaki oblicze wolności*, (w:) A.M. de Tchorzewski (red.), *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz 1999.

6 K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.

7 M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

8 V. Kopińska, *Współczesna młodzież wobec problemu wolności. Studium socjologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2008.

## Samotność, poczucie samotności – teoretyczne rozważania

Kolejnym zagadnieniem podjętym w niniejszym opracowaniu jest samotność. W literaturze naukowej nie ma jednej, uniwersalnej definicji przywoływanego pojęcia. Wiąże się to z tym, że samotność jest przeżyciem ogromnie złożonym, nieuchwytnym empirycznie i dlatego trudnym do poznania przez badacza i zdefiniowania. Różnie jest ujmowana i określana.

W ujęciu J. Rembowskiego samotność „jest złożonym i wielowymiarowym psychospołecznym doświadczeniem człowieka. Jest to nieprzyjemne uczucie, pojawiające się na skutek niezgodności pomiędzy oczekiwaniami a realnymi możliwościami”<sup>9</sup>.

Samotność można rozpatrywać jako: samotność obiektywną, stwierdzaną i obserwowaną z zewnątrz, fizycznie i niezależną od właściwości psychofizycznych danych osób; samotność subiektywną, rozumianą jako wewnętrzne doświadczenie jednostki, jej odczucia i sposób odbierania danych sytuacji zewnętrznych, wysoce zindywidualizowaną, w pełni zależną od zasobów osobistych człowieka; samotność odbieraną i doświadczaną w wymiarze negatywnym; samotność postrzeganą jako zjawisko pozytywne<sup>10</sup>.

W przypadku samotności negatywnej mówi się o bólu i cierpieniu samotności, o wewnętrznym rozdarciu, doświadczeniu pustki, smutku, zmartwieniu i goryczy, łączy się ją z poczuciem niespełnienia, niepokojem, lękiem i frustracją, niepewnością, bezsilnością, bezruchem i depresją<sup>11</sup>.

W odniesieniu do samotności rozpatrywanej w wymiarze pozytywnym podkreśla się jej walory takie jak m.in.: możliwość poznania samego siebie, sposobność skupienia się na kwestiach najważniejszych. Samotność w tym aspekcie sprzyja autorefleksji, wiąże się ją z pozytywnym poszukiwaniem odosobnienia, poczuciem wewnętrznego ukojenia, traktuje się ją jako sposób spełnienia swoich najskrytszych pragnień<sup>12</sup>.

Samotności pozytywna daje czas na duchową odnowę i zastanowienie się nad sensem życia, tworzy szansę na nową wizję otaczającego świata. Zjawisko to pomaga twórczo myśleć i działać, co może być sposobem na zdobycie wiedzy na temat własnej osoby oraz miejsca w świecie. Dzięki samotności młodzi ludzie mogą poświęcić się twórczości artystycznej, która pozwoli poznać lepiej samych siebie. Poprzez samotność w twórczości można dotrzeć w głąb samego siebie oraz

9 J. Rembowski, *Samotność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1992, s. 23.

10 E. Dubas, *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000.

11 Vide: Z. Dołęga, *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003; E. Dubas, *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000.

12 Vide: ibidem.

odkryć ścieżkę do człowieka i dla człowieka. Samotność w aspekcie pozytywnym daje człowiekowi poczucie wolności, pozwala mu decydować o sobie, umożliwia posiadanie własnej, intymnej przestrzeni<sup>13</sup>.

Współcześnie zjawisko samotności postrzegane jest coraz częściej jako negatywne. Wielu autorów<sup>14</sup>, twierdzi, iż młodzież jest bardziej narażona na samotność niż osoby w innym wieku. Okres dorastania charakteryzuje się bowiem dużą dynamiką rozwoju psychospołecznego, wzrostem zdolności do wieloaspektowego spostrzegania społecznego, pogłębioną percepcją siebie jako partnera relacji społecznych i skłonnością do nadawania osobistego znaczenia sytuacjom interpersonalnym<sup>15</sup>.

## Badania własne

Celem podjętych badań było poznanie, jak dzisiejsza młodzież definiuje pojęcia „wolność” i „samotność”, na ile kieruje się tymi wartościami we własnym postępowaniu. Jaki wpływ mają te wartości na ich życie, jakie widzi korzyści i niebezpieczeństwa płynące z „bycia wolnym” i „bycia samotnym”.

Materiał empiryczny zebrano wykorzystując kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji, zawierający pytania z kafeterią półotwartą i otwartą, dzięki czemu udzielane odpowiedzi były bardziej swobodne i osobiste. Badania miały charakter sondażu. Objęto nimi studentów I roku studiów na kierunku Pedagogika w wieku 19–20 lat. Ogółem przebadano 115 osób. Kwestionariusz ankiety w sposób kompletny wypełniły 104 osoby.

Pierwsze pytanie skierowane do badanej młodzieży dotyczyło rozumienia przez nich pojęcia „wolność”. W opinii badanych „wolność” oznacza m.in.: „swobodę w działaniu, samodzielność” (21,2%); „brak ograniczeń, niezależność” (18,3%); „to bycie niezależnym od nikogo, to możliwość robienia tego co się chce” (14,4%); „możliwość dokonywania własnych wyborów, nie narzucanie zdania przez innych” (11,5%); „możliwość kierowania własnym życiem, podejmowanie indywidualnych, wedle przekonań decyzji” (6,7%); „możliwość wyrażania swojego zdania, swoich myśli i uczuć” (5,8%); „brak zobowiązań, pełen komfort psychiczny” (5,8%); „zdolność do decydowania o sobie, niezależność, posiadanie własnej autonomii” (3,9%); „brak presji, swoboda myśli, możliwość wypowiedziania się, poczucie bezpieczeństwa” (1,9%); „życie na własną rękę” (1,9%); „uwolnienie

13 K. Chałas, *Samotność siłą kreacji osobowej wychowanka*, (w:) A. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005.

14 Vide: J. Rembowski, *Samotność*, op. cit.; I. Obuchowska, *Drogi dorastania*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1996; Z. Dołęga, *Samotność młodzieży...*, op. cit..

15 Z. Dołęga, *Samotność młodzieży...*, op. cit., s. 26.

nie samego siebie, siła. Osoba wolna to taka, która czuje się szczęśliwa oraz nie zabiera wolności drugiej osobie” (1,9%); „brak obowiązków i stresu” (1,9%); „brak przywiązania do innej osoby, brak karalności” (1,9%).

Pojedyncze określenia były następujące: „brak kontroli ze strony innych ludzi”; „spokój, brak kłopotów”; „to jedno z praw, które posiada każdy człowiek”; „to stan jaki może osiągnąć człowiek w swoim życiu”; „to swoboda zewnętrzna jak i wewnętrzna, duchowa i cielesna”.

W wyniku prowadzonych badań starano się także dowiedzieć, jaki wpływ ma wolność na życie badanych. Wypowiedzi w tym aspekcie były następujące, wolność wpływa pozytywnie ponieważ: „nie czuje ograniczeń, czuję swobodę” (15,4%); „nie jestem ograniczona, mogę się realizować” (12,5%); „mam świadomość tego, że nikt mi nic nie zabrania” (5,8%); „pozwala mi decydować o sobie” (5,8%); „mogę świadomie i w pełni, zgodnie ze sobą podejmować decyzje” (5,8%); „mam możliwość samorealizacji” (4,8%); „pozwala mi na własne wybory i zgłębianie życia” (3,8%); „mogę rozwijać indywidualne zdolności” (3,8%); „wtedy czuję się bezpieczna i szczęśliwa” (2,9%); „mogę być sobą” (2,9%); „jestem wtedy kowalem swego losu” (1,9%); „mam świadomość swoich praw” (0,96%); „nabieram chęci do życia” (0,96%).

Badana młodzież, oprócz wymiaru pozytywnego, zwracała uwagę na ambiwalentny charakter wolności podkreślając, iż wolność wpływa pozytywnie i negatywnie ponieważ: „nie mam kłopotów, pohamowań ale niebezpieczna jest świadomość, że wszystko mi wolno” (7,7%); „nie jestem kontrolowana ale wszystko mi wolno a to nie dobrze” (5,8%); „nie muszę się nikomu podporządkowywać ale czasami człowiek nie ma ograniczeń, nie ma tzw. hamulca” (5,8%); „motywuje do wykonywania w szybszym tempie obowiązków ale czasami człowiek nie wie, co ze sobą zrobić” (2,9%); „mam poczucie swobody ale mogą pojawić się konflikty z prawem” (1,9%); „bo mam czas tylko dla siebie ale czasem demotywuje, rozleniwia” (1,9%); „mogę się realizować w różnych sferach ale mogę podjąć złą i pochopną decyzję” (1,9%).

Pojedyncze wypowiedzi: „czuję się swobodnie ale czasami przydałby się ktoś, kto nakieruje bądź zakaze”; „mogę sama podejmować decyzje o sobie, swoich działaniach, nie czuję się ograniczona ale czasem zbyt duża wolność sprawia, że ludzie pozwalają sobie na zbyt wiele”; „mogę robić to na co mam ochotę ale z powodu braku zobowiązań, czuję się beztrosko przez co zaniedbuje wiele rzeczy”; „czuję się szczęśliwa ale mogę przekroczyć pewne niedopuszczalne granice”; „robię co chcę i kiedy chcę ale brak mi osoby, której mogłabym powierzyć swoje troski”.

Na pytanie jakie korzyści ich zdaniem płyną z „bycia wolnym” respondenci wskazywali przede wszystkim: „możliwość samorealizacji” (13,5%); „zadowolenie, beztroska, radość, spełnienie, ulga, rozwój psychiczny” (13,5%); „całkowitą niez-

leżność w działaniu i podejmowaniu decyzji” (13,5%); „brak stresu, dobry humor, czas wolny” (9,6%); „możliwość spotykania się z różnymi osobami” (8,7%); „możliwość wyrażania tego co się czuje, wewnętrzne szczęście” (7,7%); „podejmowanie decyzji w sposób autonomiczny” (6,7%); „możliwość realizacji marzeń, rozwój zainteresowań” (6,7%); „autonomia jednostki” (4,8%); „poczucie swobody” (4,8%); „brak ograniczeń i zobowiązań” (3,8%); „większa samodzielność, uczenie się samokontroli” (2,9%); „wysokie poczucie własnej wartości” (1,9%); „spokój, wyciszenie” (1,9%).

Kolejne pytanie dotyczyło niebezpieczeństw jakie ich zdaniem płyną z „bycia wolnym”. Wypowiedzi badanych były następujące: „poczucie beztroski, brak pohamowań” (24,4%); „egoizm, lenistwo, brak stawiania sobie wymagań, celów” (18%); „brak wsparcia, troski” (8,7%); „poczucie samotności i osamotnienia” (7,7%); „zagrożenie życia, głupie pomysły” (5,8%); „niewłaściwa organizacja czasu wolnego, konflikt z prawem” (4,8%); „użytki, przestępczość, depresja” (3,8%); „łamanie przepisów” (3,8%); „negatywne postawy” (3,8%); „popęlnianie błędów” (2,9%); „brak pewnych ram działania” (2,9%); „przekraczanie granic” (2,9%); „możliwość zatracenia się” (2,9%); „nie liczenie się z konsekwencjami swojego postępowania” (1,9%); „konflikty z otoczeniem” (1,9%); „zbyt duża pewność siebie” (1,9%); „zamknięcie się w sobie” (1,9%).

Zapytano także co zdaniem badanych, najbardziej ogranicza ich poczucie wolności. Najwięcej respondentów wskazywało na: „innych ludzi” (22,1%); „obowiązki” (14,2%); „bycie zależną od rodziców” (13,5%); „zobowiązania” (8,7%); „nakazy i zakazy” (7,7%). W mniejszym stopniu zaś: „kłopoty rodzinne” (3,9%); „reguły, zasady” (3,9%); „sumienie” (3,9%); „opinia społeczna” (3,9%); „świadomość, że nie zrobiłam czegoś poprawnie” (2,9%); „świadomość, że mogę kogoś zranić” (2,9%); „świadomość, że ktoś ma nade mną władzę” (1,9%); „nauka” (1,9%); „konflikty” (1,9%); „prawo” (1,9%); „chłopak” (1,9%).

Kolejne pytanie kierowane do badanej młodzieży dotyczyło rozumienia przez nich pojęcia „samotność”. Badani podkreślali głównie jej negatywny aspekt (91,4%) i określali ją m.in. jako: „brak bliskich osób, brak bratniej duszy, brak rodziny” (25%); „brak wsparcia, brak poczucia bycia kochanym, potrzebnym” (16,4%); „bycie samemu, izolacja od wszystkich” (12,5%); „brak towarzystwa, brak kogoś do kogo można zwrócić się o pomoc” (8,7%); „brak znajomych/przyjaciół” (8,7%); „brak kontaktu z człowiekiem, brak rozmów” (5,8%); „brak oparcia bliskiej osoby” (4,8%); „to odrzucenie przez inne grupy” (1,9%); „smutek, złe samopoczucie, płacz” (1,9%); „niezrozumienie społeczne, brak radości życia” (1,9%); „przebywanie bez nikogo przez dłuższy czas” (1,9); „świadomość bycia nierozumianym w swoim otoczeniu” (1,9%).

Tylko (8,6%) badanej młodzieży, definiując pojęcie samotność, wskazało wymiar pozytywny. Wypowiedzi badanych były następujące: „możliwość wyci-

szenia, odpoczynku, czas na przemyślenia, czas dla siebie” (2,9%); „to przebywanie z samym sobą” (1,9%); „możliwość samorealizacji” (1,9%); „życie w pojedynkę” (1,9%).

Na pytanie jaki wpływ ma samotność na ich życie badani zwracali głównie uwagę na negatywne oddziaływanie samotności. Ich wypowiedzi były następujące: „czuje pustkę, odizolowanie, brak mobilizacji” (33,6%); „bo nie jestem wtedy nikomu potrzebna” (5,8%); „lubię być pośród ludzi, nie lubię samotności” (4,8%); „bo ja lubię przebywać ciągle wśród ludzi, wtedy wiem, że żyję” (3,8%); „nie lubię być sama” (2,9%); „bo czuję się wtedy przygnębiona” (1,9%); „bo często mam potrzebę rozmowy i zwierzenia się komuś zaufanemu” (1,9%); „nie mam z kim porozmawiać, wymienić poglądów, poczucie bezradności, wykluczenia” (1,9%); „sprzyja depresji” (1,9%); „bo nie mam do kogo zwrócić się o pomoc” (1,9%).

Pojedyncze wypowiedzi w tym aspekcie: „człowiek samotny pozbawiony jest sensu życia”; „nie mam wsparcia w codziennym życiu”; „czuję się wyobcowana”; „przesadnie koncentruję się na sobie i swoim życiu”; „mnie demobilizuje”; „gdy jest jej za dużo, zastanawiamy się nad sensem swojego istnienia, tracimy wiarę w siebie”; „odczuwam duży brak kochanej osoby”; „obniża samoocenę”; „prowadzi do negatywnych stanów emocjonalnych, np. smutku, rozbitcia”; „odczuwam brak miłości, brak zrozumienia”; „gdy jestem sama czuję się przygnębiona i smutna”.

Niewielka zaś grupa badanych uwiidoczniała pozytywny aspekt samotności w swoich wypowiedziach argumentując następująco: „mogę się skupić, wyciszyć” (5,7%); „daje mi wolność” (5,7%); „mogę zadbać o swoje potrzeby” (3,8%); „mam czas dla siebie” (3,8%); „mam możliwość realizowania swoich planów, marzeń” (2,9%); „wewnętrzne wyciszenie” (2,9%); „daje możliwość robienia tego, na co mam ochotę” (2,9%); „pozwala dotrzeć do prawdy o sobie” (1,9%).

Wśród korzyści płynących z „bycia samotnym” znalazły się niniejsze wypowiedzi: „możliwość wyciszenia i odpoczynku” (24%); „czas tylko dla siebie” (14,5%); „spokój wewnętrzny” (11,5%); „samorealizacja” (11,5%); „nabranie dystansu do pewnych spraw” (7,7%); „pewnego rodzaju wolność” (7,7%); „robienie tego na co ma się ochotę” (5,9%); „wolny czas, swoboda” (4,8%); „odpowiedzialność za swoje zachowanie” (4,8%); „refleksja nad własnym życiem” (3,8%); „brak zobowiązań” (3,8%).

Wśród zagrożeń płynących z „bycia samotnym” wymieniali: „przygnębienie, depresja, myśli samobójcze” (42,3%); „niska samoocena, poczucie bycia odrąconym” (12,5%); „ucieczka od kontaktów z innymi, brak chęci do życia” (6,7%); „izolacja społeczna” (5,8%); „rozluźnienie więzi między ludźmi” (5,8%); „wyizolowanie” (5,8%); „zamknięcie się w sobie, lęki, zagubienie” (5,8%); „choroby psychosomatyczne” (4,8%); „poczucie bycia nie potrzebnym” (4,8%); „aspoleczność” (3,8%); „brak przyjaćiół, brak wsparcia” (3,8%); „brak poczucia bezpieczeństwa” (1,9%).

Pośród czynników warunkujących samotność, najczęściej badanych, tj. 32,8%, wskazało na osobowość. Jako kolejny równie znaczący czynnik, tj. poczucie bycia niepotrzebnym wskazało 20,2% badanej młodzieży. Dla 17,2% badanych to brak przyjaciół wpływa na odczuwanie samotności. Kolejne – równie ważne w świetle zarysowanego problemu czynniki, jakie mają wpływ na odczuwanie samotności to: „niska samoocena, nieporozumienia w rodzinie” (równy po 7,7%). W mniejszym stopniu „brak zainteresowań” (5,8%), „lęk przed śmiercią rodziców” (3,8%), „brak planów na przyszłość” (1,9%), „choroba” (1,9%) oraz „brak pieniędzy” (0,96%).

Wśród sytuacji, w jakich badana młodzież odczuwa samotność rozkład procentowy był następujący: „gdy najbliżsi nie mają dla mnie czasu” (30,5%); „gdy nie mam się do kogo odezwać” (24,9%); „gdy nikt mnie nie rozumie” (20,2%); „gdy nie mam z kim porozmawiać o swoich problemach, trudnościach” (12,9%); „gdy pomyślę o przyszłości, która nie jest pewna” (6,7%); „gdy coś mnie boli” (2,9%); „gdy zostaje sam/a w domu” (1,9%).

## Wnioski końcowe

- Wolność określana jest, przez badaną młodzież, głównie za pomocą konstrukcji pozytywnej, „wolności do”, jawi się przede wszystkim jako dynamiczne pole i przestrzeń działania, spełniania, stawania się. Badani pojęcie to utożsamiają najczęściej ze swobodą w działaniu, z samodzielnością czy też brakiem ograniczeń, niezależnością. Powyższe rozumienie wolności koresponduje z badaniami prowadzonymi przez V. Kopińską<sup>16</sup> wśród 17–18-letnich uczniów szkół średnich.
- 67,31% badanej młodzieży jest zdania, że wolność ma pozytywny wpływ na ich życie ponieważ m.in.: „nie czują ograniczeń, czują swobodę”; „mają możliwość samorealizacji”.
- 32,69% badanej młodzieży podkreśla ambiwalentny charakter wolności uzasadniając m.in. następująco: „nie muszę się nikomu podporządkowywać ale czasami człowiek nie ma ograniczeń, nie ma tzw. hamulca”; „nie mam kłopotów, pohamowań ale niebezpieczna jest świadomość, że wszystko mi wolno”.
- Badana młodzież pojęcie „samotność” definiuje najczęściej w aspekcie negatywnym (91,4%) i określała ją m.in. jako: „brak bliskich osób, brak bratniej

16 V. Kopińska, *Współczesna młodzież wobec problemu wolności. Studium socjologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2008.

- duszy, brak rodziny”; „brak wsparcia, brak poczucia bycia kochanym, potrzebnym”; „bycie samemu, izolacja od wszystkich”.
- Tylko (8,6%) badanej młodzieży, definiując pojęcie samotność, wskazało wymiar pozytywny, definiując samotność jako możliwość samorealizacji, czas na przemyślenia, wyciszenie.
  - 70,04% badanej młodzieży jest zdania, że samotność ma wyłącznie negatywny wpływ na ich życie ponieważ, m.in.: „czuje pustkę, odizolowanie, brak mobilizacji”; „bo nie jestem wtedy nikomu potrzebna”; „lubię być pośród ludzi, nie lubię samotności”; „sprzyja depresji”.
  - Jedynie 29,6% badanej młodzieży podkreśla, że samotność ma pozytywny wpływ na ich życie gdyż m.in. „mogę się skupić, wyciszyć”; „daje mi wolność”; „mogę zadbać o swoje potrzeby”; „mam czas dla siebie”.
  - Najwięcej badanych, tj. 32,8% wskazało na osobowość jako znaczący czynnik wpływający na odczuwanie samotności.
  - Badana młodzież odczuwa samotność najczęściej w sytuacji, gdy: „najbliżej nie mają dla nich czasu” (30,5%); „gdy nie mają się do kogo odezwać” (24,9%).

### Postulaty dla praktyki pedagogicznej

Należy uczyć młode pokolenie umiejętnego korzystania z przywileju jakim jest wolność, bez naruszania wolności innych. Nie wystarczy jednak przekazywanie wiedzy. Konieczne jest zaciekawienie wartościami oraz wzbudzanie chęci ich posiadania, a to wymaga odpowiedniego osobistego przykładu pedagoga. Przed rodziną, szkołą stoi dziś trudne zadanie wychowania młodych do właściwie pojmowanej wolności<sup>17</sup>.

Należy tworzyć teoretyczne podstawy, stanowiące niejako bazę do późniejszych analiz problematyki związanej z poczuciem samotności młodzieży, w badaniach i interpretacjach różnych aspektów dotyczących samotności młodzieży w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym.

Trzeba gromadzić „bazę” dla prewencji wychowawczej, a także wskazywać i kształtować już od najmłodszych lat pozytywne wzorce „bycia wolnym” oraz „bycia samemu” w różnych momentach, sytuacjach i okresach życia, poprzez systematyczne wprowadzanie młodego pokolenia, już od najmłodszych lat, w świat wartości ogólnoludzkich, humanistycznych.

Istotne jest postulowanie i realizowanie edukacji podmiotowej, ujmowanie uczniów jako osoby obdarzone wolnością i godnością, jako ważne, aktywne podmioty podejmujące interakcje z innymi osobami.

<sup>17</sup> Z. Frączek, *Granice wolności w procesach wychowawczych*, (w:) A.M. de Tchorzewski (red.), *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 1999.



### *Bibliografia*

- Borkowski T., *Społeczno-kulturowe korelaty wykształcenia w świetle wstępnej teorii pól wolności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1987.
- Chałas K., *Samotność siłą kreacji osobowej wychowanka*, (w:) A. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005.
- Dołęga Z., *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Dubas E., *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2000.
- Frączek Z., *Granice wolności w procesach wychowawczych*, (w:) A.M. de Tchorzewski (red.), *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 1999.
- Fromm E., *Mieć czy być*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1995.
- Kopińska V., *Współczesna młodzież wobec problemu wolności. Studium socjologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2008.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Obuchowska I., *Drogi dorastania*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1996.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Rembowski J., *Przyczynek do zjawiska samotności*, „Problemy Rodziny”, nr 4, 1991.
- Rembowski J., *Samotność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1992.
- Szkuclarek T., *Wolność ponowoczesna i pedagogika dekonstrukcji*, (w:) M. Reut (red.), *Dylematy wolności*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2001.
- Ślipko T., *Trojaki oblicze wolności*, (w:) A.M. de Tchorzewski (red.), *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 1999.
- Wysocka E., *Młodzież a wartości – źródła rozchwiania aksjonormatywnego młodego pokolenia w świecie „bez wartości”*, (w:) W. Furmanek, A. Długosz (red.), *Wartości w pedagogice. Urzeczynianie wartości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2015.

**Anna Dąbrowska**

Uniwersytet Jagielloński

## **Rodzina rozłączona przestrzennie w obszarze wsparcia instytucjonalnego. Kontekst systemowy**

### **Wprowadzenie**

Wsparcie społeczne w ostatnich kilku dekadach nabiera szczególnego znaczenia i przybiera nowe formy z uwagi na ujawnianą różnorodność deficytów wśród polskich rodzin. Jego definicyjne ujęcie nie jest jednoznaczne pomimo rangi jaką posiada. Ujmowane jest ono np. jako problem poznawczy pedagogiki społecznej, ale też jako składowa działań pomocowych. Określa się je też zazwyczaj mianem spirali życzliwości, sieci społecznych, bądź sił społecznych, jednak najczęściej jako: oczekiwaną pomoc dostępną dla jednostki lub grupy w sytuacjach trudnych, stresowych, przełomowych, których ludzie nie są sami w stanie przezwyciężyć<sup>1</sup>. Poszukiwanie nowych możliwości, a raczej nowatorskich rozwiązań, czy też innowacyjnych modeli pracy z rodziną w kryzysie, jest wciąż priorytetem dla osób zawodowo zajmujących się organizowaniem fachowych działań w analizowanym obszarze. Aktywność ta wynika prawdopodobnie z faktu, że mimo zaangażowania wielu profesjonalistów i polityków skupionych wokół kategorii zadań ukierunkowanych na organizowanie pomocy rodzinom zagrożonym, statystyki wciąż ujawniają, że wzrasta liczba polskich rodzin, które wymagają wsparcia<sup>2</sup>. Kolejnym wyzwaniem są nowe typy rodzin, które ukonstytuowały się w ostatnich latach w rezultacie licznych przemian mikro oraz makrospołecznych. Należą do nich m.in. rodziny migracyjne<sup>3</sup>, czyli takie, z których matka, ojciec lub obydwoje rodzice wyemigrowali z kraju w celach zarobkowych. Poszukuje się zatem

- 
- 1 S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, 1999, s. 339; J. Kirenko, *Oblicza niepełnosprawności*, Wydawnictwo WSS-P, Lublin 2006.
  - 2 J. Czapiński, T. Panek, *Warunki życia gospodarstw domowych*, (w:) J. Czapiński, T. Panek (red.), *Raport: Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, Vizja Press&IT Sp. z o.o., Warszawa 2014, s. 55.
  - 3 Rodzina migracyjna to rodzina rozłączona z powodu migracji zagranicznej rodzica lub rodziców (W. Danilewicz, (w:) *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006, s. 332). W tekście stosuję zamiennie terminy: rodzina migracyjna, rodzina rozłączona przestrzennie, rodzina niepełna z powodu migracji rodzica/rodziców.

zarówno przyczyn braku efektywności w analizowanym zakresie, i sposobów wypracowania skutecznych rozwiązań. Jako prawdopodobną przyczynę małej skuteczności pracy z rodziną w kryzysie wskazuje się stosowanie tzw. zracjonalizowanego modelu pracy z rodziną opartego na zmianie zachowania poprzez zawieranie „obustronnych ustaleń” oraz kontrolowanie ich realizacji. Tego rodzaju metoda pracy była stosowana także w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych zeszłego stulecia i okazała się nieskuteczna. Nadal więc otwartą pozostaje kwestia wypracowania bardziej skutecznych – od obecnie wykorzystywanych – modeli wsparcia dla rodzin uwikłanych w kryzysy. Postuluje się, aby nowe sposoby pracy polegały na założeniach podejścia systemowego oraz uwzględniały potencjał rozwoju tkwiący w jednostce<sup>4</sup>.

## Modele i dynamizm funkcjonowania jednostki w otoczeniu

Podejście systemowe nawiązuje do kryteriów zawartych w ogólnej teorii systemów (OTS)<sup>5</sup> autorstwa Ludwiga von Bertalanffy'ego (1984), paradygmatu wywodzącego się z interakcjonizmu. Łączy on w sobie kilka teorii, począwszy od behawioryzmu, a skończywszy na personalizmie. Elementarne jego przesłanie zakłada, iż dla zrozumienia zachowania człowieka istotne jest poznanie oprócz jego właściwości, również natury otoczenia, w którym się rozwija oraz dostrzeżenie związków łączących go ze środowiskiem. Jednostka ludzka jest bowiem w permanentnej łączności z innymi ludźmi, światem materialnym, a także światem kultury. Związki i współzależności istniejące pomiędzy jednostką, a środowiskiem mogą być interpretowane w wieloraki sposób. Interakcjonizm zakłada, że środowisko i jednostka ludzka są otwartym systemem, w którego skład wchodzi podsystemy cechujące się hierarchiczną strukturą i będące w stałej interakcji i współdziałaniu ze sobą. Otoczenie w tym układzie pełni podwójną, istotną funkcję: z jednej strony aktywizuje do działania, z drugiej zaś stanowi globalny kontekst, w którym występują osobnicze zachowania<sup>6</sup>.

Jednym z głównych przedstawicieli tego kierunku jest psycholog David Magnusson<sup>7</sup>, który stoi na stanowisku, że swoistą cechą interakcjonizmu jest dwu-

4 T. Biernat, J.A. Malinowski, K.M. Wasilewska-Ostrowska (red.), *Rodzina w pracy socjalnej. Aktualne wyzwania i rozwiązania*, Wydawnictwo Akapit, Toruń 2015, s. 103–113.

5 Na gruncie problematyki dotyczącej rodziny, teoria systemów została rozwinięta przez S. Minuchina (1974) i M. Bowena (1971, 1978). Analizę systemowego ujęcia rodziny w literaturze psychologicznej podejmowali m.in.: B. de Barbaro (1994), M. Braun-Gałkowska (1992), P. Budzyna-Dawidowska (1994), Cz. Czabała (1988, 1990), L. Grzesiuk (1987, 1994) i inni.

6 M. Przetacznik-Gierowska, *Zdarzenia życiowe a kryzys rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

7 M. Tyszkowa, *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1986, 1993, 1996.

stronność relacji świadcząca o interakcyjności charakteryzującej się tym, że zachowania jednostki zależą nie tylko od wpływu środowiska, ale także są elementem interakcji, na skutek których człowiek staje się świadomym uczestnikiem danych działań. Klaus Hurrelmann<sup>8</sup> natomiast wyróżnia w naukach społecznych cztery modele ujmowania związków jednostki z jej najbliższym otoczeniem: model mechanicystyczny, model organicystyczny, model systemowy, model kontekstualny. Kryterium różnicującym jest rozmieszczenie akcentów w sposobie ukazywania relacji między człowiekiem a jego środowiskiem życia, otoczeniem społecznym. W pierwszym modelu środowisko jest czynnikiem sprawczym funkcjonowania każdego człowieka; w ciągu całego swojego życia przystosowuje się on do wymogów i oczekiwań otoczenia. W kolejnym modelu natomiast przyczyn ludzkich zachowań upatruje się w siłach tkwiących wewnątrz organizmu, czyli w potencjale jednostki ludzkiej. Środowisko jest jedynie stymulatorem tempa i jakości rozwoju człowieka. Model systemowy opierający się na ogólnej teorii systemów zakłada, że jednostka wraz z jej otoczeniem stanowią przenikające się nawzajem systemy, które połączone są licznymi zależnościami, a celem ich działania jest osiągnięcie stanu równowagi. Ostatni model – kontekstualny – zakłada, że na prawidłowy przebieg rozwoju wskazuje nie tyle osiągnięty stan homeostazy, ile stopniowe uniezależnianie się jednostki od środowiska, kształtowanie się w ciągu życia tożsamości oraz osiąganie przez człowieka autonomii<sup>9</sup>.

Modele systemowy i kontekstualny cechują zbliżone założenia (w sensie opisywania związków pomiędzy człowiekiem i otoczeniem) do nurtu interakcjonizmu; występuje również bliski związek z *psychologią ekologiczną*. Zgodnie z jej założeniami człowiek i środowisko są wzajemnie od siebie zależnymi obszarami przestrzeni życiowej, w których dochodzi do ciągłego, wzajemnego oddziaływania (interakcji). Otoczenie (środowisko) natomiast nie jest jedynie prostą sumą elementów, lecz wraz z człowiekiem i jego indywidualnymi cechami stanowi nierozdzieloną konstrukcję, czyli system (jednym z nich jest rodzina, która obok szkoły i grupy rówieśniczej należy do podstawowych ekosystemów dorastającej jednostki). Układ elementów otoczenia jednostki ludzkiej wraz z nią samą jest nazywany *ekosystemem*, w skład którego wchodzi określone podsystemy. Są one hierarchicznie uporządkowane i rządzą się własnymi, specyficznymi prawami, które polegają na wzajemnych zależnościami i obustronnym oddziaływaniu na siebie. Wpływy te występują w obrębie systemu i są determinowane sytu-

8 K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1994, s. 20–24.

9 Vide: G.H. Mead, *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, (w:) B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 1975, 1993; K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1985, s. 195–200.

acją w nim panującą, przy równoczesnym „decydującym zdaniu” odnośnie do kształtu i funkcjonowania całej struktury.

Istotną cechą systemu jest jego *cyrkularność* – w taki właśnie sposób traktuje się przyczynowość zmian w nim zachodzących; relacje pomiędzy poszczególnymi elementami składowymi systemu nie są nigdy jednostronne i nie jest możliwe wyodrębnienie początku oraz końca interakcji, na co zwracają uwagę niektórzy naukowcy w swoich publikacjach. Przybliżając teorię systemową oraz cztery modele związków człowieka ze środowiskiem jego życia (ze szczególnym zwróceniem uwagi na model systemowy) zaznaczam, że są one uzależnione nie tylko od wpływu środowiska, ale także są elementem interakcji, na skutek których człowiek staje się świadomym uczestnikiem danych działań. Jest to ważne przesłanie, którego nie można pominąć w procesie dokonywania zmian w obszarze konstruowania modeli pracy z rodzinami w kryzysach. Wspomniane intencjonalne uczestnictwo jednostki w działaniach ukierunkowanych na rozwiązywanie własnych kryzysów jest niczym innym jak pewnym, określonym dynamizmem funkcjonowania człowieka w jego otoczeniu społecznym.

Wzajemne relacje jednostki ze światem mogą przybierać bardzo różne formy, z których szczególną uwagę poświęca się występowaniu trzech postaci zależności człowieka z jego najbliższym otoczeniem. Pierwsza nazywa się uległością – przystosowaniem. Zbigniew Zaborowski<sup>10</sup> charakteryzuje tę postać jako podporządkowanie się człowieka światu i uznanie jego przewagi. Może zdarzyć się jednak pewien wyjątek, który dotyczy sytuacji niecodziennych, związanych z taką aktywnością człowieka, która doprowadza do istotnych wynalazków, odkryć, innowacji i wówczas zaczynają one w pewnym zakresie dominować nad światem przez kształtowanie myślenia, postaw, czy też przeżyć innych ludzi. Jednostka może zatem dążyć do homeostazy przez własną, szeroką aktywność zarówno zewnętrzną, jak i wewnętrzną, nie zaś przez bierne przyjmowanie bodźców z otaczającego ją środowiska społecznego. Każdy człowiek, będąc elementem interakcji z otoczeniem, może uczestniczyć więc w tworzeniu własnego świata, własnej przestrzeni życiowej<sup>11</sup>. Uznaję to za ważne uzasadnienie faktu posiadania przez jednostkę ludzką potencjału, dzięki któremu może niwelować kryzysy lub doprowadzać do ich całkowitego wygaśnięcia. Wniosek ten może posłużyć jako istotny wkład w konstruowanie skutecznego modelu pracy z rodzinami dysfunkcyjnymi lub patologicznymi, a także z nowym typem rodzin – rozłączonych przestrzennie z powodu migracji zarobkowej.

10 Z. Zaborowski, *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości*, Wydawnictwo PROFI, Warszawa 1996, s. 255–259.

11 L. von Bertalanffy, *Ogólna teoria systemów*, PWN, Warszawa 1984, s. 231.

Zgodnie ze stanowiskiem reprezentowanym przez Marię Tyszkową<sup>12</sup>, dynamizm funkcjonowania jednostki świadczy o dwóch kwestiach: rozwoju człowieka w środowisku oraz o zmianach zachodzących wewnątrz jednostki. To właśnie aktywności własnej, jako czynnikowi decydującemu i inicjującemu zmiany w ekosystemie, autorka przypisuje największe znaczenie. Jej zdaniem, zdobyte w ten sposób doświadczenie stwarza warunki do pojawienia się kolejnego cyklu zmian rozwojowych, które w konsekwencji muszą prowadzić do osiągnięcia przez człowieka postępujących po sobie etapów uniezależniania się od środowiska, a więc osiągnięcia coraz większej autonomii. Podejmując w swoim życiu różne rodzaje aktywności, człowiek stara się z jednej strony utrzymać równowagę pomiędzy nim, a otoczeniem, z drugiej zaś dąży do niezależności. Ma to dość istotne znaczenie we współczesnej, bardzo dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości charakteryzującej się gwałtownymi przeobrażeniami zarówno ról, jak też ogólnej sytuacji społecznej, która w dużej mierze dotyczy polskich rodzin. Tego typu okoliczności wymuszają na człowieku przystosowanie się do ciągłych przeobrażeń, a także determinują określone zachowania. Nie wszystkim rodzinom udaje się adaptacja do nowych warunków, czy do nagłych zmian zachodzących w ich życiu. Niektóre z nich nie są w stanie same uporać się z sytuacjami problemowymi.

Przykładem przemawiającym za koniecznością (często dość szybkiego) dostosowania się do zmieniającej się rzeczywistości rodzinnej jest migracja zarobkowa matki, ojca lub obydwójga rodziców. Tego typu okoliczności mogą rodzić pewne nieprzewidziane skutki dla funkcjonowania rodziny ogólnie, a szczególnie dla pozostającego w kraju rodzica oraz dzieci. Rodziny rozłączone przestrzennie wymagają opracowania modelu wsparcia o różnorodnym charakterze (profilaktycznym, informacyjnym, edukacyjnym, prawnym, a także terapeutycznym itp.), który uwzględnia podejście systemowe – postulowane coraz częściej przez profesjonalistów pracujących z rodzinami w kryzysie. Nie stwierdzam, że powinien on koncentrować się wyłącznie na naprawczych kwestiach, gdyż badania prowadzone dotychczas wśród rodzin migracyjnych wskazują również na pewne pozytywne aspekty migracji zarobkowych rodziców dla funkcjonowania rodziny, o czym stale przypominam w swoich publikacjach, przestrzegając równocześnie przed stygmatyzacją. Zawsze ważne jest jednak podjęcie działań o charakterze profilaktycznym za pomocą istniejących już narzędzi, czy też modeli, a następnym krokiem jest sukcesywnie włączanie tych działań, które są efektem opracowań powstałych na bazie empirii.

---

12 M. Tyszkowa, *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1993.

## Model działania społecznego ukierunkowany na rodziny w kryzysie

Rodzina, która nie jest zdolna sama poradzić sobie z problemami oraz przezwyciężyć kryzysu, podlega w znacznym stopniu identyfikacji i ocenie zewnętrznej – bez pomocy instytucji zewnętrznych często nie jest w stanie wskazać źródła kryzysu, znaleźć wyjścia z trudnej sytuacji, korzystać efektywnie z zasobów społeczności lokalnej itp. Wsparcie społeczne może mieć charakter wsparcia naturalnego, czyli takiego, które opiera się na stałych relacjach z osobami bliskimi, takimi jak rodzina, partner, grupy przyjaciół, kółka, czy wspólnoty pomocowe. Więzy i relacje wsparcia działają tu spontanicznie i nie mają sformalizowanego charakteru; oparte są na zaufaniu, miłości i poczuciu odpowiedzialności za drugiego człowieka. Ze względu na naturalny i silny stopień zażyłości tych relacji, wsparcie naturalne jest najbardziej pożądanym i najskuteczniejszym rodzajem pomocy. Wsparcie sformalizowane opiera się natomiast w głównej mierze na regułach i zasadach formalnych, związane jest z instytucjami pomocowymi, grupami zawodowymi, ośrodkami opieki społecznej i zdrowotnej. Więzy, które tu powstają mają charakter formalny, bądź prawny, o małym stopniu zaangażowania uczuciowego, czy emocjonalnego. Dużą rolę w systemie wsparcia społecznego odgrywa środowisko lokalne, rozumiane tu jako układ utworzonych przez ludzi, bądź przez przyrodę obiektów, stanowiących podstawowe środowisko życia dzieci, młodzieży i dorosłych; jest ono bardziej ustabilizowane na wsi niż w miastach i rejonach uprzemysłowionych, gdzie ludzie częściej zmieniają miejsce zamieszkania i pracy. Środowisko lokalne stanowi najczęściej bardzo silny i stabilny system więzi i relacji bliższych i dalszych, co sprawia, że staje się ono naturalnym i pierwszym, niejako bazowym systemem oparcia dla jednostki<sup>13</sup>.

W odniesieniu do problemów jakie mogą pojawić się w rodzinach migracyjnych, naturalnym wydaje się realizowanie polityki kreatywnej, polegającej m.in. na przygotowaniu jednostki, grupy, rodziny do konstruktywnego radzenia sobie w sytuacjach zagrożeń, stresu, nieoczekiwanych zmian życiowych, itp. Poprzez rozwijanie umiejętności społecznych, poznawczych i emocjonalnych, możliwe staje się projektowanie działań służących m.in. budowaniu silnych więzi z rodziną, wzmocnianiu psychicznej odporności oraz motywowanie do samorealizacji. Mając na uwadze założenia teorii systemowej i uwzględniając jej założenia w budowaniu wsparcia dla rodzin migracyjnych, pozwałam sobie zaproponować zapoznanie się z modelem działania społecznego, który zogniskowany jest wokół samorozwoju rodziny oraz autokreacji. Model został opracowany przez Beatę Nowak i odpowiada specyfice funkcjonowania rodziny w kryzysie<sup>14</sup>. Uka-

13 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2001, 2002, s. 393.

