codzienność
jako
wyzwanie edukacyjne

tom I

redakcja
Monika Humeniuk
Iwona Paszenda

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
Wrocław 2017

Redakcja	Monika Humeniuk Iwona Paszenda
Recenzja	prof. UAM dr hab. Waldemar Segiet
Projekt okładki	Korneliusz Gorczyca Hanna Włoch
Korekta językowa	Hanna Włoch
DTP	Hanna Włoch

ISBN 978-83-62618-24-8

© Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
Wrocław 2017

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław
tel. 71 367 32 12, biblioteka.iped@uwr.edu.pl

Spis treści

Od redaktorek 9

Część I
Codzienność w ujęciu interdyscyplinarnym

Anna Frąckowiak
Codzienność i refleksja. W poszukiwaniu źródeł uczenia się osób dorosłych 17

Grażyna Lubowicka
Rozumieć codzienność – z punktu widzenia antropologii interpretatywnej Clifforda Geertza 30

Zbyszko Melosik
Facebook i społeczne konstrukcje narcyzmu – o tożsamości zamkniętej w celi wizerunku 44

Iwona Paszenda
Życie codzienne – między racjonalnością działań a autorytetem. Na przykładzie diagnozy społecznej Ericha Fromma 62

Monika Humeniuk
Między skończonością i nieskończonością – religijność a doświadczanie świata życia 80

Bożena Majerek
Młody prekariat, czyli codzienna niepewność 93

Agnieszka Gromkowska-Melosik
Przyszłość globalnej ekonomii na stokach Gstaad. Codzieność Institut Le Rosey – szwajcarskiej elitarnej szkoły średniej 103

Włodzimierz Olszewski
Codzienność jako wyzwanie edukacyjne generacji 50+ 119

Część II
Codzienność a edukacja

Ewa Kochanowska
Wiedza osobista dziecka w młodszym wieku szkolnym jako przestrzeń (nie)codziennych działań nauczyciela 133

Bernadeta Kosztyła
Zastosowanie zabaw muzyczno-ruchowych w codziennej pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego 143

Rafał Majzner
Uczestnictwo dzieci w młodszym wieku szkolnym w kulturze muzycznej – codzienność doświadczeń 154

Ewa Musiał
Ocena pracy nauczyciela jako formalny wyznacznik profesjonalizmu w codzienności zawodowej 164

Jolanta Nowak
Niedoceniony potencjał środowiska uczącego 175

Joanna Kozielska
Wykorzystanie coachingu w codzienności szkolnej 184

Róża Kowalska
Idea uważności w praktyce edukacyjnej 196

Część III
Codzienność w edukacji akademickiej

Żanetta Kaczmarek
Troska o kulturę życia akademickiego jako realizacja funkcji wychowawczej uczelni 209

Anna Sladek
Między wymaganiami społecznymi a wizją samego siebie. Codzienność jako źródło autokreacji studentów 219

Tomasz Różański
Rozważania na temat kultury czasu wolnego młodzieży studenckiej 234

Emilia Szymczak
Kobiety na politechnikach – trajektorie codzienności w kontekście współczesnych przemian społeczno-ekonomicznych 245

Danuta Wiśniewska
Kształtowanie kompetencji społecznych na kierunku lekarskim w ramach przedmiotów humanistycznych 256

Lidia Bielinis, Mateusz Dampc
Kategoria sprawiedliwości w (samo)ocenianiu studentów. O codziennych doświadczeniach młodych akademików 267

Agnieszka Kosek
„Codzienność – niecodziennie" – postawy studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej wobec innowacyjnej strategii nauczania 278

Część IV
Codzienność i edukacja wobec niepełnosprawności

Sofia Kamińska
Codzienność szkolna dzieci ze specyficznym zaburzeniem językowym (SLI) 289

Marzena Możdżyńska
Codzienność słyszących dzieci niesłyszących rodziców 300

Aleksandra Szczesiul
Doświadczenia edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością ruchową w codzienności szkolnej. Perspektywa biograficzna 312

Iwona Banach
Edukacja w oswajaniu z tematyką niepełnosprawności 326

Od redaktorek

Codzienność jest najbliższą i najbardziej znaną rzeczywistością dla każdego człowieka. Jest ona przez wszystkie jednostki bezpośrednio przeżywana i doświadczana; wyznacza ją bieg ludzkiego życia, ogół działań i spraw, w które jednostka jest zaangażowana – jej zainteresowania, najbliższe otoczenie, spotkania, rozmowy, nauka. Codzienność towarzyszy człowiekowi w każdej chwili i przez całe życie. Z tego względu staje się podstawą jego istnienia. Jako najbliższe doświadczenie codzienność jest przez każdego człowieka doskonale znana, a przez to staje się wręcz niezauważalna, oczywista, zwyczajna.

Wiedza o codzienności ma szczególny charakter, jest bowiem wynikiem naszego w niej udziału. To, co nam najbliższe i najbardziej znane, nie jest nigdy w pełni przez nas wyartykułowane. Tak bardzo oczywiste i naturalne przeżywanie codzienności, właśnie ze względu na jej bezpośredni charakter, powoduje, że informacja o życiu codziennym i nas samych w nim uczestniczących bywa nieprzejrzysta, można dodać – banalna, niemetodyczna, nieteoretyczna.

Dla każdego człowieka problem codzienności to kwestia jej zrozumienia, wyjaśnienia, jak również umiejscowienia siebie w jej kontekście; to dostrzeżenie, co w codzienności ma dla jednostki znaczenie, jak codzienność na nią wpływa, w jaki sposób konstytuuje całe jej życie i tożsamość. Wyjaśnienie, nazwanie i wyrażenie własnego doświadczenia codzienności, odnalezienie w niej samego siebie, ale też kształtowanie jej, zmienianie, staje się potrzebą oraz wyzwaniem współczesnych ludzi. Pomocna w tym zadaniu może być edukacja w szkole, uczelni wyższej, realizowana przez instytucje, media, w działaniach społecznych.

Codzienność jest najbliższym każdej osobie obszarem rzeczywistości społecznej; stanowi ją na przykład życie rodzinne, relacje z innymi, wspólnoty, zainteresowania, uczestnictwo w kulturze, styl życia. Codzienności poszczególnych jednostek nie można jednak wyodrębnić z szerszej całości zmiennego świata społecznego czy kultury, ponieważ to w niej ów bieg ludzkiego życia się realizuje i przez nią jest determinowany. Na codzienność składają się również działania oraz praktyki społeczne, kultura, media, instytucje i organizacje, a przede wszystkim szkoła czy miejsce pracy. W nasze naturalne i najbliższe doświadczenie zawsze wpisuje się aktualny świat społeczny – na codzienności odciskają

więc piętno relacje dominacji, formalne i nieformalne środowiska edukacyjne, aktualne obszary ryzyka, dylematy etyczne. W ślad za tym w codzienności szkoły, rodziny oraz innych środowisk pojawiają się zarówno pozytywne zmiany, jak i zagrożenia, niepokoje, obawy. W tym kontekście codzienność jest kluczowym polem refleksji, ustalania znaczeń i znajdowania rozwiązań w dyskursie społeczno-edukacyjnym.

Dla nauk społecznych i humanistycznych codzienność staje się problemem i wyzwaniem nie tylko ze względu na potrzebę wypracowania teorii codzienności oraz wyodrębnienie jej elementów, lecz także z uwagi na stworzenie metody dostępu do niej, jej badania, opisu, wyjaśniania. Rzeczywistość społeczna strukturyzująca codzienność ujmowana jest współcześnie głównie w kategoriach językowych. Świat społeczny i jego zależności kształtują się oraz są wyrażane przez język, dyskurs, tekst, praktyki i komunikację, stanowiąc system znaków, sieć znaczeń, symboli. Realność społeczna rozpatrywana jako sieć znaczeń warunkuje i modeluje codzienność oraz nasze rozumienie siebie, a zarazem tworzy szanse zmiany, emancypacyjne okazje podmiotowego uczestnictwa w kreacji znaczeń.

Można przyjąć, że codzienność jest kategorią (nie)obecną, niedostrzeganą, bagatelizowaną czy wręcz pomijaną w edukacji. Dlatego niniejsza wieloautorska monografia tematyczna stanowi próbę zwrócenia uwagi na odkrywanie codzienności i jej znaczenie w procesie nauczania i kształtowania jednostki. Autorzy poszczególnych tekstów podjęli się zadania opisania różnych obszarów rozumienia codzienności, postrzeganej zarówno w kontekście dyskursywnej konfrontacji teorii, jak i codziennej praktyki świata doświadczanego i przeżywanego przez zanurzone w nim podmioty. Do refleksji nad tak szeroko zarysowaną problematyką przystąpiło wielu zaangażowanych w codzienność edukacyjną praktyków i teoretyków edukacji – tych doświadczonych i tych, którzy są na drodze poszukiwań naukowych inspiracji. Prezentowane teksty stanowią wkład własny każdego z autorów do interdyscyplinarnych rozważań wokół problematyki codzienności, jej znaczenia dla jednostki i społeczeństwa.

Część pierwszą, zatytułowaną *Codzienność w ujęciu interdyscyplinarnym*, otwiera artykuł Anny Frąckowiak podejmujący kwestie codzienności w kontekście uczenia się osób dorosłych oraz czynników i warunków, w jakich ono się odbywa. Autorka podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie, co uruchamia proces uczenia się w sytuacjach nieformalnych (życia codziennego), jaką rolę pełni refleksja w doświadczaniu codzienności i w związanym z nią procesie uczenia się. Szczególną uwagę poświęca wyznacznikom sytuacji życia codziennego, które wywołują proces uczenia się i nakłaniają dorosłego do dokonania namysłu nad przeżytymi wydarzeniami. Kolejny tekst – Grażyny Lubowickiej – ukazuje rozumienie codzienności z perspektywy myśli Clifforda Geertza, współczesnego przedstawiciela antropologii kultury. Celem opracowania jest

przedstawienie codzienności jako przejawu kultury czy sfery symbolicznej oraz metody dostępu do codzienności na drodze rozumienia i interpretacji znaków. Z kolei Zbyszko Melosik w swojej narracji koncentruje się na wybranych aspektach funkcjonowania fenomenu społeczno-kulturowego jakim jest Facebook. Osią pierwszej części rozważań autora jest problem stylizowania własnej tożsamości przez grupę użytkowników tego popularnego portalu społecznościowego, co ma przynieść kompensację poczucia niedoboru statusu w realnym życiu. Druga oś dociekań ma zupełnie inną specyfikę. Jej celem jest ukazanie wybranych strategii wyjścia z uzależnienia od Facebooka. Kolejne opracowanie – Iwony Paszendy – ukazuje codzienność jako pole bitwy, której stawką jest ocalenie ludzkiej zdolności do twórczego i krytycznego odnoszenia się do roszczeń i potrzeb związanych z obecnością autorytetu w przestrzeni społecznej. Kształtowanie owych zdolności, jak sugeruje autorka, może odbywać się w ramach nowej subdyscypliny wiedzy – pedagogiki codzienności. Autorka następnego artykułu, Monika Humeniuk, przyglądając się wybranym wątkom filozoficznym, religioznawczym i socjologicznym, czyni namysł nad źródłami i charakterem ludzkiej religijności. Odmienny w swej wymowie jest tekst Bożeny Majerek. Autorka ukazuje codzienne problemy młodych dorosłych wynikające z funkcjonowania na prekarnym rynku pracy. Ujawnia ona, że życie prekariuszy zdominowane jest przez cztery razy „A": *anger*, *anomie*, *anxiety*, *alienation*. Gniew jest konsekwencją frustracji, spowodowanej niezaspokojeniem istotnych potrzeb. Anomia pochodzi z apatii związanej z poczuciem stałej klęski. Niepokój wynika z balansowania na krawędzi, gdyż jeden błędny wybór może spowodować załamanie się dotychczasowego życia. Alienacja natomiast powstaje z wiedzy, że to, co się czyni, nie służy ani temu, kto w dany sposób postępuje, ani nawet celom, które powszechnie się ceni i szanuje. W efekcie prekariusze doznają braku poczucia tożsamości pracowniczej, zawodowej. Punktem wyjścia rozważań Agnieszki Gromkowskiej–Melosik jest codzienność elitarnych szkół średnich w Szwajcarii, które są symbolem szczególnego rodzaju edukacji – takiej, która przygotowuje młodych ludzi z bardzo bogatych rodzin do życia w środowisku globalnej elity. Refleksje autorki nie prowadzą do optymistycznych wniosków. Fragmentaryczna analiza zasad organizacji nauki i życia w kampusie jednej z takich szkół wskazuje, że szczegółowość i zakres tych przepisów tworzy z placówki luksusową instytucję totalną, która reguluje i dyscyplinuje tożsamość uczniów. Część pierwszą zamyka artykuł Włodzimierza Olszewskiego. Autor, opierając się na wynikach badań własnych, przedstawia diagnozę dotyczącą udziału (neo)mediów – mediów cyfrowych (interaktywnych) w zagospodarowaniu czasu wolnego i pozyskiwaniu informacji (wiedzy) oraz wpływ tych mediów na rozwój osobowy generacji 50+.