14 B. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011, s. 284 – 286. Autorka niniejszego artykułu uzupełnia ów model o elementy dotyczące rodzin migracyjnych

zuje on, w jaki sposób sytuacja problemowa w rodzinie modyfikuje jej funkcjonowanie. Model uzupełniam o elementy, które są konsekwencją rezultatów badań własnych. Wskazuję w nim na dwie drogi rozwojowe wynikające bezpośrednio z układu stosunków i wewnątrzrodzinnej atmosfery. Sytuacja kryzysowa w rodzinie funkcjonującej prawidłowo powinna zostać przewyciężona i przepracowana w oparciu o zasoby wewnętrzne, prowadząc do nowej identyfikacji i wzbogacając rodzinę o nowe doświadczenie. Nawiązuję tu do autokreacji, o której piszę wcześniej. W takich wypadkach kryzysy powodują zazwyczaj większą spójność rodziny, co przekłada się na jej odporność i siłę. Inaczej wygląda to w przypadku rodziny z deficytami, czy dysfunkcjami, nie jest ona w stanie czerpać z własnych wewnętrznych zasobów, co wzbudza bezradność, zastój i poczucie zależności od czynników zewnętrznych. Wynika to z faktu, iż rodzina podlega systemowi zewnętrznych oddziaływań korzystając przede wszystkim z zasobów lokalnych, w tym z różnych form pomocy i wsparcia społecznego. Nakładają się także na to różnorodne czynniki psychologiczne (związane bezpośrednio z warunkami życia rodziny i sposobem jej działania) oraz społeczno-kulturowe (zależne od struktury społecznej, kultury, sytuacji geopolitycznej). Zaproponowany model służy m.in. zapoznaniu się ze sposobami konstruowania strategii działania społecznego, zmierzającego do powstania systemu wsparcia w zakresie działań profilaktycznych, kompensacyjnych, terapeutycznych. Za bardzo ważną kwestię w obszarze wsparcia społecznego dla rodzin migracyjnych uznają także podejmowanie działań informacyjnych odnoszących się do ich specyfiki. Sądzę, że podnoszenie świadomości społecznej na temat migracji i jej skutków dla funkcjonowania rodzin powinno być włączone do dyskursu publicznego, w którym należy podkreślać oprócz potencjalnych zagrożeń, również korzyści wynikające z migracji zarobkowej rodziców.

Współpraca międzyinstytucjonalna w systemie wsparcia rodzin, ze szczególnym uwzględnieniem migracyjnych środowisk rodzinnych – stan aktualny oraz propozycje zmian.

Każda rodzina, żyjąc w określonej społeczności lokalnej, dzielnicy, mieście, państwie jest poddana wielu wpływom, które decydują o jej stylu życia i działalności w różnych aspektach. Do najważniejszych struktur, warunkujących funkcjonowanie jednostki ludzkiej w życiu rodzinnym i szerszych układach społecznych oraz kształtujących sposób postrzegania rzeczywistości należą: urząd polityczny, gospodarka, miejsce zamieszkania, klasa społeczna, środki masowego przekazu, interakcje społeczne, a także język i obyczaje. Wszystkie te elementy w połączeniu z indywidualną reakcją będącą odpowiedzią jednostki na każdy

---

i zamieszcza go w przygotowanej, lecz jak dotychczas nieopublikowanej, monografii pt.: *Rodzina migracyjna w przestrzeni życiowej dorastających. Holistyczny model wsparcia.*



z nich powodują ukonstytuowanie sieci powiązań tworzących system o dużym potencjale możliwości w postaci kapitału społecznego środowiska lokalnego. Efektywne postępowanie w systemie pomocy instytucjonalnej powinno rozpoczynać się od najbliższego otoczenia, ponieważ to ono właśnie potrafi wnikliwie zdiagnozować problem i podjąć wstępne działania pomocowe, jednak w następnej kolejności skuteczność wsparcia dla rodzin w kryzysie zależy już od aktywności przedstawicieli wielu instytucji wedle trzyetapowego modelu działania, który zawiera w sobie profilaktykę, diagnozę problemu oraz terapię (działania naprawcze). Warto pamiętać, że ze względu na wielokulturowość i różnorodność oraz silne zindywidualizowanie współczesnych społeczeństw, a także niejednorodność problemów w nich występujących, konstruowane programy służące wsparciu rodzin powinny uwzględniać podejście systemowe oraz być interdyscyplinarne w swojej wymowie. Zespoły odpowiedzialne za ich opracowanie, a także planowanie i wdrażanie powinny składać się z profesjonalistów z wielu różnych dziedzin o niejednorodnych poglądach i byłoby optymalnym rozwiązaniem, gdyby pochodzili z różnych kręgów kulturowych, środowisk społecznych itp.

Stanowisko to wynika z faktu, że współpraca, koordynacja działań oraz praca zespołowa nawiązująca do założeń modelu systemowego, a także interdyscyplinarne podejście, pozwalają na wielopłaszczyznowe i kompleksowe ujęcie problemu, ponadto umożliwiają scalenie i koordynację działań instytucjonalnych. Podstawowym i koniecznym do spełnienia jest warunek polegający na takim zharmonizowaniu pracy wielu instytucji, aby możliwy był przepływ informacji i komunikacji pomiędzy nimi, gdyż ich brak skutkuje niespójnością działań w kontekście ujawnionych kategorii kryzysów, a tym samym odznacza się małą skutecznością w ich przewyciężeniu. Ponadto, dochodzi do sytuacji kiedy to dziecko, czy rodzina potrzebująca pilnego wsparcia, może pozostawać w zawieszeniu pomiędzy różnymi instytucjami, gdyż procedury prawne są czasochłonne, a przepisy bywają nie doprecyzowane<sup>15</sup>. Stąd też wyłania się postulat, że uregulowania prawne powinny stać się bardziej elastyczne w sytuacji organizowania międzyinstytucjonalnego wsparcia dla rodzin w kryzysie, a dla rodzin migracyjnych należy opracować odrębne procedury poprzedzone rozpoznaniem (diagnoza) specyfiki ich funkcjonowania przy jednoczesnym wystrzeganiu się stygmatyzacji<sup>16</sup>.

---

15 Vide: *ibidem*, s. 113–120.

16 Kieruję w tym miejscu uwagę na wybrany przykład, jakim jest ochrona danych osobowych, która w obecnej postaci nie daje możliwości swobodnego przekazywania materiałów (pomiędzy różnymi instytucjami) dotyczących rodziny. Zdarza się zatem, że procedury przekazywania dokumentów z jednej instytucji do drugiej trwają zbyt długo, a każda z nich zapoznaje się i rozpatruje kwestie problemowe danej rodziny oddzielnie. Prawdą jest, że są już zespoły interdyscyplinarne, jednak skupiają one w dalszym ciągu zbyt małą liczbę przedstawicieli różnych instytucji; zazwyczaj działają one w obrębie jednej.

Przybliżając ogólne kierunki działań w obszarze profesjonalnego wsparcia oraz postulując zmiany koncentrujące się na podjęciu współpracy pomiędzy instytucjami, skupiam się w tym miejscu na prezentacji instytucji i organizacji, które są odpowiedzialne za tę sferę aktywności społecznej. Należą do nich przede wszystkim: szkoły<sup>17</sup>, sądy rodzinne, policja, centra pomocy rodzinie, ośrodki pomocy społecznej, grupy inicjatyw lokalnych, fundacje, stowarzyszenia, kościoły, świetlice środowiskowe, kluby integracji społecznej, kluby młodzieżowe, domy kultury, szkolne koła zainteresowań, ogniska sportowe itp. W celu osiągnięcia jak najlepszych rezultatów w kwestii organizowania działań pomocowych, wszystkie te jednostki organizacyjne powinny utworzyć wspólną sieć wsparcia dla różnych typów rodzin, w tym dla rodzin rozłączonych przestrzennie, które są stosunkowo nowym obliczem polskich rodzin, a co ważne – mało jak dotąd rozpoznany. Konieczne zatem jest rozszerzenie działalności pomocy społecznej, która byłaby odpowiedzią na nowe problemy, np.: nieuregulowana sytuacja prawna małoletniego, którego rodzice wyjechali poza granice kraju w celach zarobkowych. Jest to przykład sytuacji, które uniemożliwiają włączenie dziecka w sieć instytucjonalnych oddziaływań pomocowych z uwagi na brak zgody rodziców. Nie jest to symulacja drastycznego utrudnienia wynikającego z nieuregulowanej sytuacji prawnej dziecka, ale wskazuje na komplikacje w zwykłych, codziennych, życiowych kwestiach.

Warto też zaznaczyć, że wszystkie instytucje, organizacje, czy grupy powołane do świadczenia pomocy, muszą poruszać się w określonym porządku prawnym i działać w trosce o dobro dziecka z jednoczesnym zachowaniem empatii oraz wysokiego poziomu umiejętności interpersonalnych w bezpośredniej pracy z rodziną. Ważnym elementem pomocowym jest działalność informacyjno-edukacyjna, która jest elementarna w stosunku do dalszych strategii. Pracownicy instytucji, organizacji, stowarzyszeń, rodziny, a także członkowie społeczeństwa powinni posiadać autentyczną wiedzę na temat sytuacji, osób, rodzin (np.: migracyjnych), dla których organizują pomoc, nie zaś kierować się przekonaniem mającymi formę „społecznej paniki”. Działania informacyjno-edukacyjne mogą więc polegać na organizowaniu przez władze szczebla, np. samorządowego, w po-

17 Bardzo ciekawą i godną upowszechnienia inicjatywę opartą na współpracy – co prawda tylko jednej instytucji: środowiska szkolnego – zauważyłam w trakcie realizacji projektu badawczego współfinansowanego ze środków UE, pt.: *Eurodzieci. Diagnoza sytuacji rodzinnej i społecznej eurosierot z woj. świętokrzyskiego. Przeciwdziałanie marginalizacji i wykluczeniu społecznemu*. Projekt realizowany był na terenie województwa świętokrzyskiego, a uczestniczyło w nim 2225 dzieci i młodzieży z 300 szkół. Jako koordynator do spraw badań, w trakcie analizy dokumentów i spotkań z dyrektorami szkół miałam możliwość podejmowania rozmów na tematy dotyczące rozwiązywania sytuacji problemowych. Okazało się, że w gminnych, wiejskich szkołach, niektórzy dyrektorzy organizują cykliczne spotkania w gronie dyrektorów, pedagogów szkolnych i wychowawców klas, na których omawiają ujawnione problemy uczniów lub ich rodzin, a następnie wspólnie wypracowują najbardziej właściwą ich zdaniem strategię pomocową.

łączeniu z kuratorium oświaty i podległymi mu szkołami – sesji i paneli dyskusyjnych, na których wypracowuje się strategie zapobiegania stygmatom dotyczącym funkcjonowania rodzin rozłączonych przestrzennie oraz sytuacji dzieci wychowujących się w tego rodzaju środowiskach. Skuteczną formą wsparcia byłoby też publikowanie oraz rozpowszechnianie materiałów po tego rodzaju spotkaniach.

W celu rozwiązania konkretnych problemów indywidualnych rodzin, a zwłaszcza wychowujących się w nich dzieci, należy powoływać lokalne zespoły interdyscyplinarne działające na terenie i w miejscu zamieszkania rodziny. Ich znaczenie jest nieocenione z uwagi na dobrą znajomość środowiska lokalnego, rodzinnego oraz zasobów społecznych. W skład takiego zespołu mogliby wejść przedstawiciele np.: szkoły, powiatowego centrum pomocy rodzinie, gminnego ośrodka pomocy społecznej, miejskiego ośrodka pomocy rodzinie, sądu rodzinnego, policji, straży miejskiej, kościoła itp. Tego rodzaju sieć wsparcia międzyinstytucjonalnego pozwala na osobisty kontakt z rodziną w kryzysie przedstawiciele różnych organów, co powoduje, że potrzebujący mają poczucie wspólnoty i zaangażowania w rozwiązanie ich kryzysowej sytuacji. Dobrym rozwiązaniem jest również powoływanie inicjatyw lokalnych, które angażują społeczność sąsiedzką we wspólne spędzanie czasu wolnego. Tego rodzaju pomysły są realizowane w niektórych krajach świata w odniesieniu do rodzin rozłączonych z powodu migracji zarobkowej rodziców.

Kontynuując tematykę wsparcia międzyinstytucjonalnego ukierunkowanego na migracyjne środowiska rodzinne należy zaznaczyć, że w gestii i interesie wszystkich osób, szkoły, instytucji edukacyjnych i placówek pomocowych, leży też uświadamianie rodzinom potrzeby współpracy z nimi w okresie poprzedzającym wyjazd zarobkowy, nie zaś na etapie podjętej decyzji o migracji lub w okolicznościach, kiedy ujawnią się problemy rodziny po jej rozdzieleniu. Ważnym wskazaniem dla szkoły, jako jednej z podstawowych instytucji odpowiedzialnej za wsparcie dziecka, jest potrzeba stworzenia systemu wewnętrznych regulacji, ujednolicających współdziałanie wychowawców z rodzicami planującymi wyjazd oraz tymi, którzy podjęli już zatrudnienie poza granicami kraju. Priorytetową kwestią powinno być jednak dopilnowanie spraw dotyczących ustanowienia prawnej opieki nad dzieckiem, co niestety jest rzadką praktyką. Panuje też błędne przekonanie, że dziadkowie posiadają prawa do dziecka (wnuków) w czasie nieobecności rodziców, a więc również sytuacji spowodowanej ich wyjazdem z kraju w celach zarobkowych. Prawdopodobną przyczyną nieregulowania prawnego swoich spraw są obawy rodziców przed skomplikowaną ich zdaniem procedurą, nieznanymi przepisami prawa rodzinnego, niski poziom świadomości społecznej i obywatelskiej, a nawet brak poczucia odpowiedzialności za członków rodziny. Ustanowienie i wyznaczenie opiekuna (którym najczęściej zostaje ktoś wskazany przez rodzica – dziadkowie, wujowie) w sposób formalny zapewnia

prawidłowe funkcjonowanie i rozwój dziecka oraz świadczy o właściwym wypełnianiu przez rodziców funkcji rodzicielskich. Reasumując, nasuwa się konkretne wskazanie dla współpracy międzyinstytucjonalnej: szkoła – sąd rodzinny/kurator rodzinny. Jej efektem mogłoby się stać opracowanie uproszczonej procedury ustanawiania okresowej opieki nad małoletnim w sytuacji wyjazdu rodzica do pracy poza Polskę.

Kolejna propozycja współpracy skupiającej się na budowaniu systemu wsparcia dotyczy okoliczności wywołanych kwestiami materialnymi lub ogólnie – deficytami w zaspokajaniu potrzeb w tej dziedzinie. Okoliczności takie, jeśli drastycznie wykraczają poza normę prawną, generują potrzebę zwrócenia się przedstawicieli szkoły do sądu rodzinnego w celu rozwiązania sytuacji problemowej przez ustanowienie opiekuna prawnego, rodziny zastępczej, placówki opiekuńczo-wychowawczej, kuratora itp. Inną, uprawnioną instytucją do pomocy rodzinie w kryzysowych dla niej sytuacjach jest policja. Jej kompetencje ograniczają się jednak do doraźnych działań w warunkach zagrażających dobru dziecka, rodziny lub członka społeczeństwa. Przykładem dotyczącym migracyjnych środowisk rodzinnych mogą być tu okoliczności, kiedy okazuje się, że małoletni zostali pozostawieni pod opieką starszego rodzeństwa lub sąsiadów. Rolą policji jest wówczas powiadomienie, np. pracownika socjalnego, kuratora sądowego, czy bezpośrednio sądu rodzinnego.

Ośrodki pomocy społecznej, kuratorzy sądowi oraz pedagodzy szkolni powinni znać w swoim środowisku zarówno rodziny rozłączone przestrzennie, które należą do społeczności lokalnej, jak i specyfikę ich funkcjonowania, a także procedury postępowania w analizowanych sytuacjach. Najczęściej jednak placówki te dowiadują się o przypadkach pozostawienia dziecka przez rodziców migrujących zarobkowo przy okazji zajmowania się innymi rodzinami i ich problemami finansowymi, bezrobociem przestępczością lub patologiami. Istotną rolę w tworzeniu systemu pomocy i wsparcia odgrywają organizacje pozarządowe, które oferują pomoc w zakresie: finansowym, rzeczowym, prawnym, a także terapeutycznym, co jest uzależnione od konkretnego rodzaju potrzeb, a także, a może przede wszystkim – od możliwości i zasobów fundacji. Podstawowe funkcje organizacji pozarządowych to: wspomaganie rozwoju biologicznego, społecznego i kulturalnego jednostki; przygotowanie człowieka do pełnienia ról społecznych i zawodowych; wzbogacanie życia jednostki, lepsze rozumienie rzeczywistości i świata; upowszechnianie wiedzy, kształtowanie określonych postaw; rozwijanie idei demokracji<sup>18</sup>. Ze względu na niepubliczny charakter działań i zindywidualizowane podejście do rodziny, organizacje pozarządowe mają często łatwiejszy dostęp do potrzebujących i mogą dysponować lepszą znajomością danej sytuac-

18 I. Lepalczyk, *Źródła do pedagogiki opiekuńczej*, t. 2, PWN, Warszawa 1988, 2003, s. 46.

cji problemowej, a tym samym – szybszym udzieleniem efektywniejszej pomocy. Warto jednak wspomnieć, że wszelkie działania podejmowane przez fundacje muszą być spójne z przepisami prawa, zatem chcąc podejmować akcje pomocowe, konieczna jest współpraca między instytucjami i rzeczowa wymiana informacji o potencjale możliwości<sup>19</sup>. Potrzeba włączenia się organizacji pozarządowych w organizowanie wsparcia dla rodzin rozłączonych przestrzennie stanowi nieocenioną wartość, gdyż jak dotychczas niewiele działań w tym zakresie koncentruje się na tym nowym typie środowisk rodzinnych.

Dużą rolę w zakresie wsparcia rodzin w kryzysowych sytuacjach odgrywa kościół, który jako instytucja działająca w środowisku lokalnym ma możliwości docierania do mieszkańców i jest zorientowana w sytuacji życiowej parafian. Powoduje to, że dysponuje on szerokim wachlarzem informacji na temat rodzin w potrzebie, oferując im wsparcie duchowe i materialne. Również w tym przypadku należy wykorzystać znaczenie kościoła i stowarzyszeń działających przy parafiach, aby nagłośnić kwestię migracji zarobkowej w kontekście przybliżenia jej specyfiki potrzeb i rodzajów ewentualnych kryzysów. Kościół może mieć zatem nieocenione znaczenie w informowaniu, promowaniu rzetelnej wiedzy oraz udzielaniu wsparcia duchowego członkom rodzin, w których matka/ojciec lub obydwie rodzice są migrantami zarobkowymi. Oprócz tego należy także wiedzieć, że w ramach działalności różnych instytucji, fundacji i stowarzyszeń działających na rzecz organizowania pomocy rodzinom, pracownicy różnych profesji prowadzą punkty konsultacyjne zajmujące się wsparciem psychologicznym, doradczym, zawodowym, prawnym oraz terapeutycznym. Zrzeszeni są oni w zespołach eksperckich, które gwarantują wielotorowe wsparcie i właściwą płaszczyznę wymiany informacji pomiędzy pracownikami różnych instytucji odpowiedzialnych za wspomaganie i ochronę rodziny. Grupy te mają także możliwość wspólnego ustalenia dalszej polityki pomocowej względem danej rodziny, podzielenia się wiedzą i wymiany doświadczeń pomiędzy osobami zaangażowanymi w problem, w celu opracowania bardziej skutecznej strategii pomocowej. Dotyczy to głównie sytuacji i/lub nowych, nietypowych, które nie były jeszcze przedmiotem analiz i działań pomocowych. Bez wątplenia zaliczają się do nich różnorodne kwestie dotyczące nowego typu polskiej rodziny, jakim jest – bez wątplenia rodzina rozłączona przestrzennie z powodu migracji zarobkowych rodziców<sup>20</sup>. Prezentację instytucji zajmujących się wsparciem dla rodzin w kryzysie rozpoczęłam od organizacji znajdujących się w środowisku lokalnym, jednak centralnym ośrodkiem odpowiedzialnym za politykę prorodzinną i społeczną

19 C. Sutton, *Psychologia dla pracowników socjalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

20 M. Raclaw-Markowska, (red.), *Pomoc dzieciom i rodzinie w środowisku lokalnym. Debata o nowym systemie*, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa 2005.

państwa jest Ministerstwo Rodziny Pracy i Polityki Społecznej. W ramach tego resortu podejmowane są kwestie pomocy, wspomaganie rodziny, ale także przeciwdziałania przestępczości i demoralizacji małoletnich oraz zaniedbań socjalnych dotyczących dzieci i młodzieży. Sądzę, że priorytetową kwestią powinno stać się dokształcanie pracowników socjalnych pod kątem nowych problemów społecznych, które dotychczas nie były uwzględniane, a dotyczą m.in. kryzysów w rodzinach migrantów zarobkowych. Ministerstwo powinno określić przepisy, które będą obligować do międzyinstytucjonalnej współpracy opartej na modelu systemowym jako bardziej profesjonalnej i efektywniejszej pracy z rodziną w kryzysie.

Polityka społeczna państwa polskiego oparta jest na trzech konstytucyjnych zasadach: solidarności społecznej, pomocniczości oraz równych szans. Ukierunkowana jest przede wszystkim na wzmacnianie spójności społecznej, ze względu na konieczność zabezpieczenia konstytucyjnych praw socjalnych wszystkich obywateli, rosnące ubóstwo oraz zagrożenie wykluczeniem społecznym, a także niekorzystne tendencje demograficzne, czyli starzejące się społeczeństwo. Państwo, które jest zintegrowane wewnętrznie oraz zabezpieczone socjalnie, ma możliwość efektywnego przełożenia potencjału społecznego na potencjał gospodarczy i ekonomiczny. Stąd też tak ważne są wszelkie działania podejmowane w celu budowania i pogłębiania spójności społecznej. Sprzyjanie spójności ma także działanie profilaktyczne, chroniące społeczeństwo przed rozprzestrzenianiem się negatywnych zjawisk społecznych, asekurowanie obywateli przed ryzykiem socjalnym, a także wyrównywanie szans, co realizowane jest przez system opieki zdrowotnej, pomocy i integracji społecznej, świadczeń rodzinnych, ubezpieczeń społecznych, zatrudnienie na rynku pracy oraz system edukacyjny i kształcenia ustawicznego<sup>21</sup>.

## Podsumowanie

Dla konstruowania oddziaływań pomocowych oraz projektowania wsparcia dla rodzin, które znajdują się w trudnych sytuacjach, najbardziej odpowiedni wydaje się model oparty na teorii systemowej. Łączy on bowiem w sobie wiele różnych podejść i pozwala na zbiorcze traktowanie rodziny w kryzysie, zauważając zarówno trudności wewnętrzne, jak i powiązania środowiskowe i szerzej – społeczne. Działania i rozwiązania systemowe opierają się w głównej mierze na przekonaniu, że rodzina jako całość stanowi system powiązań i musi być trak-

21 B.M. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

towana holistycznie, podobnie jak jej relacje w całości układu środowiskowego oraz w szerszym wymiarze – społecznego, w jakim się znajduje. W efekcie prowadzi to do poszukiwania w środowisku rodzinnym naturalnych potencjałów oraz w najbliższym otoczeniu lokalnym takich zasobów, które mogłyby zapewnić skuteczne wyjście z kryzysu. Taka strategia oznacza poszukiwanie związków problemów jednostki z problemami pojawiającymi się w systemie rodzinnym, ale także poza nim, czyli w systemie społecznym. Jest to więc optymalna strategia postępowania w działalności pomocowej oraz taki rodzaj wsparcia, który pozwala swym zasięgiem objąć zarówno problemy pojedynczych członków, jak i rodzinę jako całość systemu. Jako kontynuację rozważań w nurcie systemowym, podaję ocenie Czytelnika propozycje wsparcia polegającego na współpracy różnych instytucji. W sposób szczególny pozwalam sobie zwrócić uwagę na wyjątkowy aspekt w zakresie: projektowanie działań wspierających funkcjonowanie rodziny migracyjnej jako nowego, dość słabo rozpoznanego typu środowiska wychowania. Wskazuję kilka sposobów międzyinstytucjonalnej współpracy i zwiększam ich liczbę przez własne rekomendacje dla praktyki pedagogicznej. Są one efektem studiów nad literaturą przedmiotu, a także propozycji wynikających z analizy wyników badań będących rezultatem prowadzonych przeze mnie procesów badawczych.

### *Bibliografia*

- Barbaro B., *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Bertalanffy L., *Ogólna teoria systemów*, PWN, Warszawa 1984.
- Budzyna-Dawidowska P., *Komunikacja w rodzinie*, (w:) B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemu rozumienia rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994, 1999.
- Braun-Gałkowska M., *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1992.
- Braun-Gałkowska M., *Poznawanie systemu rodzinnego*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2007, 2010.
- Czabała Cz., *Terapia rodzin i małżeństw*, Wydawnictwo Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 1990, 1998.
- Czapiński J., Panek T., *Warunki życia gospodarstw domowych*, (w:) J. Czapiński, T. Panek (red.), *Raport: Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, Vizja Press&IT Sp z o.o., Warszawa 2014.
- Dąbrowska A., *Rodzina migracyjna w przestrzeni życiowej dorastających. Holistyczny model wsparcia*, PWN, Warszawa 2016.
- Eliasz A., *Psychologia ekologiczna*, (w:) J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Grzesiuk L., *Strukturalna terapia rodzin w ujęciu Minuchina*, „Nowiny Psychologiczne”, 1987.
- Grzesiuk L., (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, PWN, Warszawa 1994.
- Hurrelmann K., *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1994.

- Kantowicz E., *W poszukiwaniu nowych modeli i metod pracy socjalnej z rodziną*, (w:) T. Biernat, J.A. Malinowski, K.M. Wasilewska-Ostrowska (red.), *Rodzina w pracy socjalnej – aktualne wyzwania i rozwiązania*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2015.
- Kawula S., *Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności*, „Auxilium Socjale – Wsparcie społeczne”, nr 1, 1997.
- Kirenko J., *Oblicza niepełnosprawności*, Wydawnictwo WSS-P, Lublin 2006.
- Lepalczyk I., *Źródła do pedagogiki opiekuńczej*, t. 2, Warszawa 2003.
- Magnusson D., Endler N.S. (red.), *Personality at the crossroads: Current issues in interactional Psychology*, (w:) M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1977.
- Mead G.H., *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, (w:) B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 1975, 1993.
- Muller R. J., *Słyszę, ale nie wszystko*, WSiP, Warszawa 1997.
- Nowak B.M., *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Nowak B.M., *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011.
- Nuttin J., *Struktura osobowości*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1968.
- Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1985.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2001, 2002.
- Praszkier R., *Genogramy*, (w:) *Mity i rzeczywistość w terapii rodzin*, R. Praszkier (red.), *Zmieniać nie zmieniając. Ekologia problemów rodzinnych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1992.
- Przetacznik-Gierowska M., *Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko. Skrypt z psychologii rozwojowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1993.
- Raław-Markowska M., (red.), *Pomoc dzieciom i rodzinie w środowisku lokalnym. Debata o nowym systemie*, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa 2005.
- Sutton C., *Psychologia dla pracowników socjalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Tomaszewski T., *Człowiek i otoczenie*, (w:) T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1984.
- Tyszkowa M., *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1986, 1993.
- Urban B., *Popularność i samoocena dzieci z zaburzeniami w zachowaniu a ekologiczne ujęcie pozycji jednostki w grupie rówieśniczej*, (w:) *Pedagogika wobec kryzysów życiowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.
- Zaborowski Z., (1996). *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo PROFI.



Lucyna Myszka-Strychalska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Orientacje zawodowe młodzieży jako istotny wymiar jej autoidentyfikacji

### Autoidentyfikacje podmiotu we współczesnym świecie

Młody człowiek partycypujący w przestrzeni współczesnego świata, zobligowany jest do nieustannego decydowania o swojej przyszłości, co wiąże się z odpowiedzialnym dokonywaniem wyborów oraz przyjęciem odpowiedniej perspektywy planowania. Doświadczane przeżycia oddziałują na percepcję rzeczywistości oraz przyjmowane wobec niej ustosunkowanie. W poszukiwaniu autoidentyfikacji oraz własnej tożsamości przez podmiot, istotną rolę odgrywają procesy orientacyjne, pozwalające mu na przyjęcie określonego ukierunkowania życiowego. Mają one znaczenie również dla płaszczyzny rozwoju zawodowego, podczas którego jednostka dookreśla swoje własne „Ja” poszukując swojego miejsca w świecie pracy.

Przyglądanie się kategorii autoidentyfikacji w kontekście rozważań nad orientacjami zawodowymi młodzieży, posiada swoje uzasadnienie. Udzielenie odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem?”, odnosi się do tego jak siebie spostrzegam, do czego się odnoszę i z czym się utożsamiam. Dynamiczna specyfika konstruktów autoidentyfikacji sprawia, że wszelkie deklaracje podmiotu odnośnie danego zagadnienia, zawsze dotyczą tego, co ma miejsce „tu i teraz” i co ze znacznym prawdopodobieństwem, w wyniku różnych doświadczeń, może ulec zmianie w niedalekiej przyszłości. Przyjmowanie określonej orientacji, tudzież ukierunkowania wobec czegoś, determinowane jest właśnie przez to, co stanowi dla jednostki wartość, do czego się odnosi i co w konsekwencji steruje podejmowanymi przez nią działaniami. Ukształtowany przez podmiot obraz siebie, czyli „wyobrażenie jakie człowiek posiada o własnym miejscu w społeczeństwie, o swoich prawach i obowiązkach, i o tym, jak sam z tych obowiązków się wywiązuje”<sup>1</sup> warunkuje także jego orientacje zachowawcze w karierze. Owo „ja” będące wyrazem „zdolności widzenia siebie jako odrębnego obiektu w danej sytuacji oraz posiadania pojęć, uczuć i ocen na temat samego siebie jako określonego typu człowieka,

---

1 Z. Bauman, *Zarys socjologii. Zagadnienia i pojęcia*, PWN, Warszawa 1963, s. 346.

który zasługuje na odpowiednie reakcje<sup>2</sup> tworzy składową właśnie tego, co określa się mianem orientacji zawodowych, a co wyraża się w preferencjach, wyborach, nastawieniach, zachowaniu i planach jednostki związanych z karierą.

Funkcjonowanie w świecie permanentnej zmiany, w rzeczywistości przepełnionej zjawiskami o ambiwalentnej oraz heterogenicznej naturze, oddziałuje na proces autokreacji podmiotu. Zaistniałe uwarunkowania społeczno-kulturowe nie pozostają bez znaczenia także dla młodego człowieka, podejmującego próbę dookreślenia swojego miejsca we współczesnej rzeczywistości. Sytuacja, w której „młodzi chcą przede wszystkim zachować możliwość zmiany tożsamości [...], podczas gdy ich przodkowie troszczyli się o solidne zamocowanie spójnej, niezbywalnej i odpornej na erozję tożsamości<sup>3</sup> pytanie o kondycję ponowoczesnej jednostki czyni aktualnym przez cały okres jej egzystencji<sup>4</sup>. W tożsamość żyjącej w obecnych czasach młodzieży wpisane jest zatem nieustanne poszukiwanie, kreacja własnego wizerunku, stworzone poprzez możliwość bycia każdym, kim się tylko zechce. Należy jednak zauważyć, że niniejsza prawidłowość posiada dualny charakter. Z jednej strony stanowi dla podmiotu szansę na odniesienie sukcesu, daje mu poczucie sprawstwa, z drugiej zaś strony przypisuje tożsamości rangę zadania, obowiązku, a tym samym obarcza człowieka odpowiedzialnością za wszelkie konsekwencje związane z jego realizacją. Podejmowane przez niego liczne decyzje i wybory stają się główną osią narracji procesu samookreślenia.

W rozważaniach dotyczących tożsamości nie sposób pominąć także kwestii jej wymiaru społecznego, dzięki któremu „daje się obiektywnie określić jako umiejscowienie w pewnym świecie i jedynie wraz z tym światem może zostać subiektywnie przyswojona<sup>5</sup>. Stanowi zatem konstrukt relacyjny, co „wyraża się poznawczymi powiązaniem własnej osoby z innymi ludźmi oraz identyfikowaniem się z ich celami, wartościami i zasadami postępowania<sup>6</sup>. Jednostka określa swoje cechy odniesienia w procesie socjalizacji w danych warunkach społeczno-

- 
- 2 J.H. Turner, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, przeł. E. Różalska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 255.
  - 3 Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011, s. 28.
  - 4 Tym samym, kwestia autoidentyfikacji, a zatem i tożsamości dla wielu badaczy staje się interesującym poznawczo obiektem dociekań badawczych. W niniejszym obszarze należy wskazać przede wszystkim na następujące pozycje: A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 2006; P. Peret-Drażewska, *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014; K. Piotrowski, *Tożsamość osobista w okresie wkraczania w dorosłość: sytuacja młodych osób z ruchowym ograniczeniem sprawności i ich sprawnych rówieśników*, TIPI, Wielichowo 2013; E. Zamojska, *Kulturowa tożsamość młodzieży*, Wydawnictwo EDYTOR, Poznań-Toruń 1998; M. Dudzikowa, *Praca młodzieży nad sobą*, Wydawnictwo Terra, Warszawa 1993.
  - 5 P.L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa 1983, s. 207.
  - 6 M. Jarymowicz, *Psychologia tożsamości*, (w:) J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, GWP, Gdańsk 2000, s. 117.

kulturowych. Sposób, w jaki siebie postrzega oraz stopień osiągniętej stałości (zachowanie własnego obrazu siebie pomimo zmieniających się warunków otoczenia), spójności (poczucie harmonii i integralności) i odrębności (przekonanie o niepowtarzalności i indywidualności, odróżnienie od członków zbiorowości)<sup>7</sup>, których krystalizacja nie jest możliwa bez udziału innych ludzi, determinują jakość pełnionych ról społecznych oraz funkcjonowanie podmiotu.

## Orientacja zawodowa – rozumienie pojęcia

Kontekst używania kategorii orientacji jest bardzo szeroki. Jego wnikliwa analiza prowadzi do dostrzeżenia interdyscyplinarnego charakteru tego zagadnienia. Różnorodność ujęć niniejszego zjawiska wynika z odmiennych sposobów jego konceptualizacji w ramach dyskursów podejmowanych na gruncie wielu dyscyplin naukowych. Rozbieżności definicyjne stanowią konsekwencję optyki przyjętej przez jej autora oraz perspektywy teoretycznej, która nakłada określony sposób narracji.

Etymologia słowa orientacja związana jest z francuskim *orientation*, pierwotnie oznaczającym „zwrócenie czegoś ku wschodowi”<sup>8</sup>. Źródeł tegoż znaczenia można upatrywać również w łacińskim *oriens*, *orientis* – wschód. Słownikowe rozważania nad terminem orientacji wskazują na ciągłą ewolucję tego pojęcia. W *Słowniku języka polskiego* odnajdujemy trzy sposoby jej rozumienia. Identyfikowana jest z „umiejętnością rozpoznawania w terenie określonych miejsc lub kierunków”, ale również rozeznaniem w jakieś dziedzinie lub też z poglądami i preferencjami jednej osoby albo całej grupy społecznej<sup>9</sup>. Ujęcie to prezentuje najogólniejszy kontekst interpretacji tego zagadnienia. Zachowując pewną myślową konsekwencję, na podstawie przytoczonych definicji, można wysnuć konkluzję, zgodnie z którą orientacja łączy w sobie aspekt fizyczny – kiedy odnosi się m.in. do odnajdywania się w przestrzeni, przenośny – dotykając sytuacji abstrakcyjnych i metafizycznych oraz czasowy – pozwalający na umiejscowienie jej w określonej perspektywie.

*Leksykon PWN* identyfikuje orientację z umiejętnością efektywnego ustalania danych pochodzących z zewnętrznego i wewnętrznego środowiska i wykorzystywaniu ich przez jednostkę do działań celowych<sup>10</sup>. Umiejętność podejmowania

7 P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, przeł. M. Adaszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 189–225.

8 A. Latusek (red.), *Wielki słownik wyrazów obcych*, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2008, s. 633.

9 M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego PWN*, t. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 382.

10 A. Karwowski (red.), *Leksykon PWN*, PWN, Warszawa 1972, s. 833.

przedsięwzięć ukierunkowanych na realizację konkretnego celu, stanowi właściwość typową dla człowieka oraz jest wynikiem myślenia biograficznego<sup>11</sup> charakterystycznego wyłącznie dla gatunku ludzkiego. Niniejsza kategoria „orientacji na cel” funkcjonuje zarówno na polu naukowym<sup>12</sup>, jak i w języku potocznym w kontekście metaforycznym, dotyczącym zwrócenia swojej myśli czy uwagi na jakiś obiekt. Przedstawiona perspektywa, podkreśla znaczenie współzależności pomiędzy wiedzą i działaniem w odniesieniu do planowych zamierzeń krystalizowanych przez podmiot<sup>13</sup>.

Przyjmując założenie, że orientacja stanowi pewne „ukierunkowanie na coś”, „skłanianie się ku czemuś”<sup>14</sup> oraz identyfikowana jest z umiejętnością trafnego rozpoznania sytuacji<sup>15</sup>, a także z pewną ogólną tendencją do reagowania na rzeczywistość społeczną<sup>16</sup>. Można dopatrywać się w niej wymiaru jednostkowego<sup>17</sup> oraz społecznego, zależnego od kontekstu funkcjonowania podmiotu. Orientacja zawodowa, która koncentruje się wokół zagadnień związanych z problematyką zawodową, będzie kształtowała się w wyniku aktywności własnej człowieka (możliwościach zastanych w sobie, doświadczeniach) oraz szansach kreowanych przez rynek pracy oraz rzeczywistość, w której partycypuje. Niniejszą kategorię definiuje się jako: pewną zgeneralizowaną tendencję jednostki do postrzegania, interpretowania i oceniania aktualnej sytuacji na rynku pracy oraz własnych możliwości, wyrażającą się w przyjmowaniu określonego ustosunkowania

- 
- 11 Z. Pietrasziński, *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, (w:) M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, PWN, Warszawa 1988, s. 112.
  - 12 W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.
  - 13 Vide: K.H. Pribram, E. Galanter, G.A. Miller, *Plany i struktura zachowania*, przeł. A. Grzybowska, A. Szewczyk, PWN, Warszawa 1980.
  - 14 Takie znaczenie nadają mu m.in.: Z. Bokszański, *Polacy wobec innych narodów. O uwarunkowaniach orientacji wobec obcych*, „Studia Socjologiczne”, nr 3(162), 2001; B. Grulkowski, *Elementy motywacyjne postaw „być” i „mieć”*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1996; M. Kunicka, *Orientacje teleologiczne nauczycieli*, „Forum Oświatowe”, nr 1(32), 2005; K. Skarżyńska, P. Gasparski, *Motywy wyboru studiów psychologicznych: orientacje wobec studiów i zawodu*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 4(44), 2001; M. Marody, *Antynomie zbiorowej podświadomości*, „Studia Socjologiczne”, nr 2, 1987.
  - 15 Taki sposób ujmowania pojawia się m.in. w definicjach W. Okonia, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007; T. Nowackiego, *Leksykon pedagogiki pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2004; W. Szewczuka, *Słownik psychologiczny...*, op. cit.; A. Karwatowskiego, *Leksykon PWN...*, op. cit.; A. Lewickiego, *Procesy poznawcze i orientacja w otoczeniu*, PWN, Warszawa 1960; K. Sęk, *Orientacja w sytuacjach społecznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1980.
  - 16 M. Ziółkowski, *Orientacje indywidualne a system społeczny*, (w:) J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.), *Orientacje społeczne jako element mentalności*, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1990; S. Gerstmann, *Podstawy psychologii konkretnej*, PWN, Warszawa 1987; C. Kluckhohn, *Values and value orientation*, (w:) T. Parsons, E. Schils, (red.), *Toward a general theory of action*, Harvard University Press, Cambridge 1951.
  - 17 Twierdzenie to uzasadnia również fakt, że orientacja stanowi jeden z elementów osobowości. (L. Ostasz, *Rozumienie bytu ludzkiego. Antropologia filozoficzna*, Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej, Olsztyn 1998.)

poznawczego, motywacyjnego, behawioralnego oraz wartościującego wobec swojej przyszłości zawodowej. Posiada ona zatem charakter procesualny (oparty na doświadczeniu) zachodzący w podmiocie w wyniku uwarunkowań wewnętrznych, jak i zewnętrznych wobec niego. Orientacja zawodowa wyraża się w postaci pewnych preferencji, wyborów, celów, planów i działań człowieka związanych z problematyką zawodową.

## Założenia metodologiczne badań własnych

Badania własne zostały przeprowadzone w maju i czerwcu 2015 roku. Ich główny cel koncentrował się wokół rozpoznania i nakreślenia struktury orientacji zawodowych młodzieży uczęszczającej do szkół zawodowych, zaś jeden z problemów badawczych odnosił się do autoidentyfikacji tej zbiorowości analizowanych z perspektywy rozwoju jej kariery. Wykorzystano w nich metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety oraz narzędzie w postaci kwestionariusza ankiety. Populację badawczą stanowili uczniowie z Zespołów Szkół Zawodowych, czyli zasadniczych szkół zawodowych i techników, spośród których wyodrębniono określoną grupę respondentów. Szkoły wybrane do badań usytuowane były na terenie województwa wielkopolskiego i kujawsko-pomorskiego w miejscowościach: Poznań, Toruń (duże miasta powyżej 100 tys. mieszkańców), Leszno, Gniezno (miasta liczące od 51 do 99 tys. mieszkańców), Lipno, Wyrzysk (miasteczka do 50 tys. mieszkańców) oraz Gronowo (wieś w gminie Lubicz w powiecie toruńskim). Badani reprezentowali uczniów klas pierwszych, drugich i trzecich jednastu szkół ponadgimnazjalnych o zróżnicowanym profilu kształcenia. Łącznie wzięło w nich udział 697 respondentów.

## Wyniki badań własnych

Treściowa zawartość subiektywnego poczucia tożsamości odzwierciedlająca istotę egzystencji młodych ludzi i określająca ich miejsce w świecie, w prowadzonych dociekaniach badawczych została rozpoznana za pomocą pytania „Kim jestem?”. Uzyskane odpowiedzi pozwoliły nie tylko na pozyskanie wiedzy na temat stopnia świadomości obrazu siebie respondentów, ale także ukazały zróżnicowany obraz identyfikacji przyjmowanych przez współczesnych nastolatków. Owego rozpoznania dokonano za pomocą testu TST (*Twenty Statements Test*)<sup>18</sup>, pole-

18 Testem tym w kontekście badań nad tożsamością młodzieży posługiwały się m.in. A. Cybal-Michalska (A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży...*, op. cit., s. 147) oraz P. Peret-Drażewska (P. Peret-Drażewska, *Współczesna młodzież...*, op. cit., s. 159). Badana młodzież odpowiadała na następujące

gającego na wskazaniu przez respondentów maksymalnie dwudziestu określeń dotyczących swojej osoby, zwracając uwagę na kolejność skojarzeń. Zdecydowanym walorem tego narzędzia jest możliwość dokonania ilościowej i jakościowej analizy otrzymanego materiału empirycznego. Okazuje się, że największa liczba ogółu skojarzeń badanej młodzieży odnosiła się do pozytywnych cech charakteru (24,5%). Kolejnymi, co do częstości występowania były następujące sfery: bycie człowiekiem/osobą (13,7%), pełniona rola społeczna (9,1%), orientacja zawodowa (7,6%), pełniona rola w rodzinie (7,3%), płeć (6,7%), zainteresowania (5,8%), tożsamość narodowa (4,1%), negatywne cechy charakteru (4,1%), orientacja na sukces (3,6%), więź emocjonalna (3,3%), bycie sobą (2,0%), odniesienie do fazy rozwojowej (2,0%), cechy fizyczne (1,3%), orientacja religijna (1,1%), bycie istotą społeczną (1,1%), orientacja prorozwojowa (0,7%), tożsamość lokalna (0,6%), poczucie bycia przeciętnym (0,5%), Ja/imię (0,4%), tożsamość europejska (0,3%), orientacja seksualna (0,1%), bycie nikim (0,1%)<sup>19</sup>.

Niniejsze kategorie charakteryzujące badaną młodzież pozwoliły na wyodrębnienie sześciu grup stanowiących składowe jej tożsamości<sup>20</sup>. Skojarzenia respondentów odnosiły się do pojęć o charakterze: fizykalnym (wygląd zewnętrzny podmiotu określane poprzez odwołanie się do bycia człowiekiem, płeć, fazy rozwojowej, cech fizycznych), sfery życia osobistego (tożsamość narodowa, więź emocjonalna, orientacja religijna, orientacja seksualna, tożsamość europejska, tożsamość lokalna), sfery życia rodzinnego (rola w rodzinie), sfery życia edukacyjno-zawo-

---

pytanie zawarte w kwestionariuszu ankiety: „Jaka jest Twoja odpowiedź na pytanie: «Kim jestem?»». Wskaż proszę, nie więcej niż 20 określeń według kolejności skojarzeń.”

- 19 Badania A. Cybal-Michalskiej poświęcone młodzieży ze szkół średnich (liceów ogólnokształcących i techników) wykazały, że średnia liczba skojarzeń związanych z własnym „ja” (odpowiedź na pytanie: „Kim jestem?”) wynosiła 7,43 w przypadku dziewcząt oraz 5,75 w przypadku chłopców. Głównymi sferami identyfikacji były następujące obszary: „bycie człowiekiem” i „przynależność do gatunku ludzkiego” (38,4% w pierwszym wskazaniu), płeć (13,4% w pierwszym wskazaniu), rola społeczna (7,9% w pierwszym wskazaniu), z narodem (8,6% w pierwszym wskazaniu). (Vide: A. Cybal – Michalska, *Tożsamość młodzieży...* op. cit., s. 147-149). Z kolei, respondenci (uczniowie liceum, technikum, szkół zawodowych) P. Peret-Drażewskiej wymieniali średnio po 6,14 określeń dotyczących własnej osoby (7,20 – dziewczęta; 5,14 – chłopcy), które najczęściej odnosiły się do pojęć o charakterze indywidualistycznym (3,15), następnie do symbolicznego określenia roli (2,77), zaś najrzadziej do cech fizykalnych (0,53). (Vide: P. Peret-Drażewska, *Współczesna młodzież...*, op. cit., s. 160-162). Natomiast w eksploracjach R. Lepperta najczęstszymi płaszczyznami autoidentyfikacji osiemnastoletniej młodzieży badanej były: „człowiek” (24,6%), płeć (23,1%), „uczeń” (11,9%). (Vide: R. Leppert, *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 110-112)
- 20 Inspiracją do stworzenia niniejszej klasyfikacji stanowiła definicja „Ja” stworzona przez J. Habermasa, który wyróżniał jej trzy składowe odwołujące się do cech o charakterze fizykalnym – „tożsamość naturalna” (wszelkie łatwo obserwowalne cechy, takie jak: płeć, wiek, wygląd zewnętrzny, faza rozwojowa), symbolicznym (dotyczy pełnionych ról społecznych oraz rodzinnych, a także więzi emocjonalnych), indywidualistycznym – „tożsamość ego” (cechy wyróżniające jednostkę spośród innych członków grupy, świadczące o jej wyjątkowości, odwołujące się do jej zainteresowań, cech charakteru). (Vide: J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przeł. M. Łukasiewicz, Universitas, Kraków 2000.)

dowego (orientacja zawodowa, orientacja na sukces), komponentu indywidualistycznego (zainteresowania, bycie sobą, bycie nikim, JA/imię, orientacja proroczejowa, negatywne cechy charakteru, pozytywne cechy charakteru, poczucie bycia przeciętnym), określenia roli (pełniona rola społeczna, istota społeczna). Badani opisując swoją osobę najczęściej odwoływali się do nazw o profilu indywidualistycznym, które stanowiły 38,0% ogólnej liczby skojarzeń, następnie odwoływali się do cech fizycznych (23,7%) i sfery życia edukacyjno-zawodowego (11,2%). W najmniejszym stopniu utożsamiali się ze swoimi atrybutami związanymi z określeniem pełnionej roli (10,2%), sferą życia osobistego (9,6%) oraz rodzinnego (7,3%). Warto zauważyć, że respondenci identyfikują się zarówno z cechami wskazującymi na ich wyjątkowość i niepowtarzalność (np. „jestem uczciwy/a”, „spokojny/a”, „szczery/a”, „zabawny/a”, „inteligentny/a”), jak i również właściwości będące wynikiem procesu socjalizacji i powiązania z grupą odniesienia (np. „jestem Polakiem/Polką”, „Poznaniakiem/Poznaniaczką”, „bratem/siostrą”, „córką/synem”). Uzyskane dane potwierdzają założenie przyjęte przez M. Golkę, który utrzymuje, że udzielenie odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem?” dotyczy sfery tożsamości jednostkowej związanej zarówno z relacją podmiotu z samym sobą, jak i również ze światem zewnętrznym, co wyraża się w tym, że najczęściej dotyczą one trzech płaszczyzn ludzkiego egzystowania: ról i kategorii społecznych, cech psychicznych i fizycznych, wartości i zainteresowań<sup>21</sup>. Skojarzenia wypisywane przez badaną młodzież mieszczą się we wszystkich wymienionych obszarach, jednak występują z różną częstotliwością, co świadczy o różnorodności konstruowanej przez nich tożsamości i złożoności posiadanego „Ja”. Dookreślanie siebie poprzez pryzmat wybranego ukierunkowania w karierze, wskazywanego przez nazwanie zawodu, w którym młodzież aktualnie się uczy, stanowi dla niej stosunkowo istotny obszar autorefleksji. Nie bez znaczenia dla rozważań nad orientacjami zawodowymi jest także fakt, iż większość skojarzeń respondentów, odnosiła się do cech wyróżniających ich spośród innych. Można z dużym prawdopodobieństwem zakładać, iż w przyszłości będą oni poszukiwali takich środowisk pracy (J. Holland), które pozwolą im, na rozwój owych właściwości.

Warto nadmienić, iż otrzymane wyniki badań ukazują istotne różnice obrazu własnego „Ja” badanych dziewcząt i chłopców. Przedstawicielki płci żeńskiej w większym stopniu identyfikują się z płaszczyzną życia rodzinnego oraz wskazują na właściwości intrapersonalne, podczas gdy przedstawiciele płci męskiej, dookreślają siebie poprzez cechy związane z rozwojem zawodowym.

Zwracając uwagę na fakt, że obraz siebie

tworzy się i ulega przekształceniom poprzez odniesienie do rozumienia samego siebie, własnych opinii, zasobu posiadanej wiedzy, zdolności poznawczych i emocji, [ponie-

21 M. Golka, *Cywilizacja współczesna i globalne problemy*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012, s. 303.

waż, dop. – L.M.] jaźń nie może zostać wyartykułowana niezależnie od rodzaju praktycznej wiedzy czy świadomości, gdyż interpretacja samego siebie uwikłana jest nieustannie i w sposób nieodwracalny w proces wytwarzania tożsamości i jaźni<sup>22</sup>,

postanowiono dokonać rozpoznania komponentu futurologicznego autoidentyfikacji młodzieży. Młody człowiek zobowiązany do permanentnego poszukiwania swojego miejsca w zmiennej rzeczywistości, podejmuje także próbę zaplanowania swojej przyszłości. Wyobrażenia na temat mającego nastąpić stanu rzeczy, konstruuje udzielając odpowiedzi na pytanie: „Kim chciałbym/chciałabym być?”, które stanowi dopełnienie subiektywnego poczucia tożsamości badanej młodzieży<sup>23</sup>. W kontekście rozważań nad niniejszym wątkiem respondenci podejmowali namysł nad kategorią „ja idealnego”<sup>24</sup>, wyrażającego antycypację własnych wyobrażeń odnośnie swojej przyszłej relacji ze światem. Określenie przyszłej roli następuje poprzez samodzielny wybór podmiotu, stanowi wynik rozważań nad różnorodnymi alternatywami. Ponowoczesność, stwarza bowiem warunki do swobodnego kreowania swojego wizerunku zgodnie z subiektywnymi upodobaniami. Jednostka zrywa z zasadą monomitu<sup>25</sup>, nie dźwiga jarzma obowiązku zmierzania w z góry narzuconym kierunku oraz korzysta ze swojego prawa do wolności i bycia taką, jaką pragnie.

Identyfikacje perspektywistyczne badanych uczniów z Zespołów Szkół Zawodowych ujawniają nie tylko znaczną różnorodność i złożoność ich planów, ale przede wszystkim wskazują na tendencję dookreślania siebie przez pryzmat sfery życia zawodowego (60,0%) poprzez odwoływanie się do przyszłych ról zawodowych związanych zazwyczaj z aktualnym profilem kształcenia („chcę być fryzjerką”, „sprzedawcą”, „kosmetyczką”, „sekretarką”, „informatykiem”, „rolnikiem”, „kucharzem” itp.) lub poprzez zdefiniowanie oczekiwanych warunków pracy („chcę być kimś docenianym ze strony pracodawcy”, „pracownikiem wielkiej firmy”) albo jakości jej świadczenia (najczęściej przez dodanie przymiotnikowego kwantyfikatora do słowa pracownik lub nazwy zawodu, np. „chcę być

22 A. Elliott, *Koncepcja „ja”*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007, s. 12.

23 W kwestionariuszu zostało postawione pytanie: „Kim chciałbym/chciałabym być?”. Było to pytanie otwarte, na które uczniowie mogli udzielić dowolnej odpowiedzi z jej uzasadnieniem.

24 E.T. Higgins zakładał, że struktura „Ja” każdego człowieka składa się z trzech komponentów: Ja realnego (aktualnego – *actual self*; odnosiło się do niego pytanie: „Kim jestem?”), Ja idealnego (*ideal self*) oraz Ja powinnościowego (*ought self*). W rozumieniu tego badacza obraz siebie stanowi strukturę poznawczą będącą odzwierciedleniem wiedzy nie tylko na temat siebie, ale także otaczającego podmiot świata. Uporządkowanie wszelkich doświadczeń wewnętrznych i zewnętrznych wobec jednostki następuje w wyniku oddziaływania samowiedzy, która pełni tutaj funkcję regulacyjną pomiędzy człowiekiem i rzeczywistością. (E.T. Higgins, *Self discrepancy. A theory relating self and affect*, „Psychological Review”, t. 94, nr 3, 1987, s. 319–340.) Niniejsze rozstrzygnięcie dowodzi, że stworzenie pełnego obrazu autoidentyfikacji badanej młodzieży wymaga analizy również futurystycznego wymiaru tożsamości.

25 Kategoria wprowadzona przez Josepha Campbella w publikacji *Bohater o tysiącu twarzy*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 283.



dobrym pracownikiem”, „profesjonalnym elektrykiem”, „fachowcem w zawodzie”). Nieznaczna grupa respondentów przejawiała minimalistyczne oczekiwania w stosunku do przyszłości, wskazując, że może być każdym, byle nie bezrobotnym<sup>26</sup>. Niniejsze zorientowanie w karierze, pozostaje w ścisłym powiązaniu ze strategiami zachowania młodzieży wobec pracy wyróżnionymi przez E. Giemanowską. Badaczka wskazuje na istnienie dwóch sposobów działania odnoszących się do sfery życia zawodowego: nastawionych na „zrobienie kariery” (uzyskanie wysokiego wykształcenia ułatwiającego zdobycie prestiżowej pracy) oraz ukierunkowanych na „niepozostanie na bezrobociu” (ukierunkowanie na znalezienie jakiegokolwiek pracy przynoszącej gratyfikację zarobkowe)<sup>27</sup>.

Osoby przejawiające zorientowanie na strefę sukcesu zawodowego (9,7%) odnosiły się najczęściej do jego obiektywnych (np. „chcę być kierownikiem budowy”, „dyrektorem dużej firmy budowlanej”, „prezesem”, „kimś ważnym”, „szefem kuchni w restauracji Modest Amaro”, „właścicielem restauracji”, „milionerem”, „prezydentem”, „królem”, „kimś wysoko ustawionym w społeczeństwie”) lub subiektywnych wskaźników (np. „chcę być osobą spełnioną zawodowo, która robi to, co kocha”). Kolejną grupę badanej młodzieży stanowiły osoby definiujące wizję własnej przyszłości poprzez pryzmat pasji/zainteresowań (9,7%). Wśród używanych przez nią określeń swoje zastosowanie znalazły takie sformułowania jak: „chcę być sportowcem”, „gitarzystą”, „kulturystą”, „podróżnikiem”, „graczem komputerowym”. Badani podejmując refleksję nad własną przyszłością odnosili się również do cech świadczących o tożsamości roli, czego dokonywali przede wszystkim poprzez przypisywanie różnorodnych kwantyfikatorów przymiotnikowych słowu „człowiek” (8,6%; np. „chciałbym/ałabym być dobrym człowiekiem”, „szczęśliwym człowiekiem”, „spełnionym człowiekiem”, „uważany za odpowiedzialnego i samodzielneho człowieka”, „dobrym człowiekiem żyjącym zgodnie z zasadami”, „człowiekiem, na którym zawsze będzie można polegać oraz mu zaufać”). Jednostki o takim ukierunkowaniu, koncentrują się przede wszystkim na rozwoju właściwości osobowościowych, związanych z „tożsamością ego”. Przytaczane przez badaną młodzież określenia, wskazują nie tylko na osobistą aspirację do osiągnięcia poczucia bycia dobrym, szczęśliwym, spełnionym, ale także przypisywanie znaczenia opiniom wygłaszanym przez pozostałych członków społeczeństwa. Opinia otoczenia stanowi istotny komponent obrazu siebie

26 Projektowanie przyszłości edukacyjno – zawodowej przez młodzież stanowiło przedmiot zainteresowań badawczych M. Piorunek. Niniejsza badaczka wykazała, że obszar ten stanowi istotny przedmiot refleksji młodych ludzi. (Vide: M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.)

27 E. Giemanowska, *Między karierą a bezrobociem*, (w:) B. Fatyga, A. Tyszkiewicz (red.), *Normalka i normalność. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań współczesnej młodzieży*, Ośrodek Badań Młodzieży, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001, s. 229.

oraz oddziałuje na samoocenę podmiotu (tego typu sądy o sobie w psychologii społecznej określa się mianem „ja odzwierciedlonego”). Na sferę życia rodzinnego stanowiącą główną płaszczyznę aspiracji przyszłościowych wskazywało 4,5% badanej młodzieży. Osoby te były zgodne, co do ról rodzinnych, wśród których dominowało bycie ojcem/matką, mężem/żoną. Zaskakująco niski odsetek młodych ludzi deklarujących chęć założenia rodziny w przyszłości może wynikać z różnych przyczyn, takich jak zorientowanie społeczeństwa na indywidualizm, stosunkowo młody wiek respondentów (współcześnie opóźnia się moment podjęcia decyzji o staniu się matką/ ojcem), aktualne skoncentrowanie uwagi na aspekcie przyszłości edukacyjno-zawodowej.

Chęć pozostania sobą – bycia takim, jakim się jest, deklarowało 3,7% badanej młodzieży z Zespołów Szkół Zawodowych. Niniejsze stwierdzenie można interpretować jako niechęć do zmiany. Pozostanie sobą, daje jednostce poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji. Na ową tendencję wskazują uzasadnienia udzielane przez respondentów, w których przejawiają zadowolenie ze swojej aktualnej sytuacji, tudzież charakteru. „Bycie sobą” stanowi dla nich źródło nadziei, na zachowanie wiecznego ducha młodzieńczej spontaniczności, a także uznawanego systemu wartości. Natomiast, do grona zdecydowanie mniej popularnych obszarów identyfikacji futurologicznych wśród badanych uczniów należą kategorie takie jak: „stanie się kimś innym” (1,0%), „przyszłość edukacyjna” (0,7%), „stanie się nikim” (0,3%), „nie wiem” (1,8%). Niski odsetek osób zainteresowanych przyszłością edukacyjną, z dużym prawdopodobieństwem można wyjaśnić w odniesieniu do specyfiki grupy badanej młodzieży. Osoby uczące się w szkołach kończących się kwalifikacyjnym egzaminem zawodowym, koncentrują się na planach związanych ze sferą życia zawodowego poprzez dookreślanie swojej roli jako pracownika lub też zdefiniowanie osobistego sukcesu w karierze. Zaskakuje również stosunkowo wysoki procent osób niezdecydowanych, nieposiadających planów na przyszłość, które nie potrafią odnaleźć swojego miejsca w warunkach heterogenicznej i zarazem homogenicznej rzeczywistości podlegającej permanentnej zmianie.

Powyższa charakterystyka ukazuje zróżnicowany i złożony obraz badanej młodzieży partycypującej w świecie nieustannej zmiany oraz „kariery bez granic”. Niezliczona ilość odmian kreowanych tożsamości, dowodzi znaczenia wielu czynników pełniących istotną rolę w procesie jej konstruowania. Aktywność własna podmiotu, doświadczenia wobec niego wewnętrzne i zewnętrzne, a także kontekst owych wydarzeń (warunki społeczne, kulturowe, psychiczne, ekonomiczne) mają istotny wkład w narrację konstruowania się „ja” każdego człowieka. Analizy uzyskanego materiału empirycznego dowodzą, że młodzież dookreśla siebie nie tylko poprzez wyszczególnienie cech o charakterze intra- i interpsychicznym, ale także w odniesieniu do interakcji ze światem społecznym. Co prawda, definiowane identyfikacje w znacznym stopniu dotyczą indywidualnych

właściwości respondentów, jednakże nie pozostają oderwane od oceny otoczenia, w którym funkcjonują. Badani dążą do tego, by postrzegać ich jako osoby dojrzałe, odpowiedzialne, sumienne, by okazywać im szacunek, miłość, akceptację, zarówno w środowisku osobistym, jak i zawodowym. Owe prawidłowości świadczą o tym, że pomimo iż „osoba jest pojmowana jako aktywna jednostka, pragnąca racjonalnie, autonomicznie i w świecki sposób doświadczać odpowiedzialności za swój los”<sup>28</sup>, nie funkcjonuje niezależnie od świata społecznego. Stworzenie tożsamości osobistej, rozumianej jako „subsystem samowiedzy, na który składają się cechy spostrzegane przez podmiot jako dla własnej osoby najbardziej charakterystyczne i zarazem najbardziej specyficzne, to jest najbardziej odróżniające własną osobę od innych ludzi”<sup>29</sup> – wymaga współuczestnictwa pozostałych członków zbiorowości.

O ile w wyobrażeniu Ja realnego (odpowiedź na pytanie: „Kim jestem?”) badanej młodzieży dominują wskazania na „tożsamość ego” obejmującą jej osobiste atrybuty jednostkowe, o tyle skojarzenia odnoszące się do Ja idealnego (odpowiedź na pytanie: „Kim chciałbym/chciałabym być?”) ujawniają tendencję do samookreślenia się przez pryzmat „tożsamości roli” definiowanej przede wszystkim poprzez nazwy zawodów, jakie już praktykuje lub chciałaby wykonywać w przyszłości. W tym miejscu, warto dopowiedzieć, że wyniki badań H. Liberskiej<sup>30</sup> ujawniają wnioski, które stanowią istotną wartość dla analizowanego kontekstu prowadzonych eksploracji. Autorka ta uznała „wiek” za czynnik wywierający oddziaływanie na natężenie oczekiwań oraz ich czasowe rozmieszczenie badanej przez siebie grupy młodzieży dotyczących różnych płaszczyzn egzystencji, takich jak założenie rodziny, sukces życiowy, czy też kariera zawodowa. Ponadto stwierdziła, że „wzrost koncentracji myślenia młodzieży o przyszłości w obszarze kariery zawodowej należy interpretować jako przejaw rozwoju realistycznej orientacji zawodowej zachodzącego w toku dorastania”<sup>31</sup>. Godzi się zatem przewidywać, że aspiracje respondentów związane z sukcesem zawodowym definiowanym poprzez pryzmat ról, takich jak zostanie prezydentem, królem, mistrzem, milionerem będą stopniowo redukowane do planów, których spełnienie leży w zasięgu ich możliwości. Również wyniki badań R. Lepperta<sup>32</sup> sygnalizują, że dynamika czasowa stanowi znaczny determinant przeobrażeń w strukturze autoidentyfikacji młodzieży. Badani przez niego uczniowie kreują wizję własnej przyszłości

28 N. Rose, *Authority and the genealogy of subjectivity*, (w:) P. Helas, S. Lash, P. Morris (red.), *Detraditionalization. Critical reflections on authority and identity*, Blackwell Publishers, Oxford 1996, s. 320.

29 M. Jarymowicz, *Psychologia tożsamości...*, op. cit., s. 125.

30 H. Liberska, *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 118–131.

31 Ibidem, s. 130.

32 R. Leppert, *Młodzież – świat...*, op. cit., s. 72–73.

w większości odnosili się do kategorii zawodu. Na podstawie owych podobieństw implikacyjnych, wskazane jest stwierdzenie, że młodzi ludzie dookreślają siebie poprzez pryzmat aktualnych celów, aspiracji, których treść uwarunkuje etap rozwoju jednostki.

Dominująca tendencja badanej młodzieży do określania przyszłościowych koncepcji siebie poprzez wskazanie przewidywanej roli zawodowej, świadczy o tym, że towarzyszy jej ciekawość poznawcza dotycząca własnej kariery. Definiowanie Ja idealnego poprzez „ja symboliczne”, którym najczęściej jest rodzaj planowanego i konkretnie wyznaczonego zawodu rolnika, informatyka, logistyka, kosmetyczki, kucharza itp. ukazuje pewne sprecyzowanie własnych planów życiowych, które mogą stanowić podstawę działania jednostki. Ponadto, niniejsze ukierunkowanie pozwala na stwierdzenie, że młodzież wyznacza sobie realne cele przyszłościowe. Dookreślanie własnych aspiracji w odniesieniu do „tożsamości ego” stanowi zdecydowanie bardziej płynną egzemplifikację wizji przyszłości. Dobrym, tudzież szczęśliwym człowiekiem można stać się w różnych obszarach poprzez podejmowanie różnorodnych aktywności. Warto nadmienić, że kreacja zarówno aktualnego obrazu siebie, jak i wizji mających nastąpić scenariuszy kariery stanowi jeden z istotnych komponentów teorii konstrukcji kariery M.L. Savickasa<sup>33</sup>.

Uznając potrzebę wielokierunkowego podejścia do badań nad orientacjami zawodowymi młodzieży z Zespołów Szkół Zawodowych wnikliwszemu oglądowi poddano kwestię odczucia u badanych radości z życia, bycia kochanym oraz osamotnienia<sup>34</sup>. Poziom zadowolenia z tych sfer egzystencji określany na podstawie subiektywnej oceny respondentów pozwala na uzyskanie istotnych kognitywnie informacji odnośnie struktury ich autoidentyfikacji. Subiektywny aspekt jakości życia<sup>35</sup>, warunkuje nie tylko stopień satysfakcji z różnorodnych doświadczeń, ale także zachowanie podmiotu w codziennych sytuacjach i rodzaj relacji z innymi członkami społeczeństwa. Percepcja własnego „ja” determinowana jest bowiem

33 Vide: M.L. Savickas, *The theory and practice of career construction*, (w:) S.D. Brown, R.W. Lent (red.), *Career development and counselling. Putting theory and research to work*, John Wiley & Sons, New York 2005, s. 42–70.

34 Pytania odnoszące do wskazanych zagadnień, zostały zaczerpnięte z kwestionariusza ankiety skonstruowanego przez A. Cybał-Michalską wykorzystanego do badań relacji młodzieży akademickiej do kariery zawodowej. (Vide: A. Cybał-Michalska, *Młodzież akademicka...*, op. cit.)

35 Poprzez jakość życia A. Siciński i J. Strzelecki rozumieją „poziom oraz wzajemne powiązanie dwóch aspektów egzystencji ludzkiej – możliwości pełni rozwoju jednostki ludzkiej oraz zadowolenie z życia”. (A. Siciński, J. Strzelecki, *Styl życia a jakość życia. Przyczynek do problemów polityki społecznej*, (w:) A. Siciński (red.), *Styl życia. Koncepcje i propozycje*, PWN, Warszawa 1976) Warto nadmienić, że owa jakość warunkowana jest także przez subiektywnie wskazywany stopień zaspokojenia potrzeb, do grona których zdaniem A. H. Masłowa należy potrzeba przynależności do grupy (akceptacji, afiliacji, miłości, przyjaźni, bycia potrzebnym). (Vide: A.H. Masłow, *Motywacja i osobowość*, przeł. J. Radziecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013). Wyrażonego zaznaczenie wymaga zatem, że poruszony w niniejszych badaniach aspekt, odnosi się wyłącznie do pewnego komponentu subiektywnego wymiaru jakości życia.

przez jakość więzi z osobami stanowiącymi otoczenie jednostki, które to osoby oddziałują na aspekt poczucia bycia kochanym, tudzież wyalienowania. Niniejsze zasoby, mogą także oddziaływać na motywację człowieka oraz realizację przez niego potrzeb egzystencjalnych. Warto w tym miejscu nadmienić, iż rozpatrywanie autoidentyfikacji w kontekście relacji interpersonalnych, uzasadnione jest prawidłowością, zgodnie z którą namysł nad własnymi utożsamieniami można podejmować nie tylko w kategoriach „ja” – „właściwości ja” (fizykalne, indywidualne, symboliczne), ale również w „ja” – „inni” (jakość więzi, formy komunikacji, obecność drugiego podmiotu).

Na pytanie: „Jak często odczuwasz radość życia?” respondenci udzielali odpowiedzi poprzez wskazanie jednej z podanych opcji: „bardzo często”, „dość często”, „od czasu do czasu”, „rzadko lub nigdy”. Dominującą grupę stanowiła populacja badanych odczuwająca radość życia dość często – stanowiła ona 38,2% ogółu respondentów. Prawie co trzeci uczeń (30,0%) opowiedział się za bardzo częstym odczuwaniem radości egzystencjalnej, natomiast jednostki pozostające w przekonaniu, że doświadczają jej od czasu do czasu odpowiadają odsetkowi 28,0% badanej młodzieży. Pozostałe osoby (3,5%) deklarowały, że doznają jej rzadko lub nigdy. Można zaobserwować istotną statystycznie zależność pomiędzy odczuwaną radością z życia a wymiarem niestabilności emocjonalnej<sup>36</sup> ( $\chi^2 = 29,347$ ;  $df = 12$ ;  $p = 0,003$ ). W przypadku większej częstotliwości wskazań respondentów na „bycie radosnym” „od czasu, do czasu”, obserwuje się u nich wyższy poziom niestabilności emocjonalnej. „Niestabilność emocjonalna” przejawia się w znacznych wahaniami nastroju i złym znoszeniu uczucia niepokoju, czy też smutku przez podmiot, który nie wierzy w swoje możliwości sprawcze. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest niezdolność do prawidłowego interpretowania zaistniałych sytuacji i przyjmowania wobec nich odpowiedniego ustosunkowania. Warto zaznaczyć, iż niniejsze ukierunkowanie zawodowe było przeważające u badanej młodzieży. Prawidłowość ta znajduje swoje uzasadnienie w zmianach mających miejsce w okresie dojrzewania, charakteryzującego się zmianą nastrojów oraz

36 Do rozpoznania ukierunkowań zawodowych przyjmowanych przez uczniów z Zespołów Szkół Zawodowych posłużono się *Kwestionariuszem do Badania Orientacji Zawodowej* autorstwa H. Skłodowskiego i T. Kucharskiego. Narzędzie to składa się z dziesięciu kwestionariuszy ankiet, z których każdy służy do rozpoznania stopnia prezentowania jednego z dziesięciu wymiarów orientacji zawodowej: zdolność do realizacji zadań, liderowanie, uspołecznienie, podatność na irytację, porządek i dokładność, aspiracja na karierę i sukces, elastyczność, autonomia w pracy, odporność na frustrację. Każda z części składa się z odmiennej liczby stwierdzeń (od 13 do 22) odnoszących się do sposobu bycia lub zachowania człowieka, w przypadku których respondenci określają swój stopień aprobaty na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza absolutną nieprawdę a 5 absolutną prawdę. Całe narzędzie badawcze łącznie zawiera 155 stwierdzeń, które zostały przywołane w tekście. Zgodnie z zaleceniem autorów, celem rozpoznania orientacji zawodowych, sumuje się liczbę punktów uzyskaną przez badanego, która pozwala stwierdzić, że prezentuje on dany czynnik na jednym z pięciu poziomów: bardzo niskim, niskim, przeciętnym, wysokim, bardzo wysokim. (Vide: H. Kucharski, T. Skłodowski, *Kwestionariusze wykorzystywane w poradnictwie zawodowym*, Łódź, Toruń 2000.)

przeżywaniem kryzysów rozwojowych. Kolejną istotną statystycznie zależność obserwuje się pomiędzy radością życia a porządkiem i dokładnością ( $\chi^2 = 25,681$ ;  $df = 12$ ;  $p = 0,012$ ) – im większy odsetek wskazań na bycie radosnym, tym odnotowuje się wyższy poziom cenienia sobie sumienności i dokładności w pracy przez badanych. Brak zależności dostrzega pomiędzy radością z życia a takimi wymiarami orientacji zawodowej jak: zdolność do realizacji zadań, liderowanie, uspołecznienie, podatność na irytację, aspiracja na karierę i sukces, elastyczność, autonomia w pracy, odporność na frustrację.

Uczniowie poddani eksploracji stanowią grupę osób, która we własnym przekonaniu deklaruje, że jest kochana, co potwierdzają otrzymane dane wynikowe, zgodnie z którymi poczucie bycia kochanym deklaruje 82,2% respondentów, zaś jego brak 17,8%<sup>37</sup>. Istotne statystycznie powiązania obserwuje się pomiędzy tym aspektem ich egzystencji a niestabilnością emocjonalną ( $\chi^2 = 12,351$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,015$ ) oraz porządkiem i dokładnością ( $\chi^2 = 16,850$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,002$ ). Oznacza to, iż im respondenci częściej wskazywali na poczucie bycia kochanym, tym wykazywali wyższe poczucie pewności siebie i odporności na krytykę oraz wyższy poziom tendencji do dokładnej organizacji swojej pracy i skrupulatnego wykonywania swoich obowiązków. Brak zależności odnotowuje się pomiędzy poczuciem bycia kochanym a: zdolnością do realizacji zadań, liderowania, uspołecznienia, podatnością na irytację, aspiracją na karierę i sukces, elastycznością, autonomią w pracy, odpornością na frustrację.

Poczucie osamotnienia towarzyszy badanej młodzieży stosunkowo rzadko, o czym świadczy fakt, że wskazuje na nie 23,2% respondentów, z kolei 76,8% z nich zaprzecza temu wrażeniu<sup>38</sup>. Obserwuje się tutaj podobne zależności, jak w przypadku wcześniejszych właściwości, tzn. pomiędzy poczuciem osamotnienia a niestabilnością emocjonalną ( $\chi^2 = 16,480$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,002$ ) (im częstszy odsetek wskazań na poczucie bycia osamotnionym tym wyższy poziom niestabilności emocjonalnej) i porządkiem i dokładnością ( $\chi^2 = 12,750$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,013$ ) (osoby osamotnione przejawiały niższą organizację pracy) oraz dodatkową odnoszącą się podatności na irytację ( $\chi^2 = 12,374$ ;  $df = 4$ ;  $p = 0,015$ ). Okazuje się, iż jednostki prezentujące poczucie osamotnienia, częściej przejawiają zachowania impulsywne oraz reagują nieadekwatnie do zdarzenia. Brak istotnych zależności odnotowuje się pomiędzy poczuciem osamotnienia a: zdolnością do realizacji zadań, liderowania, uspołecznienia, aspiracji na karierę i sukces, elastyczności, autonomii w pracy, odporności na frustrację.

37 W kwestionariuszu ankiety zostało zawarte pytanie: „Czy czujesz się kochany/a?”, na które badani odpowiadali poprzez zaznaczenie odpowiedzi „tak” lub „nie”.

38 Badana młodzież udzielała odpowiedzi na pytanie: „Czy czujesz się osamotniony/a, mimo że tego nie chcesz?”, na które odpowiadała poprzez wskazanie odpowiedzi „tak” lub „nie”.

Uzyskane wyniki badań ukazują stosunkowo dobrą kondycję grupy młodzieży z Zespołów Szkół Zawodowych pod względem jakości jej relacji interpersonalnych. Okazuje się, iż odczuwanie radości życia, bycia kochanym, tudzież osamotnienia, posiada swoje znaczenie dla przejawianych przez nią orientacji ukierunkowań zawodowych. „Ja” podmiotu kształtowane na podstawie codziennych doświadczeń, kształtowane jest także poprzez wydarzenia odnoszące się do sfery rozwoju jego kariery. Obszar życia zawodowego, stanowi dla jednostki jedną z przestrzeni autokreacji, umożliwiającą jej identyfikację swojego miejsca w świecie. Płaszczyzny kariery i rozwoju osobistego pozostają ze sobą w nierozzerwalnej i homeostatycznej relacji, która dookreśla kim człowiek jest i kim się staje w toku swojej biografii.

## Podsumowanie

Fakt, iż kwestie związane z obszarem życia zawodowego stanowią istotny wymiar identyfikacji dla młodzieży, zachęca do podjęcia refleksji nad procesem orientacji zawodowej mającym miejsce w placówkach edukacyjnych. Jest on ważnym zbiorem działań ukierunkowanych na przygotowanie jednostki do wyboru zawodu, a w konsekwencji także ścieżki kariery. W kontekście prowadzonych rozważań nie sposób, nie uznać słuszności twierdzenia A. Suchockiej, która zauważa, iż jedno z zadań szkoły związane z obszarem doradztwa zawodowego powinno polegać na „uświadomieniu młodemu człowiekowi, jak ważną rolę odgrywa w tym procesie poznanie «samego siebie», swoich cech fizycznych, psychicznych oraz społecznych”<sup>39</sup>, bowiem wiedza ta „ułatwi podjęcie prawidłowej decyzji, ponieważ różne zawody i specjalności oraz różne szkoły stawiają pod tym względem swoim kandydatom odmienne wymagania”<sup>40</sup>. Nie tylko rozpoznanie własnych predyspozycji zawodowych, ale przede wszystkim identyfikacja istotnych czynników, nadających sens egzystencji jednostki i wyznaczających kierunek jej poszukiwań, stanowi ważny etap na drodze planowania kariery.

Specyfika współczesnej rzeczywistości, określanej mianem nieprzewidywalnej, zmiennej, ambiwalentnej i zróżnicowanej, zobliguje podmiot do permanentnego uczenia, które podnosi jego szanse na odnalezienie swojego miejsca w świecie. Prawidłowość ta nie pozostaje bez znaczenia również dla konstruowanych tożsamości jednostkowych, do których niejako przypisana jest niestabilność, stanowiąca odzwierciedlenie jej otoczenia zewnętrznego – kontekstu jej kreacji. Pro-

39 A. Suchocka, *Wpływ szkoły na orientację zawodową młodzieży gimnazjalnej*, (w:) R. Gerlach, A. Klupa-Puczyńska, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wybrane problemy pedagogiki pracy w aspekcie przygotowania do zatrudnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 39.

40 Ibidem.

ces orientacji zawodowej powinien zatem być ukierunkowany na wyposażanie ucznia w kompetencję nieustannego odkrywania zasobów oraz określania przedmiotów własnych identyfikacji. Działalność charakteryzująca się ową specyfiką w doradztwie zawodowym określana jest mianem empowermentu, rozumianego jako „proces przywracania siły, godności, kontroli, wzmacniania kompetencji, dawania wsparcia, rozwijania umiejętności”<sup>41</sup>. Umożliwia on jednostce ukształtowanie w sobie postawy prorozwojowej i proaktywnej, a także rozwija u niej poczucie sprawstwa – właściwości niezwykle cennych w świecie, w którym jest ona odpowiedzialna za planowanie, monitorowanie i zarządzanie własną karierą.