Drugą część *Codzienność w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej* rozpoczyna artykuł Ewy Kochanowskiej. Autorka na podstawie jakościowej analizy

materiału badawczego poszukuje odpowiedzi na pytanie o stosunek nauczycieli wczesnej edukacji do wiedzy osobistej dziecka w codziennej praktyce szkolnej. Interpretacja sytuacji edukacyjnych pozwoliła autorce na skonstruowanie modelu postaw pedagogów. Badaczkę interesuje także, czy i jakie działania nauczyciela ukierunkowane na wiedzę osobistą wychowanków stanowią „niecodzienność", to znaczy występują sporadycznie, okazjonalnie. Z kolei Bernadeta Kosztyła prezentuje zabawy muzyczno-ruchowe, stanowiące codzienne wyzwanie edukacyjne w pracy nauczyciela edukacji elementarnej. Podobną wymowę ma artykuł Rafała Majznera podejmujący zagadnienie uczestnictwa dzieci w młodszym wieku szkolnym w kulturze muzycznej. Dociekania autora kończy pesymistyczna konkluzja, że wszyscy badani rodzice deklarują odbiorczy udział swoich dzieci w kulturze muzycznej, natomiast tylko niewielu spośród nich twierdzi, że ich dzieci mają twórczy kontakt z kulturą muzyczną. Wskutek tego dzieci do poszukiwania kultury muzycznej tylko w wymiarze popularnym. Tekst Ewy Musiał wpisuje się w nurt rozważań nad codziennością przestrzeni edukacyjnej szkoły, w której istotne znaczenie ma profesjonalizm zawodowy kadry nauczycielskiej. Analogiczne przemyślenia prowadzi Jolanta Nowak. Przedmiotem swoich badań autorka czyni wybrane obszary przestrzeni edukacyjnej, które tworzą sprzyjające środowisko dla wspierania dziecka w podejmowaniu współpracy oraz zachęcające do edukacyjnego dialogu. Tekst Joanny Kozielskiej opisuje szanse i trudności związane z praktycznym stosowaniem coachingowych metod w codzienności edukacyjnej. Tę część monografii kończy artykuł Róży Kowalskiej. Autorka snuje refleksje nie tylko o działaniu w codzienności (jej praktykowaniu), ale także o jej doznawaniu (przeżywaniu). Podejmuje ona problem jakości życia codziennego w kontekście stosowania idei uważności, rozumianej jako szczególny rodzaj uwagi – świadomej, skierowanej na obecną chwilę i nieosądzającej, oddziałującej między innymi na wzmacnianie kompetencji ważnych z punktu budowania więzi z innymi.

Trzecią część pracy, zatytułowaną *Codzienność w edukacji akademickiej*, otwiera tekst Żanetty Kaczmarek. Kluczowymi pojęciami dla podjętych w nim rozważań są: kultura, funkcje szkoły wyższej, kształcenie osobowości w kontekście rozwoju mechanizmów samoregulacyjnych osób dorosłych oraz ceremoniał i kultura akademicka. Problematykę codzienności (w) edukacji akademickiej w swoim artykule nakreśla także Anna Sladek. Na podstawie wyników badań własnych przedstawia trzy wymiary autokreacji studentów, które odnoszą się do trzech sfer rozwoju: fizycznego, psychicznego oraz społecznego. Kolejna perspektywa spojrzenia autorki na autokreację wiąże się z usytuowaniem tego procesu pomiędzy dwiema ścierającymi się tendencjami: wymagań zewnętrznych związanych z oczekiwaniami płynącymi ze strony różnych środowisk i grup społecznych oraz tendencjami społeczno-kulturowymi z jednej strony a dążeniami wewnętrznymi związanymi z własną wizją siebie, marzeniami, planami,

potrzebami – z drugiej. Podjęte rozważania zamyka optymistyczna konkluzja, iż to zderzenie wymagań ujawnia szereg możliwości wyboru. Sytuacja wyboru zawiera zaś w sobie szansę refleksji i w tym tkwi największy potencjał autokreacji. Tomasz Różański w swoich dociekaniach snuje pesymistyczną wizję kultury czasu wolnego młodzieży studenckiej na tle innych form aktywności. Autor ujawnia, iż współcześni polscy studenci poświęcają swój wolny czas głównie na spotkania towarzyskie oraz te czynności, które realizuje się przede wszystkim w warunkach domowych (korzystanie z komputera, czytanie prasy i książek, słuchanie muzyki, oglądanie telewizji i filmów). Stosunkowo rzadko wybierane są aktywne formy wypoczynku. Rzadko też studenci korzystają z oferty teatru, opery czy nawet kina. W konkluzji autor podkreśla, iż oferty uczestnictwa studentów w kulturze powinny być bardziej powiązane z programem studiów i działalnością wychowawczą uczelni. Emilia Szymczak omawia zagadnienie dostępu kobiet-studentek do tradycyjnie męskich kierunków kształcenia. Autorka ujawnia, że we współczesnej codzienności edukacyjnej można zaobserwować swoistego rodzaju przełom kulturowy w zakresie aspiracji edukacyjnych kobiet, czego potwierdzeniem jest analiza uczestnictwa kobiet na kierunkach inżynieryjnych w 15 losowo wybranych państwach Europy i świata. Wskazuje ona, że we wszystkich państwach wystąpił relatywnie większy wzrost udziału kobiet w tej dziedzinie kształcenia, co świadczyć może o niewątpliwym sukcesie w przełamywaniu stereotypów na tym obszarze. Danuta Wiśniewska ukazuje jak przebiega kształtowanie kompetencji społecznych przyszłych lekarzy w ramach przedmiotów humanistycznych na przykładzie Uniwersytetu Medycznego we Wrocławiu. W konkluzji autorka zauważa, iż w badanej uczelni kształcenie owych umiejętności usytuowane jest w znacznym stopniu na początkowym etapie nauczania, dlatego za istotne uznaje przeprowadzenie dalszych analiz w celu sprawdzenia, w jakim zakresie studenci kierunków medycznych mogą rozwijać właściwe postawy podczas pozostałych przedmiotów oraz praktyk zawodowych, które realizowane są po każdym roku studiów. Lidia Bielinis i Mateusz Dampc odnoszą się do kategorii sprawiedliwości w (samo)ocenianiu młodzieży akademickiej. Ujawniona w artykule niejednoznaczność procesu oceniania studentów przedstawiona została z dwóch perspektyw: modelu opierającego się na zasadach obiektywizmu oraz wzorca hołdującemu subiektywizmowi. Jako próbę wyjścia naprzeciw poruszanej problematyce autorzy rozważają kilka możliwych dróg, które mogą obrać nauczyciele akademiccy. W pierwszym ujęciu proponują uelastycznienie podejścia do procesu oceniania pozwalające na traktowanie tego działania jako podrzędnego względem procesu kształcenia. W drugim ujęciu, zależnym od zjawisk demograficznych, postulują samoistne rozwiązanie problemu. Trzecim z proponowanych wyjść jest wspieranie uprawomocnienia studentów w procesie oceniania własnego dorobku. Końcowy w tej części tekst autorstwa Agnieszki Kosek ujawnia postawy studentów pedagogiki przedszkolnej

i wczesnoszkolnej wobec innowacyjnej strategii nauczania. Autorka przedmiotem własnych badań uczyniła wiedzę i stosunek przyszłych nauczycieli do pracy metodą storyline.

Ostatnią część książki, *Codzienność i edukacja wobec niepełnosprawności*, inicjuje tekst Sofii Kamińskiej, która porusza problem codzienności dzieci ze specyficznym zaburzeniem językowym (SLI) naznaczonej znamionami wykluczenia. Autorka stawia tezę, że codzienność szkolna ucznia z SLI jest traumatyzującym doświadczeniem. Liczne niepowodzenia szkolne, trudności w relacjach z rówieśnikami oraz swego rodzaju obojętność ze strony nauczycieli czynią jego egzystencję bolesną i smutną. Należy zatem szukać drogi wyjścia z tej uciążliwej sytuacji i wdrożyć postępowanie naprawcze. Podobną konkluzję w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością zawiera tekst Marzeny Możdżyńskiej, która omawia problemy, z jakimi codziennie muszą się mierzyć słyszące dzieci niesłyszących rodziców. Zbieżny z powyższymi rozważaniami jest w swej wymowie artykuł Aleksandry Szczesiul poświęcony doświadczeniom edukacyjnym uczniów z niepełnosprawnością ruchową w codzienności szkolnej. Przestrzeń autorskich analiz została ukierunkowana na odsłanianie jawnych i ukrytych wzorów kultury szkoły. Autorka szczególną uwagę zwraca na zagadnienia dotyczące organizacji pracy szkoły, a także na indywidualne relacje ucznia z nauczycielami, którzy są odpowiedzialni za proces dydaktyczny i którzy swoją pracą bezpośrednio oddziałują na ucznia oraz na jego kierunek rozwoju. Zamykający tom artykuł Iwony Banach poświęcony jest dylematom związanym z funkcjonowaniem społecznym kobiet niepełnosprawnych ruchowo. Ukazuje on ponury obraz pojęcia osoby niepełnosprawnej. Termin ten jest bowiem pozbawiony płci. Kobiety niepełnosprawne są traktowane jak „trzecia płeć", a ich dyskryminacja wynika z braku wrażliwości na płeć osób niepełnosprawnych. Autorka środowisko szkolne postrzega jako doskonałe miejsce do podejmowania pracy wychowawczej w zakresie propagowania akceptacji i tolerancji wobec odmienności drugiego człowieka.

Prezentowane teksty łączy kategoria codzienności przedstawiona w refleksjach i analizach wielu autorów z perspektywy aktualnych problemów społeczno-edukacyjnych i kulturowych oraz różnych dyscyplin: filozofii, socjologii, pedagogiki, nauk medycznych. Redaktorki tomu wyrażają nadzieję, że udało się dokonać opisu przestrzeni codzienności w całej jej różnorodności, a także zainspirować do dalszych analiz, dyskusji, spostrzeżeń i rozwiązań wykraczających diagnozą i opisem poza zarysowane w niniejszym opracowaniu zagadnienia.

Monika Humeniuk
Iwona Paszenda

Część I

Codzienność w ujęciu interdyscyplinarnym

Anna Frąckowiak
Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy

Codzienność i refleksja. W poszukiwaniu źródeł uczenia się osób dorosłych

Konteksty uczenia się dorosłych

Interesująca jest obecna debata nad nieformalnym wymiarem uczenia się dorosłych, który zyskuje coraz bardziej na znaczeniu i zaczyna być doceniany na równi z uczeniem się w środowisku formalnym i pozaformalnym. Skąd to nagłe zainteresowanie nieformalnymi aspektami uczenia się? Zjawisko to wyjaśnia cała grupa czynników zarówno społecznych, politycznych, ekonomicznych, jak i – przede wszystkim – pedagogicznych.