### *Bibliografia*

- Bauman Z., *Zarys socjologii. Zagadnienia i pojęcia*, PWN, Warszawa 1963.
- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, przeł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.
- Berger P.L., Luckmann T., *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, PIW, Warszawa 1983.
- Boksański Z., *Polacy wobec innych narodów. O uwarunkowaniach orientacji wobec obcych*, „Studia Socjologiczne”, nr 3(162), 2001.
- Campbell J., *Bohater o tysiącu twarzy*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 2006.
- Dudzikowa M., *Praca młodzieży nad sobą*, Wydawnictwo Terra, Warszawa 1993.
- Elliott A., *Koncepcja „ja”*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2007.
- Gerstmann S., *Podstawy psychologii konkretnej*, PWN, Warszawa 1987.
- Giemanowska E., *Między karierą a bezrobociem*, (w:) B. Fatyga, A. Tyszkiewicz (red.), *Normalna i normalność. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań współczesnej młodzieży*, Ośrodek Badań Młodzieży, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001.
- Golka M., *Cywilizacja współczesna i globalne problemy*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012.
- Grulkowski B., *Elementy motywacyjne postaw „być” i „mieć”*, Redakcja Wydawnictwa Katilickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1996.
- Habermas J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przeł. M. Łukasiewicz, Universitas, Kraków 2000.
- Higgins E.T., *Self discrepancy. A theory relating self and affect*, „Psychological Review”, t. 94, nr 3, 1987.
- Jarymowicz M., *Psychologia tożsamości*, (w:) J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, GWP, Gdańsk 2000.
- Karwatowski A., *Leksykon PWN*, PWN, Warszawa 1972.
- Kluckhohn C., *Values and value orientation*, (w:) T. Parsons, E. Schils, (red.), *Toward a general theory of action*, Harvard University Press, Cambridge 1951.
- Kucharski H., Skłodowski T., *Kwestionariusze wykorzystywane w poradnictwie zawodowym*, Łódź, Toruń 2000.
- Kunicka M., *Orientacje teleologiczne nauczycieli*, „Forum Oświatowe”, nr 1(32), 2005.
- Latuszek A. (red.), *Wielki słownik wyrazów obcych*, Krakowskie Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2008.
- Leppert R., *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

41 M. Rosalska, A. Wawrzonek, *Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012, s. 23.



- Lewicki A., *Procesy poznawcze i orientacja w otoczeniu*, PWN, Warszawa 1960.
- Liberska H., *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Marody M., *Antynomie zbiorowej podświadomości*, „Studia Socjologiczne”, nr 2, 1987.
- Masłow A.H., *Motywacja i osobowość*, przeł. J. Radziecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Nowacki T., *Leksykon pedagogiki pracy*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2004.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Ostasz L., *Rozumienie bytu ludzkiego. Antropologia filozoficzna*, Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej, Olsztyn 1998.
- Peret-Drażewska P., *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014.
- Pietrasieński Z., *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, (w:) Tyszkowa M. (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, PWN, Warszawa 1988.
- Piorunek M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Piotrowski K., *Tożsamość osobista w okresie wkraczania w dorosłość: sytuacja młodych osób z ruchowym ograniczeniem sprawności i ich sprawnych rówieśników*, TIPI, Wielichowo 2013.
- Pribram K.H., Galanter E., Miller G.A., *Plany i struktura zachowania*, przeł. A. Grzybowska, A. Szewczyk, PWN, Warszawa 1980.
- Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, przeł. M. Adaszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Rosalska M., Wawrzonek A., *Między szkołą a rynkiem pracy. Doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.
- Rose N., *Authority and the genealogy of subjectivity*, (w:) P. Helas, S. Lash, P. Morris (red.), *Detraditionalization. Critical reflections on authority and identity*, Blackwell Publishers, Oxford 1996.
- Savickas M.L., *The theory and practice of career construction*, (w:) S.D. Brown, R.W. Lent (red.), *Career development and counselling. Putting theory and research to work*, John Wiley & Sons, New York 2005.
- Sęk K., *Orientacja w sytuacjach społecznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1980.
- Siciński A., Strzelecki J., *Styl życia a jakość życia. Przyczynek do problemów polityki społecznej*, (w:) A. Siciński (red.), *Styl życia. Koncepcje i propozycje*, PWN, Warszawa 1976.
- Skarżyńska K., Gasparski P., *Motywy wyboru studiów psychologicznych: orientacje wobec studiów i zawodu*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 4(44), 2001.
- Suchocka A., *Wpływ szkoły na orientację zawodową młodzieży gimnazjalnej*, (w:) R. Gerlach, A. Klupa-Puczyńska, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wybrane problemy pedagogiki pracy w aspekcie przygotowania do zatrudnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
- Szewczuk W. (red.), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego PWN*, t. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Turner J.H., *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, przeł. E. Różalska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Zamojska E., *Kulturowa tożsamość młodzieży*, Wydawnictwo EDYTOR, Poznań-Toruń 1998.
- Ziółkowski M., *Orientacje indywidualne a system społeczny*, (w:) J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.), *Orientacje społeczne jako element mentalności*, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1990.

**Juliusz Jundziłł**

Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności w Łodzi

## **Krytyka przemocy i agresji w relacjach między członkami rodziny rzymskiej w ujęciu wybranych powieści rzymskich okresu cesarstwa**

Do analizy stosunku Rzymian okresu cesarstwa do dominowania siłą, przejawiania agresji w relacjach między członkami rodziny wybrałem dwie powieści łacińskojęzyczne, znaczące w ówczesnej kulturze, ale i czytane w czasach nowożytnych. Wybór był podyktowany także tym, że w warstwie fabularnej autorzy epatują czytelników sensacyjną akcją, chcą przykuć ich uwagę. Jest więc wiele okazji do opisywania agresji i przemocy. Przy okazji przemycają jednak wiele ze swego światopoglądu, w tym właśnie odnośnie dominacji poprzez siłę w stosunkach rodzinnych i nie jest to wcale akceptacja dla takich postaw. Chodzi o *Satyryki* Petroniusza, niestety niezachowane w całości oraz *Metamorfozy* Apulejusza<sup>1</sup>.

Nie jest jasna, w świetle ustaleń filologii klasycznej, sytuacja całego zespołu źródeł, do połowy XX wieku nazywanych romansami, a obecnie, słuszniej, powieściami. W starożytnych pismach genologicznych nie ma kategorii opisującej omawiane tu dzieła. Najbliższa im satyra mennipejska nie określa dobrze charakteru tych utworów. Romanse/powieści mają jednak między sobą tyle cech wspólnych (z zastrzeżeniem dużych różnic między łacińskimi, a greckimi), że można je traktować jako odrębny gatunek literacki<sup>2</sup>. Podobnie ma się sprawa z odbiorcami. Pozornie mógł to być każdy wykształcony na poziomie gramatikalno-retorycznym, co tworzy krąg odbiorców złożony z części warstwy wyż-

- 
- 1 Wprowadzenie w problematykę powieści antycznych: J. Tatum (red.), *The search for the ancient novel*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore–London 1994; S.J. Harrison (red.), *Oxford Readings in the Roman Novel*, Oxford 1999; S. Swain (red.), *Oxford Reading in the Greek Novel*, Oxford University Press, Oxford 1999; G. Schmeling (red.), *The Novel in the Ancient World*, Brill, Boston–Leiden 2003; T. Whitmarsh (red.), *Cambridge Companion to the Greek and Roman Novel*, Cambridge University Press, Cambridge 2008; N. Holzberg, *Powieść antyczna*, przeł. M. Wójcik, Wydawnictwo Homini, Kraków 2003. Literatura naukowa na temat powieści antycznych jest niezwykle bogata, będę więc podawał pozycje wybrane, raczej o szerszym zakresie, niż wąsko tematyczne.
  - 2 Powieść starożytna jako gatunek: S. Goldhill, *Genre*, (w:) T. Whitmarsh (red.), *Cambridge Companion to the Greek and Roman Novel...*, op. cit., s. 185–200; N. Holzberg, *Powieść antyczna...*, op. cit., s. 13–43; E.P. Kirk, *Mennipean Satire: An Annotated Catalogue of Texts and Criticism*, Garland Publishing, New York–London 1980; J.C. Relihan, *Ancient Mennipean Satire*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 1993.

szej i góry warstwy średniej. Znając jednak ortografię, składnię, styl inskrypcji i graffiti niechrześcijańskich i chrześcijańskich tworzonych przez 'przeciętnego' Rzymianina trudno założyć, iż członkowie warstw niższych (późniejsi *humiliores*) czytali coś poza podstawowymi tekstami ogłoszeń urzędowych, czy dokumentów. Ich językiem i literaturą była ikonografia podobnie, jak w średniowieczu i czasach późniejszych<sup>3</sup>.

Wybrane do analizy powieści napisane w łacinie to, jak wspomniałem, *Satyricon* Petroniusza i *Metamorfozy* Apulejusza. Oba utwory przedstawiają sobą tyle problemów interpretacyjnych, że dyskusje nad nimi trwają już kilka wieków, a sympatyczną sytuacją, dla obecnych i przyszłych badaczy, jest ciągle brak konsensusu w większości analizowanych zagadnień.

Nie wiemy, kim był Petroniusz i kiedy powstała jego powieść. Być może w I wieku n.e., ale propozycje datacji obejmują schyłek I wieku p.n.e. po czasy Nerona, nie mówiąc o różnych identyfikacjach osoby Petroniusza. Fragmentaryczność zachowanego tekstu rodzi wątpliwości, co do zamierzeń autora i stosunku do poruszanych przez niego kwestii. Wyraźnie widoczna jest natomiast perfekcyjność literacka, zarysowanie światopoglądu nie tylko sprowadzonego do krytyki warstw niższych, jak sądzono wcześniej sugerując się powierzchowną interpretacją głównego fragmentu powieści, czyli *Uczty* Trymalchiona. Podobnie, jak u Apulejusza, nigdy nie wiadomo, za którą opcją światopoglądową, społeczną, obyczajową, opowiada się autor, wymagający od czytelnika orientacji w niuansach obyczajowych, realiach i kulturze klasycznej<sup>4</sup>.

Apulejusz także myli tropy prowadzące do reprezentowanego przez siebie stanowiska. Choć wiemy nieporównanie więcej o autorze, to nie ma zgody, co do czasu powstania *Metamorfoz*, celu ich napisania, wymowy ideologicznej. Uważam, wbrew wcześniejszym poglądom, iż to dzieło młodzieńcze, że napisał on swoją powieść po traumatycznym procesie o stosowanie czarów, które miały wymusić małżeństwo na Pudentilli, bogatej mieszkance Oea w rzymskiej Afryce. Po wygranym procesie małżeństwo musiało jednak opuścić miasto i choć Apulejusz zrobił w Kartaginie karierę pewne plotki pozostały, stąd *Metamorfozy* nie są młodzieńczym utworem (za wiele w nich wątków filozoficznych, goryczy dojrzałego człowieka), za to zawierają wiele zbieżności z jego losami w wieku dojrzałym,

3 S.A. Stephens, *Who Read Ancient Novels?*, (w:) J. Tatum (red.), *The Search for the Ancient Novel...*, op. cit., s. 405–418; E. Bovie, *The Readership of Greek Novels in the Ancient World*, (w:) J. Tatum (red.), *The Search for the Ancient Novel...*, op. cit., s. 435–460; R. Hunter, *Ancient Readers*, (w:) T. Whitmarsh (red.), *Cambridge Companion to the Greek and Roman Novel...*, op. cit., s. 261–270.

4 G. Schmeling, *The Satirca of Petronius*, (w:) G. Schmeling (red.), *The Novel in the Ancient World...*, op. cit., s. 457–490; S.J. Harrison, *Apuleius' Metamorphoses*, (w:) G. Schmeling (red.), *The Novel in the Ancient World...*, op. cit., s. 491–516; E. Courtney, *A Companion to Petronius*, Oxford University Press, Oxford–New York 2001; J. Jundziłł, *Rodzina rzymska w czasach prosperity i przemian ideowych II wieku. Apulejusz, Fronton, Marek Aureliusz i Tertulian*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1996, s. 34–42, 54–61.

ataki na jego prymitywnych, jak uważał, przeciwników, czyli powieść pochodzi z końca II wieku<sup>5</sup>.

Także wymowę powieści, długo odczytywaną tylko poprzez pryzmat przygód i epatowania nadwyczajnościami (*curiositas*), lub jako apoteozę kultu Izydy, należy sprowadzić, zgodnie z obecnym stanem wiedzy, do oceny, że chodzi o specyficzną, wyrafinowaną egzemplifikację poglądów Platona, tak silnie wyrażoną w *Apoteozie*, czyli sprawozdaniu z wygranego procesu oraz pismach filozoficznych jego autorstwa<sup>6</sup>.

Jaki zakres merytoryczny będą to poruszał analizując powieści? Spróbuję ograniczyć się do oceny agresji i przemocy domowej, choć stosunek do niej wynika, co najmniej, z kulturowych uwarunkowań relacji między mężczyznami a kobietami, stosunku do seksu, rodziny, a zwłaszcza pozycji w niej mężczyzny<sup>7</sup>. Ważne są także preferowane wzorce kulturowe: sposób postrzegania praworządności, religijności, w ogóle człowieka prawego bądź łotra. Są to założenia warte dużej, zwartej pracy, a nie krótkiego artykułu, może jednak będzie on zalążkiem takiej właśnie pracy.

Nie będę tutaj wchodził w niuanse definiowania psychologicznego czy socjologicznego zjawiska agresji, przemocy i molestowania. Najważniejsze dla mnie jest zjawisko przemocy, czyli wywieranie siłą wpływu na stan psychiczny i fizyczny innej osoby (grupy osób) bez jej/ich zgody w celu osiągnięcia własnych korzyści, ze szkodą dla innego człowieka.

Bliskie takiemu rozumieniu przemocy jest pojęcie agresji, gdyż zawiera elementy intencjonalnego wyrządzenia krzywdy jednostkom i grupom. Także w zakres przyjętej tu definicji wchodzi groźby czy też gwałt. W analizowanych powieściach jest to przemoc fizyczna i chyba częściej jeszcze psychiczna, a zajmę

5 Życiorys, poglądy, wprowadzenie: N. Shumate, *Crisis an Conversion in Apuleius' Metamorphoses*, University of Michigan Press, Ann Arbor 1996, s. 201–250 (wątki autobiograficzne); G. Sandy, *The Greece World of Apuleius. Apuleius and the Second Sophistic*, Brill, Leiden–New York–Köln 1997; S.J. Harrison, *Apuleius. A Latin Sophist*, Oxford University Press, Oxford 2000; K. Pawłowski, *Wstęp*, (w:) Apulejusz z Madaury, *O bogu Sokratesa i inne pisma*, przeł. K. Pawłowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

6 G. Sandy, *The Greece World of Apuleius...*, op. cit., s. 22–27, 176–232. *Curiositas*: J. DeFilippo, *Curiositas and the Platonism of Apuleius' Golden Ass*, (w:) S.J. Harrison (red.), *Oxford Readings in the Roman Novel...*, op. cit., s. 269–289.

7 Małżeństwo i rodzina w Rzymie, sytuacja kobiet np.: J. Blok, P. Mason (red.), *Sexual Asymmetry. Studies in Ancient Society*, Gieben, Amsterdam 1987; S. Treggiari, *Roman Marriage*, Oxford University Press, Oxford 1991; D. Konstan, *Sexual Symmetry. Love in the Ancient Novel and Related Genres*, Princeton University Press, Princeton New Jersey 1994, s. 14–59; R.P. Saller, *Patriarchy, Property and Death in the Roman Family*, Cambridge University Press, Cambridge 1994; J. Jundziłł, *Wzorce i modele wychowania w rodzinie rzymskiej okresu III w. p.n.e. – III w. n.e.*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2001.

się nią przede wszystkim w relacjach zachodzących między mężczyznami i kobietami<sup>8</sup>.

### Petroniusz, *Satyrikon*

W utworze Petroniusza agresji i przemocy jest pozornie wiele. Większość jednak przekazów ma charakter satyryczny. W dodatku znęcanie się, dręczenie, wykozystywanie, w zachowanych fragmentach powieści, częściej dotyka mężczyzn ze strony kobiet, niż odwrotnie. W pewnej scenie erotycznej, podanej raczej niepoważnie, dziewczęta kłują szpilkami mężczyzn, a inne znęcają się nad młodym Askyltusem, jednym z głównych bohaterów powieści, przy pomocy gąbki z afrodyzjakiem, smarują mu twarz szminkami. Do dręczenia dołącza homoseksualista, który atakuje seksualnie bohaterów, wszystko to za jakiś występek mężczyzn przeciw Priapowi, którego kobiety czczą<sup>9</sup>. Z kolei inna kobieta, wraz ze swoimi niewolnicami, w czasie podróży morskiej, jest gotowa do bitwy z mężczyznami z powodu wyrządzonej jej krzywdy, ale i tu starcie ma wymiar komiczny<sup>10</sup>.

Czasami dręczony znosi to byle tylko zdobyć przychyłność kobiety. Jeden z nich pisze do ukochanej, że może go karać chłosta, a nawet grozić śmiercią za zbezczeszczenie świątyni, ale niech go nie opuszcza<sup>11</sup>. Inna kobieta mści się na mężczyźnie karząc go na dwa sposoby: wychłostać kijami przez niewolników, dodatkowo poprzez oplucie przez niewolnice. W tej samej scenie chłosta dotknęła jednak także kilka niewolnic<sup>12</sup>. Być może ten fragment dotyczy tej samej sytuacji, gdyż znowu mężczyzna deklaruje, że zniesie wszystko od kobiety, chłosty, zniewagi byle tylko przyjęła go z powrotem<sup>13</sup>. Migawkowy obraz z kolei dotyczy znęcania się seksualnego nad bohaterem przez stare kobiety<sup>14</sup>. Sytuacje te są prze-

8 Vide: np. J. Kuźma, Z. Szarota, *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*, Oficyna Wydawnicza Text, Kraków 1998; A. Ebrecht, *Panowanie dzikich facetów. O związkach między dzikością, władzą a przemocą w układach między płciami*, Warszawa 2005; B. Krahe, *Agresja*, przeł. J. Suchecki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005; B. Hołyst, *Wiktyologia*, LexisNexis, Warszawa 2006; I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008

9 *Sat.* 21; 22; 24, por. o motywach pederastycznych D. Konstan, *Sexual Symmetry...*, op. cit., s. 113–125. Wprowadzenie w problematykę utworu Petroniusza: G. Schmeling, *The Satirica of Petronius*, (w:) G. Schmeling (red.), *The Novel in the Ancient World...*, op. cit., s. 457–490.

10 *Sat.* 108, por. A. Richlin, *The Garden of Priapus: Sexuality and Aggression in Roman Humor*, Oxford University Press, New York 1992.

11 *Sat.* 130. 1–6. Stosunek do seksu: J. König, *Body and Text*, (w:) T. Whitmarsh (red.), *Cambridge Companion to the Greek and Roman Novel...*, op. cit., s. 127–144.

12 *Sat.* 132. 2–5.

*Sat.* 138. Kobiety w powieściach antycznych: R. Johnne, *Women in the Ancient Novel*, (w:) G. Schmeling (red.), *The Novel in the Ancient World...*, op. cit., s. 151–208.

14 *Sat.* 138. 1–4. Ten motyw jest też dosyć mocno akcentowany przez Apulejusza. Starszych kobiet nie oszczędza także Marcjalis, por. J. N. Bremmer, *The Old Women of Ancient Greece*, (w:) J. Blok, P. Mason (red.), *Sexual Asymmetry. Studies in Ancient Society...*, op. cit., s. 191–216.

rysowane i traktowane komediowo, ale odwrócenie ról, jako element satyryczny może oznaczać, że w rzeczywistości najczęściej to mężczyźni stosowali przemoc wobec kobiet, a Petroniusz kpiąc z kobiet tak na prawdę szydzi z mężczyzn nadużywających siły.

Ostro wykpiwane i potępiane są wyczyny homoseksualistów, ukazywanych jako obrzydliwe i wstrętne wyglądające kreatury. Ich gwałty są tym bardziej odstręczające, a oni wykorzystywani dodatkowo, jako narzędzia karania bohaterów powieści przez kobiety, wzmacniają negatywy obraz przemocy kobiecej<sup>15</sup>.

Agresja i przemoc w rodzinie ma tu wymiar wzajemny no i aspekt komediowy: Fortunata stanowi wyrocznię dla męża Trimalchiona, pyszałkowatego, prymitywnego wyzwoleńca, który pozwala jej na zarządzanie majątkiem w każdym zakresie. Wszystko zależy od jej humoru. Jeden z gości na uczcie twierdzi, że pochlebca dostanie od niej wszystko, a ten, co podpadnie, zostanie zniszczony<sup>16</sup>. Mąż także chwali ją przed gośćmi za zaradność i poświęcenie dla dobra rodziny. Kiedy jednak Fortunata obrzuca obelgami męża za okazywanie uczuć młodemu niewolnikowi, ten w gniewie uderza ją kielichem w głowę. Następnie Trimalchion wygłasza tyradę poniżając żonę przypominaniem, że kupił ją jako niewolnicę, a ta nie wyraża dostatecznie mocno wdzięczności. Przypomina, że mógł wziąć za żonę bogatą kobietę, ale nie chciał zdradzić Fortunaty. Zapamięta to, co mu zrobiła, a także każe rzeźbiarzowi usunąć wizerunek żony z jego nagrobka. Tyrada przysłania powód słusznego gniewu żony z powodu miłości Trimalchiona z chłopcem.

W końcu daje się przebłagać i odpuszcza 'winy' żonie, ale dosyć gęsto się tłumaczy z karesów do młodego niewolnika, choć kończy ponownymi wyzwiskami wobec Fortunaty. Nieco później, opowiadając o swych dziejach, chwali żonę za poświęcenie w obronie ich majątku, a nawet za to, że pięknie tańczy<sup>17</sup>. Nie chodzi więc o ukazanie możliwości stosowania przemocy wobec żony, a o prymitywizm i niestałość uczuć Trimalchiona.

Przejawia także brutalność wobec niewolników domowych, ale są to czyny raczej na pokaz: niewolnik, który upuścił naczynie ma się sam wychłostać, ale właściciel odstępkuje od kary na prośby gości. Inny niewolnik, który podniósł srebrną misę z posadzki, zostaje wytargany za uszy, bo źle zrobił, misa powinna zostać wymięciona ze śmieciami, co by pokazywało bogactwo gospodarza uczyty. Innemu groził spalaniem żywcem za dopuszczenie do zniszczenia jego cennej togi. O niestałość postawy wobec niewolników domowych świadczy fakt, iż miał wśród nich swojego ulubieńca, który na wiele sobie pozwalał.

15 *Sat.* 9. 4; 23–24.

16 *Sat.* 37. Wprowadzenie w problematykę *Ucchy*: J. Bodel, *The Cena Trimalchionis*, (w:) J. Bodel (red.), *The Fiction: the Latin Novel...*, op. cit., s. 38–51.

17 *Sat.* 74. 8–17; 75. 1–7; 76; 52. 8.

Jedynym momentem, w którym potraktowano okrutnie niewolnika jest wyczytanie w sprawozdaniu z wydarzeń w jego majątku, iż ukrzyżowano niewolnika za to, że uwłaczał godności Trymalchiona. Raport ten Petroniusz skonstruował jednak z absurdalną przesadą ośmieszającą gospodarza uczt i trudno fakt ukrzyżowania oceniać według kryteriów realności<sup>18</sup>.

## Apulejusz, *Metamorfozy*

Przy powierzchownym czytaniu *Metamorfoz* to kobiety są zarzewiem konfliktów i autorkami zbrodni domowych. Opowieść zaczyna historia o bezwzględnej czarownicy doprowadzającej do śmierci mężczyznę, którego wcześniej wykorzystywała seksualnie, gdy trafił pod jej dach w drodze do domu. Jego towarzysz, który to widział ze strachu ucieka, porzuca bliskich i w odległej od domu okolicy i zakłada nową rodzinę. Te wątki nadają sens dosyć długiej noweli. Karczmarka będąca czarownicą wraz ze swoją przyjaciółką mszczą się na mężczyznach nie dbających o rodziny. Brutalność opisu wzmacnia wymowę stanowiska Apulejusza, choć oczywiście sama fabuła nie odnosi się do realiów. Być może Madaureńczyk chce przekazać, że w pewnych okolicznościach kobieta ma prawo do brutalnej walki o swoje interesy i zemsty za doznane krzywdy<sup>19</sup>.

Kolejna nowelka ma niejasną wymowę. Żona truje męża dla spadku i z chęci zastąpienia go kochankiem. Mąż ożywiony na chwilę wyjawia zbrodnię, ale do tego Apulejusz dodał historię pilnowania jego zwłok przed czarownicami, aby nie mogły wykorzystać części ciała zmarłego do swych praktyk. Uśpiony chłopiec, który pilnował zwłok, traci zamiast zmarłego uszy i nos<sup>20</sup>. O ile nie chodzi tylko o wyśmianie taką opowieścią łatwowierności głównego bohatera Lucjusza, to być może przy okazji autor sugeruje, że mąż sam był sobie winny, skoro nie wyczuł atmosfery zdrady we własnym domu (stąd ucięcie uszu i nosa). Apulejusz przy tym urywa historię i nie mówi, czy trucicielkę ukarano.

W kolejnej historii mąż i syn nie ufają kobietom w rodzinie, przez co prowokują zbrodnię. W tej rodzinie przed wybuchem zbrodniczej zazdrości żony syna

18 *Sat.* 52. 3–6; 34. 2; 78. 2; 53. 3. Realia w *Uczcie*: J. Bodel, *Trimalchios Underworld*, (w:) J. Tatum (red.), *The Search for the Ancient Novel...*, op. cit., s. 237–259; G. Rosati, *Trimalchio on Stage*, (w:) S.J. Harrison (red.), *Oxford readings in the Roman novel*, Oxford University Press, Oxford 1999, s. 85–104.

19 *Met.* I. 6–20, por. S. Frangoulidis, *Witches, Isis and Narrative Approaches to Magic in Apuleius' Metamorphoses*, Walter de Gruyter, Berlin–New York 2008; Apuleius Madaurensis, *Metamorphoses Book I*, W.H. Keulen (red.), Groningen 2012. Literatura naukowa dotycząca *Metamorfoz* i w ogóle twórczości Apulejusza jest ogromna (choć nie w pracach historyków polskich), por. wprowadzenie np. B.L. Hijmans Jr., R.Th. van der Paardt (red.), *Aspects of Apuleius' Golden Ass*, Bouma's Boekhuis/Forsten, Groningen 1978.

20 *Met.* II. 21–30, por. Apuleius, *Metamorphoses. Livre II, texte*, introduction D. Van Mal-Maeder, Groningen 2001.

działo się dobrze. Tylko, że ojciec nakazał zabić dziecko, które miało narodzić się pod jego nieobecność o ile okaże się dziewczynką, czego żona nie wykonuje. Małżeństwo syna także dobrze funkcjonuje, choć do czasu do czasu. Mają córkę, żona kocha męża, ale jest o niego zazdrosna. Brak zaufania męża do niej czyni w jej oczach odzyskaną przez niego siostrę, której pomaga, jego kochanką, bo nic jej nie wyjaśnił. Zabija ją, a także truje męża, córeczkę i lekarza z żoną, który sprzedał jej truciznę<sup>21</sup>. Agresję i przemoc kobiety wywołuje tu brak zaufania i kontaktu męża z żoną, która czuła się zdominowana i zagrożona w swojej roli i pozycji przez domniemaną kochankę, o wiele młodszą od niej.

W innej rodzinie o wiele młodszą od męża i zaniechwaną żona molestuje dorosłego pasierba, a ten zamiast porozmawiać z ojcem o zaistniałej sytuacji, zwodzi ją obietnicami, że zgodzi się na romans. Rozwścieczona kobieta postanawia go otruć, ale 'truciznę' wypija jej syn. Kobieta oskarża pasierba o tę zbrodnię i usiłowanie jej molestowania. O mały włos pasierb zostałby ukarany śmiercią, gdyż ojciec uwierzył żonie. Lekarz wyjawia jednak, że dał kobiecie tylko mocny napój na sen, a nie truciznę i w grobowcu odnaleziono żywego chłopca. Macocha została wygnana, ale jej pomocnika, niewolnika ukrzyżowano<sup>22</sup>. Wymowa noweli jest podobna, zaniechwana, młodszą od męża żona, usiłuje uwieść pasierba, a ten nie rozmawia ani z nią, ani z ojcem, co wywołuje napad frustracji u kobiety, w efekcie próbę popełnienia zbrodni. Agresja i przemoc są autorstwa kobiety, ale przyczyniają się do nich mężczyźni.

Z kolei Arete jest dręczona zazdrością przez bogatego męża, który nie ufa jej wzorowej moralności i zostaje za to wykpiiony i ośmieszony. Kobieta słynąca dotąd z cnotliwości gotowa była go zdradzić za pieniądze<sup>23</sup>. Tym razem przemoc psychiczna mężczyzny zostaje ukarana przez kobietę.

Jedną z głównych opowieści *Metamorfoz* dotyczy historii romansu Psyche i Amora. Kochana przez boga kobieta żyje w jego pałacu otoczona luksusem, ale sama. Nie może go nawet zobaczyć i mówi o nim „mój pan”<sup>24</sup>. Gdy próbuje go podpatrzeć, podjudzona insynuacjami zazdrosnych sióstr (które zresztą zostają za to zgładzone), Amor porzuca ciężarną kochankę na pastwę losu. Mimo gróźb ze strony Wenus, matki Amora, traktowania Psyche jak zbiegłej niewol-

21 *Met. X.* 23–28, por. Apuleius, *Metamorphoses. Book X, text, introduction and commentary* H. Zimmermann, Groningen 2000; J. Jundziłł, *Rodzina...*, op. cit., s. 99–101. Relacje seksualne męsko-damskie por. G. Schlam, *Sex and Sanctity: the Relationship of Male and Female in the Metamorphoses*, (w:) B.L. Hijmans Jr., R.Th. van der Paardt (red.), *Aspects of Apuleius' Golden Ass...*, op. cit., s. 95–106

22 *Met. X.* 2–12, por. J. Jundziłł, *Rodzina...*, op. cit., s. 177–180; E.D. Finkelppearl, *Metamorphosis of Language in Apuleius. A Study of Allusion in the Novel*, University of Michigan Press, An Arbor 1998, s. 149–183

23 *Met. IX.* 16–21, por. J. Jundziłł, *Rodzina...*, op. cit., s. 96–97

24 *Met. VI.* 1, por. E. D. Finkelppearl, *Psyche, Aeneas, and an Ass: Apuleius, Metamorphoses 6.10–6.21*, (w:) *Oxford Readings in the Roman Novel...*, op. cit., s. 290–306. G.N. Sandy, *The Tale of Cupid and Psyche*, (w:) J. Bodel (red.), *Latin Fiction: the Latin Novel in Context...*, op. cit., s. 126–138.



nicy (należy donieść na nią za nagrodą), a nawet znęcania się fizycznego, dopina swego i doprowadza do małżeństwa z ukochanym, choć także Amor w końcu tego zechciał<sup>25</sup>.

Mimo baśniowego sztafażu mamy tu do czynienia z wyjątkowo realistyczną sceną przemocy matki wobec nieakceptowanej kochanki syna. Apulejusz przedstawia jednak Wenus jako złą matkę, zazdrosną o syna, brutalną i prymitywną, tak że znowu mamy do czynienia z potępieniem przemocy, a także skierowaniem winy na kochankę, który wiedział o zdradzieckich zamiarach siostr oraz nie wytłumaczył kochance powodu ukrywania swego widoku. Porzucił ją w dodatku, gdy była ciężarna<sup>26</sup>.

Wpleciona w opowieść o Psyche historia Charyty nie jest już tak jednoznaczna w swej wymowie. Idealną sytuację młodej pary (ślub, miłość) niszczy napad bandytów i porwanie dziewczyny dla okupu, ale narzeczony, Tlepolemus, ją ratuje. Sytuację na nowo psuje zawiść odrzuconego zalotnika, który najpierw zaprzyjaźnia się z młodym małżonkiem, aby potem zdradziecko zabić go na polowaniu. Zakochany, wywiera coraz większy nacisk na Charytę, aby go poślubiła i pewnie tak by się stało, ale zmarły wyjawia jej we śnie prawdę, a dziewczyna najpierw oślepia zdradzieckiego Trazyllusa, później popełnia samobójstwo w grobowcu męża, a Trazyllus z powodu straty Charyty każe się w nim żywcem zamurować<sup>27</sup>. Czemu to wszystko ma służyć?

Pomijając głębszą interpretację filozoficzną, odnośnie zagadnienia przemocy sądzę, że jak i w historii Psyche, zbyt idealny początek związku prowokuje bogów do przypominania ludziom o ich miejscu. Apulejusz zdaje się mówić, aby zbytnio nie ufać szczęściu, które przyszło za łatwo. To budzi zazdrość, a ta agresję i przemoc. Przemoc zostaje ukarana: bandyci giną tak, jak i zdradziecki 'przyjaciel', ale idealna rodzina Charyty rozpada się, nawet niewolnicy uciekają z takiego miejsca. Przemoc jest więc niszcząca nawet wtedy, gdy ci, co jej używają zostają ukarani.

Dwuznaczna jest wymowa trzech związanych ze sobą nowel mówiących o zdradach mężów, ciężko pracujących i uczciwych, przez występne żony. Żona kowala z trudem utrzymującego rodzinę bez skrupułów zdradza męża, a w momencie, kiedy grozi odkrycie występku wystawia go na pośmiewisko, mówiąc, że kochanek przyszedł kupić zbędny im zasobnik i każe mężowi zanieść go do

25 *Met.* VI. 22–23, por. *Aspects of Apuleius' Golden Ass*, vol. II, *Cupid and Psyche*, ed. M. Zimmerman et al, Groningen 1998.

26 *Met.* V. 4–6, 13, 23. Stosunki Psyche i Amora: *Met.* V. 9, 16, 18, 21, 27; spisec siostr: *Met.* V. 23–24, 26 kara dla Psyche za podglądanie: V. 28–29; Wenus przeciw Psyche: VI. 1–24, por. J. Jundził, *Rodzina...*, op. cit., s. 89–95

27 *Met.* IV. 23–24, 26 (por. Xen. Efez. I. 2 Eros mści się na zbyt pięknych); *Met.* IV. 27; VII. 3–15, VIII. 1–14, por. E.D. Finkelpearl, *Metamorphosis of Language...*, op. cit., s. 115–148

domu kochanka. Apulejusz w tym przypadku jest jakby po stronie kobiety, żony zbyt zapracowanego rzemieślnika i nie zaznacza, że kobietę spotkała jakaś kara<sup>28</sup>.

Historię foluszniaka opowiada żonie nieświadomy, że ta go zdradza, młynarz, ale sam jest zdradzany. Przyłapał jednak młodego kochanka żony, ukrytego pod klatką na wybielanie siarką płótna. Ledwo żywego, z powodu zatrucia oparami siarki, wyciągnął go stamtąd i chciał zabić. Młynarz odwiódł go od tego mówiąc, że młodzieniec i tak jest ledwo żywy i go ułagodził. Namówił żonę, aby przeniosła się z domu do znajomych, aż mąż ochłonie<sup>29</sup>. Nie ma tu powodów zdrady, a rozwiązanie, choć początkowo groziło morderstwem, narażające mimo wszystko na konsekwencje, polubowne. Być może Apulejuszowi chodziło o ukazanie, jak można takie konflikty rozwiązywać bez sięgania po przemoc.

Nieco podobnie wygląda także historia młynarza. Jego żona jest wyjątkowo ostro potępiana przez Apulejusza, a zestaw cech negatywny długi. Mąż uważał ją jednak za dobrą żonę, a związek za udany. Także i ona sprowadziła kochanka do domu, a mąż odkrył to przy udziale Lucjusza – osła. Złapawszy kochanka sam z nim odbywa stosunek (choć potem sprawia chłostę) i nie karze za to żony. Ta chcąc uzyskać czarami jego przebaczenie, co się nie udaje, doprowadza go także czarami do śmierci, a Apulejusz i tym razem nie mówi, czy została ukarana<sup>30</sup>. Pewnym wyjaśnieniem może być obocznie wtrącony opis strasznych warunków pracy przy obracaniu żaren we młynie. Sugeruje to stosowanie przez „dobrego” młynarza przemocy wobec zwierząt domowych i niewolników, za co zostaje ukarany.

Inne nowele także zawierają ustosunkowanie się do przemocy wobec niewolników. Na początku powieści między głównym bohaterem Lucjuszem dochodzi do gorącego romansu z domową niewolnicą, nie z przymusu, ale wzajemnego pożądania. Fotis nawet deklaruje, że nigdy nie zaskodzi kochankowi. Jednak, gdy przez pomyłkę powoduje jego przemianę w osła, nad czym rozpacza i natychmiast informuje, że odczaruje go przez podanie do zjedzenia pęku róż, ten zastanawia się jednak, jak ją okrutnie ukarać śmiercią, do czego jednak nie dochodzi<sup>31</sup>. Uczucia ze strony Lucjusza są więc kruche, a w stosunku do Fotis powraca relacja pan – wolny człowiek i niewolnica, która za pomyłkę może zostać ukarana nawet śmiercią.

W kolejnej nowelce zarządca dużego gospodarstwa wiejskiego, niewolnik, porzuca żonę niewolnicę dla wolnej kobiety z sąsiedztwa, a jego zrozpaczona

28 *Met.* IX. 5–7

29 *Met.* IX. 24–25

30 *Met.* IX. 11–15; 22–23; 26–31, por. J. Jundziłł, *Rodzina...*, op. cit., s. 97–98; D. Konstan, *Sexual symmetry...*, op. cit., s. 125–138

31 *Met.* III. 13–15; 25–26. Problemy społeczne w powieściach: T. Whitmarsh, *Class*, (w:) T. Whitmarsh (red.), *Cambridge Companion to the Greek and Roman Novel...*, op. cit., s. 72–90

partnerka popełnia samobójstwo wraz z małym dzieckiem. Właściciel skazuje niewolnika na śmierć poprzez symboliczną karę zagryzienia przez mrówkę<sup>32</sup>. Okrutna postawa pana spowodowana jest, jak się wydaje, naruszeniem przez zarządcę ładu i relacji w życiu lokalnej społeczności i kara zdaje się być przez Apulejusza akceptowana.

Kucharzowi, niewolnikowi, pies pożarł wyborowy udziec jelenia, przeznaczony na ucztę dla właściciela. Bojąc się, że pan go srogo ukarze chce popełnić samobójstwo, żona ratuje go pomysłem żeby podał w zamian udziec osła, ale osioł ucieka<sup>33</sup>. Kara mogła być okrutna, skoro kucharz chciał się powiesić, być może w ten sposób zamierzając ratować rodzinę od represji właściciela.

Bandyci, którzy porwali Charytę, brutalnie traktują starą niewolnicę, która im prowadziła w jaskini gospodarstwo. Gdy nie dopilnowała ich spraw ze strachu przed karą popełniła samobójstwo. W tym przypadku Apulejusz nie stał raczej po jej stronie, może w ten sposób podkreślając brutalność, agresywność bandytów<sup>34</sup>.

Na pewno nie akceptował sadystycznego zachowania się chłopca, który będąc poganiaczem Lucjusza – osła znęcał się nad nim wraz ze starą matką. Opis sposobów dręczenia ‘osła’ ciągnie się przez wiele akapitów i jest mocno osadzony w realiach. Chłopak przeciąża osła, kłuje cierniami, katuje kijem, podpala, co niestety i dzisiaj spotyka zwierzęta domowe i te z gospodarstw. Krytyka dotyczy nie tylko okrucieństwa, ale zwłaszcza tego, że było spowodowane sadystyczną przyjemnością z czynienia zła. Nowela stanowi wręcz kliniczny opis sadyzmu подростка, w pełni akceptowanego przez matkę, co wzmacnia krytykę Apulejusza – tak perversyjnie wychowała syna<sup>35</sup>. Podobnie brak akceptacji sytuacji, w której niewolnik kapłanów Bogini Syryjskiej, homoseksualistów, był przez nich wykorzystywany seksualnie<sup>36</sup>.

Kończyć ten zestaw odniesień do przemocy nowela o trzech synach starego ojca, posiadającego majątek ziemski obok willi młodego, agresywnego arystokraty. Mimo osiągniętej dojrzałości synowie żyli w domu ojca, a Apulejusz sugeruje, że z egoizmu nie chciał on ich usamodzielnic. Konflikt arystokraty z drobnym posiadaczem ziemskich spowodował, że walcząc w obronie sąsiada ponieśli

32 *Met.* VIII. 22, por. J. Jundziłł, *Rodzina...*, op. cit., s. 101–106

33 *Met.* VIII. 31.

34 *Met.* IV. 7, 13; VI. 30, por. B. Shaw, *Bandits in the Roman Empire*, „Past and Present” 105, 1984, s. 3–52; T. Grünewald, *Bandits in the Roman Empire: Myth and Reality*, Rotledge, London 2004.

35 *Met.* VII. 17–27. Chłopak ginie rozszarpany przez niedźwiedzicę, co z pewnością ma założenia symboliczne, jak i sposób osła – Lucjusza na ostateczne uwolnienie się od matki katującego go po śmierci syna: wypróżnił się na nią. Madaureńczyk zawarł w tej historii wiele elementów symbolicznych, w tym odwołania do demonologii, a nawet być może Biblii, por. J. Jundziłł, *Rodzina...*, op. cit., s. 182–183

36 *Met.* VIII. 26.

śmierć, choć i arystokrata stracił życie. Na wieść o tym ojciec popełnił samobójstwo<sup>37</sup>. Przemoc krytykowana przez Madaureńczyka dotyczyła nie tylko agresywność arystokraty, który za wszelką cenę chciał dołączyć do swego majątku sąsiedni kawałek ziemi, ale przede wszystkim przemocy psychicznej ojca wobec synów, egoistycznie trzymany przy sobie, o czym mówi w aluzyjny sposób opisując, jak każdy z nich zginął.

Metamorfozy są najwyraźniej utworem nakierowanym w dużej mierze przeciwko brutalności i przemocy. Nie tylko krytykuje ją i potępia w obrębie stosunków kobiet do mężczyzn i odwrotnie, ale do ludzi z warstw niższych, a także zwierząt. Wyjątkowo duży, jak na utwory literackie, w tym powieści, jest także realizm opisów Apulejusza, który wątkami baśniowymi i przerysowaniami tylko lekko kamufluje realia, w tym brutalność świata, w którym żyje. Tą jednak zdecydowanie potępia<sup>38</sup>.

\* \* \*

Moralizatorskie krytykowanie agresji, brutalności w relacjach między kobietami i mężczyznami w ogóle, a zwłaszcza w relacjach rodzinnych, nie odpowiadało autorom analizowanych powieści. Poprzez mylenie tropów, różnorodność wątków, zmuszali czytelników do wysiłku intelektualnego, samodzielnego konstruowania wniosków i ocen. Taki sposób potępienia przemocy, dominacji poprzez używanie siły i podstępny jest z pewnością skuteczniejszy, niż nachalne pouczanie.

### *Bibliografia*

- Anderson G., *Ancient fiction. The novel in graeco-roman world*, Croom Helm and Totowa: Barnes and Noble, London–Sydney 1984.
- Blok J., Mason P. (red.), *Sexual asymmetry. Studies in ancient society*, Gieben, Amsterdam 1987.
- Bodel J., *The Cena Trimalchionis*, (w:) J. Bodel (red.), *The fiction: the latin novel*.
- Bodel J., *Trimalchios Underworld*, (w:) J. Tatum (red.), *The search for the ancient novel*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore–London 1994.
- Bowie E.L., *The readership of Greek novels in the ancient world*, (w:) J. Tatum (red.), *The search for the ancient novel*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore–London 1994.
- Bremmer J.N., *The old women of ancient Greece*, (w:) J. Blok, P. Mason (red.), *Sexual asymmetry. Studies in ancient society*, J.C. Gieben, Amsterdam 1987.
- Courtney E., *A Companion to Petronius*, Oxford University Press, Oxford–New York 2001.
- DeFilippo J., *Curiositas and the Platonism of Apuleius' Golden Ass*, (w:) S.J. Harrison (red.), *Oxford readings in the Roman novel*, Oxford University Press, Oxford 1999.
- Ebrecht A., *Panowanie dzikich facetów. O związkach między dzikością, władzą a przemocą w układach między płciami*, Warszawa 2005.