W Polsce, w czasie gdy panował reżim komunistyczny, zajmowano się głównie edukacją (oświatą), zaś proces uczenia się był zawsze podporządkowany nauczaniu, ściśle z nim powiązany i uregulowany ramami instytucjonalnymi. Teresa Hejnicka-Bezwińska zaznacza, że przełom lat 60. i 70. XX wieku był w Polsce związany z ugruntowaniem się, wprowadzonej na bazie manipulacji i przymusu, naukowej pedagogiki socjalistycznej, w której chodziło o

> ideał i cele wychowania socjalistycznego wyprowadzone z postępowej ideologii społecznej marksistowsko-leninowskiej oraz odpowiadającą temu «teorię» wychowania socjalistycznego, która łącznie z dydaktyką wypełniała odtąd (w moim przekonaniu zawłaszczała) cały obszar pedagogiki, tworząc podstawy dla różnego rodzaju metodyk[1].

Autorka określa jednak taką pedagogikę mianem pedagogii, w sensie określonej doktryny, która regulowała nie tylko sposób uprawiania praktyki edukacyjnej, lecz także sposób myślenia o edukacji oraz prowadzenia badań edukacyjnych. Badania z kolei musiały być oparte na konkretnych dyrektywach metodologicznych, a ich wyniki – akceptowane, o ile potwierdzały wytyczne dotyczące

[1] T. Hejnicka-Bezwińska, *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*, Warszawa 2015, s. 258.

wychowania socjalistycznego i jego ideologiczne podstawy[2]. Stwierdzenie, że prowadzone były wówczas wyłącznie badania realizowane w paradygmacie pozytywistycznym byłoby nadużyciem wobec licznych przykładów pedagogów prowadzących badania jakościowe, jak na przykład Wanda Szuman[3] czy Aleksander Kamiński[4].

W związku z tym, że przyjęta wówczas naukowa pedagogika socjalistyczna dążyła do wykazania konkretnych efektów działań pedagogicznych oraz wskazania twardych mierników procesów edukacyjnych, to co nieformalne i znajdujące się poza instytucjami edukacyjnymi, nie miało znaczenia. Zainteresowanie badaczy-andragogów skupiło się na procesach mających miejsce w instytucjach edukacyjnych, a to, co znajdowało się poza nimi, zyskało miano edukacji równoległej. Jedynym procesem, któremu poświęcono sporą liczbę opracowań teoretycznych i badawczych, a który nie był ściśle powiązany z instytucjonalnym środowiskiem edukacyjnym, było samokształcenie.

Mieczysław Malewski podaje przyczyny zmian w zakresie badań nad edukacją dorosłych po 1989 roku oraz poszerzenia pola zainteresowań andragogów:

> Oświatą dorosłych było to, co wedle kryteriów ideologicznych zostało proklamowane jako oświata dorosłych. Nauczycielem dorosłych był ten, komu taka rola wraz z konstytuującymi ją zadaniami, została przez system formalnie potwierdzona. Oto dlaczego w dotychczasowych badaniach uwaga andragogów była skoncentrowana wyłącznie na instytucjonalnym wymiarze edukacji dorosłych[5].

Taki sposób podejścia do przedmiotu badań andragogicznych i uprawiania refleksji teoretycznej oraz do praktyki edukacyjnej był uwarunkowany obowiązującą doktryną socjalistycznej nauki przybliżonym przez Hejnicką-Bezwińską.

Po roku 1989, w związku z przemianami społeczno-politycznymi, ogromną różnicę odnotowano w sposobie uprawiania edukacji i badań nad edukacją, w tym również edukacją dorosłych.

> Oświata dorosłych przestaje być domeną państwa, zorganizowaną z uwagi na potrzeby makrosystemu społecznego, a staje się terenem aktywności jednostek i grup społecznych urzeczywistniających swoje potrzeby poznawcze i aspiracje życiowe. Pluralizacja oświaty dorosłych powoduje poszerzanie jej zakresu[6].

Procesy decentralizacji i demokratyzacji edukacji (ten drugi jest dość dyskusyjny) spowodowały również przerzucenie większej odpowiedzialności na samych uczestników edukacji. Z jednej strony zaowocowało to rozluźnieniem

[2] Tamże, s. 340.

[3] Zob. *Wanda Szuman pedagog i andragog specjalny. Szkice do portretu*, red. B. Borowska-Beszta, Radom 2008.

[4] Zob. J. Półturzycki, *Aleksander Kamiński*, Radom 2006.

[5] M. Malewski, *Metodologiczne problemy badań nad oświatą dorosłych i nauczaniem dorosłych*, [w:] *Nauczyciele edukacji dorosłych*, red. E. A. Wesołowska, Toruń 1996, s. 124.

[6] Tamże, s. 125.

gorsetu metodologicznego w badaniach nad procesami edukacyjnymi w dorosłości, z drugiej miało też konsekwencje negatywne. Józef Kargul stwierdza, że w dziedzinie edukacji dorosłych znacząca zmiana, jaka zaszła po roku 1989, to fakt, że państwo przestało się interesować kształceniem dorosłych i przerzuciło odpowiedzialność na samych dorosłych, którzy mają w tej sprawie podejmować własne decyzje, ponosząc też koszty swojej edukacji[7]. Dokładna analiza negatywnych skutków przemian po transformacji ustrojowej przekracza ramy tego artykułu, zostały one zresztą dość dobrze pokazane przez przywoływaną już Hejnicką-Bezwińską[8] czy Bogusława Śliwerskiego[9].

Przemiany, jakie zaszły w pojmowaniu i uprawianiu edukacji po roku 1989, stanowią jeden z głównych czynników prowadzących andragogów w stronę nieformalnych procesów edukacyjnych. Drugim z pewnością był napływ analiz zagranicznych, w szczególności anglosaskich, w których pojawiać się zaczęło określenie „edukacja nieformalna". W okresie przed transformacją ustrojową w literaturze andragogicznej pojawiały się przede wszystkim opracowania poświęcone instytucjonalnej (formalnej) edukacji dorosłych oraz edukacji nieszkolnej (równoległej), zaczerpniętej z koncepcji francuskich, wraz z samokształceniem, któremu – jak twierdzi Grażyna Koptas[10] – w radzieckiej myśli pedagogicznej przypisywano duże znaczenie. Z kolei zwrot ku opracowaniom anglosaskim i odwoływanie się w szczególności do autorów brytyjskich spowodowało wprowadzenie do słownika andragogiki określenia *edukacja nieformalna/kształcenie nieformalne*, które zostało wyraźnie wyodrębnione i postawione w opozycji do edukacji formalnej, a często omawiane jest w duecie z edukacją pozaformalną. Koptas odwołuje się do koncepcji edukacji nieformalnej podanych przez Phillipa H. Coombsa, Wolfganga Mittera i Jana Maarschalka[11]. Spopularyzowania koncepcji Coombsa dokonał w polskiej literaturze andragogicznej lat 90. XX wieku Mieczysław Malewski.

Trzecim elementem, który doprowadził do innego ujmowania procesu edukacyjnego dorosłych, był z pewnością nurt postmodernistyczny głoszący upadek wielkich narracji. To postmodernizm dopuścił do głosu grupy dotychczas wykluczane z głównego dyskursu, skupiając się na marginesach, różnicach, odmienności, obszarach niszowych czy wręcz uznawanych za niewarte uwagi. Upadek wielkich narracji wiązał się z nadaniem innego kierunku

[7] J. Kargul, *O zmianach w kształceniu dorosłych*, [w:] *Dorosły w procesie kształcenia*, red. A. Fabiś, B. Cyboran, Bielsko-Biała–Zakopane 2009, s. 21.

[8] T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.

[9] B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013; tenże, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków 2015.

[10] G. Koptas, *Edukacja ustawiczna. Koncepcje i rozwój. Komunikat z badań*, Warszawa–Łódź 1990.

[11] Tamże, s. 19–21.

dotychczasowym sposobom myślenia o świecie, w tym o edukacji. Powodował próby wyjścia poza funkcjonujące do tej pory koncepcje oraz wysiłki rozbijania dotychczasowych struktur. Zmiana perspektywy zaowocowała przeniesieniem uwagi na to, co pozainstytucjonalne i mające cechy nieformalności.

Wreszcie czwartą wartą uwzględnienia przyczyną są unijne dokumenty poświęcone edukacji, w których rozwijana była polityka wobec edukacji całożyciowej. Kwestia edukacji nieformalnej pojawiła się w Memorandum dotyczącym uczenia się przez całe życie[12] i wytycznych dotyczących kolejnych etapów realizacji procesu bolońskiego. W odniesieniu do tych aktów polska znowelizowana Ustawa o szkolnictwie wyższym z 11 lipca 2014 roku[13] zawiera pojęcie efektów uczenia się oraz zapisy regulujące podstawę uznawania wiedzy i umiejętności zdobytych poza środowiskiem akademickim, głównie w postaci zgromadzonego doświadczenia zawodowego. Należy zaznaczyć, że w krajach anglosaskich już od wielu lat działają procedury umożliwiające uznanie posiadanego doświadczenia za podstawę zaliczenia niektórych przedmiotów realizowanych w trakcie studiów na danym kierunku. Analizując oddziaływanie czwartego czynnika, warto zastanowić się nad przyczyną tego zwiększonego zainteresowania nieformalnym wymiarem edukacji dorosłych. Gdyby odnieść się do znanego trójpodziału na edukację formalną, pozaformalną i nieformalną, to już w 1966 roku Robert Kidd[14] przedstawił koncepcję trzech wymiarów edukacji ustawicznej: kształcenia w poziomie, w pionie i w głąb, które ujęte łącznie obrazują całość koncepcji, a działania realizowane na poszczególnych poziomach kształtują dopiero pełnię procesu trwającego rzeczywiście całe życie. W tym przypadku trzeci wymiar – kształcenie w głąb, rozumiane jako samodzielna aktywność edukacyjna, ale i najwyższa jakość edukacji, odnosi się do nieformalnego uczenia się dorosłych. Współczesne ujęcia tych procesów mogą prowadzić do zintensyfikowania zjawiska określonego przez Kargula mianem zrzucania odpowiedzialności za edukację przez państwo na uczących się dorosłych. Zatem podkreślanie wagi tego, co nieformalne w edukacji dorosłych wcale nie jest spowodowane nagłym dostrzeżeniem potencjału takich działań i ich znaczenia. Czynności gremiów europejskich – kreowane neoliberalną ideologią – skupione są raczej na osiąganiu w edukacji ekonomicznej efektywności. Uznanie zatem tego, co nieformalne, na równi z tym, co formalne, prowadzić ma do korekty wydatków ze strony państwa, a jednocześnie dodawać kolejne koszty na przeprowadzenie weryfikacji efektów uczenia się ze strony dorosłego, który się o takie uznanie ubiega.

[12] *A Memorandum on Lifelong Learning*, Brussels 30.10.2000, http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf, dostęp 19.11.2015.

[13] Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2014 r., poz. 1198.

[14] R. Kidd, *The Implications of Continuous Learning*, Toronto 1966.

Nie bez znaczenie pozostaje rozwój nauk społecznych i humanistycznych, które stanowią istotny kontekst dla koncepcji i badań w obszarze andragogiki. W tym miejscu warto odwołać do konceptu codzienności, a właściwie świata przeżywanego.

> Uważa się, że jednym z największych osiągnięć E[dmunda] Husserla jest odkrycie świata przeżywanego. Wprowadzając koncepcję świata przeżywanego, wyznaczył on nową drogę rozwoju fenomenologii i dostarczył ważnych inspiracji dla badań społecznych[15].

Wyszczególnione wyżej czynniki i powiązane z nimi procesy doprowadziły do sytuacji, w której nieformalne uczenie się dorosłych przesunęło się bardziej w kierunku centrum zainteresowań andragogicznych. Nie należy jednak zrównywać go z uczeniem się z codzienności. Co prawda te pojęcia są blisko ze sobą związane, jednak nie tożsame. Uczenie się z codzienności jest częścią uczenia się nieformalnego, do którego również zaliczyć można część procesów samokształceniowych (niewspomaganych instytucjonalnie), realizowanie własnego hobby, korzystanie z mediów, czytanie dla przyjemności, ale i dla potrzeb zawodowych i tym podobne.

Wokół codzienności

Codzienność i obecne w niej procesy, przesuwają się coraz bardziej w stronę centrum zainteresowania badaczy różnych dyscyplin naukowych – antropologii, historii, socjologii oraz pedagogiki. Czym jednak jest codzienność?

> Oczywistość wydaje się być prymarną cechą codzienności w ogóle. Jako taka doświadczana jest przez egzystujące jednostki, będąc ich «naturalnym» otoczeniem. Przeżywana jest jako świat własny, niemal całkowicie prywatny. Z rzadka poddaje się ją jakiejś refleksji. Dlatego też dyrektywy, którymi się rządzi, pozostają zwykle dla jednostki niejawne, choć dla sposobu, w jaki żyje, konstytutywne[16].

Codzienność przywodzi skojarzenia z czymś powszednim, ze sferą profanum, z naszymi nawykami, zwykłym rozkładem dnia. Oparta jest na podobieństwie zdarzeń, których doświadczamy o określonych porach doby. Oczywiście występują odstępstwa od tych rytuałów, kiedy coś niespodziewanego, w sensie pozytywnym lub negatywnym, wdziera się w nasze życie, lub też kiedy zdarza się coś wyjątkowego – zaplanowanego bądź nie – ważnego i niezwykłego, czego

[15] S. Słowińska, *Koncepcja małych światów przeżywanych. Fenomenologiczne inspiracje dla andragogiki*, „Edukacja Dorosłych" 2014, nr 2, s. 92.

[16] K. Gurczyńska-Sady, *Wittgenstein jako socjolog codzienności*, „Analiza i Egzystencja" 2014, nr 27, s. 66.

na co dzień nie zaznajemy. Życie w codzienności w dużej mierze możliwe jest dzięki pewnym rutynowym zachowaniom i podejmowanych działaniom wpisującym się w szersze konwencje kulturowe. „Codzienność jest obszarem oswojonej zwykłości danego czasu i miejsca, określonej czasoprzestrzeni społecznej oraz kulturowej"[17]. Właśnie ów kulturowy aspekt jest istotny w rozważaniach nad codziennością, inaczej bowiem to, co zwykłe, potoczne, rutynowe, może być odczytywane w kulturach poszczególnych społeczeństw. Każde społeczeństwo zna obszar sacrum i profanum jednak co innego będzie przydzielało do jednej bądź drugiej sfery.

W dużej mierze pogardzana przez badaczy osadzonych w paradygmacie pozytywistycznym, codzienność zyskała na znaczeniu po przełomie, dzięki któremu rozwinęły się badania jakościowe. Jarosław Gara zauważył, że:

> Wyeksponowanie znaczenia «świata życia codziennego» na gruncie pedagogiki ściśle związane jest ze stanowiskami pedagogicznymi o profilu fenomenologicznym i badaniami pedagogiczno-antropologicznymi[18].

Okazało się bowiem, że w świecie życia codziennego obecna jest wiedza, taka prywatna, stosowana tylko na nasz własny użytek, rzadko kiedy mająca walor uniwersalności, a jednak niezwykle istotna.

Nurt fenomenologiczny, którego spuścizna myślowa związana jest głównie z nazwiskami Maxa Schelera, Paula Ricoeura, Martina Heideggera, Edyty Stein, Emmanuela Lévinasa, Maurice Merleau-Ponty'ego, Alferda Schütza, a w Polsce Romana Ingardena, w interesującym nas ujęciu codzienności związany jest z osobą Edmunda Husserla.

> Wyeksponowanie poznawczej rangi kategorii «świata życia codziennego» związane jest z późnym okresem twórczości Edmunda Husserla. Rozwijając problem «świata życia codziennego» (Lebenswelt) czy «uniwersalnego horyzontu świata», pytał tym samym o rolę i znaczenie doświadczenia przednaukowego dla poznania, które pretenduje do miana naukowego[19].

Nie zawsze bowiem ludzie zastanawiają się nad swoim życiem codziennym i wydarzeniami, które mają w nim miejsce. Odstępstwem od tej reguły są momenty, które noszą znamiona wyjątkowości, i które niejednokrotnie stanowią dla zaskoczenie. Wówczas pojawiają się warunki służące lepszemu zapamiętaniu takich sytuacji, wsparte na silnym czynniku emocjonalnym. Rzadko kiedy natomiast rozmyśla się nad drobnymi szczegółami codzienności, które bardziej wpisują się w rutynowe działania. Nie sprzyjają one refleksyjności, dlatego nie poświęca się

[17] W. Kędzierzawski, *Codzienność jako kategoria antropologiczna w perspektywie historii kultury*, Opole 2009, s. 8.

[18] J. Gara, *Świat życia codziennego jako źródło wiedzy pedagogicznej*, „Przegląd Pedagogiczny" 2009, nr 2, s. 9.

[19] Tamże, s. 9.

im większej uwagi, lecz przechodzi nad nimi – jak nad czymś naturalnym – do tak zwanego „porządku dziennego". To właśnie naturalność jest nieodmienną cechą codzienności.

Wiedza wynikająca z sytuacji życia codziennego znalazła swoje uznanie dopiero na gruncie badań jakościowych, które nie są, tak jak ilościowe, skrępowane koniecznością uzyskiwania jednoznacznych i powtarzalnych rezultatów. Przełamany dyktat pozytywizmu, według którego jedynie wiedza naukowa uznawana jest za prawdziwą, odsłonił przed badaczami z obszarów nauk społecznych i humanistycznych nowe, ogromne pole poznawcze. W centrum zainteresowania badaczy znalazła się w szczególności Husserlowska koncepcja *Lebenswelt*, tłumaczona na język polski jako „świat przeżywany" lub „świat życia codziennego".

> Najkrócej mówiąc, świat przeżywany jest światem, który prezentuje się w doświadczeniu ludzkim w tak zwanym naturalnym nastawieniu; jest to zatem przednaukowy, pierwotny obraz rzeczywistości, takiej, jaka pojawia się w życiu codziennym jednostek. W Husserlowskim wydaniu pojęcie świata przeżywanego nosi znamiona uniwersalizmu oraz podpada pod specyficzną kategorię przednaukowej i przedtechnicznej, niemniej jednak oczywistej racjonalności, stąd też zapewne normatywne tony w niej pobrzmiewające[20].

Przyjęcie tej koncepcji za podstawę badań jakościowych zaowocowało wynikami dotyczącymi wiedzy potocznej i potoczności jako kategorii kluczowej dla codzienności. W przypadku polskich projektów badawczych wymienić warto choćby badania przeprowadzone przez Romana Lepperta[21], poświęcone potocznym koncepcjom wychowania studentów pedagogiki czy badania Krzysztofa Polaka[22] obrazujące potoczne teorie nauczycieli.

Wojciech Kędzierzawski, analizując codzienność w ujęciu kulturowym, stwierdził, że:

> Kategoria życia codziennego ma pozwolić na uchwycenie rzeczywistości społeczno-kulturowej w stanie tworzenia się oraz w procesie jej ciągłej rekonstrukcji przez nierefleksyjne i na ogół związane bardziej z działaniem niż z opisem potwierdzanie typów myślenia i wzorów zachowań[23].

Takie jest dość powszechne przekonanie o codzienności i ludzie, sami uczestnicząc w zdarzeniach życia codziennego, najczęściej również tak je postrzegają. Zatem silną cechą, którą codzienności się przypisuje, jest działanie rutynowe, oparte na – wypracowanych wcześniej samodzielnie lub obserwowanych – naśladowanych wzorcach postępowania. Jeśli zaś coś nosi znamiona rutyny, automatycznie nasuwa skojarzenia z bezrefleksyjnością. Rutyna, ta dobrze pojęta, stanowi pewien bezpieczny i skuteczny sposób zachowania, sprawdzający się zapewne

[20] W. Kędzierzawski, *Codzienność jako kategoria…*, dz. cyt., s. 18.
[21] R. Leppert, *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*, Bydgoszcz 1996.
[22] K. Polak, *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształtowanie*, Kraków 1999.
[23] W. Kędzierzawski, *Codzienność jako kategoria…*, dz. cyt., s. 24.

w większości sytuacji, z którymi ludzie mają na co dzień do czynienia. Niekiedy jednak jej przełamanie jest lepszym sposobem zachowania, czasem nawet decydującym o utrzymaniu zdrowia czy życia, dowodząc przytomności myślenia. Nie zawsze muszą to być aż tak skrajne sytuacje, a wyjście poza przyzwyczajenie prowadzi do odkrycia nowych obszarów interesujących poznawczo, rozwijających osobowość człowieka. Jednak tym, co pozwala na rzeczywiste efekty rozwojowe oraz stanowi jeden z kluczowych warunków uczenia się z codziennych sytuacji, jest refleksja.

Refleksja w doświadczaniu codzienności i w uczeniu się

W kontekście prowadzonych rozważań istotne staje się pytanie, co uruchamia proces uczenia się w sytuacjach życia codziennego? Jakie momenty mogą mieć zatem znaczenie edukacyjne w życiu codziennym? Czynników warunkujących może być wiele, a ich wpływ jest z pewnością kwestią indywidualną. Postawiona i poparta argumentami teza dotyczy refleksji jako czynnika kluczowego dla przebiegu uczenia się z życia codziennego.

Znaczenie słowa *refleksja*, jak i jego rozumienie na gruncie poszczególnych dziedzin naukowych, jest dość zróżnicowane. Wanda Woronowicz wskazała, że:

> Pochodzi ono od łacińskiego *reflecto, - flexi*, co znaczy: *zwrócić wstecz, odwrócić, nastroić na nowo*. Wieloznaczność naukowa refleksji zależna jest od dyscypliny, w jakiej funkcjonuje. W fizyce rozumiana jest jako odbicie fali, w logice jako czynność myślenia dyskursywnego (więc podobnie jak powszechnie), w psychologii oznacza skierowanie uwagi na własne przeżycia psychiczne konkretnego człowieka, w filozofii – zwłaszcza w teorii poznania – pojmowana zależnie od koncepcji i wyprowadzana zarówno z myśli sokratejskiej, jak i od Arystotelesa[24].

Refleksja wiąże się z namysłem nad życiem, nad zdarzeniami, które mają miejsce w codzienności, z wyciąganiem wniosków z tych zdarzeń i wykorzystywaniu ich (albo i nie) w przyszłości. To, czego doświadcza się w codzienności, przeżywa się i odczuwa, a także rozumie głębiej, na poziomie intuicyjnym. Jednakże to refleksja jest tym elementem, który pozwala uporządkować i wydobyć doznania w bardziej świadomej formie.

Odwołując się do koncepcji świata przeżywanego u Schütza, Sylwia Słowińska stwierdziła:

> Sens otrzymują tylko te doświadczenia, do których jednostka zwraca się refleksyjnie i je interpretuje. Swoje własne przeżycia podmiot może zrozumieć jedynie w ujęciu retrospektywnym i prospektywnym, zwracając się refleksyjnie ku minionym doświadczeniom lub przyszłym – projektowanym działaniom[25].

[24] W. Woronowicz, *Problemy edukacji refleksyjnej*, Koszalin 2000, s. 53.
[25] S. Słowińska, *Koncepcja małych światów przeżywanych*, dz. cyt., s. 96.