37 *Met.* IX. 35–39.

38 Vide: np. F. Millar, *The World of the Golden Ass*, (w:) S.J. Harrison (red.), *Oxford readings in the Roman novel...*, op. cit., s. 247–268.

- Effe B., *Towards a history of bucolic and its function in the Roman Empire*, (w:) S. Swain (red.), *Oxford Reading in the Greek Novel*, Oxford University Press, Oxford 1999.
- Finkelppearl E.D., *Metamorphosis of language in Apuleius. A study of allusion in the novel*, University of Michigan Press, An Arbor 1998.
- Finkelppearl E.D., *Psyche, Aeneas, and an Ass: Apuleius, Metamorphoses 6.10–6.21*, (w:) S.J. Harrison (red.), *Oxford readings in the Roman novel*, Oxford University Press, Oxford 1999.
- Frangoulidis S., *Witches, Isis and narrative approaches to magic in Apuleius' Metamorphoses*, Walter de Gruyter, Berlin–New York 2008.
- Goldhill S., *Being Greek under Rome: A cultural identity, the Second Sophistic and the development of Empire*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.
- Goldhill S., *Genre*, (w:) T. Whitmarsh (red.), *Cambridge Companion to the Greek and Roman Novel*, Cambridge University Press, Cambridge 2008.
- Grünewald T., *Bandits in the Roman Empire: myth and reality*, Rotledge, London 2004.
- Hansen W., *Introduction*, (w:) W. Hansen (red.), *Anthology of ancient Greek popular literature*, Indiana University Press, Bloomington 1998.
- Harrison S.J. *Apuleius. A latin sophist*, Oxford University Press, Oxford 2000.
- Harrison S.J. (red.), *Oxford readings in the Roman novel*, Oxford University Press, Oxford 1999.
- Harrison S.J., *Apuleius' Metamorphoses*, (w:) G. Schmeling (red.), *The novel in the ancient world*, Brill, Boston–Leiden 2003.
- Hijmans B.L. Jr., van der Paardt R.Th. (red.), *Aspects of Apuleius' Golden Ass*, Bouma's Boekhuis/Forsten, Groningen 1978.
- Holzberg N., *Powieść antyczna*, przeł. M. Wójcik, Wydawnictwo Homini, Kraków 2003.
- Hołyst B., *Wiktymologia*, LexisNexis, Warszawa 2006.
- Hunter R., *Ancient readers*, (w:) T. Whitmarsh (red.), *Cambridge Companion to the Greek and Roman Novel*, Cambridge University Press, Cambridge 2008.
- Johne R., *Women in the ancient novel*, (w:) G. Schmeling (red.), *The novel in the ancient world*, Brill, Boston–Leiden 2003.
- Jundziłł J., *Rodzina rzymska w czasach prosperity i przemian ideowych II wieku. Apuleiusz, Fronton, Marek Aureliusz i Tertulian*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1996.
- Jundziłł J., *Wzorce i modele wychowania w rodzinie rzymskiej okresu III w. p.n.e. – III w. n.e.*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2001.
- Kirk E.P., *Menippean Satire: an annotated catalogue of texts and criticism*, Garland Publishing, New York–London 1980.
- König J., *Body and text*, (w:) T. Whitmarsh (red.), *Cambridge Companion to the Greek and Roman Novel*, Cambridge University Press, Cambridge 2008.
- Konstan D., *Sexual symmetry. Love in the ancient novel and related genres*, Princeton University Press, Princeton New Jersey 1994.
- Krahe B., *Agresja*, przeł. J. Suchecki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Kuch H., *A Study on the margin of the ancient novel. „Barbarians” and others*, (w:) G. Schmeling (red.), *The novel in the ancient world*, Brill, Boston–Leiden 2003.
- Kuch H., *Die 'Barbaren' und die antike Roman*, „Das Altertum” 35, 1989.
- Kuźma J., Szarota Z., *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*, Oficyna Wydawnicza Text, Kraków 1998.
- Millar F., *The world of the Golden Ass*, (w:) S.J. Harrison (red.), *Oxford readings in the Roman novel*, Oxford University Press, Oxford 1999.
- Morales H., *The history of sexuality*, (w:) T. Whitmarsh (red.), *Cambridge Companion to the Greek and Roman Novel*, Cambridge University Press, Cambridge 2008.
- Pawłowski K., *Wstęp*, (w:) Apulejusz z Madaury, *O bogu Sokratesa i inne pisma*, przeł. K. Pawłowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

- Polaszek E., *Filozoficzna i literacka geneza motywu miłości w antycznym romansie greckim*, Wydawnictwo Promo, Kraków 2002.
- Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Relihan J.C., *Ancient Mennipcean Satire*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 1993.
- Richlin A., *The Garden of Priapus: Sexuality and aggression in Roman humor*, Oxford University Press, New York–Oxford 1992.
- Rosati G., *Trimalchio on Stage*, (w:) Harrison S.J. (red.), *Oxford readings in the Roman novel*, Oxford University Press, Oxford 1999.
- Said S., *The City in the Greek Novel*, (w:) J. Tatum (red.), *The search for the ancient novel*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore–London 1994.
- Saller R.P., *Patriarchy, Property and Death in the Roman Family*, Cambridge University Press, Cambridge 1994.
- Sandy G.N., *The Greece world of Apuleius. Apuleius and the Second Sophistic*, Brill, Leiden–New York–Köln 1997.
- Sandy G.N., *The tale of Cupid and Psyche*, (w:) *Latin fiction: the latin novel in context*.
- Schlam G., *Sex and sanctiti: the relationship of male and female in the Metamorphoses*, (w:) B.L. Hijmans Jr., R.Th. van der Paardt (red.), *Aspects of Apuleius' Golden Ass*, Bouma's Boekhuis/Forsten, Groningen 1978.
- Schmeling G. (red.), *The novel in the ancient world*, Brill, Boston–Leiden 2003.
- Schmeling G., *The Satirca of Petronius*, (w:) G. Schmeling (red.), *The novel in the ancient world*, Brill, Boston–Leiden 2003.
- Schumacher L., *Niewolnictwo antyczne*, przeł. B. Mrozewicz, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2005.
- Shaw B.D., *Bandits in the Roman Empire*, „Past and Present” vol. 105, 1984.
- Shumate N., *Crisis an conversion in Apuleius' Metamorphoses*, University of Michigan Press, Ann Arbor 1996.
- Stephens S.A., *Who read ancient novels?*, (w:) J. Tatum (red.), *The search for the ancient novel*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore–London 1994.
- Swain S. (red.), *Oxford Reading in the Greek Novel*, Oxford University Press, Oxford 1999.
- Tatum J., (red.), *The search for the ancient novel*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore–London 1994.
- Treggiari S., *Roman marriage*, Oxford University Press, Oxford 1991.
- Whitmarsh T. (red.), *Cambridge Companion to the Greek and Roman novel*, Cambridge University Press, Cambridge 2008.
- Whitmarsh T., *Class*, (w:) T. Whitmarsh (red.), *Cambridge Companion to the Greek and Roman Novel*, Cambridge University Press, Cambridge 2008.

Krzysztof Sawicki

Uniwersytet w Białymstoku

## Mentoring w opinii wychowanków zakładów poprawczych

### Wstęp

W ostatnich latach nastąpił rozwój nowego podejścia do analiz i refleksji nad adolescentami, zwanego w literaturze przedmiotu pozytywnym rozwojem młodości (ang. *Positive Youth Development*, w dalszej części tekstu określane jako PYD). W tym podejściu podstawę analiz jest to, jak cechy psychologiczne, biologiczne i społeczne rzutują na trajektorie rozwojowe nastolatków<sup>1</sup>. Adolescenci są postrzegani holistycznie, nie tylko jako osoby szczególnie rozwojowo predestynowane do zachowań problemowych i ryzykownych, dysfunkcyjne, ale również jako osoby posiadające zasoby, które należy rozwijać, gdyż rozwiązanie problemu nieprzystosowania poprzez korektywę i terapię nie jest jednoznaczne z przygotowaniem do życia i samorealizacji<sup>2</sup>. Wspomniane zasoby to nie tylko właściwości osobowe, ale również cechy środowiska zamieszkania, społecznie wrażliwe miejsca i przestrzenie<sup>3</sup>. Zgodnie z perspektywą *resilience* (jednym z fundamentów PYD) stanowią czynniki ryzyka oraz czynniki chroniące.

W świetle najnowszych badań naukowych jednym z istotnych czynników chroniących jest mentoring<sup>4</sup>. Jest on szczególnie znaczący w sytuacji, kiedy konieczne jest poszukiwanie (bądź stworzenie) przeciwwagi dla dysfunkcyjnego wpływu środowiska. Celem artykułu jest analiza postrzegania mentoringu przez

- 
- 1 B.L. Halpern-Felsher, S.G. Millstein, C.E. Irwin, *Work group II: Healthy adolescent psychosocial development*, „Journal of Adolescent Health”, t. 31(6 Suppl.), 2002.
  - 2 K. Pittman, M. Irby, T. Ferber, *Unfinished business: Further reflections on a decade of promoting youth development*, (w:) P.L. Benson, K.J. Pittmann (red.), *Trends in youth development*, Kluwer, Norwell 2001.
  - 3 U. Markowska-Manista, *Determining marginalized children's best interests through meaningful participation – lessons learned from the pedagogy of Janusz Korczak*, (w:) M. Sormunen (red.), *The best interests of the child – A dialogue between theory and practice*, Council of Europe, Strasbourg 2016, s. 52.
  - 4 A. Barczykowska, S. Dzierżyńska, *Zastosowanie mentoringu w działaniach profilaktycznych i resocjalizacyjnych (na przykładzie Stanów Zjednoczonych)*, „Resocjalizacja Polska”, nr 3, 2012; D.L. DuBois, B.E. Holloway, J.C. Valentine, H. Cooper, *Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review*, „American Journal of Community Psychology”, nr 30, 2002.

młodzież, która w analizowanym kontekście jest w szczególnej potrzebie posiadania takiego właśnie czynnika chroniącego (a którą stanowią nieletni z zakładów poprawczych). Jest to poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o kontekstualne postrzeganie mentoringu przez badanych, jego rzeczywistego znaczenia w procesie readaptacji, na ile subiektywne postrzeganie mentoringu jest czynnikiem ryzyka bądź czynnikiem chroniącym. Dodatkowym celem jest próba określania kierunków działań w środowisku na rzecz promocji mentoringu jako formy wsparcia readaptacji nieletnich.

## Mentoring w resocjalizacji

Mentoring to pojęcie stosunkowo powszechne w naukach społecznych, definiowane jako dynamiczne, oparte na współpracy i wzajemności relacje interpersonalne o stosunkowo trwałym charakterze, w których młodsza jednostka przyswaja od starszej od siebie osoby wartości, postawy, wiedzę i umiejętności niezbędne do prawidłowego funkcjonowania w środowisku<sup>5</sup>. Jest kojarzony z edukacją dzieci i młodzieży od przedszkola na poziomie akademickim kończąc<sup>6</sup>. W zakresie profilaktyki i resocjalizacji to działanie o charakterze interwencyjnym i wspierającym, w którym mentor, niejednokrotnie będący osobą bez profesjonalnego przygotowania do pełnienia roli doradcy, pełni taką właśnie rolę<sup>7</sup>. Posiadanie mentora to istotny czynnik chroniący, stanowiący przeciwwagę dla niedoborów środowiska wychowawczego. Dotyczy to zwłaszcza rodziny pochodzenia (rozpad, konflikty, zachowania dewiacyjne, niewydolność wychowawcza) oraz specyfiki miejsca zamieszkania (relacji z grupą rówieśniczą, nadzoru i kontroli dorosłych w środowisku)<sup>8</sup>. To znakomity przykład wykorzystywania i rozwijania zasobów środowiska w szeroko pojmowanej polityce społecznej – bröfenbrennerowskiego makrosystemu, którego specyfika może kształtować działania w wymiarze jednostkowym.

Programy mentorskie stanowią istotny element pracy z nieletnimi, zarówno w wymiarze profilaktyczno wychowawczym jak też readaptacyjnym. David DuBois i Naida Silverthorn<sup>9</sup> dokonując ich ewaluacji wskazali na walory, podkre-

5 Z. Abedin i in., *Deriving competencies for mentors of clinical and translational scholars*, „Clinical and Translational Science”, nr 5, 2012.

6 L.A. Thompson, L. Kelly-Vance, *The Impact of mentoring on academic achievement of at-risk youth*, „Children and Youth Services Review”, nr 23, 2001.

7 B.L. Sykes, J. Gioviano, A.R. Piquero, *Mentoring marginality: the role of informal mentors in the lives of socially disadvantaged adolescents*, „Race and Justice”, nr 4(3), 2014.

8 B.L. Sykes, J. Gioviano, A.R. Piquero, *Mentoring marginality...*, op. cit.

9 D.L. DuBois, N. Silverthorn, *Natural mentoring relationships and adolescent health: evidence from a national study*, „American Journal of Public Health”, nr 95, 2005.



ślając, że dzięki nim młodzież osiąga lepsze wyniki w nauce, lepiej odnajduje się na rynku pracy. Z badań nad beneficjentami projektów mentorskich wynika, że jednym z efektów jest wzrost samooceny oraz poczucia satysfakcji z życia. Jednocześnie zaobserwowano u nieletnich obniżenie skali zachowań problemowych, zwłaszcza przejawów agresji czy związanych z przynależnością do grup rówieśniczych o kontrsocjalizującym charakterze. D. DuBois i N. Silverthorn zaobserwowali niższą skuteczność programów mentorskich stosowanych wobec nieletnich z tendencją do powrotności do czynów karalnych. Ich zdaniem w takiej sytuacji skuteczność mentoringu wzrasta, jeżeli staje się one elementem bardziej złożonej strategii oddziaływań, np. terapii multisystemowej (*Multi-System Therapy*)<sup>10</sup>.

Na podstawie analizy literatury przedmiotu można wskazać kilka godnych uwagi inicjatyw bazujących na mentoringu. Kanadyjski SNAP (*Stop Now and Plan*)<sup>11</sup> to program adresowany do dzieci i młodszych nastolatków przejawiających zachowania problemowe, którego podstawę teoretyczną stanowi PYD. Mentoring jest w nim traktowany jako forma budowania wpływu na nieletnich poprzez relacje rówieśnicze (*Peer Mentorship*) bądź element wspierania rodziców (*Parent Mentorship*). Innym, środowiskowym projektem odnoszącym się do zagrożenia wykluczeniem mniejszości kulturowej jest holenderski *Buurtvaders* (w dosłownym tłumaczeniu „Ojcowie z Osiedla”)<sup>12</sup>. Dorośli i cieszący się uznaniem członkowie marokańskiej diaspory w Amsterdamie podejmują szereg działań mających na celu minimalizację zagrożenia nieprzystosowaniem społecznym nieletnich członków wspólnoty poprzez działania prewencyjne mające postać straży obywatelskiej ale także organizowanie różnorodnych form aktywności w czasie wolnym. Nieletnich Marokańczyków opuszczających placówki resocjalizacyjne *Buurtvaders* wspierają w procesie readaptacji.

Mentoring jest także modelem pracy w warunkach izolacji. Bazujący na założeniach PYD program *Make It Work* adresowany jest do młodzieży z placówek izolacyjnych zaś jego celem jest dążenie do zapewnienia nieletnim stabilizacji ekonomicznej poprzez przyuczenie do zawodu<sup>13</sup>. Z kolei w programie *Straight Ahead* zwraca się uwagę na kontekst religijny<sup>14</sup>. Mentorzy pracujący z nieletnimi

10 T.P. Thornberry i in., *Gangs and Delinquency in Developmental Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge 2003, s. 198–201.

11 <https://childdevelop.ca/snap/home> (dostęp: 04.09.2016).

12 M. Goldberg, J. Messing, *Grassroots and government initiatives in the Community of Slotervaart/Overtoomse Veld*, pobrano z: <http://www.humanityinaction.org/knowledgebase/16-grassroots-and-government-initiatives-in-the-community-of-slotervaart-overtoomse-veld> (dostęp: 24.05.2016).

13 J. Graffam, i in., *Make It Work. An employment assistance and mentoring program for offenders: a comprehensive evaluation*, Deakin University, Melbourne 2006.

14 E.J. Schauer, E. M. Wheaton, I.J. Schauer, *Faith-based juvenile justice initiatives*, (w:) M.D. McShane, F.P. Williams (red.), *Youth Violence and Delinquency. Monsters and Myths*, Praeger, London 2007, t. 3, s. 118.

w placówkach izolacyjnych są dodatkowo doradcami duchowymi, wzorami do naśladowania, również po opuszczeniu placówki.

Mentoring stanowi także element rozbudowanych programów readaptacyjnych, czego przykładem może być *Boston Reentry Initiative*<sup>15</sup>. Celem mentoringu jest wspieranie powrotu nieletnich do środowiska otwartego, poprzez kształtowanie umiejętności społecznych, edukację, pomoc w zatrudnieniu i nabywaniu kwalifikacji zawodowych. Również w tym przypadku zwraca się uwagę na rolę elementu duchowości, traktowanej jako czynnik chroniący. Po części ten model oddziaływań jest zbieżny z założeniami terapii multisystemowej (*Multi-System Therapy* – MST). Zgodnie z założeniami MST interwencje resocjalizacyjne prowadzą się do wzmacniania zachowań pożądanых przy jednoczesnym obniżaniu symptomów niepożądanych poprzez oddziaływanie na wiele czynników determinujących funkcjonowanie młodego człowieka: negatywny wpływ grupy rówieśniczej, usprawnienie funkcjonowania w szkole lub w pracy, zaangażowanie w twórcze formy spędzania czasu wolnego, w działalność prospołeczną oraz wspieranie systemu rodzinnego.

## Organizacja badań

Celem badań było poznanie opinii wychowanków zakładów poprawczych na temat mentoringu. W szczególności interesujące było określenie osób, które nieletni postrzegają jako mentora oraz jakie funkcje są im przypisywane.

Badaniami objęto wychowanków zakładów poprawczych. To szczególny rodzaj placówek resocjalizacyjnych, związany ze stosowaniem elementu izolacji od rodziny czy znajomych. W celu realizacji modułu badawczego wytypowano losowo po jednym rodzaju placówek ze względu na specyfikę: schronisko dla nieletnich (SdN), ośrodek otwarty (ZPO), półotwarty (ZPP), zamknięty (ZPZ), o wzmożonym nadzorze wychowawczym (ZPW), terapeutyczny oraz dla dziewcząt (ZPD). W efekcie w każdej z wytypowanych placówek zrealizowano od sześciu do ośmiu dobrowolnych wywiadów, które następnie poddano weryfikacji poprzez porównania treści z faktami z teczek osobowych.

Podstawą do zebrania informacji były badania jakościowe zrealizowane w formie wywiadów indywidualnych z dyspozycjami<sup>16</sup>. Nie pytano w nich badanych wprost o mentora, wychodząc z założenia, że termin może być kłopotliwy w per-

15 A.A. Braga, A.M. Piehl, D. Hureau, *Controlling violent offenders released to the community: an evaluation of the Boston reentry initiative*, „Journal of Research in Crime and Delinquency”, t. 46(4), 2009.

16 S. Juszczyk, *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 142–154, J. Elliott, *Using narrative in social research. Qualitative and quantitative approaches*, Sage, London 2006, s. 36–59.

cepcji. Zamiast tego przybliżano atrybuty (osoba starsza, nie jest rodzicem, jest ważna w życiu badanych, można na nią liczyć). Następnie proszono nieletnich o krótką charakterystykę, znaczenie mentora w ich życiu.

Przy realizacji modułu jakościowego wykorzystano pomysł Barbary Fatygi i Janusza Sierosławskiego<sup>17</sup>, zgodnie z którym realizatorami badań były przede wszystkim osoby nieco starsze od badanych, które przed rozpoczęciem działań odbyły kilkumiesięczny staż w zakładzie poprawczym. Dodatkowo zostały przeszkolone z zasad realizacji wywiadów indywidualnych z dyspozycjami. Takie rozwiązanie wykluczyło barierę generacyjną, co więcej, dzięki tym zabiegom obu stronom było stosunkowo łatwo nawiązać kontakt z powodu wielu podobieństw: słuchanej muzyki, oglądanych filmów, preferowanych gier i innych elementów szeroko rozumianej kultury młodzieżowej. Po wtóre, język, którym posługiwali się badani był (z racji wieku oraz wspomnianego stażu) naturalny, co dotyczyło wypowiedzi w ogólności czy używania slangu. Były to formy wypowiedzi, w których obie strony nie potrzebowały dopowiedzeń czy (na przykład) pytań wyjaśniających niezrozumiałe pojęcie ze slangu. W tych elementach należy upatrywać stosunkowo wysoki poziom otwartości i szczerości wypowiedzi badanych.

Podczas organizacji badań zwracano szczególną uwagę na kwestie etyczne<sup>18</sup>. Związane to było z zapewnieniem nieletnim poczucia anonimowości i poufności. Jest ona nie tylko gwarantem otwartej, nieskrępowanej narracji respondentów. Należy mieć na względzie fakt, że z racji uwikłania nieletnich w czyny karalne należało zminimalizować ryzyko identyfikacji uczestniczących w badaniach osób. W radykalnych sytuacjach anonimowość była gwarantem bezpieczeństwa respondentów, jako że uniemożliwiała ich identyfikację<sup>19</sup>, mimo że badani sami dość często po informacji o anonimowości i poufności stwierdzali, że to nie jest dla nich żaden problem. W trosce o bezpieczeństwo uczestników badań w przywoływanych fragmentach narracji podano danych osób uczestniczących w badaniu ograniczając się do płci oraz rodzaju placówki, w której badani przebywali. Sporadycznie dodawano informacje wpisujące się kontekstualnie w analizowany obszar problemowy.

Analizowane wypowiedzi cechują się znaczną liczbą pojęć slangowych, nie zawsze zrozumiałych dla odbiorców, wymagających interpretacji. W takich sytuacjach wpisywano jego interpretację w treści cytowanego wywiadu za terminem slangowym. Celem weryfikacji używanych pojęć z żargonu weryfikowano i konsultowano je z wychowankami zakładu poprawczego, osobami realizującymi wywiady oraz analizując zasoby stron internetowych.

17 B. Fatyga, J. Sierosławski, *Uczniowie i nauczyciele o stylach życia młodzieży i narkotykach*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999, s. 24.

18 R. Wiles, *What are qualitative research ethics?*, Bloomsbury, London–New York 2013, s. 55–67.

19 Ibidem.

## Analiza materiału badawczego

Jak wspomniano w założeniach do badań, chcąc poznać rolę mentora oraz mentoringu w życiu badanych, w ramach wywiadu precyzowano wspólnie z nimi znaczenie terminu, następnie proszono o przybliżenie osoby, która pełni w życiu nieletnich taką rolę. Interpretując termin badani w pełni zasadnie używają takich pojęć bliskoznacznych jak: mistrz, nauczyciel czy sensei. W tym kontekście (SdN lat 19) mówi o mentorze, że: „To jest ktoś kto jest przykładem naszym” (ZPD lat 18) stwierdza: „Mentor to taka osoba pomocna”.

Stosunkowo często badani stwierdzają, że nie mają takiej osoby. Niejednokrotnie robią to bez podawania przyczyn. Inni poprzez brak mentora podkreślają swoją niezależność i samodzielność. (ZPZ at 18) stwierdza: „Sam dla siebie jestem mentorem [śmiech]”. (ZPW lat 20) również neguje rolę mentora, gdyż znaczenie doświadczeń własnych, jest nie do przecenienia: „Ja się kieruję sam sobą, doświadczeniami w sumie, nie? Bo ja dużo przeszedłem, siedzę ósmy rok w samych poprawczakach”. Z punktu widzenia (ZPD lat 17) brak mentora jest spowodowany jej predyspozycjami osobowościowymi: „Nie mam takiej osoby, ciężko mi znaleźć taką osobę, nie jestem bardzo otwarta, nudzi mnie nawet zadawanie się z jedną osobą”.

Istotną rolę w percepcji mentoringu odgrywają rodzice mimo precyzowanego wcześniej wspólnie zakresu pojęcia, w efekcie ma miejsce definiowanie sprzeczne ze znaczeniem terminu. (ZPO 19) twierdzi: „Cenię tylko rodziców, mogę z nich brać jakiś wzór, jak byłem w domu to nawet nie myślałem że mógłbym ich mieć jako wzór”. (SdN 16) uzasadniając wskazanie ojca jako mentora uzasadnia: „wszystko robi żeby zapewnić dobro rodziny”. Z kolei (ZPP 18) wskazuje swoją mamę, stwierdzając: „Jest jak przyjaciółka, można pogadać o wszystkim”.

Poza rodzicami badani jako mentorów postrzegają także swoje rodzeństwo, w przypadku którego nie zawsze ma miejsce jedno z kryteriów, którym jest odpowiednia różnica wieku. Ten model percepcji mentoringu jest znamieny w przypadku badanych, którzy mają problemowych rodziców. (ZPD 17) wskazuje nie jedną osobę, ale siostrę i brata, gdyż – jak stwierdza – Mogę im powiedzieć wszystko, najbardziej siostrze. Dzwoni do mnie co tydzień, czasami w tygodniu jak może.

Wśród badanych chłopców specyficzne jest wskazywanie starszych braci jako mentorów. (ZPO 19) nie ukrywa swojej fascynacji uzasadniając swój wybór:

On mnie nauczył wszystkiego. Jak był na wolności to mi pomagał. Dzwonił tu, paczki mi robił, normalny koleś, pracę ma, dziecko. Tylko że chodził do pracy a nie odrabiał godzin [prace społeczne], no i mu odwiesili [sąd uchylił wyrok w zawieszeniu], no i sąd zobaczył że on w kryminale to jeszcze mu odwiesił. On jest taki świr, jak się

nachla to jest świr. Z policjantami miał walki, po ośmiu po niego przyjeżdżali i nie mogli go zładować do kabaryny [radiowozu], taki świr.

Pyt: a co o nim myślisz?

Odp: No wariat po prostu, ale dobre relacje z nim mam, cały czas. Nigdy nie miałem z nim spiny [konfliktu].

Wspomniana wyżej fascynacja bratem sprowadza się do opinii na temat udzielanej badanemu pomocy, przede wszystkim jednak do przebiegu zatargów z policją. Trudno taką relację uznać za czynnik chroniący.

Zgoła odmienny charakter relacji z bratem opisuje (ZPO 18). Co prawda, również w tym przypadku starszy brat popadł w przeszłości w konflikt z prawem, jednak z narracji wyłania się obraz przemiany: „Wsparcie mi daje, mogę z nim pogadać, jak potrzebuje czegoś od niego to mi daje. Myślę że jest dobrym człowiekiem, miał swoje ciężkie lata ale wyszedł z tego, ma żonę dziecko, i to jest mój przykład na dalsze życie. Na przepustki jeżdżę do niego”.

Ponadto badani wskazywali inne osoby z kręgu szeroko rozumianej rodziny jako swoich mentorów. (ZPD 16), dla której taką osobą jest babcia mówi o niej: „To jest cały świat mój. Cały czas mnie wychowywała, jest dla mnie jak matka, jest zawsze przy mnie, choćbym nie wiem jak nawywijała [narozrabiała], zawsze, i zawsze najlepsza i niewinna. Cały czas do mnie przyjeżdża, dzwoni, daje pieniążki, wszystko”. W świetle dokumentów babcia ma zbyt swobodny i mało wymagający stosunek do nieletniej.

Ponadto badani wskazują swoich kuzynów (ZPZ 19) czy ciotkę (ZPD 18). W przypadku (ZPZ 19) mentorem jest jego starszy kuzyn, który ma za sobą pobyt w zakładzie karnym. Badany tak opisuje łączącą ich relację: „Wspierał mnie, mówił, żebym nie robił takich rzeczy bo mogę trafić tam gdzie on kiedyś [zakład karny]”. Opisuując swoje relacje z ciotką (postrzeganą w roli mentora) (ZPD 18) pokłada spore nadzieje w relacji z nią w przyszłości: „jak byłam na wolności to byliśmy w dobrych układach, pomagała mi finansowo, tłumaczyła różne rzeczy, teraz nie jestem z nią w kontakcie ale będę jak wyjdę [z zakładu poprawczego]”.

Osobną grupę osób postrzeganych przez badanych w zgodzie z analizowaną kategorią stanowią ludzie określani przez badanych mianem „kolegów”. W ich przypadku da się zauważyć jest stosunkowo dużą różnicę wieku. (ZPD 17) tak opisuje swojego mentora: „to mój kolega, jest dużo starszy, teraz do grudnia siedzi w zakładzie karnym ale zawsze mogę na nim polegać, zawsze mi pomaga, taki mój przyjaciel”.

Na relację międzypłciową wskazują nie tylko uczestniczące w badaniu dziewczyny. (ZPP 17) deklaruje, że jego mentorem jest przyjaciółka, uzasadniając swoją opinię następująco: „Dużo mi pomogła, przy takich krzywych akcjach [trudnych, problemowych sytuacjach], jest najważniejszą osobą na świecie”.

W tym kontekście badani utożsamiają mentora także z tymi osobami, z którymi pozostają w diadzie. (ZPO 19) wskazuje na swojego bliskiego kolegę, którego tak charakteryzuje: „Pracuje, zawsze mam z nim kontakt. Zawsze mi pomoże jak potrzebuję pieniędzy, albo coś. Pożyczy, służy pomocą, wie jak jest, jak się siedzi [w zakładzie poprawczym]. Mogę zawsze na niego liczyć, same pozytywne rzeczy. Na przykład, nie wziął przykładu ze mnie jak ja siedzę w poprawczaku tylko wziął się za legalną pracę”.

Badani deklarują również bliskie relacje na zasadzie subiektywnie postrzeganego mentoringu z osobami spoza kręgu najbliższych znajomych. Dla (ZPD 19) taką osobą jest koleżanka siostry, o której badana wypowiada się następująco: „jest niewidoma, przychodzi z moją siostrą na spotkania ze mną. Ja pytam przez mamę co u niej, bo moja mama ją lubi, ona zapyta co u mnie”. Nie wskazuje więc konkretnych cech czy atrybutów właściwych mentoringowi, ograniczając się do opisu wzajemnego zainteresowania oraz troski. Z kolei (ZPD 17) wskazuje na siostrę swojego przyjaciela: „Jest starsza o 10 lat. Jak mam jakiś problem czy coś to napiszę do niej tak ogólnie i ona jest gotowa jechać do mnie, nieważne gdzie bym była. Można na niej polegać i to widać po niej. Mam ją od ostatniej przepustki, ale wcześniej do niej pisałam”. W tym przypadku należy mówić o subiektywnej nadinterpretacji, będącej przejawem potrzeby posiadania bliskiej osoby, na której można polegać, o dążeniu badanej do wypracowania ze wskazywaną osobą relacji opartej na mentoringu.

Nie pozostaje bez znaczenia kontekst organizacji badań, wpływu pobytu w placówce resocjalizacyjnej na postrzeganie mentora. Dla (ZPD 18) jest nim starsza koleżanka, która (w świetle narracji) stanowi przeciwagę dla problemowych relacji badanej z matką, z drugiej zaś jest namacalnym wzorcem postępowania, dowodem na możliwość odnalezienia się w środowisku otwartym po pobycie w placówce resocjalizacyjnej:

Teraz otworzyła salon fryzjersko kosmetyczny, ma chłopaka, zamierza mieć z nim dziecko. Ona ma taki matczyzny wzrok... ona jest stąd, ale już wyszła. Ona nauczyła mnie być dobrym, pokazywać uczucia, a nie zamykać się w sobie. I zawsze to jej spojrzenie sprawiało taką radochę, normalnie rozwała człowieka. A jak się raz zezłościłam na nią i mówiłam: „nie dotykaj” i jak mnie przycisła [przycisnęła] to sama do nie się tuliłam. Traktowałam ją po prostu jak matkę. Bardzo za nią tęsknię. Teraz mam z nią kontakt przez facebooka, przez listy i telefon.

Z kolei (SdN 16) uważa, że jego mentorem jest osoba z kadry zakładu poprawczego. Tak uzasadnia swój punkt widzenia:

Do momentu kiedy tu trafiłem niezbyt była taka osoba [nie miałem takiej osoby], ale jak tutaj trafiłem to mam taką osobę, która jest dla mnie wzorem, to jeden z panów wychowawców. Zaszczepił mnie stolarnią. Ja zawsze chciałem do niego iść, bo słyszałem, że jest wymagający, ale ogólnie lubię pracować a dużo osób nie chce u niego pra-

cować ze względu, że jest wymagający, a ja chciałem, no i tam trafiłem, no i jednym z najlepszych jestem, się staram dużo. Chciałbym posiadać tę wiedzę co on posiada. Może jako pedagog jest lichy pedagog, ale jako fachowiec jest geniusz, nie? Dla mnie to już nie jest pracownik ale artysta, o czymś takim to się nawet nie marzyło w moim poprzednim życiu zanim tu trafiłem.

W przypadku obu z dwóch ostatnich narracji można zatem mówić o interpretacji zgodnej z rozumieniem terminu „mentor” jako czynnika chroniącego. (SdN 16) opisuje go w rozumieniu, które można określić mianem „klasycznego”. Co prawda, w przypadku byłej wychowanki różnica wieku między nią a (ZPD 18) nie jest duża, jednak charakter relacji wpisuje się w istotę analizowanego zagadnienia.

## Podsumowanie

Z analiz wywiadów wynika, że badani, choć rozumieją (bądź bez większych problemów interpretują) znaczenie analizowanego pojęcia to jednak mają problemy z operacjonalizacją terminu, tzn. dominującą kategorią w percepcji mentoringu są osoby z najbliższej rodziny, bądź rówieśnicy. Badani wskazują przede wszystkim osoby, z którymi pozostają w więzi. Ten krąg jest w ich przypadku stosunkowo wąski. Co więcej, z racji ich charakteru (dysfunkcyjne środowisko rodzinne, kontrsocjalizujące grupy rówieśnicze) można te relacje uznać za czynnik ryzyka.

Dodatkowym problemem korespondującym z powyższą prawidłowością jest podkreślany przez badanych brak mentora. W ten kontekst wpisuje się wskazywana przez badanych potrzeba posiadania mentora skutkująca subiektywnym postrzeganiem w tej roli osób ze środowiska otwartego. Tego rodzaju deficyt jest z perspektywy PYD umniejszeniem możliwości pozytywnego wpływu na badanych<sup>20</sup>. Można to uznać za swoistego rodzaju niszę, którą należałoby uwzględnić w projektowanych działaniach resocjalizacyjnych.

Szczególną rolę w deklarowanych relacjach mentorskich odgrywają osoby, z którymi badani utożsamiają się ze względu na wspólnotę doświadczeń. Szczególne znaczenie ma w przypadku osób, którym udało się uporać ze stygmatem przeszłości (pobyt w placówce resocjalizacyjnej, lub penitencjarnej). Stanowią dla nieletnich namacalny dowód na to, że możliwa jest zmiana w funkcjonowaniu w środowisku otwartym. Ta prawidłowość znajduje odzwierciedlenie w niektórych programach readaptacyjnych, czego przykładem są inicjatywy przywołane na wstępie artykułu

<sup>20</sup> D.H Zand. i in, *The mentor–youth alliance: the role of mentoring relationships in promoting youth competence*, „Journal of Adolescence”, nr 32, 2009, s. 1–17.

Z pewnością mentoring może stanowić interesujące rozszerzenie możliwości oddziaływań placówek resocjalizacyjnych. Dotyczy to zarówno inicjatyw podejmowanych podczas pobytu w instytucji jak również wymiaru readaptacyjnego. To istotny czynnik chroniący w oddziaływaniach wobec nieletnich. Rozwijanie projektów mentorskich w oparciu o kadre, starszych wychowanków czy osoby spoza instytucji może stanowić istotny element wspierający nieletnich w powrocie do środowiska otwartego<sup>21</sup>. Zgodnie ze wskazanymi prawidłowościami nie należy go traktować jako metody samej w sobie, ale jako element wielopłaszczyznowej, zindywidualizowanej pracy z wychowankami.

### *Bibliografia*

- Abedin Z., i in., *Deriving competencies for mentors of clinical and translational scholars*, „Clinical and Translational Science”, nr 5, 2012.
- Barczykowska A., Dzierżyńska S., *Zastosowanie mentoringu w działaniach profilaktycznych i resocjalizacyjnych (na przykładzie Stanów Zjednoczonych)*, „Resocjalizacja Polska”, nr 3, 2012.
- Braga A.A., Piehl A.M., Hureau D., *Controlling violent offenders released to the community: an evaluation of the boston reentry initiative*, „Journal of Research in Crime and Delinquency”, t. 46(4), 2009.
- DuBois D.L., Holloway B.E., Valentine J.C., Cooper H., *Effectiveness of mentoring programs for youth: a meta-analytic review*, „American Journal of Community Psychology”, nr 30, 2002.
- DuBois D.L., Silverthorn N., *Natural mentoring relationships and adolescent health: evidence from a national study*, „American Journal of Public Health”, nr 95, 2005.
- Elliott J., *Using narrative in social research. qualitative and quantitative approaches*, Sage, London 2006.
- Fatya B., Sierosławski J., *Uczniowie i nauczyciele o stylach życia młodzieży i narkotykach*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1999.
- Goldberg M., Messing J., *Grassroots and government initiatives in the Community of Slotervaart/Overtoomse Veld*, pobrano z: <http://www.humanityinaction.org/knowledgebase/16-grassroots-and-government-initiatives-in-the-community-of-slotervaart-overtoomse-veld> (dostęp: 24.05.2016).
- Graffam J. i in., *Make It Work. An employment assistance and mentoring program for offenders: a comprehensive evaluation*, Deakin University, Melbourne 2006.
- Halpern-Felsher, B.L., Millstein, S.G., Irwin, C.E., *Work group II: Healthy adolescent psychosocial development*, „Journal of Adolescent Health”, t. 31(6 Suppl.), 2002.  
<https://childdevelop.ca/snap/home> (dostęp: 04.09.2016).
- Juszczyk S., *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Markowska-Manista U., *Determining marginalized children's best interests through meaningful participation – Lessons learned from the pedagogy of Janusz Korczak*, (w:) M. Sormunen (red.), *The best interests of the child – A dialogue between theory and practice*, Council of Europe, Strasbourg 2016.

21 B.L. Sykes, J. Gioviano, A.R. Piquero, *Mentoring Marginality: The Role of Informal Mentors...*, op. cit.



- Pittman K., Irby M., Ferber T., *Unfinished business: Further reflections on a decade of promoting youth development*, (w:) P.L. Benson, K.J. Pittmann (red.), *Trends in youth development*, Kluwer, Norwell 2001.
- Schauer E.J., Wheaton E.M., Schauer I.J., *Faith-based juvenile justice initiatives*, (w:) M.D. McShane, F.P. Williams (red.), *Youth violence and delinquency. Monsters and myths*, t. 3, Praeger, London 2007.
- Sykes B.L., Gioviano J., Piquero A.R., *Mentoring marginality: the role of informal mentors in the lives of socially disadvantaged adolescents*, „Race and Justice”, nr 4(3), 2014.
- Thompson L.A., Kelly-Vance L., *The impact of mentoring on academic achievement of at-risk youth*, „Children and Youth Services Review”, nr 23, 2001.
- Thornberry T.P in., *Gangs and delinquency in developmental perspective*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- Wiles R., *What are qualitative research ethics?*, Bloomsbury, London–New York 2013.
- Zand D.H. i in., *The mentor–youth alliance: the role of mentoring relationships in promoting youth competence*, „Journal of Adolescence”, nr 32, 2009.

**Beata Boćwińska-Kiluk**

Uniwersytet w Białymstoku

## **Modyfikacje ciała na tle przemian społeczno-kulturowych**

### **Wprowadzenie**

Adolescencja to czas eksperymentowania i poszukiwania swojej tożsamości oraz ekspresji *self*, także poprzez wygląd ciała. Niemniej dla wielu rodziców, wychowawców, nauczycieli, lekarzy widok nastolatka z rozległym tatuażem, jakimś rodzajem okoliczykowania twarzy lub innej części ciała (wyłączając uszy), nie mówiąc już o bardziej radykalnych modyfikacjach typu skaryfikacja, wstawianie implantów jest problematyczne i budzi skrajne i raczej negatywne emocje i reakcje. Po prostu, większość społeczeństwa czuje się wtedy, jakby odkryła „Obcego, ósmego pasażera Nostromo”, który zadomowił się jakimś cudem w ich mieszkaniu, dzielnicy, społeczności, galaktyce. A czasem tylko odpowiadają zaciekawieniem podobnym do tego, jakie wykazał Christopher Brynner w jednym z odcinków „Star Treka” spotykając komandor porucznik Jadzie Dax z widocznymi plamkami leoparda widniejącymi na jej twarzy i szyi imitującymi tatuaż (patrz: rysunek 1):

Christopher Brynner: Wiesz, one są niezwykle.

Jadzia Dax: Och, masz na myśli mój tatuaż?

Chris: Wspaniałe dzieło! Gdzie go zrobiłaś? W Japonii?

Jadzia: Skąd wiesz?

Chris: Och, miałem kiedyś jeden...Wzór plemienia Maori – biegł w dół przez całe moje ramie. Zrobiłem go w liceum w latach 90., tak jak wszyscy inni. Oczywiście musiałem go usunąć. Cóż...wiesz jak to jest. Jeśli chcesz dostać rządowy kontrakt musisz wyglądać jak wszystkie inne trutnie. Więc myślę, że to czyni mnie „zdrajcą”<sup>1</sup>.

Przytoczony fragment i scena z filmu świetnie obrazuje współczesne dylematy, tych którzy posiadają modyfikacje ciała i tych którzy je dostrzegają. Wyznanie Chrisa odnośnie swojego doświadczenia z tatuażem świetnie pokazuje główne aspekty tego zjawiska:

- odkrycie/początek – lata 90.,
- najczęstszy wiek inicjacji – adolescencja,

---

<sup>1</sup> *Star Trek: Deep Space*, „Past Tense” sezon 3, epizod 11.



Ilustracja 1.

Źródło: *Star Trek: Deep Space*, „Past Tense” sezon 3, epizod 11

- funkcje związane z „ja” – poczucia kontroli i autonomii, kreatywność,
- nastawienie społeczne – nietolerancja, stygmatyzacja,
- skutki – trudność w adaptacji społecznej,
- działania *post factum* – ukrywanie, usuwanie.

Celem artykułu jest omówienie modyfikacji ciała – głównie tatuażu i piercingu – na tle przemian społeczno-kulturowych, które są związane z ich popularnością wśród młodzieży i młodych dorosłych w ostatnim czasie.

## Geneza i dywagacje definicyjne modyfikacji ciała

Modyfikacje ciała zgodnie z podziałem zachowań autoagresywnych w literaturze na trzy kategorie: wielkie, umiarkowane, stereotypowe<sup>2</sup> zalicza się do umiarkowanych, podobnie jak samouszkodzenia. Przyjmując, że ich fundamentem może być instynkt życia lub śmierci<sup>3</sup> wyłania się klasyfikacja rzadko spotykana mówiąca o zachowaniach o charakterze destruktywnym i libidynalnym, która nieśmiało stawia pierwsze kroki na arenie nauki i otwiera dyskusję akcentując ich związek z kreatywnością.

Zdaniem Armando Favazza, „modyfikacje ciała” to różne praktyki udoskonalania i ingerencji w ciało podyktowane względami estetycznymi – depilacja, kolczykowanie (*piercing*), tatuaż, kulturystyka (*bodybuilding*) oraz noszenie gorse-

2 A.R. Favazza, *Bodies Under Siege: Self-Mutilation, Nonsuicidal Self-Injury, and Body Modification in Culture and Psychiatry*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2011.

3 Z. Freud, *Poza zasadą przyjemności*, PWN, Warszawa 2016.

tów, butów na wysokim obcasie, itd., które są elementem kultury, *self* zbiorowego i jednostkowego<sup>4</sup>. „Samookaleczanie nie jest obce ludzkiej kondycji, raczej jest kulturowo i psychologicznie wbudowane w głębokie, elementarne doświadczenie uzdrawiania, religii i dobrych stosunków społecznych”<sup>5</sup>. Ciało jest elementem tożsamości i podlega modyfikacji w sposób uważany za rutynowy i normatywny (np. golenie, kosmetyki, stylizacja włosów, opalanie, korekta ortodontyczna, budowanie masy ciała, powiększanie/zmniejszanie uszów, nosa, piersi, chirurgia plastyczna i liposukcja) albo ekstremalny (np. tatuaż, piercing, skaryfikacja, znakowanie, modelowanie ciała, takie jak wiązanie stóp, noszenie gorsetów lub wszczepienie implantów).

Geograficznie rzecz ujmując znaczenie modyfikacji ciała zmienia się wraz z szerokością<sup>6</sup>. W kulturach niezachodnich – tatuowanie, piercing i nacinanie ciała są traktowane jako niezbędny element ekspresji religijnej, potrzeba wyższego rzędu, jaką jest ozdabianie ciała oraz niezbity dowód cywilizacji i socjalizacji, a przede wszystkim są trwałym symbolem tożsamości i więzi społecznej<sup>7</sup>, gdyż bardzo silnie spajają ze sobą członków plemienia<sup>8</sup>.

Natomiast tego rodzaju ozdoby ciała, pojawiły się wśród społeczeństw zachodnich, za sprawą więźniów, żołnierzy, marynarzy wracających po okresie iprzymusowej lub dobrowolnej zolacji do swoich, i dlatego były pierwotnie łączone z dewiacją<sup>9</sup>. Współcześnie jednak, w naszym kręgu cywilizacyjnym coraz częściej dostrzega się związek tatuaży i piercingu z modą<sup>10</sup> lub (anty)modą, rzadziej z zachowaniami ryzykownymi<sup>11</sup> i dewiacyjnymi. *Body art*<sup>12</sup> jest formą autoekspresji i aspektem „polityki ciała”<sup>13</sup>.

Z rozwojowego i psychospołecznego punktu widzenia zachowania autoagresywne są powszechne i normalne na różnych poziomach życia człowieka, a ich wykwit warunkują fazy życia i różne doświadczenia z jakością opieki we wczes-

- 
- 4 A.R. Favazza, *Why patients mutilate themselves*, „Hospital and Community Psychiatry”, t. 40, 1989.
  - 5 Ibidem, s. 142.
  - 6 J.J. Rush, *Spiritual Tattoo. A Cultural History of Tattooing, Piercing, Scarification, Branding and Implants*, Berkley-California 2005.
  - 7 A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2001.
  - 8 B. Bettelheim, *Rany symboliczne. Rytuały inicjacji i zazdrość męska*, Warszawa, 1989.
  - 9 M. DeMello, *Bodies of Inscription: A Cultural History of the Modern Tattoo Community*, Duke University Press, Durham 2000; H. Ferguson, *Body piercing* „British Medical Journal”, nr 319, 1999, s. 1627.
  - 10 P. Sweetman, *Anchoring the (postmodern) self? Body modification, fashion and identity*, „Body Soc”, nr 5, 1999, s. 51–76.
  - 11 B. Boćwińska-Kiluk, *Zachowania autodestrukcyjne w świetle psychoanalizy – analiza przypadku*, „Psychoterapia”, nr 1, 2013, s. 68.
  - 12 J. Wycisk, *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc nastolatkom w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010, s. 107–109.
  - 13 J.A. Fisher, *Tattooing the body, marking culture*, „Body & Society”, nr 8, 2002, s. 91–107.

nym dzieciństwie. Początki autoagresywności zaczynają się już w okresie dzieciństwa i wiążą z narcystycznym zainteresowaniem ciałem. U niemowląt i bardzo małych dzieci przejawy zachowań autoagresywnych są czynnikiem poznawania własnego ciała i budowania jego granic, poprzez dotyk, który przynosi dwa rodzaje doznań – bólowe, np. szczypanie, gryzienie, drapanie, ciągnięcie za włosy lub niosące przyjemność, np.: głaskanie, łaskotanie. Nikt nie nazywa ich nienormalnymi. W rodzinie funkcjonalnej, która prawidłowo sprawuje opiekę nad dzieckiem, zachowania autoagresywne stopniowo ulegają wygaszeniu około drugiego roku życia dziecka, a zainteresowanie z własnego ciała, bardziej przenosi się na otoczenie, czyli następuje ich transformacja w zapewniające uwielbienie i sympatię społeczną. Natomiast w rodzinie dysfunkcyjnej, która prawidłowo nie zaspokaja potrzeb małego dziecka, w której rozwój przebiega w klimacie emocjonalnej deprivacji i zaniedbania, może dochodzić do opóźnień rozwojowych, poznawczych i emocjonalnych oraz utrwalenia się zachowań autoagresywnych, stanowiących nawykowy mechanizm komunikowania się z innymi także w późniejszych fazach życia.

Innym, spotykanym podziałem jest wyróżnienie modyfikacji biernych i czynnych. Jako przykład biernych wyznawców modyfikacji ciała można podać mężczyzn obrzezanych w okresie okołoniemowlęcym, a czynnymi stają się młode kobiety decydujące się na kolczyk w pępku.

W literaturze nie wspomina się o naturalnych, fizjologicznych samouszkodzeniach czy modyfikacjach, czyli biosamouszkodzeniach, biomodyfikacjach, które szczególnie są widoczne i przybierają na sile w okresie dorastania – wypryski i trądzik obejmujący twarz i inne części ciała, zmiana wyglądu drugo- i trzeciorzędowych cech płciowych, i okresie starości – zmarszczki. Tak więc, według kryterium sposobu powstawania modyfikacji ciała, można wyróżnić modyfikacje naturalne (np. trądzik, zmarszczki) i sztuczne (np. wszczepianie implantów).

Podsumowując modyfikacje ciała można zdefiniować jako sztuczne zachowania autoagresywne bezpośrednio typu libidinalnego usankcjonowane kulturowo obejmujące ingerencję w ciało i powiązane lub nie ze zniszczeniem tkanek podejmowane świadomie bez samobójczych zamiarów.

## **Z podkultury dewiacji i „prymitywizmu” na „czerwony dywan” i do kampusu**

Chyba każdy zna chociaż jedną osobę w swoim otoczeniu posiadającą mniej lub bardziej widoczny tatuaż, który jest jedną z modyfikacji ciała, które wyszły z podkultury wprost na ulice naszych miast. Oczywiście te bardziej ekstremalne modyfikacje ciała typu kolczykowanie, wstawianie implantów, operacje pla-

styczne to formy ingerencji w ciało, które sprawdzają granice społecznej tolerancji, świadczą o kreatywności, głupocie, braku poczucia bezpieczeństwa, lub chorobie. Chociaż dokładne dane statystyczne nie są dostępne, to w wielu doniesieniach badawczych sugeruje się, iż ten rodzaj zachowań autoagresywnych usankcjonowanych kulturowo jest w dużym stopniu częścią współczesnej kultury młodzieżowej i establishmentu. Gwiazdy filmowe, ikony sportu i idole muzyki rockowej kłują w oczy obrazami i kolczykami w różnych częściach ciała. Modyfikacje to powszechna praktyka również w okresie dojrzewania<sup>14</sup>. Wielu młodych ludzi w przedziale wiekowym 16–25 lat, dobrowolnie podejmuje decyzję o posiadaniu tatuażu lub piercingu, czyli używa swojego ciała jako „środka artystycznej ekspresji”<sup>15</sup>. Ale to kosztowna biżuteria (i wcale nie o stronę materialną chodzi), biorąc pod uwagę jej czasem stygmatyzujące właściwości<sup>16</sup>. W Ameryce, szacuje się, że ok. 10–25% nastolatków posiada przynajmniej jeden tatuaż lub kolczyk<sup>17</sup>. Nieco niższe wyniki otrzymano w badaniach krajowych, w których częstotliwość występowania piercingu (wyłączając płatki uszu) i tatuażu w grupie młodzieży gimnazjalnej wynosiła odpowiednio 8% i 5%. Kolczykowanie różnych części ciała jest zdecydowanie bardziej rozpowszechnione wśród dziewcząt (włączając płatki uszu) (39%) niż chłopców (3%), a tatuaż występuje w podobnym nasileniu w obu grupach (dziewcząt 5% i chłopców ok. 4%)<sup>18</sup>.

W ostatnich latach nastąpiła ogromna zmiana we wzorach zachowań autoagresywnych bezpośrednich usankcjonowanych kulturowo. Nie tylko wzrosła częstotliwość i ilość, ale pojawiły się nowe wcześniej nieznanne formy.

## Związek modyfikacji z adolescencją

Jakie są przyczyny nasilenia skali tego fenomenu na wcześniej nie spotykaną skalę właśnie w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości? Oczywiście są one wielopłaszc-

14 P. Sweetman, *Anchoring the (postmodern) self? Body modification, fashion and identity*, „Body Soc”, nr 5, 1999; E. Gołąbek, *Inwazja przekłuwaczy ciała. Wychowawcze problemy tatuażu i piercingu u nastolatków*, „Horyzonty Wychowania”, nr 4, 2005; K. Ostaszewski, K. Kocoń, *Tatuaż i piercing a zachowania problemowe młodzieży*, „Serwis Informacyjny Narkomania”, nr 2, 2008; B. Boćwińska-Kiluk, *Zachowania autodestrukcyjne w świetle psychoanalizy – analiza przypadku*, „Psychoterapia”, nr 1, 2013.

15 J. Wycisk, *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc nastolatkom w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010, s. 107–109.

16 S. Mayers, S. Chiffriller, *Sequential survey of body piercing and tattooing prevalence and medical complication incidence among college students*, „Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine”, nr 161, 2007, s. 1219; T.A. Roberts, S.A. Ryan, *Tattooing and high-risk behavior in adolescents*, „Pediatrics”, nr 110, 2002, s. 1058.

17 L. Carrol, R. Anderson, *Body piercing, tattooing, self-esteem, and body investment in adolescent girls*, „Adolescence”, nr 37(147), 2002, s. 627–637.

18 K. Ostaszewski, K. Kocoń, *Tatuaż i piercing...*, op. cit.

czynowe, ale bezpośrednio powiązane z zadaniami i potrzebami młodzieży realizowanymi w konkretnej rzeczywistości, która ich realizację może wspierać lub umożliwiać oraz może odpowiadać na głos potrzeb młodego pokolenia lub zbyć go milczeniem albo potraktować z wrogością. Adolescencja to czas oddalania się od beztroskiego dzieciństwa, strukturalizowania czasu głównie zabawą, znoszenia zależności od rodziców. Młodzież stopniowo zostaje właścicielem „swojego kawałka podłogi” i odkrywa swoje *self*, otrzymuje prawa obywatelskie, takie jak: udział w wyborach, podleganie powszechnemu sądownictwu. Zaczyna także uczestniczyć w życiu społecznym, tworzyć różne organizacje, np. subkultury młodzieżowe. Jest to czas eksperymentowania z nową pulą ról związaną „lotem w dorosłość”. Młodzi zaczynają korzystać ze swoich praw grając różne role i sprawdzając granice, „miłości społecznej”. Adolescenci to świetni, wielcy handlowcy, przedsiębiorcy, bankowcy zwani „młodymi wilkami”, drobni rzemieślnicy, kierowcy, sprzedawcy, kupcy, czyli tzw. „normalisi”. Artystyczne dusze, naukowcy, wynalazcy i geniusze, którzy „ruszając głową” przyczyniają się do rozwoju nauki i kultury oraz zagubieni, czasem zbuntowani, sfrustrowani pacjenci, wariaci, drobni przestępcy, którzy wkraczają na arenę społeczną z wieloma deficytami i czują się w niej „jak słoń w składzie porcelany”. W każdej z tych podgrup tatuaż i piercing będzie pełnił nieco inne funkcje, ale wszyscy uczestniczą w wymianie społecznej, której istotą jest wykonanie pracy psychologicznej i społecznej przyjmując rolę „robotnika” o określonej tożsamości w wielkiej maszynie społecznej. Coraz bardziej wyobcowane, pozbawione znaczących więzi społeczeństwo kieruje adolescentów w stronę karnawałowego zachowania i wyglądu ciała, ale popycha ich tam również natura. Młodzi zaczynają uwalniać swoją kreatywność, potencjał i poszerzać swoje prawa przez uczestnictwo w rytuałach kulturowych ośmieszania/krytykowania dorosłych i angażowanie się w granie różnych ról (dobrych i złych bohaterów) i podejmując mniej lub bardziej akceptowane zachowania w przestrzeni społecznej. Tym samym negocjują ustalone przymierza, „idealny” typ budowy ciała. Wyrażając tożsamość w aspekcie cielesnym młody człowiek próbuje odzyskać kontrolę nad swoim zmieniającym się ciałem, i „włączyć alternatywne tożsamości poprzez uprawomocnienie społecznie”<sup>19</sup>. Te zabiegi niczym maska pozwalają mu ukryć niepewność, lęk i wstyd z powodu naznaczenia przez wypryski, krosty (biologiczne, naturalne samouszkodzenia) lub swoją nieporadność. Społeczność z modyfikacjami oferuje młodym miejsce/przestrzeń, w której zachowania autoagresywne i „tajne” tożsamości mogą być ujawnione i wypróbowane z jednoczesnym zachowaniem anonimowości oraz zapewniają pewną izolację, wycofanie społeczne, które jest konieczne do pokonania tej fazy życia.

19 L. Langman, *Punk, Porn and Resistance: Carnivalization of the Body in Popular Culture*, „Current Sociology”, nr 4, 2008, s. 664.

Znakiem dorosłości, w opinii wielu naukowców jest stałe poszerzanie swoich praw, co przekłada się na tożsamość i role społeczne oraz więze z badaniem i ustalaniem granic. Demokratyzacja sprawia, że młodemu człowiekowi może być dostępny szeroki wachlarz ról społecznych bez względu na płeć, religię, wykształcenie czy zamożność portfela. W praktyce dążenia młodego człowieka czasem komplikuje taki fakt jak tatuaż. Kulturowy, społecznie uznany sposób obchodzenia się z ciałem stał się obecnie swoistego rodzaju nie tylko estetycznym, ale i moralnym *esperanto* danej cywilizowanej i człowieczeństwa w ogóle. Adolescenci wszystkich ras – niezależnie od tego, jak często i z jakim zaangażowaniem naruszają ustalone normy społeczne (głównie dotyczące cielesności, ale i inne) – zaczynają coraz chętniej i częściej, jak pokazują statystyki powoływać się na swoje demokratyczne uprawnienia do decydowania w kwestii swojego ciała, wyrażania swojej tożsamości w ten właśnie sposób.

Coraz silniejsza potrzeba określenia i wyrażania swojej tożsamości w różnych wymiarach – tożsamości osobistej i społecznej oraz kulturowej<sup>20</sup>, wymaga również zdefiniowania jej wewnętrznych i zewnętrznych granic cielesnych. Granice wewnętrzne najczęściej są wyznaczone dynamiką świadomości i iluminacją indywidualnej tożsamości, która wyłania się w walce freudowskiego Erosa i Thanatosa<sup>21</sup> w danej czasoprzestrzeni. Natomiast granice zewnętrzne świadomością i identyfikacją własnej osoby z innymi i w relacji z innymi. Afiliacja społeczna wiąże się ze zgodą przyjęcia pewnej dozy „poprawności politycznej”, a niekiedy „poprawności etnicznej” czy wręcz „poprawności rasowej” w zakresie koncepcji ciała. Erik Erikson podkreślał jeszcze jeden znaczący wymiar stanowiący kamień węgielny stawania się człowiekiem swojej epoki, czy mówiąc słowami kapitana Jamesa T. Kirka procesu „*beam up*” oznaczającego w tym wypadku teleportowanie się nie na statek Enterprise, ale na miejsce przy stole dla dorosłych, a mianowicie – czas<sup>22</sup>.

## Przemiany społeczno-kulturowe jako katalizator modyfikacji ciała

Biorąc powyższe pod uwagę, eksperymentowanie z ciałem młodemu człowiekowi zawsze przychodzi do głowy przy takim, a nie innym społecznym, kulturowym, historycznym stole tworzącym specyficzne warunki rozwoju związane ze: stopniem integracji przeszłości, teraźniejszości i przyszłości (kontekst stagnacji z kul-

20 A. Brzezińska, *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, (w:) A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006; C. Shilling, *The Body and Social Theory*, Sage, London 1993.

21 Z. Freud, *Poza zasadą przyjemności...*, op. cit.

22 E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1997.



turą post-figuratywną, stabilizacji z kulturą ko-figuratywną i transformacji z kulturą pre-figuratywną<sup>23</sup>), jakością i ilością związków i interakcji oraz stanem osobowym i jego bogactwem lub ubogością w różne koncepcje teoretyczne oraz organizacje i grupy. Innymi słowy, zaangażowanie w modyfikacje ciała zależy – mówiąc metaforycznie – i od jajka, i od kury, i od kurnika (kolejność przypadkowa).

Na jakim podłożu wyrosły tatuaże i piercing w krajach zachodnich? Ich źródłem były przemiany społeczno-kulturowe ostatniego wieku oraz wcześniejszych czasów. Wśród przemian społecznych należałoby wymienić:

- Rewolucję naukowo-techniczną, która przyczyniła się do udoskonalenia technik, narzędzi i materiałów, które są wykorzystywane w robieniu tatuaży oraz piercingu. Poza tym, powstały urządzenia pozwalające wirtualnie podróżować po innych kontynentach, miejscach, społecznościach;
- Masową imigrację przyczyniającą się do częstych zmian miejsca pobytu lub zamieszkania, obserwowania odmiennych sposobów zajmowania się ciałem, wyrażania tożsamości poprzez ego cielesne. Już Krzysztof Kolumb z wypraw do innego świata przywoził nie tylko złoto i przyprawy, ale i wizerunki, „Innego”;
- Rozbudowę systemu oświatowego implikującą wzrost możliwości kształcenia i zdobywania nowych kwalifikacji, poziomu wykształcenia i zamożności, a przez to podążanie w kierunku marzeń o zmianie statusu społecznego. Poza tym wprowadzenie do szkół idei złagodzenia dyscypliny i autorytaryzmu oraz wolności wypowiedzi, co zwiększyło uprawnienia młodych, a tym samym ograniczyło autorytet nauczycieli, którzy pod presją młodzieży zaczęli godzić się na robienie przez uczniów tego co lubią;
- Atomizację społeczeństwa przez co kontakty międzyludzkie przybrały charakter przypadkowy i nietrwały, tradycyjne więzy rodzinne uległy rozluźnieniu, zmienił się model rodziny, powiększyła się ilość związków nieformalnych i samotnych rodziców;
- Postępujący proces laicyzacji społeczeństwa i odsuwanie się od zinstytucjonalizowanej religii i kościoła chrześcijańskiego będącego bastionem tradycyjnych wartości uszczuplił sferę duchowości i wyprał ze znaczenia wspólnotę religijną i takie rytuały jak bierzmowanie, małżeństwo, co obnażyło głód przynależności, otwierając drogę różnym wspólnotom młodzieżowym i subkulturom. Współcześnie w krajach Europy Zachodniej odsetek osób biorących udział w niedzielnych naborzeństwach wynosi poniżej 10%;
- Rozszerzanie się praw człowieka. Na początku XX wieku czynne i bierne prawa formalnie uzyskali wszyscy obywatele państw Zachodu. Jednak różne grupy społeczne, w tym dzieci i adolescenti poszerzają granice swoich

23 M. Mead, *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000.

praw, także w zakresie decydowania o swoim ciele. Na przykład nowe ruchy społeczne walczą o obywatelstwo i wyzwolenie w imię wykluczonych ciał (aborcja, eutanazja, itd.<sup>24</sup>). Nastąpiła radykalna zmiana rozumienia niepełnosprawności i starości z perspektywy medycznej i opieki społecznej z naciskiem na cielesność w kontekście praw człowieka. Etyka to dialog na poziomie estetyki i stosunków między „ciałami”/gremia. Gorącym tematem stało się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy język demokracji i język praw człowieka w odbiorze społecznym może znajdować egzemplifikacji w wyglądzie ciała i jego modyfikacjach? Kulturowy, społecznie uznany sposób obchodzenia się z ciałem stał się obecnie swoistego rodzaju nie tylko estetycznym, ale i moralnym esperanto naszej cywilizacji i człowieczeństwa w ogóle. Adolescenci wszystkich ras – niezależnie od tego, jak często i z jakim zaangażowaniem naruszają ustalone normy społeczne (głównie dotyczące cielesności, ale i inne) – zaczynają coraz chętniej i częściej, jak pokazują statystyki, powoływać się na swoje demokratyczne uprawnienia do decydowania w kwestii swojego ciała, wyrażania swojej tożsamości w ten właśnie sposób. W prawniczej literaturze amerykańskiej, pojawił się silny trend wspierający zwiększenie uprawnień decyzyjnych młodzieży *stricte* w kontekście medycznym oraz paramedycznym (kosmetyczne zabiegi medyczne)<sup>25</sup>. Wszyscy ludzie bez względu na wiek mają konstytucyjne prawo do integralności cielesnej, a sądy nie wahają się bronić tego prawa, gdy dzieci są wykorzystywane przez różnej maści dewiacyjnych aktorów społecznych. Ponadto, przynajmniej w niektórych przypadkach, prawo dziecka/adolescenta do integralności cielesnej odnosi się do relacji rodzinnych, dając nieletniemu prawo „veto” wobec inwazji fizycznej niezależnie od woli rodziców. Niemniej jednak zakres tego prawa jest mglisty, a stopień, jego realizacji poza wąskim kontekstem aborcji i antykoncepcji, pozostaje praktycznie w szarej strefie. Konstytucyjne prawo do integralności cielesnej małoletnich zależy od szerokości geograficznej i obejmuje odmienne tradycyjnie doktrynalne kategorie takie jak: prawo do aborcji, kara cielesna, podejmowanie decyzji przy zabiegach medycznych i nieterapeutyczne interwencje fizyczne – tatuaż, piercing, wstawianie implantów, operacje plastyczne, obrzezanie.

Natomiast wśród zmian kulturowych, które odzwierciedlają nowy sposób myślenia o cielesności prowokując zaangażowanie się młodych w modyfikacje ciała można wyróżnić:

- 
- 24 L.J. Nicholson, S. Seidman, *Social Postmodernism: Beyond Identity*, Cambridge University Press, Cambridge; New York: 1995.
- 25 P. Arshagouni, „But I’m an Adult Now... Sort Of”: *Adolescent Consent in Health Care Decision-Making and the Adolescent Brain*, „Journal of Health Care Law & Policy”, nr 9, 2006, s. 315–364.

- Szybki rozwój kultury masowej, który jest powiązany z wynalazkami XX wieku – telewizja, kino, gazeta, i wizualizacją życia oraz narodzinami reklamy. Popkultura promuje homogenizację postaw i i stylu życia manifestowanego wyglądem mieszkania, czy ciała (podobnie odziani ludzie, mieszkający w niemal identycznych domach, tak samo nastawieni na modne przedmioty, przejawiający zbliżone aspiracje i potrzeby).
- Ruchy kontestatorskie powstające w latach 60. XX wieku kwestionujące dotychczasowe tradycyjne normy społeczne. Liczne ruchy młodzieżowe „hipisi”, „dzieci kwiaty”, „bikiniarze”, zaczęły się rozpowszechniać jako protest przeciwko pokoleniu rodziców i poczucia uwięzienia w sztywnych ramach społecznie utratych schematów oraz jako symbol poszukiwania prawdziwej duchowości i wspólnoty. Od momentu pojawienia się kultury młodzieżowej stała się ona równoprawnym elementem życia kulturalnego.
- Zjawisko „karnawalizacji” życia, które to zauważył Michaił Bachtin i pocztkowo odniósł do stylu literackiego, a następnie dominującego rodzaju działalności społecznej, która często ma miejsce w karnawale i w kulturze popularnej: brak hierarchii, pietyzmu i etykiety, wydobywanie normalnie stłumionych głosów i energii (głupcy stają się mędrkami, królowie żebrakami), wymierzanie przeciwności (fakty i fantazje), ciało przedmiotem okrutnej groteski, atmosfera pełna humoru i chaosu, melanż, miszmasz, trochę tego, trochę tamtego. Pierwotnie „święto głupców”, „święto obrzezania” – średniowieczny festiwal subdiakonów, w którym prześmiewano święte ceremonie, uwalniając „naturalnego chama spod sutanny”<sup>26</sup>.

## Podsumowanie

Nakreślony kontekst społeczno-kulturowy niejako tłumaczy fakt, że problematyka modyfikacji ciała stała się w ostatnim czasie tematem żywym, przedmiotem wieloaspektowych analiz, rozważań i kontrowersji, uświadamiając jednocześnie, iż fizyczność i ciało jest niezwykle silną kategorią o potężnym znaczeniu i wyrazistości. Co więcej, ciało człowieka jest uznawane za jeden z najwcześniejszych i najbardziej stabilnych fundamentów jego tożsamości i jedną z najważniejszych zasad stratyfikacji społecznej.

Szeroki wachlarz badań naukowych implikowany nasileniem zaangażowania młodych ludzi w modyfikacje ciała odślonił odmienny niż dotychczas przyjmowano w naszej kulturze kontekst ich powstawania, libidinalny a nie destrukcyjny.

---

26 S. Dentith, *Bakhtinian Thought: An introductory reader*, Routledge, London–New York 1995.

## Bibliografia

- Antoszewski B., Sitek A., Fijalkowska M., Kasielska A., Kruk J. Jeromine, *Tattooing and body piercing- what motivates you to do it?*, „International Journal of Social Psychiatry”, nr 56(5), 2010.
- Arshagouni P., „But I'm an Adult Now... Sort Of”: *Adolescent Consent in Health Care Decision-Making and the Adolescent Brain*, „Journal of Health Care Law&Policy”, nr 9, 2006.
- Bettelheim B., *Rany symboliczne. Rytuály inicjacji i zazdrość męska*, Czytelnik, Warszawa 1989.
- Boćwińska-Kiluk B., *Zachowania autodestrukcyjne w świetle psychoanalizy – analiza przypadku*, „Psychoterapia”, nr 1(164), 2013.
- Brzezińska A., *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, (w:) A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Carrol L., Anderson R., *Body piercing, tattooing, self-esteem, and body investment in adolescent girls*, „Adolescence”, nr 37(147), 2002.
- DeMello M., *Bodies of Inscription: A Cultural History of the Modern Tattoo Community*, Duke University Press, Durham 2000.
- Dentith S., *Bakhtinian Thought: An introductory reader*, Routledge, London–New York 1995.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1997.
- Favazza, A.R., *Bodies Under Siege: Self-Mutilation, Nonsuicidal Self-Injury, and Body Modification in Culture and Psychiatry*, Johns Hopkins University Press, 2011.
- Favazza A.R., *Why patients mutilate themselves*, „Hospital and Community Psychiatry”, nr 40, 1989.
- Ferguson H., *Body piercing*, „British Medical Journal”, nr 319, 1999.
- Fisher, J.A., *Tattooing the body, marking culture*, „Body & Society”, nr 8, 2002.
- Freud Z., *Poza zasadą przyjemności*, PWN, Warszawa 2016.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2001.
- Gołąbek E., *Inwazja przekłuwaczy ciała. Wychowawcze problemy tatuażu i piercingu u nastolatków*, „Horyzonty Wychowania”, nr 4, 2005.
- Langman L., *Punk, Porn and Resistance: Carnivalization of the Body in Popular Culture*, „Current Sociology”, nr 4, 2008.
- Mayers L., Chiffrieller S., *Sequential survey of body piercing and tattooing prevalence and medical complication incidence among college students*, „Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine”, nr 161, 2007.
- Mead M., *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa, 2000.
- Nicholson L.J., Seidman S., *Social Postmodernism: Beyond Identity*, Cambridge University Press, Cambridge; New York: 1995.
- Ostaszewski K., Kocoń K., *Tatuaż i piercing a zachowania problemowe młodzieży*, „Serwis Informacyjny Narkomania”, nr 2, 2008.
- Roberts T.A., Ryan S.A., *Tattooing and high-risk behavior in adolescents*, „Pediatrics”, nr 110, 2002.
- Rush J. J., *Spiritual Tatoo. A Cultural History of Tattooing, Piercing, Scarification, Branding and Implants*, Berkley-California 2005.
- Shilling, C., *The Body and Social Theory*, Sage, London, 1993.
- Sweetman P., *Anchoring the (postmodern) self? Body modification, fashion and identity*, „Body & Society”, nr 5, 1999.
- Wycisk J., *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc nastolatkom w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.

**Grażyna Cęcelek**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Skierniewicach

## **Ubóstwo materialne rodziny jako implikator zaburzeń procesu socjalizacji dziecka oraz generator poważnych barier w dostępie do edukacji młodego pokolenia**

### **Wprowadzenie**

Trudności materialne stanowią poważny problem wielu polskich rodzin, negatywnie oddziałując na ich wydolność wychowawczą oraz procesy socjalizacyjne młodego pokolenia. Problem ten jest niezwykle złożony i ma charakter wielowymiarowy, ponieważ „niedostatek materialny to z jednej strony ograniczenia finansowe, a z drugiej zawężenie możliwości w różnych sferach życia jednostki i rodziny”<sup>1</sup>. Wraz z pogarszaniem się sytuacji materialnej rodziny, następuje ograniczenie i stopniowe eliminowanie udziału biednych w życiu społecznym, prowadzące do popadania w syndrom wyuczzonej bezradności, utrwalania się stylu życia w biedzie oraz powstawania swoistej kultury ubóstwa. „Ubóstwo materialne uznawane jest za niezwykle znaczący składnik warunkujący patologię życia społecznego w sensie zarówno egzystencjonalnym, instytucjonalnym, jak i politycznym”<sup>2</sup>.

Analizując zjawisko niedostatku materialnego należy zauważyć, że cechą charakterystyczną polskiej biedy jest zjawisko jej „juwenilizacji” charakteryzujące się wysokim udziałem dzieci wśród ludności biednej i jednocześnie większym rozpowszechnieniem biedy wśród dzieci niż wśród dorosłych. Dzieci biedne wychowują się w środowisku wychowawczym, którego wydolność zagrożona jest ograniczeniami natury materialnej, generującymi zaburzenia we wszystkich pozostałych obszarach jego funkcjonowania. Narażone są poza tym na poważne dysfunkcje w środowisku edukacyjnym, zagrażające procesom ich dalszego kształcenia, kształtowania ścieżki zawodowej i przyszłej pozycji społecznej. „Dzieci

---

1 M. Danecka, *Ubodzy i bezrobotni*, (w:) M. Jarosz (red.), *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*, Instytut Studiów politycznych PAN, Warszawa 2008, s. 107.

2 J.M. Zabielska, *Ubóstwo a procesy marginalizacji społecznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007, s. 5.

urodzone w rodzinach o niskim statusie społecznym już na starcie mają niższe szanse życiowe niż ich rówieśnicy urodzeni w rodzinach o wyższym statusie”<sup>3</sup>.

Bieda dzieci nie jest tylko prywatną sprawą rodziny; jest niezwykle ważną kwestią społeczną decydującą o przyszłości całego społeczeństwa, dlatego też w jej rozwiązywanie powinni angażować się nie tylko działacze społeczni skupieni w różnych instytucjach, ale także władze wszystkich szczebli. Niezwykle ważne jest tutaj również aktywne uczestnictwo całego środowiska społecznego oraz samych biednych.

## Zaburzenia w procesie socjalizacji generowane przez biedę rodziny

Rodzina to najważniejsze środowisko wychowawcze i podstawowa instytucja życia społecznego, pełniąca decydującą rolę w procesach socjalizacji młodego pokolenia. Każde niekorzystne zjawisko dotykające środowisko rodzinne, generuje automatycznie negatywne konsekwencje dla realizacji podstawowych jego funkcji.

Jedną z szeregu implikacji dynamicznych przeobrażeń zachodzących we współczesnej rzeczywistości, związaną ściśle z trwałym, chronicznym bezrobociem – jest postępująca pauperyzacja społeczeństwa polskiego generująca niedostatek materialny wielu rodzin.

Trudności materialne rodziny, bieda i niedostatek stanowią istotną barierę w stwarzaniu właściwych warunków do prawidłowego i wszechstronnego rozwoju dziecka, są często przyczyną różnych nieporozumień i konfliktów wewnątrzrodzinnych, wpływają znacząco na jakość funkcjonowania dziecka w szkole oraz na jego szanse edukacyjne<sup>4</sup>.

Konsekwencją niedostatku materialnego jest skupianie się wyłącznie na zaspokajaniu najbardziej elementarnych potrzeb oraz orientacja na teraźniejszość, czyli strategia życia z dnia na dzień, bez planowania przyszłych zamierzeń życiowych czy edukacyjnych.

Utrwalanie się sytuacji niedostatku materialnego generuje stopniowe zmniejszanie się kręgu znajomych, osłabienie kontaktów, zanik więzi – często również w ramach rodziny, ogólnie mówiąc generowana jest sytuacja tzw. kurczenia się otoczenia społecznego wokół rodziny biednej.

3 M. Grochalska, *Transgresyjne trajektorie. Zmiany statusu społecznego w perspektywie biograficznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 16, pobrano z: [http://repozytorium.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/9422/Transgresyjne\\_trajektorie\\_skrót.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repozytorium.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/9422/Transgresyjne_trajektorie_skrót.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (dostęp: 22.08.2016).

4 G. Cęcełek, *Bariery i szanse edukacyjne dziecka z rodziny ubogiej*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3–4, 2007, s. 49, 47–55.

Świat społeczny ludzi żyjących w kulturze ubóstwa jest bardzo ograniczony, ponieważ podstawowym środowiskiem, w jakim bytują jest szersza lub węższa sieć powiązań rodzinnych. W środowiskach ubogich często już sąsiedzi traktowani są jako kategoria obcych, czasem nawet wrogów. Zamknięcie się w bardzo wąskim kręgu osób najbliższych prowadzi do swoistego samowykluczania jednostki (i rodziny), którym świat zewnętrzny jawi się jako złowrogi i obcy, co doprowadza do pewnego rodzaju auto-marginalizacji<sup>5</sup>.

W rodzinach biednych występują bardzo często negatywne emocje, takie jak: wstyd, poczucie krzywdy, upokorzenia, lekceważenia, niepewność, lęk o przyszłość, poczucie bycia kimś gorszym, brak wiary w siebie, niska samoocena, brak wsparcia i zrozumienia ze strony otoczenia. Osoby biedne postrzegają siebie najczęściej jako ofiary przytłaczających, zewnętrznych, niezrozumiałych dla nich mocy; charakteryzują się rozkojarzoną orientacją, utratą osobistych zdolności do kontrolowania działania, stopniem intelektualnej i emocjonalnej wrażliwości, osłabieniem zdolności do nawiązywania i organizacji kontaktów z otoczeniem, odczuciem stawania się obcym samemu sobie, daleko posuniętą dezorganizacją życia; a więc procesem rozstroju zarówno w sferze życia codziennego, jak też w stosunku osoby biednej do własnej tożsamości i biografii<sup>6</sup>.

Jeśli biedzie towarzyszą dodatkowo patologiczne zachowania członków rodziny, wtedy sytuacja wychowawcza tego środowiska jest zdominowana dodatkowo przez chroniczne kłótnie, awantury, często zachowania przemocowe o charakterze fizycznym i psychicznym czy zaniedbanie dziecka. Bieda połączona z czynnikami o charakterze patologicznym determinuje szczególnie poważne zaburzenia i braki rozwojowe młodego pokolenia, prowadzące „nie tylko do degradacji społecznej, ale i biologicznej jednostki”<sup>7</sup>.

Bieda doświadczana w dzieciństwie jest szczególnie niebezpieczna, ponieważ stanowi ważny wyznacznik całego dalszego rozwoju jednostki.

Życie w biedzie w tej fazie może prowadzić do zaburzonego rozwoju fizycznego i psychicznego oraz do niższych osiągnięć edukacyjnych i społecznych w przyszłości. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że w okresie dzieciństwa i wczesnej młodości w rozwoju osobniczym człowieka zachodzą zmiany w biologicznej (dojrzewanie), psychicznej (reorganizacja poznawcza) i społecznej (rozpoczęcie i opuszczenie szkoły) sferze życia, z którymi związana jest zmiana zachowań i kontekstu społecznego, w jakim dziecko żyje<sup>8</sup>.

5 J. M. Zabielska, *Ubóstwo...*, op. cit., s. 35–36.

6 A. Roter, *Proces socjalizacji dziecka w warunkach ubóstwa społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 160.

7 H. Marzec, *Dziecko w rodzinie z ubóstwem materialnym*, MWSH-P w Łowiczu, Łowicz 2001, s. 10.

8 M. Potoczna, W. Warzywoda-Kruszyńska, *Kobiety z łódzkich enklaw biedy. Bieda w cyklu życia i międzypokoleniowym przekazie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009, s. 26.

Dzieci doświadczające ubóstwa znajdują się w szczególnie trudnej sytuacji życiowej i emocjonalnej, obejmującej niejednokrotnie traumatyczne doświadczenia związane z upośledzeniem codziennej egzystencji i prowadzącej do nieuchronnej defaworyzacji społecznej. Według badaczy, problematyki ubóstwa materialnego

bieda najmłodszych związana jest z wielowymiarowym upośledzeniem oraz znacząco przyczynia się do skrócenia biograficznej fazy dzieciństwa poprzez przedwczesne podejmowanie obowiązków przynależnych w naszym społeczeństwie osobom dorosłym – przejście odpowiedzialności za wykonywanie prac domowych, opiekę nad młodszym rodzeństwem, dorywcze, a później bardziej regularne prace zarobkowe<sup>9</sup>.

### Ubóstwo rodziny jako implikator poważnych ograniczeń dziecka w dostępie do edukacji

Analiza oddziaływania sytuacji materialnej rodziny na jakość społecznego i szkolnego funkcjonowania dziecka uzasadnia przywołanie stanowisk skupionych na roli rodziny w determinowaniu rozwoju dziecka: koncepcji dotyczącej alokacji rodzinnych zasobów oraz koncepcji podejmującej problematykę specyfiki procesu inwestowania w dzieci. I tak, pierwsza z nich koncentruje się na twierdzeniu, że dziecko uczestniczy w ekonomicznych warunkach życia rodziny nie biorąc udziału w równym z dorosłymi podziale, nie posiada też decydującego głosu w sprawie podziału ograniczonych zasobów ekonomicznych rodziny<sup>10</sup>. Drugie stanowisko natomiast podkreśla, że rodziny o ograniczonych zasobach ekonomicznych oraz przejawiające dysfunkcje wychowawcze, na ogół w niewielkim stopniu inwestują w dzieci, co automatycznie tworzy poważne przeszkody w osiągnięciu dobrych rezultatów zarówno w okresie szkolnym, jak też w życiu dorosłym<sup>11</sup>.