Refleksyjne nastawienie pozwala na wyciągnięcie wniosków ze zdarzeń życia codziennego, gromadzonych w trakcie wykonywanych zadań, spotkań z ludźmi, obserwowanych sytuacji. Zatrzymanie się nad codziennością, namysł nad nią prowadzi do zupełnie innego wymiaru życia. Odwołując się do myśli Johna Deweya, warto podkreślić, że samo doświadczenie to jeszcze za mało. Dewey zwracał uwagę właśnie na refleksję, na zastanowienie się nad empirią i jej społecznym podzielaniem. Nie tylko bowiem samo przemyślenie tego, co się wydarzyło jest ważne, lecz istotne jest także podzielenie się tym przeżyciem z innymi, co pozwala na jeszcze lepsze zrozumienie całej sytuacji oraz dostrzeżenie nowych perspektyw.

Dlatego kontrowersyjne w tym kontekście staje się wyjaśnienie zasad działania świata życia codziennego, podane przez Kędzierzawskiego, w którym odnajdujemy również odniesienie do refleksji. Według autora wiąże się on z

> domeną zdrowego rozsądku, trzeźwego myślenia, naturalnych sposobów postrzegania rzeczywistości oraz działania, których ani nie trzeba nabywać w żmudnym procesie szkolenia, ani tym bardziej doskonalić według jakiegoś przemyślanego planu. W ramach wyznaczanych przez codzienne sprawy zbędna ma być refleksyjność, w którą wpisana jest na ogół zasada poddawania krytyce statusu tej czy innej rzeczy, tego czy innego zwyczaju, tej czy innej instytucji, techniki albo idei lub teorii. Całkowicie na miejscu i w związku z tym najzupełniej zrozumiałe są natomiast postawa cechująca się pragmatyzmem, przywiązaniem do namacalnego konkretu oraz działanie rutynowe, przebiegające – w sytuacji idealnej – niemal automatycznie[26].

Takie podejście do codzienności jest jednak znacznym jej uproszczeniem, nawet wręcz ograbieniem z wartościowych elementów. Działania rutynowe, te również pozytywnie pojmowane, są oczywiście nieodłącznym elementem codziennego życia. Jednakże zapętlenie w szablonowych, powtarzalnych, automatycznych niekiedy czynnościach nie jest sytuacją, która sprzyjałaby uczeniu się. Do nabycia nowej wiedzy lub umiejętności potrzebna jest zmiana, pewne wyjście poza schemat, poza to, co każdego dnia stosowane jest naturalnie, często z przyzwyczajenia, nad czym nie trzeba się specjalnie zastanawiać. Jednak bez refleksji, bez zwrotu ku sobie samemu i namysłu nad doświadczeniami, które występują w codzienności nie ma możliwości dokonania postępu. Rozmyślanie skłania bowiem do wyciągnięcia wniosków z codziennych wydarzeń, a także odgrywa wielką rolę w pokierowaniu dalszym postępowaniem i decyzjami. W wyniku refleksji można postanowić o zmianie lub nawet zaprzestaniu wykonywania określonych działań bądź też prowadzenia ich w dotychczasowy sposób. Okazuje się, że niebagatelne znaczenie mają doświadczenia o charakterze negatywnym, których człowiek – po rozważeniu ich przebiegu – szczególnie stara się unikać w przyszłości. Możliwa jest jednak także sytuacja, kiedy w rezultacie dokonanej analizy dochodzi się do przeświadczenia, że wszystkie

[26] W. Kędzierzawski, *Codzienność jako kategoria…*, dz. cyt., s. 29.

wcześniejsze poczynania przebiegały zupełnie prawidłowo, stąd nie ma potrzeby wprowadzania zmian. To również istotny wniosek mający konsekwencje dla późniejszego sposobu zachowania.

> Z natury rzeczy bowiem człowiek refleksyjny to osoba dokonująca wyboru wartości, wyboru będącego wynikiem jej zastanawiania się, rozważań, głębokich przemyśleń[27].

Refleksja jest zatem takim momentem, w którym dokonuje się pewnego zatrzymania, starając się uzyskać szerszą perspektywę, spojrzenie z lotu ptaka, dzięki któremu można spokojnie dostrzec poszczególne wymiary nabywanych doświadczeń. Te momenty namysłu dają rozeznanie w czynnikach, w tym i osobach, kształtujących przeżycia, a przede wszystkim dają podstawę do oceny ich roli – pozytywnej lub negatywnej, wspomagającej lub ograniczającej. Refleksja, oprócz tego, że umożliwia dokonanie takiej pogłębionej analizy dotychczasowych zdarzeń, pełni także funkcję perspektywiczną, pomagając zaplanować działania w bliższym lub dalszym horyzoncie czasowym. Namysł może wprowadzać w nieznane jeszcze obszary, które dostarczą kolejnych doświadczeń, a jego efektem mogą być również zupełnie nowe czynności, które do tej pory nie były podejmowane. Mogą one mieć charakter prorozwojowy, wprowadzając na nieznane tory, ale też niekiedy mogą skończyć się niepowodzeniem. I znów w takiej chwili kluczowym elementem staje się ponowna refleksja, która pomoże zadecydować, czy warto dalej angażować się w podjęty dopiero co krąg działań, czy wymaga on skorygowania lub może odrzucenia w całości. Stąd wniosek, że jedynie w wyniku namysłu można dowiedzieć się, co i jak robić, aby postępować skutecznie oraz osiągać zadowalające rezultaty. Refleksja stanowi zatem niezwykle istotne narzędzie w ludzkim aparacie poznawczym, przyczyniające się do uruchamiania i utrzymywania procesu uczenia się z doświadczeń życia codziennego.

Efekty refleksji nad doświadczaniem codzienności – spożytkowanie doświadczenia lub jego brak

Przeanalizowane wcześniej zalety refleksji prowadzą ku kolejnemu etapowi rozważań – jakie mogą być inne jeszcze jej efekty? Niekiedy bowiem zdarza się, że wyniki przeprowadzonych przemyśleń nie prowadzą do żadnych zmian. Dzieje się tak w momencie, gdy po przeprowadzonym namyśle ocena prowadzonych doczasowych działań jest pozytywna, a zatem prowadzi do wniosku, że objęta linia postępowania przynosi oczekiwane rezultaty, daje zadowolenie oraz

[27] W. Woronowicz, *Problemy edukacji refleksyjnej*, dz. cyt., s. 97.

spełnienie oczekiwanych celów. Nie modyfikuje się zatem zachowania, które jest prawidłowe. To właśnie dobrze pojęta rutyna, która sprawdza się na co dzień, pozostaje bez zmian. Aby jednak było wiadomo, czy te powszednie czynności są poprawne, potrzebna jest refleksja. Można jeszcze wspomnieć o jednej specyficznej sytuacji, zależnej jednakże w dużej mierze od indywidualnych czynników osobowościowych. Mowa tu o osobach, które pomimo korzystnych efektów przemyśleń nad codziennymi doświadczeniami, ryzykują zmianę. Takie posunięcie jest charakterystyczne dla ludzi mających nastawienie perfekcjonistyczne, którzy myślą według zasady: „skoro coś funkcjonuje dobrze, to może też funkcjonować lepiej", których cechuje ciągłe dążenie do doskonalenia podejmowanych praktyk, podnoszenia ich na coraz wyższy poziom aż do mistrzostwa, oraz występowanie w roli eksperta. Drugą grupę stanowią osoby, które podatne są na nudę i choć wybrane przez nich działania są prawidłowe i skuteczne, nie potrafią długo postępować według – ich zdaniem – zbyt ograniczającego schematu. To eksperymentatorzy, którzy porzucają rutynę na rzecz zupełnej nowości i chęci doświadczenia tego, czego jeszcze dotąd nie próbowały, pragnąc z naturalną ciekawością wyników tej (często dość radykalnej) zmiany.

Wreszcie czas przyjrzeć się bliżej przypadkowi zupełnego braku refleksji w życiu człowieka. Powody niechęci do niej są wielorakie: od zwykłej nieświadomości, poprzez lęk i rozleniwienie, aż do zupełnego wyparcia. Osoby, które bronią się przed refleksją nad swoimi działaniami są zazwyczaj uprzedzone wcześniejszymi jej wynikami, które nie były przyjemne i nie chcą powtarzać już tego doświadczenia. Inni tłumaczą się brakiem czasu, brakiem takiej potrzeby lub też traktują namysł jako coś zbędnego, nic niewnoszącego. W takich przypadkach mowa o osobach, które nie postrzegają refleksyjności jako procesu wartościowego. Funkcjonują oni według schematów, których często kurczowo się trzymają, nie wychodząc poza narzucone ramy. Boją się zmian oraz wybicia z pewnego rytmu, według którego na co dzień żyją i który zapewnia im poczucie bezpieczeństwa oraz znaną powtarzalność. Najpewniej czują się w sytuacjach, w których ich odpowiedzialność jest niewielka, a skuteczność działań zapewniają dobrze opracowane i przestrzegane skrupulatnie procedury. Wiele osób przechodzi w ten sposób całe swoje życie (prywatne i zawodowe), niewiele zastanawiając się nad tym, jakie jest znaczenie ich aktywności, jednak mając poczucie sensu ich wypełniania. Wyjątkiem są zdarzenia, w których brak namysłu nad prowadzonym postępowaniem prowadzi do kumulacji błędów, skutkujących załamaniem dotychczasowego systemu i wręcz wymuszających dokonanie refleksji. Staje się ona wówczas procesem retrospektywnym, prowadzącym do odkrycia źródła niepowodzenia i ciągu przyczynowo-skutkowego. Jednakże nawet sprawne przeprowadzenie tego mechanizmu nie gwarantuje wyciągnięcia wniosków, o ile w wyniku refleksji nie zostaje podjęta decyzja

o zmianie. Stąd niekiedy przypadki popełniania tych samych błędów, pomimo wcześniejszego nad nimi namysłu, jednak za którym nie poszły konkretne działania naprawcze.

Przedstawione powyżej sytuacje po części może tłumaczyć stanowisko Johna Locke'a:

> Locke dowodził, że różne części naszej wiedzy pochodzą z różnych doświadczeń zmysłowych lub refleksyjnych. Wprawdzie nadal trwa dyskusja o zależnościach albo odrębnościach między doświadczeniem zmysłowym, czyli zewnętrznym a refleksją, czyli doświadczeniem wewnętrznym, ale udział refleksji w teorii poznania pozostaje niezaprzeczalny[28].

Być może w opisanych przypadkach nie dochodzi do wzajemnego połączenia, zazębienia się doświadczenia zewnętrznego i wewnętrznego, w rezultacie brakuje efektu w postaci uczenia się.

Podsumowując, zależności pomiędzy refleksją a uczeniem się są dość złożone, choć postawiona wcześniej teza o refleksji jako kluczowym czynniku uruchamiającym proces uczenia się z codzienności u osób dorosłych zostaje podtrzymana.

> Refleksja powinna towarzyszyć człowiekowi wszędzie tam, gdzie zaistnieją wątpliwości w ocenie rzeczy czy zjawiska, a głównie wówczas, gdy zdajemy sobie sprawę, że wyposażono naszą świadomość w rozliczne stereotypy, które niekoniecznie obiektywnie rozstrzygają o prawdzie[29].

To dążenie do prawdy, do tego, aby być istotą samodzielnie myślącą, która nie daje sobie narzucić fałszywych wizji rzeczywistości, stanowi o esencji refleksji, jak też procesu uczenia się z owego głębokiego namysłu.

Bibliografia:

A Memorandum on Lifelong Learning, Brussels 30.10.2000, http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf, dostęp 19.11.2015.

Gara J., *Świat życia codziennego jako źródło wiedzy pedagogicznej*, „Przegląd Pedagogiczny" 2009, nr 2, s. 9–19.

Gurczyńska-Sady K., *Wittgenstein jako socjolog codzienności*, „Analiza i Egzystencja" 2014, nr 27, s. 65–78.

Hejnicka-Bezwińska T., *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*, PWN, Warszawa 2015.

Kargul J., *O zmianach w kształceniu dorosłych*, [w:] *Dorosły w procesie kształcenia*, red. A. Fabiś, B. Cyboran, Wydaw. Naukowe Wyższej Szkoły Administracji, Bielsko-Biała–Zakopane 2009.