W podejściu ekosystemowym natomiast główną uwagę zwraca się na interakcje zachodzące między jednostkami, między systemami, oraz między jednostkami a systemami, w związku z czym uważa się, że dzieci z rodzin biednych żyją w odmiennych ekosystemach w porównaniu do dzieci z rodzin nie-biednych. Szczególne znaczenie ma tutaj również fakt, że różnice te są szczególnie wyraźne w ekosystemie szerszym niż rodzina oraz że interakcje między systemami są odmienne dla biednych i nie dotkniętych problemem ubóstwa material-

9 A. Golczyńska-Grondas, M. Potoczna, *Znaczenie badań biograficznych w analizach ubóstwa*, (w:) J. Grotowska-Leder, E. Rokicka (red.), *Nowy ład? Dynamika struktur społecznych we współczesnych społeczeństwach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 391.

10 G. Becker, N. Tomes, *Human capital and the rise and fall of families*, „Journal of Labor Economics”, nr 4(2), 1994.

11 G. Becker, *A treatise on the family*, Harvard University Press, 1991.



nego<sup>12</sup>. Tak więc fakt zamieszkiwania w zhomogenizowanych biednych sąsiedztwach, tzw. enklawach biedy generuje destrukcyjne oddziaływania na jej członków, wytwarzając specyficzną kulturę ubóstwa przekazywaną w drodze międzypokoleniowej transmisji pozycji społecznej.

Ze statusem materialnym domu rodzinnego na ogół ściśle związany jest poziom wykształcenia rodziców determinujący jednocześnie jakość funkcjonowania rodziny w obszarze edukacji. „Wychowanie w biedzie łączy się zwykle z ograniczonym wykształceniem i kwalifikacjami zawodowymi. Młody człowiek, którego rodzice utrzymują się z różnego rodzaju zasiłków, sam może wybrać w przyszłości taki sposób pozyskiwania dochodu. W świetle teorii tak „przygotowani” do życia młodzi ludzie są przede wszystkim „kandydatami” do grupy osób trwale bezrobotnych, a nawet do grup o charakterze przestępczym<sup>13</sup>. „Rodzice lepiej wykształceni cechują się na ogół wyższymi aspiracjami edukacyjnymi, mają większe wymagania, jeśli chodzi o wykształcenie ich dzieci i lepiej potrafią zaszczepić potrzebę nauki niż rodzice gorzej wykształceni”<sup>14</sup>. Wyższe wykształcenie stanowi więc mniejsze niebezpieczeństwo popadnięcia w ubóstwo i mniejsze zagrożenie bezrobociem, a większą pewność uzyskania dobrze płatnej pracy oraz wyższy status dochodowy i społeczny<sup>15</sup>.

„Dzieci ze środowisk marginesu mają małą szansę na uzyskanie dobrej pozycji w szkole. Nie mają dobrego przygotowania do nauki oraz wpojono im wzory zachowań, które nie są cenione w środowisku szkolnym”<sup>16</sup>. Biedne środowiska wychowawcze są więc swoistymi generatorami poważnych barier w dostępie do edukacji młodego pokolenia oraz zjawiska wykluczenia edukacyjnego, powiązanego ściśle z wieloma przejawami wykluczenia społecznego, takim jak: ograniczony dostęp do wielu instytucji życia społecznego, niski status społeczny, ograniczenia natury świadomościowej, poczucie braku sprawstwa i braku wpływu na procesy decyzyjne powodujące często bezsilność i utratę kontroli nad ważnymi życiowymi decyzjami, nieumiejętność dochodzenia należnych praw.

Zauważyć należy jednocześnie, że wykluczenie społeczne pozostaje w dość skomplikowanej zależności przyczynowo-skutkowej z wykluczeniem edukacyjnym.

12 M. Potoczna, W. Warzywoda-Kruszyńska, *Kobiety...*, op. cit., s. 27.

13 J. M. Zabielska, *Ubóstwo...*, op. cit., s. 36.

14 G. Cęcelek, *Wyrównywanie szans w dostępie do kształcenia jako podstawowa zasada współczesnej edukacji*, „Paedagogica at Utilitatem Disciplinae”, nr 3, 2007, s. 66.

15 B. Kołaczek, *Podstawowe uwarunkowania społeczne dostępu młodzieży do kształcenia*, „Polityka Społeczna”, nr 1, 2005, s. 14.

16 M. Zahorska, *Dzieci ze środowisk marginesu w szkole*, (w:) W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Bieda dzieci. Zaniedbanie. Wykluczenie społeczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012, s. 153.

Brak środków nie pozwala na zdobycie lepszego wykształcenia, a brak należytego wykształcenia z kolei nie pozwala na osiągnięcie wyższego poziomu dochodów. Jest to część szerszego problemu powstawania syndromu dziedziczenia statusu społecznego i poziomu wykształcenia, co petryfikuje istniejącą strukturę społeczną. Tymczasem posiadanie dobrego wykształcenia, zwłaszcza wyższego, radykalnie zmniejsza zagrożenie wykluczeniem społecznym<sup>17</sup>.

## **Instrumenty służące optymalizacji jakości życia dziecka i rodziny biednej**

Rodzina biedna jest środowiskiem wymagającym wszechstronnej pomocy służącej kompensacji niedoborów generowanych przez niedostatek materialny oraz skierowanej na szybkie doprowadzenie członków rodziny do normalnego, społecznego funkcjonowania. Należy tutaj zaznaczyć, że „każda rodzina jest unikalnym systemem psychospołecznym o niepowtarzalnej strukturze, wzorach (profilach) funkcjonowania, relacjach wewnątrzrodzinnych, mającym swoją historię, osadzonym w określonym środowisku zamieszkania, posiadającym niepowtarzalny skład osobowy oraz własny system norm i reguł uformowany specyficznym, międzypokoleniowym przekazem”<sup>18</sup>. To w rodzinie przekazywane są dziecku pierwsze wartości i wzory zachowań, w niej krystalizują się aspiracje edukacyjne i plany życiowe młodego człowieka. Rodzina przekazuje dziecku swoisty schemat funkcjonowania społecznego, nazywany dziedziczeniem pozycji społecznej.

Dlatego też działania podejmowane na rzecz wsparcia rodziny znajdującej się w kryzysie wywołanym przez ubóstwo materialne, powinny być prowadzone ostrożnie i opierać się na dokładnym rozpoznaniu potrzeb. W oddziaływaniach wspomagających rodzinę biedną należy poświęcić szczególną uwagę problematyce biedy dzieci. „Aby osiągać jak najlepsze możliwości rozwoju, trzeba brać pod uwagę fakt, że bieda w dzieciństwie ma oprócz niedostatku materialnego także aspekt emocjonalny i intelektualny. Dlatego zwalczanie biedy nie może się ograniczać tylko do zwiększania zatrudnienia rodziców”<sup>19</sup>. Wielowymiarowość zjawiska biedy dziecięcej sprawia, że nie da się jej wyeliminować wyłącznie poprzez redukcję biedy rodziny.

17 P. Kozarzewski, *Wykluczenie edukacyjne*, (w:) M. Jarosz (red.), *Wykluczeni...*, op. cit., s. 174.

18 B.M. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 310.

19 W. Warzywoda-Kruszyńska, *Unia Europejska wobec biedy dzieci i jakości ich życia*, (w:) W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Bieda dzieci...*, op. cit., s. 21.

Według W. Warzywody-Kruszyńskiej<sup>20</sup>, zwalczanie biedy wśród dzieci powinno być oparte na trzech filarach:

- dostęp do odpowiednich zasobów obejmujących dochody i świadczenia oraz łączenie przez rodziców obowiązków zawodowych z obowiązkami rodzinnymi;
- dostęp do usług wysokiej jakości, a przede wszystkim do opieki wczesnodziecięcej, do edukacji i szkolenia, do ochrony zdrowia, do mieszkania i środowiska oraz do ochrony dziecka i do usług socjalnych;
- partycypacja dzieci oznaczająca prawo dziecka do bycia wysłuchanym oraz uczestnictwo dziecka w aktywnościach społecznych, rekreacyjnych, sportowych i obywatelskich.

W. Warzywoda-Kruszyńska stoi na stanowisku, że zgodnie z założeniami Eurochildu<sup>21</sup>, aby polityka na rzecz zwalczania biedy była skuteczna, musi być „dzieciocentryczna”, czyli zajmować się lokowaniem dziecka w centrum wszystkich działań zmierzających do zwalczania biedy oraz oparta na przekonaniu, że dziecko jest aktorem społecznym, który działa także poza rodziną. Dlatego też zwalczanie biedy dzieci należy lokować w kontekście praw dziecka, a nie tylko ograniczać się tylko do działań na rzecz zwalczania biedy rodziny.

Wielkie znaczenie w przewyżczeniu biedy dzieci mają usługi społeczne, polityka mieszkaniowa, ochrona zdrowia, a w szczególności edukacja, która może przyczynić się do przerwania międzypokoleniowej transmisji biedy<sup>22</sup>. Niekwestionowaną więc rolę w procesie wspomaganie dziecka dotkniętego problemem ubóstwa materialnego powinna odgrywać szkoła, która jako niezwykle ważne środowisko wychowawcze powinna w całościowy i komplementarny sposób zapewnić wszechstronne wsparcie dzieciom i młodzieży ze środowisk biednych i zmarginalizowanych.

Za pośrednictwem szkoły bowiem i dzięki uczęszczaniu do niej uczeń może korzystać z pomocy materialnej i rzeczowej, pomocy w nauce oraz wsparcia psychologicznego. Rozmiary, jakość i sposób tych działań są bezpośrednimi wyznacznikami rzeczywistych możliwości likwidowania barier w dostępie do kształcenia wynikających z życia w ubóstwie<sup>23</sup>.

20 Ibidem.

21 Eurochild jest organizacją zrzeszającą organizacje pozarządowe pracujące z i dla dzieci oraz indywidualnych członków z większości krajów europejskich, odwołującą się przede wszystkim do *Konwencji Praw Dziecka*, przyjętej przez Unię Europejską i wszystkie państwa członkowskie jako wspólnego zobowiązania i podstawy działań na rzecz przeciwdziałaniu biedzie i podnoszenia jakości życia dzieci biednych.

22 W. Warzywoda-Kruszyńska, *Unia Europejska wobec biedy dzieci i jakości ich życia*, (w:) W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Bieda dzieci...*, op. cit., s. 21.

23 G. Cęcelek, *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011, s. 213–214.

W metodyce pracy opiekuńczo-wychowawczej z dzieckiem biednym szczególnie istotne jest odpowiednie podejście, zrozumienie sytuacji życiowej dziecka, wczucie się w jego przeżycia. „Niezwykle ważne jest dostrzeganie subiektywnego świata dziecka budowanego na podstawie doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego oraz otoczenia”<sup>24</sup>. Każde dziecko ma bowiem swoją indywidualną twarz, która wyraża jakieś uczucia, mówi do nas, zmusza nas do odpowiedzi oraz bycia odpowiedzialnym wobec niego i za niego<sup>25</sup>. Istotne jest więc ciągle doskonalenie metod i form pracy z dzieckiem ubogim, dotarcie z wiedzą psychologiczną do nauczycieli i wychowawców, których osobowość, kompetencje i postawy stanowią niezwykle ważne determinanty efektywności podejmowanych działań, służących destygmatyzacji dziecka biednego, kompensacji niedoborów wywołanych biedą oraz w konsekwencji wyrównywaniu szans edukacyjnych i kreowaniu nadziei na lepszą przyszłość.

Nie ulega wątpliwości, że bieda dzieci musi być traktowana jako zjawisko wielowymiarowe, które ma nie tylko aspekt ekonomiczny, lecz także emocjonalny, relacyjny i polityczny. Jej zwalczanie musi angażować różne instytucje i różne środki. Zgodnie z wytycznymi instytucji Unii Europejskiej, efektywne zwalczanie biedy wymaga realizacji polityki opartej na trzech podstawowych filarach:

- zapewnienie minimum egzystencji wszystkim ludziom,
- zapewnienie wszystkim dostępu do dobrej jakości usług społecznych,
- nacisk na uczestnictwo samych dzieci w sprawach ich dotyczących oraz w aktywnościach czasu wolnego<sup>26</sup>.

Aby działania podejmowane na rzecz poprawy jakości aktualnego i przyszłego społecznego funkcjonowania dziecka biednego przyniosły długofalowe, zamierzone rezultaty, konieczna jest systematyczna, wielozakresowa współpraca pomiędzy wszystkimi podmiotami polityki społecznej państwa i społeczności lokalnymi z włączeniem w nie osób biednych.

Przedsięwzięcia podejmowane przez polityków społecznych, pracowników socjalnych, pedagogów społecznych, wychowawców, nauczycieli, kuratorów społecznych i sądowych, terapeutów, psychologów i wszystkich, którym leży na sercu dobro dziecka funkcjonującego w zaburzonej przestrzeni środowiskowej nie z własnej winy, powinny być ukierunkowane przede wszystkim na troskę o likwidowanie barier utrudniających młodym ludziom zdobycie wykształcenia i zawodu stanowiącego przepustkę do lepszego życia i lepszego statusu społecznego<sup>27</sup>.

24 Ibidem., s. 214.

25 M. Sawicki, *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*, Wydawnictwo Semper, Warszawa 1995, s. 18.

26 W. Warzywoda-Kruszyńska, *Wprowadzenie*, (w:) W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Bieda dzieci...*, op. cit., s. 8.

27 G. Cęcełek, *Szanse edukacyjne dzieci i młodzieży w kontekście procesu socjalizacji w środowisku naczynym subkulturą biedy i ubóstwa oraz możliwości ich wyrównywania*, (w:) M. Przybysz-Zarem-

I nie chodzi tutaj tylko o dostarczenie biednym – materialnych, rzeczowych czy finansowych środków do samodzielnego funkcjonowania społecznego – ale przede wszystkim o wyposażenie członków rodziny, a przede wszystkim – dzieci i młodzieży – w cechy, umiejętności oraz postawy umożliwiające świadome kreowanie swego losu i samodzielne radzenie sobie w trudnych sytuacjach. Ważne więc jest podejmowanie takich działań, które przy wykorzystaniu zasobów zewnętrznych (społecznych i środowiskowych), służyłyby pomnożeniu sił wewnętrznych rodziny (samodzielność i zaradność życiowa) prowadzących do jej autonomii funkcjonalnej.

Autokreacja tożsamości społecznej rodziny (w wymiarze grupowym i jednostkowym), dokonywana zgodnie z pokrzyzysowym zestawem zasobów wewnętrznych wydaje się być jedną z najbardziej skutecznych metod zapobiegających powrotowi rodziny do stanu bezradności i powolnego jej staczania się na obrzeża marginesu społecznego<sup>28</sup>.

W obszarze wspierania dzieci i rodzin pokrzywdzonych biedą, defaworyzowanymi, zmarginalizowanymi i wykluczonymi społecznie niezwykle ważne jest bowiem wzmacnianie poczucia własnej wartości, rozbudzanie motywacji do edukacji, kształtowanie zaradności życiowej, zachęcanie do kreowania własnego, godnego stylu życia.

## Podsumowanie

Przeciwdziałanie biedzie dziecięcej jest nie tylko moralnym obowiązkiem całego społeczeństwa, ale przede wszystkim inwestycją w dobrostan dzieci oraz lepsze społeczeństwo w przyszłości. Według W. Warzywody-Kruszyńskiej, odpowiednią płaszczyznę przeciwdziałania biedzie i wykluczeniu społecznemu młodego pokolenia stanowi Konwencja praw dziecka, nawołująca do dużego nacisku na niedopuszczanie do zaniedbywania dzieci we wszystkich wymiarach ich egzystencji. Jest to bowiem dokument polityczny, ratyfikowany przez polski rząd, zobowiązujący wszystkie instytucje i szczeble administracji centralnej i lokalnej do przestrzegania zawartych w nim zaleceń<sup>29</sup>.

W działaniach mających na celu wszechstronną pomoc dla dziecka z rodziny biednej bardzo ważne jest należyte wsparcie ze strony zarówno władz centralnych, jak też lokalnych, które powinny w taki sposób organizować usługi społeczne, aby

---

ba (red.), *Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży. Heterogeniczny wymiar oddziaływań profilaktycznych. Wybrane aspekty*, Wydawnictwo PROSPEKT PR, Olsztyn 2015, s. 173, 163–175.

28 B. M. Nowak, *Rodzina...*, op. cit., s. 309.

29 W. Warzywoda-Kruszyńska, *Wprowadzenie*, (w:) W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Bieda dzieci...*, op. cit., s. 7–8.

gwarantowały one równość szans w dostępie do edukacji, a także stwarzały możliwości do dostrzegania i rozwoju potencjału oraz zdolności każdego dziecka, bez względu na reprezentowany przez jego rodzinę – status materialny i społeczny.

Aby przedsięwzięcia kompensacyjno-destygmatyzujące skierowane na dziecko biedne były efektywne i zorientowane na skuteczną redukcję zjawiska dziedziczenia ubóstwa, powinny być podejmowane na jak najwcześniejszych etapach biologicznego, psychicznego i społecznego rozwoju dziecka oraz uwzględniać złożoność problematyki szeroko pojmowanego dobrostanu dzieci<sup>30</sup>.

Konieczne jest upowszechnienie holistycznego podejścia do biedy dzieci, wykraczającego poza aspekty materialne, uwzględniającego również psychospołeczne i emocjonalne konsekwencje egzystencji w sytuacji niedostatku materialnego. Należy położyć nacisk na odpowiednie powiązanie działań przeciwdziałających marginalizacji i wykluczeniu społecznemu, podejmowanych przez instytucje polityki społecznej państwa, z działaniami innych obszarów społecznego funkcjonowania, takich jak: edukacja, kultura, ochrona zdrowia. Ważne jest również odpowiednie zaangażowanie w prowadzone działania samych zainteresowanych, czyli dzieci i rodzin biednych, służące ich społecznej aktywizacji, pobudzaniu sił społecznych oraz pokazywaniu możliwości zmiany sposobu życia i korzyści generowanych przez podejmowanie takich wyzwań. Niezwykle korzystna byłaby również systematyczna wymiana doświadczeń z zakresu strategii przeciwdziałania ubóstwu młodych ludzi podejmowana pomiędzy władzami regionalnymi oraz lokalnymi.

### *Bibliografia*

- Becker G., *A treatise on the family*, Harvard University Press, 1991.
- Becker G., Tomes N., *Human capital and the rise and fall of families*, „Journal of Labor Economics”, nr 4(2), 1994.
- Cęcelek G., *Bariery i szanse edukacyjne dziecka z rodziny ubogiej*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3–4, 2007.
- Cęcelek G., *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.
- G. Cęcelek, *Szanse edukacyjne dzieci i młodzieży w kontekście procesu socjalizacji w środowisku naczynym subkulturą biedy i ubóstwa oraz możliwości ich wyrównywania*, (w:) M. Przybysz-Zaremba (red.), *Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży. Heterogeniczny wymiar oddziaływań profilaktycznych. Wybrane aspekty*, Wydawnictwo PROSPEKT PR, Olsztyn 2015.
- Cęcelek G., *Wyrównywanie szans w dostępie do kształcenia jako podstawowa zasada współczesnej edukacji*, „Paedagogica at Utilitatem Disciplinæ”, nr 3, 2007.
- Danecka M., *Ubodzy i bezrobotni*, (w:) M. Jarosz (red.), *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*, Instytut Studiów politycznych PAN, Warszawa 2008.

30 L. H. Walters, *Intergenerational inheritance of poverty: bad news for children, challenge for policy*, (w:) J. Grotowska-Leder, E. Rokicka (red.), *Nowy ład? Dynamika struktur społecznych we współczesnych społeczeństwach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 219–234.

- Golczyńska-Grondas A., Potoczna M., *Znaczenie badań biograficznych w analizach ubóstwa*, (w:) J. Grotowska-Leder, E. Rokicka (red.), *Nowy ład? Dynamika struktur społecznych we współczesnych społeczeństwach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Grochalska M., *Transgresyjne trajektorie. Zmiany statusu społecznego w perspektywie biograficznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, pobrano z: [http://repozytorium.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/9422/Transgresyjne\\_trajektorie\\_skrót.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repozytorium.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/9422/Transgresyjne_trajektorie_skrót.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (dostęp: 22.08.2016).
- Kołaczek B., *Podstawowe uwarunkowania społeczne dostępu młodzieży do kształcenia*, „Polityka Społeczna”, nr 1, 2005.
- Kozarzewski P., *Wykluczenie edukacyjne*, (w:) M. Jarosz (red.), *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2008.
- Marzec H., *Dziecko w rodzinie z ubóstwem materialnym*, MWSH-P w Łowiczu, Łowicz 2001.
- Roter A., *Proces socjalizacji dziecka w warunkach ubóstwa społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Nowak B.M., *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Potoczna M., Warzywoda-Kruszyńska W., *Kobiety z łódzkich enklaw biedy. Bieda w cyklu życia i międzypokoleniowym przekazie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.
- Sawicki M., *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii kształcenia i wychowania*, Wydawnictwo Semper, Warszawa 1995.
- Walters L.H., *Intergenerational inheritance of poverty: bad news for children, challenge for policy*, (w:) J. Grotowska-Leder, E. Rokicka (red.), *Nowy ład? Dynamika struktur społecznych we współczesnych społeczeństwach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Warzywoda-Kruszyńska W., *Unia Europejska wobec biedy dzieci i jakości ich życia*, (w:) W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Bieda dzieci. Zaniedbanie. Wykluczenie społeczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
- Warzywoda-Kruszyńska W., *Wprowadzenie*, (w:) W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Bieda dzieci. Zaniedbanie. Wykluczenie społeczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
- Zabielska J.M., *Ubóstwo a procesy marginalizacji społecznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
- Zahorska M., *Dzieci ze środowisk marginesu w szkole*, (w:) W. Warzywoda-Kruszyńska (red.), *Bieda dzieci. Zaniedbanie. Wykluczenie społeczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.

**Emilia Szymczak**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Kobieta na studiach technicznych. Refleksje wokół współczesnych tendencji w edukacji wyższej**

### **Wprowadzenie**

Dokonując wprowadzenia do niniejszego zagadnienia, można przywołać ogólne przekonania dotyczące tego, czym w istocie jest edukacja. Okazuje się, iż współczesne neoliberalne społeczeństwo stwarza wiele możliwości do realizacji indywidualnych aspiracji i pragnień traktując edukację jako lokatę na przyszłość, a każdego obywatela jako kapitał, który odgrywa rolę w trosce o optymalny rozwój społeczny i gospodarczy danego narodu. Pomijając kwestie ekonomiczne<sup>1</sup> edukacja stanowi podstawowe źródło wiedzy i wyzwanie stojące naprzeciw chęci poszerzania własnych horyzontów i inwestowania w siebie oraz życie kolejnych pokoleń<sup>2</sup>. Jak twierdzi M. J. Szymański:

edukacja [rozumiana jako „dobro wspólne”<sup>3</sup> – E.S.] jest ważną dziedziną życia społecznego. Dokonuje się w społeczeństwie, służy osiągnięciu celów społecznych, realizacji jego potrzeb. Należy do nich przekaz dorobku poprzednich pokoleń, transmisja kulturowa, bez której niemożliwa byłaby ciągłość rozwoju społecznego i cywilizacyjnego. Edukacja to także działanie na rzecz zaspokajania aktualnych potrzeb związanych z przygotowaniem ludzi do działalności zawodowej, udziału w życiu gospodarczym, uczestnictwa społecznego, kształtowania losów osobistych. Odbywa się w określonym czasie i jest skierowana ku przyszłości<sup>4</sup>.

Edukacja w swoim pierwotnym wymiarze przez wieki kształtowała osobowość i określała miejsce danej jednostki w świecie. Przywołując słowa A. Boroń:

szkolnictwo stanowiło jedną z najistotniejszych płaszczyzn represjonowania różnic – na podstawie dominującego kanonu tożsamości. Funkcjonowało ono, opierając się

- 
- 1 S. Kwiatkowski, *Problemy organizacyjne łączenia dydaktyki i badań (zamiast zakończenia)*, (w:) S. Kwiatkowski (red.), *Integracja szkół wyższych z gospodarką a struktura organizacyjna uczelni*, PWN, Warszawa 1983, s. 161.
  - 2 E. Bielska, *Ponowoczesne konteksty liberalizmu a preferencje młodzieży akademickiej wobec wybranych aspektów stylów życia (studium teoretyczno-badawcze)*, ŚWSZ im. gen. J. Ziętka, Katowice 2006, s. 45.
  - 3 B. Śliwerski, *Dokąd zmierza polska edukacja?*, „Neodidagmata”, nr 33/34, 2012, s. 73.
  - 4 M.J. Szymański, *Socjologia edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 7.



na gotowej matrycy tożsamości, w którą wychowanek był „wtłaczany” i „formowany” według gotowych uniwersalnych [...] wzorów. Jednostka bardzo wcześnie dowiadywała się, „kim może być”, a „kim być jej nie wolno”.

## Edukacja w dobie współczesności

Obecnie, w większości krajów świata, nie obserwuje się już tak radykalnych, formalnych barier edukacyjnych, jakie miały miejsce w przeszłości (szczególnie biorąc pod uwagę podziały i dysproporcje płciowe utrzymujące się przez długie lata na gruncie edukacyjnym). Analizując współczesną rzeczywistość edukacyjną (np. europejską) można zwrócić uwagę na to, iż do przeszłości odchodzą już ograniczenia dotyczące liczby przyjmowanych kobiet i mężczyzn w postaci numerus clausus, czy zinternalizowane podziały dotyczące „przydatności społecznej” każdej płci w ramach podejść esencjalistycznych i dychotomiczne zróżnicowanie poszczególnych dziedzin kształcenia wzdłuż linii płciowej. Trudno już mówić o wciąż silnie obecnych w społeczeństwie przekonaniach dotyczących ideologii „oddzielnych sfer”<sup>6</sup> czy licznych asymetrii kulturowej ewaluacji płci, dotyczących np. utożsamiania kultury z mężczyzną i natury z kobietą (*nature-culture*; m.in. S.B. Ortner<sup>7</sup>), przypisania sfery produkcji mężczyznom a reprodukcji kobietom (production-reproduction; m.in. F. Edholm, O. Harris, K. Young<sup>8</sup>) oraz powiązania sfery publicznej z mężczyzną a domowej z kobietą (*domestic-public*; np. M.Z. Rosaldo<sup>9</sup>)<sup>10</sup>.

Współcześnie, przywołując wyniki badań A. Gromkowskiej-Melosik, okazuje się, iż supremacja kobiet w edukacji wyższej w większości krajów świata jest fak-

- 
- 5 A. Boroń, *Życie na pograniczu: problemy kształtowania się współczesnej tożsamości żydowskiej*, (w:) T. Szkudlarek (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995, s. 46-47.
  - 6 Ideologia, która w XVIII i XIX wieku ograniczała zakres wyborów kobiet, wykorzystując wiele postulatów dotyczących misji społecznej kobiet, wynikającej z ich natury i biologii; A. Kaplan, *Manifest domesticity*, (w:) *American literature, No more separates pheres!*, Duke University Press, 1998, t. 70, nr 3, s. 581.
  - 7 S.B. Ortner, *Czy kobieta ma się tak do mężczyzny, jak „natura” do „kultury”?*, (w:) *Nikt nie rodzi się kobietą*, przeł. T. Hołówka, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1982, s. 116-129.
  - 8 F. Edholm, O. Harris, K. Young, *Conceptualizing women*, „Critique of Anthropology”, t. 3, nr 9-10, 1977, s. 101-130.
  - 9 M.Z. Rosaldo, *The use and Abuse of anthropology; Reflections on feminism and cross-cultural understanding*, „Sings”, t. 5, nr 3, 1980, s. 389-417.
  - 10 E. Głazewska, *Asymetria kulturowej ewaluacji płci – podstawowe dychotomie: natura/kultura, sfera prywatna/sfera publiczna, reprodukcja/produkcja*, (w:) A. Kuczyńska, E.K. Dzikowska (red.), *Zrozumieć płć. Studia Interdyscyplinarne II*, WUW, Wrocław 2004, s. 218.

tem. Aktualne, światowe statystyki ukazują, iż „na 100 studiujących mężczyzn przypada 105 kobiet”<sup>11</sup>.

Przyglądając się analizie dostępu kobiet do edukacji wyższej zauważyć można, iż na 74 kraje świata aż w 51 kobiety stanowiły większość studiujących w nich osób<sup>12</sup>. Co ciekawe, także „w wielu krajach uznawanych za kraje patriarchalne, udział kobiet jest większy w edukacji na poziomie wyższym niż mężczyzn (klasycznymi przykładami są tu Namibia, Izrael, Jordania czy Turcja)”<sup>13</sup>. W kontekście ilościowym trudno już więc mówić o ich dyskryminacji. Wręcz przeciwnie – w całej populacji studentów kobiety stanowią rosnącą większość – w niektórych krajach ponad 60% ogółu studiujących. Dla przykładu w Polsce, w roku akademickim 2014/2015, ponad 58% studentów to kobiety (dokładnie 58,1%)<sup>14</sup>. Opiswane zjawisko coraz częściej dotyczy (w krajach wysoko rozwiniętych) również tradycyjnie męskich kierunków studiów, takich jak prawo czy medycyna<sup>15</sup>.

## Aktualne praktyki i tendencje społeczne

Współcześnie, obok coraz większego udziału kobiet w edukacji wyższej<sup>16</sup>, mamy do czynienia z przełamywaniem kolejnych barier i stereotypów, czego przykładem mogą być kobiety studiujące na kierunkach należących do typowo męskich dziedzin, jak np.: studia inżynierskie i techniczne. Świadczy o tym szereg społecznych praktyk, w postaci kampanii, spotów i haseł reklamowych, które mają na celu zachęcić przyszłe studentki do podejmowania wyzwań w nietradycyjnych dla nich dyscyplinach. Przykładem są takie akcje, jak „Dziewczyny na politechniki” (w roku 2016 miała już swoją 9. odsłonę<sup>17</sup>), „Lean in STEM”, program „Science: It’s a Girl Thing!” czy program stypendialny „For Women in Science”.

Kampania „Dziewczyny na politechniki” składa się z wielu organizowanych w jej ramach wydarzeń, np.: akcji promocyjnych na targach edukacyjnych, szko-

11 A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 135.

12 A. Gromkowska-Melosik, *Women’s education and professional success paradoxes of access and exclusion*, „Journal of Gender and Power”, t. 4, nr 2, 2015, s. 10.

13 A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet...*, op. cit., s. 130–131.

14 *Kobiety na Politechnikach 2016*, Raport, marzec 2016, s. 2, pobrano z: <http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/2015/images/dla-mediow/raport-kobiety-napolitechnikach-2016.pdf>, (dostęp: 30.04.2016).

15 A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet...*, op. cit., s. 119.

16 P. Cotterill, S. Jackson, G. Letherby, *Conceptualising challenges and negotiations for women in higher education*, (w:) P. Cotterill, S. Jackson, G. Letherby (red.), *Challenges and negotiations for women in higher education*, Springer, Dordrecht 2007, s. 1.

17 *Dziewczyny na politechniki! i Dziewczyny do ścisłych! 2016 Innowacje potrzebują kobiet!*, Informacja prasowa, pobrano z: [http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/2015/images/dla-mediow/Informacja\\_prasowa\\_dnp-ds-2016.pdf](http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/2015/images/dla-mediow/Informacja_prasowa_dnp-ds-2016.pdf), (dostęp: 15.03.2016).

leń, konferencji i spotkań z kobietami – inżynierkami. Przedsięwzięcie obejmuje również tzw. „Biegi w kasku”, publikacje, konkursy na staże i wiele innych<sup>18</sup>. W ramach tej inicjatywy na uczelniach technicznych w Polsce organizowane są „Ogólnopolskie Dni Otwarte Tylko Dla Dziewczyń”, które mają ośmielić przyszłe studentki do skorzystania z ich oferty edukacyjnej<sup>19</sup>.

Program „Lean in STEM” (realizowany podobnie jak „Dziewczyny na politechniki” z ramienia Fundacji Edukacyjnej Perspektywy<sup>20</sup>) jest inicjatywą mającą zachęcać kobiety do koncentrowania się na kierunkach technologicznych, inżynierskich i nauce oraz wspierać ich rozwój w tych obszarach. W swoich działaniach obejmuje pierwszy w Polsce Program Mentoringu kobiecego „Lean in High Tech” („włącz się do najnowocześniejszej techniki”) wspierający kobiety w budowaniu swojej kariery (prowadzony przez 20 kobiet z kraju i zagranicy), Akademię Inspiracji – Girlz go STEM! (w postaci cyklu webinarów motywacyjnych), Podwieczorki Technologiczne, konferencję popularyzującą udział kobiet w obszarach z grupy STEM oraz Krąg Lean in STEM Poland (w formie networkingu dla zainteresowanych kobiet). Jest to szeroko zakrojona akcja społeczna, która posiada wielu partnerów instytucjonalnych i strategicznych, tj. m.in.: Ambasadę USA, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Komisję Fulbrighta w Polsce, Konferencję Rektorów Polskich Uczelni Technicznych oraz takie firmy, jak: BCG, Bosch, Schneider Electric, Cisco i Siemens oraz Intel, P&G, Cemex<sup>21</sup>.

Akcja „Science: It’s a Girl Thing!” („Nauki ścisłe są dla dziewczyn!”) powstała z ramienia Komisji Europejskiej w 2012 roku i stanowi odpowiedź Unii Europejskiej na niedobór naukowców i wykwalifikowanych pracowników w dziedzinach technicznych<sup>22</sup>. W sposób szczególny zwraca uwagę na niedostateczną reprezentację kobiet w inżynierii, produkcji i budownictwie (liczba absolventek wynosi na terenie UE zaledwie 25,5%), jak i w dziedzinach ścisłych, matematyce i informatyce (gdzie kobiety stanowią 40,2% wszystkich absolwentów)<sup>23</sup>. Akcja ta przekonuje, że kobiety są równie cenną (jak mężczyźni) częścią społeczeństwa, której udział w proponowanych obszarach jest nieoceniony i istotny. Dziedziny ścisłe i techniczne zdają się być w narracji kampanii misją społeczną kobiet, które

18 Siwińska: *Dziewczyny, idźcie na politechniki!*, pobrano z: <http://www.krytykapolityczna.pl/artykuly/edukacja/20140403/dziewczyny-na-politechniki>, (dostęp: 15.04.2016).

19 *Dziewczyny na Politechniki*, pobrano z: <http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/2015/>, (dostęp: 15.04.2016).

20 *Lean in STEM*, źródło: <http://leaninstem.pl/o-nas>, (dostęp: 15.04.2016).

21 Ibidem.

22 *Commission launches „Science: it’s a girl thing!” campaign*, 2012, pobrano z: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_MEMO-12-465\\_en.htm?locale=en](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-12-465_en.htm?locale=en), (dostęp: 15.04.2016).

23 Ibidem.

w trosce o lepsze jutro winny porzucić utarte i tradycyjne wybory edukacyjne, na rzecz bardziej wartościowych dziedzin i przedsięwzięć naukowych<sup>24</sup>.

Do promocji kobiet w naukach ścisłych włączają się także inne organizacje oraz firmy. Przykładem może być program promocji kobiet w nauce: „For Women in Science Programme” powstały z inicjatywy UNESCO i L’Oréal, który, za sprawą przyznawanych stypendiów, dostrzega kobiety wyróżniające się na tle innych pod względem postępów i osiągnięć naukowych, wierząc w ich potencjał oraz nieoceniony wpływ na społeczeństwo<sup>25</sup>.

Konsekwencją realizowanych wspólnie praktyk, programów i tendencji społecznych jest sukcesywny wzrost udziału kobiet na kierunkach politechnicznych. Dla przykładu, dzięki kolejnym akcjom programu „Dziewczyny na politechniki” liczba studiujących kobiet na uniwersytetach zwiększyła się o ponad 24 000 osób<sup>26</sup>. Może to stanowić potwierdzenie wpływu takich inicjatyw na wybory edukacyjne kobiet.

Okazuje się, że coraz więcej kobiet pragnie spróbować swoich sił w dziedzinie, która tradycyjnie kojarzona jest z męskim środowiskiem. Mamy zatem do czynienia z przełamywaniem podziałów na zawody typowo kobiece i męskie zaprzeczając do pewnego stopnia m.in. płciowej segmentacji rynku pracy. Wyróżnić można w tym kontekście, nawiązując do P. Bourdieu, trzy komponenty segregacji wyrażające się m.in. w przekonaniach dotyczących powinności kobiet w zakresie podejmowania pracy, która winna być skorelowana ze specyfiką działań w przestrzeni domowej (uważano, że kobiety winny zdobywać wiedzę w dziedzinach związanych z nauczaniem, sektorem usług lub opieką). Kolejnym z komponentów jest społeczne przekonanie o męskiej dominacji i podejmowaniu przez nich lepszych, bardziej prestiżowych zawodów. Ostatni jest związany ze swoistym podziałem narzędzi i przedmiotów. Uważa się, że pierwotnie predysponowanym do obsługi maszyn, urządzeń i narzędzi technicznych jest mężczyzna<sup>27</sup>.

Zmiany w tym zakresie są z roku na rok coraz bardziej widoczne. Dla przykładu w Polsce na politechnikach w 2015 roku kształciło się prawie 37% kobiet (dokładnie 36,9%)<sup>28</sup>. Okazuje się, że pomimo sukcesywnie spadającej liczby studentów na uczelniach wyższych (od 2005 roku<sup>29</sup>) udział kobiet na kierunkach

24 *Nauki ścisłe są dla dziewczyn*, pobrano z: <http://science-girl-thing.eu/pl>, (dostęp: 15.02.2016).

25 *Gender and Science*, pobrano z: <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/priority-areas/gender-and-science/for-women-in-science-programme/>, (dostęp: 15.03.2016).

26 Informacja prasowa. *Dziewczyny na politechniki. Dziewczyny do ścisłych 2014*, pobrano z: [http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/2015/informacja\\_prasowa/Dziewczyny\\_na\\_politechniki\\_2014v10.pdf](http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/2015/informacja_prasowa/Dziewczyny_na_politechniki_2014v10.pdf), (dostęp: 15.04.2016).

27 P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004, s. 112.

28 *Kobiety na Politechnikach 2016*, Raport, op. cit., s. 5.

29 *Szkolnictwo Wyższe w Polsce*, Raport MNiSW 2013, s. 18, pobrano z: [https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf](https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf), (dostęp: 15.04.2016).

technicznych rośnie. Jest ich w tej chwili o ponad 5 tys. więcej niż w roku akademickim 2010/2011 (mężczyzn nie przybywa<sup>30</sup>). W roku 2014/2015 liczba wszystkich kobiet kształcących się na uczelniach technicznych wynosiła 112 554 osoby<sup>31</sup>.

Niniejsze tendencje społeczne są w pewnym stopniu powiązane z postępującą technologizacją naszego życia i dominacją wspomnianej już ideologii neoliberalnej, gdzie decydujące znaczenie dla życia społeczno-gospodarczego mają czynniki ekonomiczne, w tym optymalizacja procesów i jak najlepsze wykorzystanie zasobów ludzkich<sup>32</sup>. Z uwagi na wzrost globalnego zapotrzebowania na specjalistów w dziedzinach technicznych wdrażane są działania zmierzające do podejmowania przez młodych ludzi takich kierunków studiów, które są wartościowe z punktu widzenia rozwoju i postępu społeczeństw. Jak twierdzi w tym kontekście E. Croft<sup>33</sup>:

Ponad 55% studentów na uniwersytecie, którzy kształcą się w naukach ścisłych to kobiety, jednak mniej niż 20% z nich to studenci w dziedzinie inżynierii i nauk o ziemi (geologii) i tylko 11% kobiet to profesjonalni inżynierowie i geolodzy. Przyszłość naszej profesji [inżynierii – E.S] zależy od czerpania z największej puli zróżnicowanych i utalentowanych młodych ludzi, oraz od zapewnienia im przyjaznej atmosfery gwarantującej sukces<sup>34</sup>.

Przywołać w tym miejscu można też słowa B. Siwińskiej z ramienia Fundacji Edukacyjnej „Perspektywy” (inicjatorce programu „Dziewczyny na politechniki”): „Kobiety stanowią olbrzymi, niewykorzystany dotąd potencjał, który może nadać rozwojowi branży technologicznej impet i nową jakość. Ich zaangażowanie i unikalna perspektywa tworzą szansę na nowy sposób rozwiązywania problemów współczesności. Na budowanie kompetentnego społeczeństwa, które z zaawansowanych technologii będzie umiało korzystać mądrze i odpowiedzialnie”<sup>35</sup>.

Jak się okazuje kobiety coraz częściej pozytywnie odpowiadają na to zaproszenie i coraz chętniej podejmują wyzwania w nietradycyjnych obszarach zawodowych<sup>36</sup>. Również szkoły techniczne, pomimo zakorzenionych w opinii społecz-

30 *Dziewczyny na politechniki. Raport 2012*, s. 4, pobrano z: <http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/2012/pdfy/raport2012.pdf>, (dostęp: 15.04.2016).