Kędzierzawski W., *Codzienność jako kategoria antropologiczna w perspektywie historii kultury*, Wydaw. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2009.

[28] W. Woronowicz, *Problemy edukacji refleksyjnej*, dz. cyt., s. 56.

[29] Tamże, s. 107.

Kidd R., *The Implications of Continuous Learning*, Gate, Toronto 1966.
Koptas G., *Edukacja ustawiczna. Koncepcje i rozwój. Komunikat z badań*, PWN, Warszawa–Łódź 1990.
Malewski M., *Metodologiczne problemy badań nad oświatą dorosłych i nauczaniem dorosłych*, [w:] *Nauczyciele edukacji dorosłych*, red. E. A. Wesołowska, Adam Marszałek, Toruń 1996.
Słowińska S., *Koncepcja małych światów przeżywanych. Fenomenologiczne inspiracje dla andragogiki*, „Edukacja Dorosłych" 2014, nr 2, s. 91–104.
Wanda Szuman pedagog i andragog specjalny. Szkice do portretu, red. B. Borowska-Beszta, ITE–PIB, Radom 2008.
Woronowicz W., *Problemy edukacji refleksyjnej*, Wydaw. Uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Koszalin 2000.

Daily life and reflexion. Searching for sources of adult learning

Abstract: In the paper the issue of factors and conditions constituting adult learning is discussed. The author aims at answering questions, such as – what starts the process of learning in daily life situations, what situations may be educative for adults in daily life, what is the meaning of reflexion in experiencing daily life and the process of learning from it. She pays special attention to constituencies of daily life situations, which run the process of adult learning as well as make adult more reflexive. In the end she also highlights results of reflexion in adult life, and conditions underlying using reflexion outcomes or lack of it.

Keywords: adult learning, daily life, experiencing reality, fenomenology, reflextion

Słowa kluczowe: codzienność, doświadczanie rzeczywistości, fenomenologia, refleksja, uczenie się dorosłych

Grażyna Lubowicka
Uniwersytet Wrocławski

Rozumieć codzienność – z punktu widzenia antropologii interpretatywnej Clifforda Geertza

W jaki sposób rozumieć codzienność? Pytanie to stanowi problem i wyzwanie dla współczesnych nauk humanistycznych i społecznych (socjologii, pedagogiki, antropologii, filozofii). Pytanie to zawiera dwa aspekty, z jednej strony jest to pytanie dotyczące metody, dostępu, ujęcia, obserwacji, badania codzienności, z drugiej strony jest to pytanie, jakie może sobie postawić każda jednostka w codzienność uwikłana i do codzienności przynależąca: w jaki sposób rozumieć siebie w kontekście własnej codzienności? W pytaniu tym, stawianym zarówno od strony metodologicznej, jak i jednostki włączonej w codzienność, akcent położony zostaje na jej rozumienie. Odpowiedź na pytanie o możliwy dostęp do codzienności opiera się na założeniu, że wymaga on rozumienia, które jest złożoną operacją umysłu, jaką wykonuje badacz oraz jaką może wykonać każda jednostka. Rozumienie codzienności ukazane zostanie z perspektywy myśli Clifforda Geertza, współczesnego przedstawiciela antropologii kultury. Zaproponowane przez niego rozwiązania mogą zarówno stanowić podstawy metodologiczne służące ujęciu rozumienia badanych jednostek czy grup społecznych, jak i znajdować zastosowanie w refleksji i namyśle nad sobą konkretnej osoby. Antropologia kultury przyjmuje bardzo szerokie ujęcie znaczenie pojęcia kultury, które można opisać następująco:

> kultura jest ontologicznie definiowana bezpośrednio w odniesieniu do systemów znaczeń, które są kodowane w formy symboliczne i połączone razem w słynne «sieci znaczeń – sygnifikacji»[1].

Antropologia Geertza ujmuje tak szeroko rozumianą kulturę poprzez artykułowane publicznie symbole kulturowe oraz zarazem poprzez przejawianie się ich w konkretnych zachowaniach, wydarzeniach, działaniach, wypowiedziach jednostek, co zbliża pojęcie kultury do innych dominujących w myśli współczesnej

[1] M. M. Kraidy, P. D. Murphy, *Shifting Geertz. Toward a Theory of Translokalism in Global Communikation Studies*, „Communication Theory" 2008, nr 18, s. 335.

koncepcji koncentrujących się na świecie społecznym wyrażanym poprzez systemy znaków i znaczeń (albo szerzej, również symboli i obrazów). Te współczesne orientacje zakładają, że życie społeczne albo kultura wyrażają się jedynie przez systemy znaczeń, których źródła w zależnościach przemocy, dominacji, władzy, interesów mogą być jedynie domniemywane, podobnie jak ich funkcjonowanie w życiu umysłowym jednostek. Sama codzienność wyraża się więc wyłączne poprzez znaczenia, które są wspólne, kulturowe oraz przejawiają się w ich użyciu przez konkretne jednostki. Codzienność jest przez każdą jednostkę bezpośrednio doświadczana; wyznacza ją bieg ludzkiego życia, działania i sprawy, w które jednostka jest zaangażowana, bliskie otoczenie, spotkania, rozmowy, nauka. Jednak codzienność, ów bieg życia jednostki, realizuje się jednocześnie w obrębie szerszej całości – kultury, która ją determinuje i która na nią wpływa, oddziałując też na rozumienie siebie w bezpośrednim doświadczeniu. Przyjmując założenie tekstualizacji kultury czy świata społecznego, trzeba przyjąć, że również codzienność może być rozumiana jako tekst. Jednostka rozumie siebie wobec tego tekstu, jednak tekst ten przenikają również znaczenia kultury, w którą jest ona uwikłana. Rozumieć własną codzienność oznacza rozumieć siebie w odniesieniu do znaczeń kultury, które ją określają, rozszyfrować te znaczenia, objąć swoje doświadczenie i siebie krytyczną refleksją.

Myśl Geertza, w której akcentuje on rozumienie jako drogę dostępu do codzienności, opiera się na paradygmacie hermeneutycznym albo interpretatywnym. Sam Geertz określa ją mianem antropologii interpretatywnej albo też semiotycznego podejścia do kultury. Kultura jest więc dla niego domeną znaczeń i symboli. Wszyscy uczestnicy kultury i codzienności, ich wypowiedzi, zachowania i działania mają taki charakter, jeżeli mają one być zrozumiałe dla innych, jeżeli mają być działaniami znaczącymi. A zatem problem rozumienia jako dostępu do codzienności łączy ze sobą dwa podejścia: semiotykę oraz hermeneutykę. Geertz nie wywodzi się jednak z żadnego z nich; z semiotyką łączy go założenie wieloznaczności znaczeń (konwencjonalizm znaków) oraz trychotomiczna teoria znaku, której podstawy znajduje on w pracach pragmatysty Charlesa Sandersa Peirce'a, podkreślającego, że znaczenie znaku polega na jego byciu interpretowanym i rozumianym w konkretnym użyciu. Z hermeneutyką natomiast łączy go sprowadzenie procesu poznania do rozumienia, czyli interpretacji znaków, czy – dokładniej – interpretacji znaczeń znaków. Współczesna hermeneutyka, do której odwołuje się Geertz, to myśl Hansa Georga Gadamera oraz Paula Ricoeura, od której autor *Wiedzy lokalnej* przejmuje model tekstu jako pośrednika każdej interpretacji, konceptualizując kulturę jako tekst. Geertz o genealogii swojej antropologii interpretatywnej wspomina w rozmowie przeprowadzonej w 2008 roku:

> Antropologia interpretatywna zaczyna się z [Friedrichem] Schleiermacherem i tak dalej, a potem kontynuuje ją Gadamer i ludzie jego pokroju, którzy opierają

> się na krytyce biblijnej, ale tej zsekularyzowanej. I bynajmniej nauczyłem się wiele od tej tradycji, ale to nie jest moje. Mam na myśli to, że nie pochodzę z tej tradycji. Mam na myśli to, że wychodzę od innego rodzaju tradycji, tej anglo-amerykańskiej, która zaczyna się badaniem znaczenia przez Peirce'a[2].

Antropologia interpretatywna Geertza stanowiła rodzaj krytycznej odpowiedzi na pozytywizm oraz strukturalizm w etnografii lat 60. i 70. XX wieku, ale ponieważ jego rozwiązania powstały jeszcze pod koniec lat 60. i w latach 70. tamtego stulecia, to stanowią one jedną z najwcześniejszych koncepcji semiotycznych i interpretatywnych kultury – koncepcję równoległą do wprowadzonych przez Jacques'a Derridę pojęć wieloznaczności znaczenia, znaczącego, różnicy, tekstualizacji[3].

Celem tekstu jest przedstawienie codzienności jako przejawu kultury czy sfery symbolicznej oraz metody dostępu do codzienności na drodze rozumienia i interpretacji znaków. Hermeneutyczne ujęcie rozumienia zaproponowane przez Geertza przedstawione zostanie na tle głębokich przemian w lingwistyce XX wieku dokonanych za sprawą kilku następujących po sobie „zwrotów językowych", co spowodowało zredefiniowanie pojęć znaku i symbolu.

Zwroty językowe – ku wieloznaczności znaczeń

Określenie *zwrot językowy* czy *zwrot lingwistyczny* w namyśle nauk humanistycznych i społecznych zawdzięczamy Richardowi Rorty'emu, który w roku 1967 podczas sympozjum *Rhethoric of Human Sciences* w Iowa City w USA stwierdził, że dokonany od lat 60. XX wieku przełom językowy i konstruktywistyczny stawia w centrum namysłu nad kulturą czy światem społecznym język rozumiany jako dyskurs oraz znak i jego znaczenie. Znak traci jednocześnie

[2] N. Panourgiá, P. Kawouras, *Interview with Clifford Geertz*, [w:] *Ethnographica Moralia. Experiments in Interpretative Anthropology*, red. N. Panourgiá, G. Marcus, New York 2008, s. 18.

[3] „W Chicago, gdzie zacząłem wówczas wykładać i bulwersować umysły, rozpoczął się i zaczął rozszerzać ogólniejszy ruch, pełen niepowodzeń, daleki od jednolitości [...], został on przez niektórych określony jako antropologia symboliczna w sensie zarazem teoretycznym i metodologicznym. Ja jednak, traktując całą tę rzecz jako przedsięwzięcie zasadniczo hermeneutyczne [...] wolałem określenie *antropologia interpretatywna*. W każdym razie powstał symboliczny, interpretatywny (niektórzy preferują termin *semiotyczny*) zasób terminów [...], wokół których można było zbudować ulepszoną ideę tego, co przynajmniej ja wciąż nazywałem kulturą: *opis zagęszczony, model czegoś/dla czegoś, system znakowy, episteme, ethos, paradygmat, horyzont, rama interpretacyjna, świat, gry językowe, interpretant, Sinnzusamenhang, przenośnia, sjuzet, doświadczenie bliskie, illokucja, formacja dyskursywna*". C. Geertz, *Wędrówka i przypadek. Żywot uczonego*, [w:] *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, Kraków 2003, s. 29.

adekwatność relacji między ja i jego myślą czy obrazem oraz między rzeczą i jej przedstawieniem; znaczenie staje się wieloznaczne, a więc wymaga interpretacji lub staje się tylko interpretacją. W owym przełomie językowym, zdaniem Rorty'ego, mieszczą się trzy następujące po sobie zwroty: zwrot lingwistyczny, zwrot interpretatywny oraz zwrot retoryczny. W konsekwencji tych zwrotów język/dyskurs, czyli systemy znaków, znaczeń i symboli, zostaje przyjęty przez nauki humanistyczne i społeczne jako podstawowy sposób rozumienia rzeczywistości społecznej i kulturowej. Codzienność zatem jako rzeczywistość, w której jesteśmy zanurzeni, jest wynikiem użycia języka i językowym wytworem, którym sami się posługujemy, powielając go, przetwarzając, wykorzystując.

Zwrot lingwistyczny zaznacza się w roku 1967 wraz z wydaną pod redakcją Rorty'ego książką *The Linguistic Turn*[4]. Zwrot ten podkreśla podstawową rolę języka, dyskursu, tekstu komunikacji (i ich znaczeń) jako aktywnego czynnika kreacji i rozumienia rzeczywistości, szczególnie świata społecznego. Drugi z opisanych przez Rorty'ego zwrotów to zwrot interpretatywny, który zrealizowany zostaje głównie przez współczesnych przedstawicieli hermeneutyki (wspomniani już Gadamer i Ricoeur oraz Stanley Fish, Charles Taylor i sam Geertz)[5]. Wprowadza on centralną rolę rozumienia jako interpretacji zapośredniczonej przez tekst. Kolejny zwrot językowy określony został przez Rorty'ego jako zwrot retoryczny (konstruktywizm retoryczny). Jego autorzy zwracają uwagę nie tylko na fakt, że całość wiedzy jest konstruktem języka, gdyż dostęp do świata lub nasze jego doświadczenie możliwe jest wyłącznie dzięki dyskursywnym formom wiedzy i przedstawienia, lecz także podkreślają funkcjonowanie w dyskursach mechanizmów retorycznych, a więc roli tropów, figur retorycznych, technik argumentacyjnych. Ów zwrot retoryczny łączony jest z myślą Derridy, który w pracy *Marginesy filozofii* wprowadza problematykę metaforycznej natury pojęć filozoficznych[6]. Charakterystyczną postacią tego zwrotu jest również Paul de Man[7], na gruncie historii jest to z kolei Hayden White[8] i Frank Ankersmit, w antropologii zwrot ten utożsamiany jest natomiast ze zwrotem literackim, którego współautorem był, obok Geertza, James Clifford[9]. Zwrot retoryczny stanowi rozwinięcie perspektywy metodologicznej

[4] *The Linguisic Turn. Essay in Philosophical Method*, red. R. Rorty, Chicago 1967. W książce tej Rorty prezentuje rozważania twórców filozofii języka, głównie z kręgu filozofii analitycznej (Rudolf Carnap), ale też jego krytyków (Willard Van Orman Quine) oraz myślicieli wykraczających poza ów analityczny paradygmat (Max Black, Jerrold Katz).

[5] Zwrot ten opisany został również w książce P. Rabinowa i W. M. Sullivana *Interpretative Social Science. A Reader*, Berkeley 1979.

[6] J. Derrida, *Marginesy filozofii*, Warszawa 2002.

[7] P. de Man, *Ideologia estetyczna*, Gdańsk 2000.

[8] H. White, *Poetyka pisarstwa historycznego*, red. A. Domańska, P. Wilczyński, Kraków 2000.

[9] Zwrot retoryczny w antropologii i następnie w naukach społecznych przestawiony został w książce, której współredaktorem był J. Clifford. Zob. *Writing Culture. The Poetics and*

zorientowanej na interpretację społeczeństwa i kultury, w której znaczącą rolę odgrywają mechanizmy i narzędzia retoryki. Proces rozumienia ma więc głównie naturę tropologiczną, a interpretacja uchwytuje i uwzględnia konwencje retoryki. Sama przestrzeń symboliczna ustrukturyzowana jest nie tylko jako tekst, lecz także w sposób retoryczny. Dyskursy w przestrzeni symbolicznej zawierają więc chwyty retoryczne, techniki argumentacji i perswazji, a także dostrzeżony zostaje jej wymiar figuratywny, również szczególne podkreśla się w niej znaczenie symboli, metafor i innych tropów retorycznych[10].

Spośród zwrotów językowych determinujących sposób myślenia współczesnych nauk humanistycznych i społecznych w dalszym ciągu uwaga skupiona będzie na zwrocie interpretatywnym, w którym znaczenie znaku jest zależne od jego interpretacji, dopełniając się w rozumieniu. Na podłożu tego rozwiązania konstytuuje się współczesna hermeneutyka, na nim opiera się również myśl Geertza określająca się jako antropologia interpretatywna. Odwołuje się ona do paradygmatu hermeneutycznego zmodyfikowanego i dostosowanego następnie do założeń metodologicznych antropologii kulturowej. Znaczenie będące efektem interpretacji i dopełniające się w rozumieniu może być uznane jako podstawa rozumienia codzienności.

Od znaku do rozumienia

Znak, w najogólniejszym ujęciu, stanowi widoczną reprezentację, przedstawienie rzeczy nieobecnej, a więc myśli, intencji albo jakiejś rzeczy, zastępując je. Znak najczęściej w swoim widocznym wymiarze ma charakter językowy, ale we współczesnych jego ujęciach można do niego zaliczyć też symbol, obraz, wszelkie wyrażenie figuratywne, jak również gest, zachowanie, działanie (znak werbalny, wizualny, gestykulacyjny). W węższym, językowym ujęciu, znak przyjmuję formę pojęcia. Relacje pomiędzy reprezentacją i samą rzeczą przedstawianą przez znak są w różny sposób określane w zależności od rodzaju przyjętej semiologii. Najczęściej jest to relacja między formą i znaczeniem (sensem) lub też między znaczącym i znaczonym.

Semiologia Ferdinanda de Saussure'a wprowadza dychotomiczną koncepcję znaku, relację między znaczącym (materialny obraz czy materialna strona

Politics of Ethnography, red. J. Clifford, G. E. Marcus, Berkeley–Los Angeles–California 1986. Zwrot ten opisuje szerzej praca W. Kruszelnickiego *Zwrot refleksyjny w antropologii kulturowej* (Wrocław 2012).

[10] Przełom lingwistyczny dokonany przez następujące po sobie trzy zwroty językowe opisuje M. Mokrzan w pracy *Clifford Geertz i retoryka*, [w:] *Geertz. Dziedzictwo, interpretacje, dylematy*, red. A. A. Szafrański, Lublin 2012, s. 101–119.

znaku) oraz znaczonym, która jest pojęciem lub ideą kojarzoną ze znakiem[11]. W ujęciu de Saussure'a relacja między znaczącym i znaczonym jest arbitralna; tezę tę wykorzystuje i rozwija następnie zarówno strukturalizm, poststrukturalizm, jak i filozofia Derridy oraz jego kontynuatorzy. W semiologii Peirce'a wypracowana natomiast zostaje trychotomiczna koncepcja znaku, bliższa współczesnym nurtom hermeneutyki i samemu Geertzowi. Zgodnie z pragmatycznym ujęciem znaku przez Peirce'a, interpretowalność, to znaczy jego interpretacja, staje się warunkiem znakowości, czyli znaczenia znaku (znak odnosi się do konkretnego referenta). Semiotyka Peirce'a rozkłada znak na trzy elementy: reprezentamen (znak pojawia się w naszej percepcji), interpretant i przedmiot. W tej terminologii znak zawsze odsyła do jakiegoś powiązanego z nim przedmiotu. Peirce kładzie jednak nacisk przez interpretant na interpretacyjną mediację konieczną dla powiązania znaku z przedmiotem, do którego on odsyła. Innymi słowy, interpretowalność znaku, interpretacja, bycie interpretowanym znaku łączy się z konkretnym sposobem jego użycia[12]. Znaczenie znaku dopełnia się więc przez proces konkretnej interpretacji, która wymaga zaangażowania podmiotu oraz odniesienia się do funkcjonującej przestrzeni symbolicznej. Ideę tę podejmuje Geertz, twierdząc, że znaczenie jest artykułowane przez publiczne, dostępne symbole kulturowe i przejawia się w konkretnych wydarzeniach. Ów proces konkretnej i kontekstualnej interpretacji prowadzi do rozumienia znaczenia znaku.

Hermeneutyka przyjmuje operację umysłową rozumienia będącego efektem interpretacji jako swoją podstawową metodę. Po wielu przekształceniach tej szerokiej dyscypliny wiedzy, Wilhelm Dilthey podkreślił rozumienie (*Verstehen*) jako metodę poznawczą nauk humanistycznym oraz właściwy też dla każdego człowieka proces przyswajania sensu. Paradygmat hermeneutyczny podkreśla aktywne zaangażowanie w interpretacji znaków (na przykład kulturowych) konkretnego podmiotu wraz z jego przedsądami i własnym kontekstem kulturowym. Rozumienie nie jest więc całkowicie arbitralne ze strony podmiotu, ponieważ on sam rozumie i siebie, i znaczenia, już będąc w doświadczeniu tego, co go przerasta i obejmuje, a co pozostaje również nieprzejrzyste; podmiot doświadcza siebie jako już zanurzonego w świecie społecznym znaków w kulturze, w związku z tym jego rozumienie jest w tym samym stopniu odbiorem sensu, co jego wytwarzaniem. Tę sytuację ontologiczną podmiotu zanurzonego w „świecie" określił Martin Heidegger jako doświadczenie „bycia-w-świecie"[13]. W ujęciu hermeneutyki Heideggera, jak również Ricoeura czy

[11] Zob. F. de Saussure, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa 2007.

[12] Ujęcie znaku przez Peirce'a wyjaśnia H. Buczyńska-Garewicz w pracy *Pragmatyzm Peirce'a, Rorty'ego i Putnama*, [w:] *Filozofia amerykańska dziś*, red. nauk. T. Komendziński, A. Szahaj, Toruń 1999.

[13] Według Heideggera: „Człowiek nie jest nigdy wpierw człowiekiem «z tej strony

Gadamera, trzeba już antycypować semantyczne bogactwo znaczenia w procesie interpretacji, czyli wkraczać w „koło hermeneutyczne", w którym trzeba już coś wiedzieć o poszukiwanym sensie danego przedstawienia (i o sobie), by dopiero móc przystąpić do jego odkrywania. Konieczne jest więc w rozumieniu minimum uprzedniej wiedzy, wstępne założenia, bez czego nie byłoby dla podmiotu żadnego sensu utajonego i czekającego na interpretację w znaku.

W dalszym ciągu uwaga skupiona będzie na rozwinięciu tego paradygmatu hermeneutycznego rozumienia przez Geertza (wraz z trychotomiczną koncepcją znaku Peirce'a) i w zastosowaniu do jego antropologii interpretatywnej.

Rozumienie w antropologii interpretatywnej Geertza

W ujęciu Geertza rozumienie i proces interpretacji stanowią mediację pomiędzy doświadczeniem jednostek tworzącym ich własny kontekst rozumienia oraz funkcjonującymi znaczeniami kultury, do której przynależą. Pojęcie kultury ma szerokie znaczenie, więc owe kręgi kulturowe, do których mogą należeć jednostki, są bardzo różne i nakładają się na siebie: od świata społecznego, po wspólnoty lokalne, grupy społeczne, zawodowe, subkultury, miejsca związane z czasem wolnym, rozrywką, zainteresowaniami, po rodzinę, bliskich.

W antropologii Geertza kultura jest ujmowana jako język. Każda kultura stanowi język o innych znaczeniach, czyli odmienny zintegrowany system symboliczny albo system znaczący. Kultura jest definiowana bezpośrednio w odniesieniu do systemów znaczeń, które są kodowane w formy symboliczne i połączone razem w „sieci znaczeń". Znaczenia kulturowe są intersubiektywne, a więc społeczne, publiczne i z tego względu stanowią podzielane, wspólne sposoby myślenia, odczuwania, rozumienia. W tym sensie kultura i znaczenia publiczne są szerokim kontekstem rozumienia dla wszystkich jej uczestników. Kultura i jej systemy symboli dostarcza więc ludziom znaczących ram pozwalających odnaleźć orientację w świecie, rozumieć innych ludzi i siebie samego. Wszystkie zachowania kulturowe są „wytwarzane, postrzegane i interpretowane" w odniesieniu do struktur znaczących[14]. Owa tkanina znaczeń umożliwia jednostkom postępowanie, od artykulacji, gestu, do rozmowy, wartości, ponieważ

świata» jako podmiot, niezależnie od tego, czy podmiot pojmie się jako «ja», czy jako «my». Nie jest on również nigdy najpierw tylko podmiotem odnoszącym się zarazem stale do przedmiotów, tak jakby jego istota polegała na stosunku podmiot – przedmiot. Człowiek w swej istocie przede wszystkim ek-sistuje ku otwartości bycia. Dopiero to otwarcie stawia w prześwicie owo «między», wewnątrz którego może «być» w ogóle «odniesienie» podmiotu do przedmiotu". M. Heidegger, *List o humanizmie*, [w:] tegoż, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, Warszawa 1997, s. 112.