31 *Kobiety na Politechnikach 2016*, Raport, op. cit., s. 4.

32 *The Pathway Forward: Creating Gender Inclusive Leadership in Mining and Resources*, Centre For Women In Politics And Public Leadership, November 2012, s. 1–2, 12, pobrano z: <http://carleton.ca/cwpppl/wp-content/uploads/Women-in-Mining-2.5.pdf>, (dostęp: 17.03.2016).

33 Dr Elizabeth Croft, inżynier, profesor na Uniwersytecie Kolumbii Brytyjskiej. Podejmuje działania w ramach programu NSERC Krzesło dla Kobiety w Nauce i Inżynierii; *NSERC Chair for Women in Science and Engineering*, pobrano z: [http://www.nserccrsng.gc.ca/Professors-Professeurs/CFS-PCP/CWSE-CFSG\\_eng.asp](http://www.nserccrsng.gc.ca/Professors-Professeurs/CFS-PCP/CWSE-CFSG_eng.asp), (dostęp: 15.01.2016).

34 *Gender Diverse Workplaces*, pobrano z: <https://www.apex.bc.ca/About-Us/Commitment-to-Community/Gender-Diverse-Workplaces>, (dostęp: 15.05.2016).

35 *Potencjał kobiet dla branży technologicznej, Raport Badawczy 2015*, s. 5, pobrano z: <http://potencjal-kobiet.pl/pdf/RAPORT-Potencjal-kobiet-dla-branzytechnologicznej.pdf>, (dostęp: 15.01.2016).

36 J. Evetts, *Gender and career in science and engineering*, Taylor & Francis, London 1996, s. 4.

nej stereotypów, coraz chętniej przyjmują studentki, co potwierdzają komunikaty reklamowe zamieszczane na stronach internetowych poszczególnych uczelni wyższych, w których coraz częściej widoczne są (a niekiedy nawet dominują – pod względem ilościowym) kobiety.

Przykładem opisywanego zjawiska jest też otwieranie żeńskich kierunków studiów na uczelniach technicznych. I tak, np. w Niemczech powstało już kilka kierunków kształcenia w ramach studiów wyższych dostępnych tylko dla kobiet. Przykładem może być Wyższa Szkoła Techniki i Gospodarki (HTW- Hochschule für Technik und Wirtschaft w Berlinie<sup>37</sup>), a w niej Wydział Informatyki i Gospodarki oferujący studia tylko dla kobiet. Stają się one coraz bardziej popularne, o czym świadczy ich dostępność na innych Uczelniach, jak np.: Jade Hochschule w Wilhelmshaven<sup>38</sup>, Fachhochschule w Stralsundzie (inżynieria), Hochschule Furtwangen (informatyka gospodarcza) oraz Hochschule w Bremen (informatyka). Głównym celem takich działań jest dążenie do wyzbycia się przez kobiety kompleksów i oporów związanych ze studiowaniem męskich kierunków kształcenia, chęć uniknięcia porównywania z mężczyznami oraz stworzenie optymalnego, przyjaznego środowiska uczenia się i wzmocnienie motywacji edukacyjnej kobiet<sup>39</sup>.

## Zakończenie

Podjęte przeze mnie zagadnienie może być rozpatrywane w kategoriach zmieniających się potrzeb kobiet, ich udziału w życiu społecznym oraz w oparciu o współczesne tendencje w kontekście ich rosnących pragnień i aspiracji. W tym zakresie uczelnie politechniczne rozpatrywać można w kategoriach szansy na osiągnięcie lepszego statusu życiowego, większych możliwości finansowych i poczucia władzy. Bez wątpienia stanowią one formę „sprawdzianu” dla umiejętności i wiedzy kobiet oraz dowód na to, że są one, tak jak mężczyźni, wartościową częścią społeczeństwa, która również może mieć decydujący wpływ na kształtowanie się naszej rzeczywistości.

Być może w przyszłości kobiety, o ile powyższy trend dalej się utrzyma i nie będzie stanowił krótkofalowej tendencji społecznej, nie będą stanowić jedynie

37 Hochschule für Technik and Wirtschaft Berlin, pobrano z: <http://www-en.htw-berlin.de/>, (dostęp: 15.02.2016).

38 Jade Hochschule, źródło: <http://www.jade-hs.de/en/>, (dostęp: 15.02.2016).

39 B. Schröder, *Męskie zawody, damskie studia. Niemiecki sposób na gender*, przeł. A. Wojnarowska, pobrano z: <http://www.dw.de/m%C4%99skie-zawody-damskie-studia-niemiecki-spos%C3%B3b-na-gender/a-17406129>, (dostęp: 15.02.2016).

grupy użytkowników konkretnych urządzeń i technologicznych udoskonaleń a staną się – w coraz większym stopniu – ich producentkami i kreatorkami<sup>40</sup>.

### Bibliografia

- Bielska E., *Ponowoczesne konteksty liberalizmu a preferencje młodzieży akademickiej wobec wybranych aspektów stylów życia (studium teoretyczno-badawcze)*, Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach, Katowice 2006.
- Boroń A., *Życie na pograniczu: problemy kształtowania się współczesnej tożsamości żydowskiej*, (w:) T. Szkudlarek (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995.
- Bourdieu P., *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.
- Schröder B., *Męskie zawody, damskie studia. Niemiecki sposób na gender*, przeł. A. Wojnarowska, pobrano z: <http://www.dw.de/m%C4%99skie-zawody-damskie-studia-niemiecki-spos%C3%B3b-na-gender/a-17406129>, (dostęp: 15.02.2016).
- Commission launches „Science: it’s a girl thing!” campaign*, 2012, pobrano z: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_MEMO-12-465\\_en.htm?locale=en](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-12-465_en.htm?locale=en), (dostęp: 15.04.2016).
- Cotterill P., Jackson S., Letherby G., *Conceptualising challenges and negotiations for women in higher education*, (w:) P. Cotterill, S. Jackson, G. Letherby (red.), *Challenges and negotiations for women in higher education*, Springer, Dordrecht 2007.
- Dziewczyny na politechniki*, pobrano z: <http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/2015/>, (dostęp: 15.04.2016).
- Dziewczyny na politechniki! i Dziewczyny do ścisłych! 2016 Innowacje potrzebują kobiet!*, Informacja prasowa, pobrano z: [http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/2015/images/dla-mediow/Informacja\\_prasowa\\_dnp-ds-2016.pdf](http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/2015/images/dla-mediow/Informacja_prasowa_dnp-ds-2016.pdf), (dostęp: 15.03.2016).
- Dziewczyny na politechniki. Raport 2012*, pobrano z: <http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/2012/pdfy/raport2012.pdf>, (dostęp: 15.04.2016).
- Edholm F., Harris O., Young K., *Conceptualizing women*, „Critique of Anthropology”, t. 3, nr 9–10, 1977.
- Evetts J., *Gender and career in science and engineering*, Taylor & Francis, London 1996.
- Gender and Science*, pobrano z: <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/priority-areas/gender-and-science/for-women-in-science-programme/>, (dostęp: 15.03.2016).
- Gender Diverse Workplaces*, źródło: <https://www.apeg.bc.ca/About-Us/Commitment-to-Community/Gender-Diverse-Workplaces>, (dostęp: 15.05.2016).
- Głazewska E., *Asymetria kulturowej ewaluacji płci-podstawowe dychotomie: natura/kultura, sfera prywatna/sfera publiczna, reprodukcja/produkcja*, (w:) A. Kuczyńska, E.K. Dzikowska (red.), *Zrozumieć płęć. Studia Interdyscyplinarne II*, WUW, Wrocław 2004.
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Gromkowska-Melosik A., *Women’s education and Professional success. Paradoxes of access and exclusion*, „Journal of Gender and Power”, t. 4, nr 2, 2015.
- Hochschule für Technik and Wirtschaft Berlin*, źródło: <http://www-en.htw-berlin.de/>, (dostęp: 15.02.2016).
- Informacja prasowa. *Dziewczyny na politechniki. Dziewczyny do ścisłych 2014*, pobrano z: [http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/2015/informacja\\_prasowa/Dziewczyny\\_na\\_politechniki\\_2014v10.pdf](http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/2015/informacja_prasowa/Dziewczyny_na_politechniki_2014v10.pdf), (dostęp: 15.04.2016).
- Jade Hochschule*, pobrano z: <http://www.jade-hs.de/en/>, (dostęp: 15.02.2016).

40 Potencjał kobiet dla branży technologicznej, op. cit., s. 15.

- Kaplan A., *Manifest domesticity*, „American literature, No more separates pheres!”, t. 70, nr 3, Duke University Press, 1998.
- Kobiety na Politechnikach 2016*, Raport, Fundacja Edukacyjna „Perspektywy”, marzec 2016, s. 2, pobrano z: <http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/2015/images/dla-mediow/raport-kobiety-napolitechnikach-2016.pdf>, (dostęp: 30.04.2016).
- Kwiatkowski S., *Problemy organizacyjne łączenia dydaktyki i badań (zamiast zakończenia)*, (w:) S. Kwiatkowski (red.), *Integracja szkół wyższych z gospodarką a struktura organizacyjna uczelni*, PWN, Warszawa 1983.
- Lean in STEM*, pobrano z: <http://leaninstem.pl/o-nas>, (dostęp: 15.04.2016).
- Nauki ścisłe są dla dziewczyn*, pobrano z: <http://science-girl-thing.eu/pl>, (dostęp: 15.02.2016).
- NSERC Chair for Women in Science and Engineering*, pobrano z: [http://www.nserccrsng.gc.ca/Professors-Professeurs/CFS-PCP/CWSE-CFSG\\_eng.asp](http://www.nserccrsng.gc.ca/Professors-Professeurs/CFS-PCP/CWSE-CFSG_eng.asp), (dostęp: 15.01.2016).
- Ortner S.B., *Czy kobieta ma się tak do mężczyzny, jak „natura” do „kultury”?*, (w:) *Nikt nie rodzi się kobietą*, przeł. T. Hołówka, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1982.
- Potencjał kobiet dla branży technologicznej*, Raport Badawczy 2015, pobrano z: <http://potencjalkobiet.pl/pdf/RAPORT-Potencjal-kobiet-dla-branzytechnologicznej.pdf>, (dostęp: 15.01.2016).
- Rosaldo M.Z., *The use and abuse of anthropology; reflections on feminism and cross-cultural understanding*, „Sings”, t. 5, nr 3, 1980.
- Siwińska: Dziewczyny, idźcie na politechniki!*, pobrano z: <http://www.krytykapolityczna.pl/artykuly/edukacja/20140403/dziewczyny-na-politechniki>, (dostęp: 15.04.2016).
- Szkolnictwo Wyższe w Polsce*, Raport MNiSW 2013, pobrano z: [https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_07/0695136d37bd577c8abo3acc5c59a1f6.pdf](https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8abo3acc5c59a1f6.pdf), (dostęp: 15.04.2016).
- Szymański M. J., *Socjologia edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Dokąd zmierza polska edukacja?*, „Neodidagmata”, nr 33/34, Poznań 2012.
- The Pathway Forward: Creating Gender Inclusive Leadership in Mining and Resources*, Centre For Women In Politics And Public Leadership, November 2012, s. 1–2, 12, pobrano z: <http://carleton.ca/cwpppl/wp-content/uploads/Women-in-Mining-2.5.pdf>, (dostęp: 17.03.2016).



**Magdalena Sasin**

Uniwersytet Łódzki

## **Znaczenie płci w muzyce współczesnej z punktu widzenia procesów tworzenia i upowszechniania**

Życie kulturalne w Polsce i innych krajach kręgu kultury Zachodu to dziedzina silnie sfeminizowana. Świadczy to dobitnie o przejściu kobiet ze sfery prywatnej, do której przez wiele wieków ograniczało się życie większości z nich, do sfery publicznej. Ta zmiana dokonała się stosunkowo niedawno. Wcześniej kobietom zabraniano czynnego uprawiania wielu dziedzin sztuki, w tym muzyki, lub ich aktywność była ograniczona do ściśle określonych działań, wyznaczanych, rzecz jasna, przez mężczyzn. Ślad przeszłości jest wciąż widoczny, gdyż wśród osób decyzyjnych w kulturze więcej jest mężczyzn niż kobiet. Także pewne dziedziny sztuki muzycznej nadal są zdominowane przez męską płć. Celem artykułu jest przedstawienie aktualnej sytuacji, cechującej się znaczącym wzrostem aktywności kobiet w życiu muzycznym, i powiązanie jej z charakterystyką współczesnego społeczeństwa i kultury. Autorka stawia tezę, że wzrost aktywności kobiet w tej dziedzinie jest nierozzerwalnie związany z przemianami znaczących wartości.

Zagadnienia te sytuują się na pograniczu wielu dziedzin nauki: kulturoznawstwa, pedagogiki muzycznej, estetyki, socjologii. Bezpośrednio plasują się w kręgu dwóch stosunkowo nowych subdyscyplin, którymi są muzykologia kulturowa i pedagogika feministyczna.

Interpretacja pedagogiki muzycznej w ujęciu feministycznym wyrasta z przekonania, że znaczenie edukacji muzycznej, jak każdej edukacji artystycznej, nie ogranicza się do umiejętności warsztatowych, lecz ma wpływ na całościowy rozwój człowieka, jego wrażliwość, sposób postrzegania świata. Zwracało na to uwagę wielu wybitnych myślicieli i pedagogów, jak John Dewey<sup>1</sup>, Herbert Read<sup>2</sup> czy Irena Wojnar<sup>3</sup>. W związku z tym zmiany w edukacji muzycznej mają wpływ na inne dziedziny życia, a z drugiej strony pedagogika muzyczna nie jest odporna

---

1 J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1975.

2 H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976

3 I. Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1970.

na zewnętrzne oddziaływania. Dlatego problematyka ta jest rozważana w perspektywie interdyscyplinarnej<sup>4</sup>.

Zbigniew Kwieciński pedagogię feministyczną umieszcza wśród nurtów pobocznych refleksji nad edukacją, w grupie pedagogii odlotowych, czyli takich, które „proponują różne utopijne, nierealne na początku ideologie, które z czasem, drażąc powszechną świadomość i praktykę, dokonują znacznych przekształceń edukacji powszechnej”<sup>5</sup>. Ta definicja trafnie opisuje rozwój idei feministycznych: były one formułowane co najmniej od epoki oświecenia, lecz przez długie lata uważano je za przesadne, niepotrzebne czy wręcz szkodliwe. By w pedagogice nastąpiły zmiany prokobiece, trzeba było przekształceń społecznych i kulturowych, gdyż źródła trwałości pedagogii dominującej w danej kulturze tkwią poza edukacją.

Początki muzykologii feministycznej sięgają lat 70. XX wieku, kiedy w Stanach Zjednoczonych narodziły się tzw. *women's studies*. W dyscyplinie tej zwraca się uwagę na powiązania między społeczną sytuacją kobiet a ich udziałem w kulturze muzycznej. „Mamy tu do czynienia z badaniami, których celem jest odpowiedź na pytanie o to, jak różnice pomiędzy płciami obecne w rzeczywistości społecznej wpływają na muzykę, jej twórców oraz ich funkcjonowanie w kulturze artystycznej”<sup>6</sup>. Muzykologia feministyczna bada przede wszystkim: kanon muzyczny, zjawisko gender w muzyce, historię kobiet w muzyce, publiczne występy, kwestię seksualności kobiecego ciała, np. na scenie operowej<sup>7</sup>. Rozważania tego typu zwane są nową muzykologią lub muzykologią kulturową, co zbliża je do etnomuzykologii, która bada muzykę w jej otoczeniu kulturowym<sup>8</sup>.

## Pozycja kobiet w życiu muzycznym – uwarunkowania historyczne

Choć sztuka to obszar ludzkiej aktywności wymagający szczególnej wrażliwości, nie uchroniło to tej sfery od licznych zaniedbań i nadużyć wobec kobiet. W kulturze żydowskiej i wczesnochrześcijańskiej wynikały one z chęci odróżnienia się

4 Nurt feministyczny w pedagogice muzycznej rozwija się zwłaszcza w kulturze anglosaskiej. Vide: A. Białkowski, *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych zdefiniowań*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. 1, 2003, s. 251–264.

5 Z. Kwieciński, *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, (w:) M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 28.

6 K. Kizińska, *Rola płci kulturowej w badaniach muzykologicznych – zarys pola badawczego muzykologii feministycznej*, „Kultura i Edukacja”, nr 1(94), 2013, s. 26.

7 Ibidem.

8 Ibidem.

od budzących jak najgorsze skojarzenia kultur pogańskich, w których na ogół kobiety były aktywne artystycznie, a niekiedy nawet, jak w starożytnym Egipcie i Mezopotamii, śpiewy i obrzędy kapłańskie łączyły z rytualną prostytutką<sup>9</sup>. Religijni Żydzi konsekwentnie eliminowali więc kobiety ze sfery publicznej. Tę tendencję przejęli chrześcijanie, uzasadniając ją słynnymi słowami *mulier taceat in ecclesia*<sup>10</sup> („kobieta niech milczy w świątyni”), zaczerpniętymi z pism św. Pawła z Tarsu. Katolicyzm nie był tu wyjątkiem – właściwie wszystkie religie monoteistyczne odsuwały kobiety od sfery publicznej. W historii przeplatały się okresy łaskawe pod tym względem dla płci żeńskiej, jak wieki X–XIII – czas wzrostu ich znaczenia w kulturze europejskiej, jak i stulecia pełne restrykcji, np. wiek XIV i następne<sup>11</sup>. Szczegółowe ustalenia związane były z dyktowanymi przez biologię i tradycję obowiązkami. Za podstawową, narzuconą przez naturę rolę kobiety uznawano rolę żony i matki, zatem wszystko, co mogłoby ją od tych zadań odsuwać, było niepożądane. Chcąc zawodowo poświęcić się muzyce, kobiety napotykały wiele trudności zarówno obiektywnych, jak i obyczajowych. Do trudności pierwszego rodzaju należał przede wszystkim zakaz podejmowania formalnej nauki muzyki (przykładowo, we Francji w konserwatorium muzycznym kobiety mogły studiować od 1795 roku, w Niemczech zaś – od 1843, kiedy to otwarto konserwatorium w Lipsku<sup>12</sup>). Trudności obyczajowe wyrażały się zaś w niechęci społecznej do występujących publicznie kobiet, co utrudniało im organizowanie koncertów i gromadzenie publiczności. Ponieważ biegłość w muzykowaniu przez wiele wieków była domeną niewiast lekkich obyczajów, występujące publicznie kobiety narażały się na zarzut niemoralnego prowadzenia się i ryzykowały towarzyskie odrzucenie.

Choć dziś w kulturze Zachodu problemy te należą do przeszłości, nadal obecne są pozostałości dawnych praktyk. Przykładowo, na niektórych instrumentach kobiety grają rzadziej niż mężczyźni, choć ma to uzasadnienie jedynie historyczne: instrumenty dęte np. uważano za przynależne mężczyznom ze względu na falliczny kształt oraz dlatego, że „dęcie w instrument... zniekształca piękne [kobiece] usteczka”<sup>13</sup>.

9 D. Gwizdalanka, *Muzyka i płeć*, PWM, Kraków 2001.

10 Dosłownie: „mulieres in ecclesiis taceant”. *Pierwszy list św. Pawła do Koryntian*, 14,34, *Nova Vulgata*. Bibliorum sacrorum editio, pobrano z: [http://www.vatican.va/archive/bible/nova\\_vulgata/documents/nova-vulgata\\_nt\\_epist-i-corinthios\\_lt.html](http://www.vatican.va/archive/bible/nova_vulgata/documents/nova-vulgata_nt_epist-i-corinthios_lt.html), (dostęp: 25.10.2016).

11 D. Gwizdalanka, *Muzyka i płeć*, op. cit.

12 Ibidem, s. 101.

13 F. Hoffmann, *Instrument und Körper. Die musizierende Frau in der bürgerlichen Kultur*, Frankfurt am Main 1991, s. 51, cyt. za: ibidem, s. 146.

## Aktywność kobiet w kulturze a płć kulturowa

Codzienna obserwacja, niepoddana rygorom badania naukowego, pozwala stwierdzić, że wśród słuchaczy koncertów muzyki poważnej i widzów przedstawień operowych przeważają kobiety, podobnie jak w przypadku innych wydarzeń kulturalnych. Potwierdzają to wyniki badań. Badanie „Uczestnictwo ludności w kulturze”<sup>14</sup> przeprowadzone w Polsce w 2014 roku wykazało, że kultura jest bardzo ważna lub ważna dla ok. 84% badanych kobiet i 75% mężczyzn. Kobiety przewyższają mężczyzn liczebnie wśród osób czytających, korzystających z oferty domów kultury, a także częściej niż mężczyźni uważają, że oglądanie telewizji i korzystanie z Internetu nie może zastąpić innych form uczestnictwa w kulturze. Więcej kobiet niż mężczyzn przeczytało w ciągu roku poprzedzającego badanie przynajmniej jedną książkę (62% wobec 44%). Na koncerty do filharmonii uczęszczało 6,0% badanych – 5,5% mężczyzn i 6,4% kobiet.

Nasuwa się zatem pytanie: skoro kobiety wykazują większe zainteresowanie kulturą niż mężczyźni, dlaczego są w mniejszości wśród uznanych artystów i twórców kultury? Zdolności nie są decydujące, gdyż wśród uczniów szkół artystycznych – rekrutowanych na podstawie egzaminów wstępnych i badania predyspozycji – więcej jest dziewcząt niż chłopców. Podobne proporcje obserwuje się także na uczelniach artystycznych, jednak im wyżej w hierarchii artystycznej i naukowej (laureaci konkursów, władze uczelni), tym większa przewaga mężczyzn. Dopiero w ostatnich latach proporcje powoli, lecz konsekwentnie zmieniają się na korzyść kobiet, zmierzając do wyrównania ich udziału w wymienionych gremiach.

By odnieść sukces w sztuce, nie wystarczy talent i pracowitość – potrzebne jest wiele innych cech, takich jak: wiara we własne siły, zdecydowanie, bezkompromisowość. Tutaj może tkwić przyczyna zróżnicowanych losów zawodowych obu płci. Kurator sztuki Jakub Szreder zauważa, że w artystycznym świecie funkcjonują określone mechanizmy selekcji, premiujące osoby pewne siebie i bezkompromisowe:

To nie jest efekt działania żadnej konkretnej instytucji, a raczej akumulacji codziennych praktyk, stereotypów i mechanizmów selekcji. Pole sztuki to rodzaj dżungli, w której zwycięzca bierze wszystko. [...] W walce o status „artcelebryty”, premiowany jest rodzaj bezczelności, nawet lekkiej arogancji czy egomanii. Częściej zachowują się tak mężczyźni niż kobiety – przynajmniej w pewnym kulturowym konstrukcie, w którym żyjemy<sup>15</sup>.

14 *Uczestnictwo ludności w kulturze w 2014 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2016, pobrano z: <http://nck.pl/media/attachments/317440/Uczestnictwo%20ludno%C5%9Bci%20w%20kulturze%20w%202014%20r..pdf>, (dostęp: 17.09.2016).

15 *Kobiety w sztuce: nieobecne czy niedostrzegane? Zapis debaty z cyklu „Odcienie kobiecej polityki”, „Kultura liberalna”*, pobrano z: <http://kulturaliberalna.pl/2014/10/17/kobiety-sztuce-nieobecne-nie>

Powyższa wypowiedź wskazuje, że osiągnięcie sukcesu w sztuce jest uwarunkowane nie płcią biologiczną, lecz kulturową<sup>16</sup>. W tym kontekście wzrastająca aktywność kobiet w życiu publicznym i artystycznym jest przejawem zmian w hierarchii wartości dominujących w społeczeństwie i kulturze. Wcześniej kobieta mogła liczyć na szacunek i poważanie tylko wtedy, gdy odpowiednio pełniła role żony i matki. Obecnie, przynajmniej w kręgu kultury euroamerykańskiej, panuje daleko posunięta swoboda w wyborze drogi życiowej obu płci. Kobiety wkroczyły w sferę publiczną, która przez długi czas była zarezerwowana dla mężczyzn. Cenionymi wartościami są: wolność wyboru, indywidualizm, samorealizacja (co nie wyklucza różnicowania w zależności od państwa, klasy społecznej i środowiska) – określenia kojarzone z postmodernizmem jako pewnym „klimatem opinii”<sup>17</sup>. Zachodzi tu zależność dwukierunkowa: kobiety korzystają z przemian dominujących wartości, ale jednocześnie przez swoje postępowanie zmiany te współtworzą.

## Kobiety-kompozytorki

Za najbardziej twórczy i wymagający największego talentu spośród profesji muzycznych uważany jest zawód kompozytora. Kobiet kompozytorek, które w epokach minionych należały do rzadkich wyjątków, jest obecnie coraz więcej. W muzyce polskiej najbardziej znana postać to Grażyna Bacewicz (1909–1969). Jej sztukę komplementowano, porównując do twórczości mężczyzn, co odwoływało się do niepodważalnego przekonania, że geniusz może wynikać tylko z męskiej potencji twórczej. W 1950 roku, po prawykonaniu *Koncertu na orkiestrę smyczkową*, jednego z najlepszych utworów Bacewiczówny, krytyk muzyczny Stefan Kisielewski pisał:

Z czystym sumieniem powiedzieć można, że honor kompozytorów polskich uratowała tym razem „baba” – Grażyna Bacewicz. Jej „Koncert na orkiestrę smyczkową” napisany z rozpędem i energią, pełen płynnej inwencji i świetnych pomysłów instrumentacyjnych, obudził nas w końcu z letargu. Utwór nawiązuje do jakiegoś Bacha czy Haendla – taki współczesny „Koncert Brandenburski”. Poczuliśmy tu wreszcie „krwisty kawał” zdrowej i smacznej muzyki, napisanej z potencją twórczą – istic męską<sup>18</sup>.

---

dostrzegane-zapis-debaty-cyklu-odcienie-kobiecej-polityki/, (dostęp: 17.09.2016).

- 16 A. Piętka, *Płeć – biologiczna i kulturowa (teoria gender)*, artykuł opublikowany na Internetowym Portalu Naukowym Wiedza i Edukacja dn. 29.05.2008, pobrano z: <http://wiedzaiedukacja.eu/archives/16328>, (dostęp: 30.10.2016).
- 17 J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa 2006, s. 913.
- 18 G. Bacewicz, *Koncert na orkiestrę smyczkową*, opublikowane przez: Polskie Centrum Informacji Muzycznej, Związek Kompozytorów Polskich, grudzień 2001, pobrano z: <http://culture.pl/pl/dzielo/grazyna-bacewicz-koncert-na-orkiestre-smyczkowa>, (dostęp: 15.09.2016).

Obecnie aktywnych jest wiele kobiet-kompozytorek z różnych pokoleń, a najliczniejsze grono tworzą dwudziesto- i trzydziestolatki. Spośród młodych Polek najbardziej znane są: Aleksandra Gryka, Dobromiła Jaskot, Weronika Ratusińska-Zamuszko, Katarzyna Szwed, Agata Zubel. Kompozytorki korzystają z charakterystycznej dla współczesności swobody i bogactwa wyboru, zarówno w zakresie kształtowania własnego życia zawodowego, jak i muzycznego tworzywa, którym się posługują: „Obecne funkcjonowanie młodej generacji opiera się na pluralizmie postaw i swobodzie poszukiwań. Jest to sytuacja korzystna, rodząca swoisty ferment, który sprzyja rozwojowi i powstawaniu nowych idei”<sup>19</sup> – pisze Maciej Jabłoński. W sztuce świadczy o tym większa niż dawniej różnorodność stylów i form oraz płynność ról twórcy, odtwórcy i odbiorcy. Zarówno wykonawcy, jak i słuchacze są często obdarzani przez kompozytora większą decyzywnością. Skrajny przypadek to technika aleatoryczna, gdzie kompozytor oddaje wykonawcy znaczną część decyzji na temat ostatecznego kształtu dzieła. Formy z pogranicza muzyki i innych sztuk – jak muzyczny happening, instalacja czy performance – włączają do tworzenia muzyki czy, szerzej ujmując, sytuacji artystycznej, osoby z zewnątrz. W związku z tym zasadność traci termin „odbiorca kultury” – muzyki współczesnej nie wystarczy odbierać, trzeba ją współtworzyć. Słowem-kluczem jest tutaj „interakcja”.

## Kobiety-dyrygentki

Choć kobiet-kompozytorek było w przeszłości bardzo niewiele, pojedyncze przypadki zdarzały się w każdej epoce. Nie było jednak kobiet-dyrygentek. Od dyrygenta bowiem oczekuje się cech stereotypowo przypisywanych mężczyznom: zdecydowania, charyzmy, zdolności przywódczych, umiejętności szybkiego podejmowania decyzji. O ile komponowanie jest możliwe w samotności i bez wsparcia otoczenia, o tyle istota działalności dyrygenckiej polega na pracy z zespołem i bez pewnego przyzwolenia społecznego jest niemożliwa.

Zmiany zachodzące w tej dziedzinie ilustrują wypowiedzi dyrygentek z dwóch kolejnych pokoleń. Najbardziej znanym w Polsce profesjonalnym dyrygentem-kobietą jest Agnieszka Duczmal (ur. 1946), założycielka i dyrygentka Orkiestry Kameralnej Polskiego Radia „Amadeus”, pierwsza kobieta-dyrygent, która wystąpiła w mediolańskiej La Scali (1992). Podkreśla, że początkowo budziła duże zdziwienie:

---

19 M. Jabłoński, *Najmłodsze pokolenie polskich kompozytorów*, artykuł opublikowany dn. 10.05.2007 na stronie internetowej culture.pl, pobrano z: <http://culture.pl/pl/artukul/najmlodsze-pokolenie-polskich-kompozytorow>, (dostęp: 19.09.2016).

Przed egzaminem na studia spotkałam na ulicy profesora Stefana Stuligrosza, który był znajomym mojego taty. Zapytał, jaki kierunek wybieram? Odpowiedziałam: – Jak to jaki? Dyrygenturę! – Co? – bardzo się zdziwił. – Ależ Agnieszko, czy ty wiesz, że tam zdają sami faceci?.

[...] Budziłam sporą sensację. Jerzy Maksymiuk, wspaniały dyrygent, zresztą mój wielki przyjaciel, zapytany przed laty, czy kobieta może być dyrygentem, odparł pół żartem, pół serio: „Nie, no chyba że jest to Agnieszka Duczmal”<sup>20</sup>.

Inaczej wypowiadają się młode dyrygentki, urodzone w latach 80. XX wieku. Monika Cybulska: „Nie, ja nie spotkałam się z żadnym problemem z tego powodu [bycia kobietą-dyrygentem – przyp. M.S.]. Może dlatego, że jestem tak naprawdę drugim pokoleniem dyrygentek, więc kobieta – dyrygent nie jest już tak dużym zaskoczeniem”<sup>21</sup>. Maja Metelska: „W naszym pokoleniu ilość kobiet w dyrygenturze przeważa nad ilością mężczyzn. Widać to już w statystykach studiów, na międzynarodowych kursach, konkursach, a także koncertach młodych dyrygentów”<sup>22</sup>. „Dyrygent jest przede wszystkim artystą, muzykiem. W pracy z orkiestrą przestają istnieć uprzedzenia, liczy się profesjonalizm i talent”. Nieco mniej entuzjastyczna jest Anna Duczmal-Mróż, córka Agnieszki Duczmal:

Niewątpliwie ta droga zawodowa jest dla kobiety trudniejsza. To się zmienia, ale ciągle jeszcze mając do wyboru dyrygenta lub dyrygentkę angażuje się raczej mężczyzną, niezależnie od umiejętności obojga. To, że jest dobrym dyrygentem, kobieta musi udowodnić bardziej niż mężczyźni<sup>23</sup>.

Być może ostrożność w ocenie rzeczywistości wynika u Agnieszki Duczmal-Mróż z jej doświadczeń rodzinnych, gdyż jako dziecko obserwowała pracę mamy-dyrygentki w otoczeniu zdominowanym przez mężczyzn.

Fakt dyrygowania przez kobietę jest nadal dość rzadki i budzi zainteresowanie odbiorców. Pytanie, w jaki sposób oddziałuje to na percepcję muzyki, domaga się oddzielnych badań. Być może słuchacze zwracają wówczas uwagę na nieco inne właściwości utworu, spodziewając się różnic między interpretacją „kobiecą” a „męską”.

20 S. Sałwacka, *Agnieszka Duczmal – maestro z Poznania [rozmowa]*, artykuł opublikowany 16.07.2015 r. na stronie internetowej „Gazety Wyborczej – Poznań”, pobrano z: <http://poznan.wyborcza.pl/poznan/1,36001,18332159,agnieszka-duczmal-maestro-z-poznania-rozmowa.html>, (dostęp: 15.09.2016).

21 M. Jaszczerska, *Batuta w ręku, obcasy na nogach*, strona internetowa magazynu „Prestiż. Magazyn trójmiejski”, pobrano z: <http://www.prestiztrojmiasto.pl/magazyn/47/kultura/batuta-w-reku-obcasy-na-nogach>, (dostęp: 15.09.2016).

22 Ibidem.

23 M. Kruczkiewicz, wywiad z Anną Duczmal-Mróż pt. *Po pierwszych piętnastu minutach orkiestra musi pójść za mną*, opublikowany dn. 14.09.2015 r. na stronie internetowej „Nowości – Dziennik Toruński”, pobrano z: <http://kultura.nowosci.com.pl/340716,Po-pierwszych-pietnastu-minutach-orkiestra-musi-pojsc-za-mna.html>, (dostęp: 17.09.2016).

U podstaw dopuszczenia kobiet do zmaskulinizowanych dotąd przestrzeni życia publicznego leżą te same wartości, które przyczyniają się do poszerzania tzw. kanonu wykonawczego, czyli zbioru utworów uznawanych za najważniejsze i stanowiących podstawę repertuaru koncertowego. Jest to możliwe dzięki otwartości w podejściu do tradycji. Jak mówi Karolina Szymańska:

Do tej pory bowiem postrzegano kanon jako *monolit wolny od wątpliwości i ponadczasowy*. A przecież kanon powstał tak naprawdę dopiero w XIX wieku – to wtedy narodziła się sama jego idea. Świadczy to, iż kanon jest jedynie czyjąś wizją, czymś punktem widzenia, czyimiś preferencjami i wyborem a nie odwiecznym i niezmiennym prawem<sup>24</sup>.

Otwartość na nowe i gotowość do rewizji dotychczasowych poglądów to wartości bliskie kobietom, które chętnie włączają do swego repertuaru utwory mało znane. Daje to swobodę interpretacji, gdyż kanony dotyczące wykonawstwa takiej muzyki dopiero się kształtują. Przykładowo, Anna Duczmal-Mróż popularyzuje twórczość Mieczysława Weinberga (1919–1996).

## Podsumowanie

W miarę postępowania przemian społecznych staje się jasne, że o zaangażowaniu kobiet w sztuce i profesjonalizacji ich działalności decydują zagadnienia z zakresu płci kulturowej. Wzrost aktywności kobiet można rozpatrywać jako przykład transgresji, czyli przekraczania dotychczasowych barier i ograniczeń. Ponieważ nie dotyczy to pojedynczych losów, ale uwidacznia znaczącą tendencję, stanowi transgresję zbiorową<sup>25</sup>.

Żyjemy w fascynujących czasach, w których – dzięki mądrości, uporowi i odwadze początkowo nielicznych przedstawicielek „drugiej płci” – coraz częściej następuje zrównanie pozycji artystycznych i naukowych kobiet z mężczyznami. Sytuacją, do której należy dążyć, jest stan, w którym kobiety z powodu płci nie są ani dyskryminowane, ani faworyzowane – w sytuacjach zawodowych ich płeć powinna być „transparentna”. O tym, że jest to możliwe, świadczą słowa Anny Duczmal-Mróż: „Ktoś mi ostatnio po koncercie powiedział: na scenie Pani nie jest ani kobietą, ani mężczyzną, ale po prostu dyrygentem”<sup>26</sup>.

24 K. Szymańska, *Wpływ feminizmu na muzykologię – women's studies, gender i kobiety w muzyce*, (w:) M. Grochalska, W. Sawczuk (red.), *Uniwersyteckie gry – czy płeć ma znaczenie? Wybrane dyskursy społeczno-edukacyjne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 164–171.

25 E. Pakszys, *Transgresja albo przekraczanie granic: wybitne kobiety w nauce wczoraj i dziś*, (w:) P. Chudzicka-Dudzik, E. Durys (red.), *Konteksty feministyczne. Gender w życiu społecznym i kulturze*, Wydział Studiów Międzynarodowych i Politologicznych Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.

26 M. Kruczkiewicz, wywiad z Anną Duczmal-Mróż..., op. cit.



### Bibliografia

- Bacewicz G. (2001), *Koncert na orkiestrę smyczkową*, opublikowane przez: Polskie Centrum Informacji Muzycznej, Związek Kompozytorów Polskich, pobrano z: <http://culture.pl/pl/dzielo/grazyna-bacewicz-koncert-na-orkiestre-smyczkowa>, (dostęp: 15.09.2016).
- Białkowska A., *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych zdefiniowań*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. 1, 2003.
- Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1975.
- Gromkowska-Melosik A., Gmerek T., *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Gwizdalanka D., *Muzyka i pleć*, PWM, Kraków 2001.
- Jabłoński M., *Najmłodsze pokolenie polskich kompozytorów*, artykuł opublikowany dn. 10.05.2007 na stronie internetowej culture.pl, pobrano z: <http://culture.pl/pl/arttykul/najmlodsze-pokolenie-polskich-kompozytorow>, (dostęp: 19.09.2016).
- Jaszczerska M. (2014), *Batuta w ręku, obcasy na nogach*, „Prestiż. Magazyn trójmiejski”, strona internetowa magazynu trójmiejskiego „Prestiż”, nr 8 (47), 2014, sierpień, pobrano z: <http://www.prestiztrójmiasto.pl/magazyn/47/kultura/batuta-w-reku-obcasy-na-nogach>, (dostęp: 15.09.2016).
- Kizińska K., *Rola płci kulturowej w badaniach muzykologicznych – zarys pola badawczego muzykologii feministycznej*, „Kultura i Edukacja”, nr 1(94), 2013.
- Kobiety w sztuce: nieobecne czy niedostrzegane?*, zapis debaty z cyklu „Odcienie kobiecej polityki”, strona internetowa tygodnika internetowego „Kultura liberalna”, nr 301 (41/2014), 2014, 17 października, pobrano z: <http://kulturaliberalna.pl/2014/10/17/kobiety-sztuce-nieobecne-niedostrzegane-zapis-debaty-cyklu-odcienie-kobiecej-polityki/>, (dostęp: 17.09.2016).
- Kruczkiewicz M. (2015), wywiad z Anną Duczmal-Mróż pt. *Po pierwszych piętnastu minutach orkiestra musi pójść za mną*, opublikowany dn. 14.09.2015 r. na stronie internetowej „Nowości – Dziennik Toruński”, 2015, 14 września, pobrano z: <http://kultura.nowosci.com.pl/340716,Po-pierwszych-pietnastu-minutach-orkiestra-musi-pojsc-za-mna.html>, (dostęp: 17.09.2016).
- Kwieciński Z., *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, (w:) M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii naukowe, dyskretne, odlotowe*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Pakszys E., *Transgresja albo przekraczanie granic: wybitne kobiety w nauce wczoraj i dziś*, (w:) P. Chudzicka-Dudzik, E. Durys (red.), *Konteksty feministyczne. Gender w życiu społecznym i kulturze*, Wydział Studiów Międzynarodowych i Politologicznych Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Pierwszy list św. Pawła do Koryntian, 14,34, Nova Vulgata. Bibliorum sacrorum editio*, pobrano z: [http://www.vatican.va/archive/bible/nova\\_vulgata/documents/nova-vulgata\\_nt\\_epist-i-corinthios\\_lt.html](http://www.vatican.va/archive/bible/nova_vulgata/documents/nova-vulgata_nt_epist-i-corinthios_lt.html), (dostęp: 25.10.2016).
- Piętka A., *Pleć – biologiczna i kulturowa (teoria gender)*, artykuł opublikowany na Internetowym Portalu Naukowym Wiedza i Edukacja dn. 29.05.2008, pobrano z: <http://wiedzaiedukacja.eu/archives/16328>, (dostęp: 30.10.2016).
- Read H., *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.
- Salwacka S. (2015), Agnieszka Duczmal – maestro z Poznania [rozmowa], artykuł opublikowany na stronie internetowej Gazety Wyborczej – Poznań 2015, dn. 16 lipca, <http://poznan.wyborcza.pl/poznan/1,36001,18332159,agnieszka-duczmal-maestro-z-poznania-rozmowa.html>, (dostęp: 15.09.2016).
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa 2006.
- Szymańska K., *Wpływ feminizmu na muzykologię – women's studies, gender i kobiety w muzyce*, (w:) M. Grochalska, W. Sawczuk (red.), *Uniwersyteckie gry – czy pleć ma znaczenie? Wybrane dyskursy społeczno-edukacyjne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

*Uczestnictwo ludności w kulturze w 2014 r. (2016)*, Warszawa, Główny Urząd Statystyczny, pobrano z: <http://nck.pl/media/attachments/317440/Uczestnictwo%20ludno%C5%9Bci%20w%20kulturze%20w%202014%20r..pdf>, (dostęp: 17.09.2016).

Wojnar I., *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1970.



**ISBN 978-83-65997-02-9**