[14] C. Geertz, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, Kraków 2005, s. 21.

są one przez wszystkich podzielane. Znaczenia stają się też składnikiem działań i praktyk społecznych, określają ich reguły. Zachowania społeczne mają charakter symboliczny, ponieważ ich uczestnicy muszą postępować w sposób zrozumiały dla innych. Nasz sposób myślenia i ideały też są w kulturę uwikłane. Według słynnej metafory Geertza człowiek jest zanurzony w kulturze niczym pająk zawieszony w sieci:

> Koncepcja kultury, za którą się opowiadam [...] jest zasadniczo koncepcją semiotyczną. Będąc, wraz z Maxem Weberem, przekonanym, że człowiek jest zwierzęciem zawieszonym w sieciach znaczenia, które sam utkał, kulturę postrzegam właśnie jako owe sieci, jej analizę traktuję zaś nie jako eksperymentalną naukę, której celem jest odkrywanie praw, lecz jako naukę interpretatywną, która za cel stawia sobie odkrycie znaczenia. Chodzi mi o wyjaśnianie, tłumaczenie społecznych form ekspresji[15].

Jednak samo rozumienie i urzeczywistnianie tej sieci znaczeń dokonuje się jedynie w indywidualnych kontekstach świadomości. Według Geertza znaczenie znaku jest artykułowane przez publiczne dostępne symbole kulturowe, ale przejawia się w konkretnych wydarzeniach, działaniach, wypowiedziach. Ludzkie aktywności i ludzkie rozumienie są zatem negocjowane między systemami symboli oraz indywidualnymi doświadczeniami życiowymi. Antropolog, którego zadaniem jest opisanie kultury, uchwytuje ją na podstawie tego, jak sami ludzie rozumieją znaczenia i komentują doświadczenie. Docieranie do znaczeń kulturowych rozpoczyna się więc od badania, jak jednostki rozumieją siebie (chociaż ma to miejsce w świecie publicznych interakcji), jak interpretują swoje życie, jak widzą i rozumieją swój świat, jak się w nim orientują. Jest rozumieniem ich rozumienia. Rolą antropologa jest poszukiwanie w indywidualnym rozumieniu jednostek znaczeń ogólnych stanowiących system kulturowy. Chcąc natomiast badać codzienność, trzeba skoncentrować uwagę na ujęciu indywidualnego rozumienia jednostek z uwzględnieniem szerszych i różnych kontekstów kulturowych.

Metodą dostępu do kultury poprzez rozumienie siebie jednostek w niej uczestniczących jest dla Geertza „opis gęsty" będący jednocześnie interpretacją i procesem przekładu. Kultura, pisał Geertz, to:

> zespół komunikujących się między sobą systemów, zrozumiałych znaków [...], kultura nie jest żadną mocą, czymś, z czego w sensie przyczynowym wynikają zdarzenia społeczne, zachowania, instytucje czy procesy; kultura jest

[15] Tamże, s. 19. Podobna jest definicja antropologii Paula Rabinowa: „Antropologia jest nauką interpretatywną, obiekt jej badań, człowiek, *humanity*, doświadczany jako Inny znajduje się na tym samym poziomie epistemologicznym, co ona sama. Zarówno antropolog, jak i jego informatorzy żyją w kulturowo zapośredniczonym światach uchwyceni w «sieci znaczeń», które sami utkali. To podstawa antropologii; nie istnieje ani uprzywilejowana pozycja, ani absolutna perspektywa". P. Rabinow, *Refleksje na temat badań terenowych w Maroku*, Kęty 2002, s. 5.

> kontekstem, czymś, w czego ramach wszystkie te rzeczy można w sposób zrozumiały – to jest – posługując się opisem gęstym – opisać[16].

Przejście do opisu gęstego jest dla antropologa przynależącego do innej kultury drogą uogólnienia i zarazem drogą przekładu, dialogu.

Surowy opis („opis rozrzedzony") dotyczy zachowania i wypowiedzi ludzi; jest rejestracją ich rozumienia, które oni sami prezentują. W opisie surowym ukryty jest już jednak opis tego, jak ludzie się rozumieją w kontekście kultury (i jakich jej kręgów), który następnie trzeba rozwinąć. Antropolog potrzebuje ponadto podstawowych informacji o kulturze (na przykład o znaczeniu w niej rytuału, wymiany, wartości). Opis kultury tworzy więc on dopiero w oparciu o konstrukcje, jakie uczestnicy kultury (nieświadomie) nakładają na to, co przeżywają; o formuły, którymi się posługują w celu zdefiniowania tego, co im się przydarza. Antropolog zatem dokonuje opisu rozumienia jednostek, również w ich codzienności, dążąc do wydobycia w nim znaczeń kulturowych. Jego zadaniem jest bowiem opis kultury na podstawie jej rozumienia przez ludzi, jego metodą jest więc opis gęsty, droga uogólniania przez wiązanie ich rozumienia z kontekstem kultury. W tekście «*Z punktu widzenia tubylca». O naturze antropologicznego rozumienia* Geertz tak wyjaśnił swoje podejście do rozumienia badanych innych, dla nas jeszcze niezrozumiałych, obcych:

> co robić, gdy stwierdzimy, że brak nam tej wyjątkowej bliskości psychologicznej, swego rodzaju transkulturowej identyfikacji z naszym przedmiotem badania? [...] Rzecz nie polega na nawiązaniu duchowej łączności z informatorami. Podobnie jak my, wolą oni nie nazywać własnej duszy cudzymi imionami i raczej nie docenią tego rodzaju próby. Sedno tkwi w tym, żeby pojąć, co, u licha, oni sami o sobie myślą. Oczywiście, w pewnym sensie nikt od nich samych nie wie tego lepiej. [...] Ludzie posługują się koncepcjami bliskimi doświadczenia spontanicznie, nieświadomie, jak gdyby potocznie, nie zdają sobie sprawy, że jakiekolwiek «koncepcje» wchodzą tutaj w grę. Oto cały sens bliskiego doświadczenia, pojęcia i rzeczywistość, która za nimi stoi, są ze sobą nierozerwalnie związane. [...] Próbowałem między innymi ustalić, jak ludzie, którzy tam żyją, definiują siebie jako osoby, co składa się na ich wyobrażenie własnej [...] jaźni. W każdym przypadku starałem się dotrzeć do tego najintymniejszego z pojęć przez [...] wyszukiwanie i analizę form symbolicznych: słów, obrazów, instytucji, zachowań, w których kategoriach ludzie rzeczywiście określają się w każdym z tych miejsc względem siebie jako zbiorowości i jako jednostki[17].

Antropolog spotyka się z wielością struktur pojęciowych, które wydają się dziwne, nieregularne, niezrozumiałe, mimo to musi je uporządkować, powiązać, uogólnić. Badanie antropologiczne dotyczy innych, obcych kultur, ale czyż obecnie nie zakładamy, że każdy krąg kulturowy, nawet napotkany w kontekście

[16] Tamże, s. 29.

[17] C. Geertz, «*Z punktu widzenia tubylca». O naturze antropologicznego rozumienia*, [w:] tegoż, *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z antropologii interpretatywnej*, Kraków 2005, s. 64–66.

wspólnej kultury, jest dla każdego badającego obcy? Badacz nie stara się bowiem rozumieć innego z jego punktu widzenia, ale ująć go we własnych kategoriach. Dlatego zastosowana przez Geertza metoda opisu gęstego wyjaśnia zachowania jednostek poprzez ustratyfikowaną hierarchię znaczących struktur, reguł rozumienia funkcjonujących w społeczeństwie. Uogólnianie rozumienia jednostek, a więc rozumienie ich w kontekście ich kultury, polega na nawarstwianiu struktur znaczeń. Antropolog wybiera małe wydarzenie (sytuację, zdarzenie, symbol, rytuał, jakieś zjawisko kulturowe) i próbuje je opisać w kontekście wszystkich innych symboli, ustaleń społecznych, odczuć i pojęć, w odniesieniu do których ma ono znaczenie. Opis gęsty pozwala na charakterystykę kultury w oparciu o kluczowe symbole, głębsze pokłady struktur, zasady systemów symbolicznych. Antropolog musi zmierzyć się z wielością struktur pojęciowych, które nakładają się na siebie i splatają. W tym zadaniu staje się on szyfrantem, który zmierza do narzucania ram interpretacji na wypowiedzi i zachowania jednostek, na ich rozumienie siebie. Geertz porównuje pracę antropologa, który bada odmienne kultury, do zmierzenia się z obcojęzycznym rękopisem:

> Praktykowanie etnografii jest jak próba odczytania [...] manuskryptu napisanego w obcym języku, wypłowiałego, pełnego opuszczeń, niespójności, podejrzanych poprawek i tendencyjnych komentarzy[18].

Interpretacja jest właśnie próbą odczytania takiego nieznanego tekstu, jak wyjaśnia Ann Swidler:

> Kultura każdego ludu jest zbiorem tekstów, z których każdy sam też jest jakąś kompilacją, a antropolog wytęża wzrok, starając się czytać te teksty przez ramię tych, którzy są ich prawowitymi właścicielami[19].

Opis gęsty nie prowadzi do ustalenia abstrakcyjnych prawidłowości kultury, ale rysuje te prawidłowości w obrębie konkretnych przypadków.

Kultury są językami, które należy przełożyć na język zrozumiały dla członków innych kultur (dokładniej, kultury antropologa). Podobnie przełożyć trzeba czyjeś doświadczenie codzienności na język osoby, która chce je rozumieć. Dla antropologa każda kultura, każdy człowiek jest traktowany jako obcy, niezrozumiały. Dlatego w przypadku spotkania z innym uogólnienie powinno być zarazem przekładem innej kultury na własny język. Przekład jest spotkaniem, dialogiem między dwiema kulturami albo dwiema obcymi sobie osobami. Antropolog ma do czynienia nie z nagimi faktami, ale z interpretacjami, które sam następnie musi zinterpretować z własnej pozycji kulturowo usytuowanego podmiotu. Dlatego badacz, przeprowadzając ogólniejsze interpretacje i analizy, musi podchodzić do tego zadania zaopatrzony w rozległą wiedzą

[18] C. Geertz, *Interpretacja kultur*, dz. cyt., s. 24–25.

[19] A. Swidler, *Geertz's Ambicious Legacy*, „Contemporary Legacy", t. 25, nr 3, s. 500. „Społeczeństwa, podobnie jak życie indywidualnych ludzi, zawierają w sobie swoje własne interpretacje. Trzeba się tylko nauczyć, jak zdobyć do nich dostęp". Tamże.

(również w obszarze własnej kultury, na przykład w zakresie znaczeń władzy, wiary, pracy, dominacji, pasji, autorytetu, piękna, przemocy, miłości, prestiżu). Przekład kulturowy zestawia czyjeś rozumienie z naszym rozumieniem na podstawie własnego kontekstu kulturowego; w przekładzie następuje wymiana między różnymi formami kultury.

> Tłumaczenie – pisał Geertz – nie jest tutaj jakimś prostym przekształcaniem innych sposobów ujmowania spraw w kategorie, w jakich my je ujmujemy (ten zabieg właśnie gubi rzeczy), lecz jest pokazywaniem logiki ich sposobów ujmowania spraw w naszej stylistyce[20].

Tłumaczenie jest również interpretacją, ale ta interpretacja „polega na chwytaniu «obcych» poglądów za pomocą «naszych» słowników"[21]. Metoda opisu gęstego opiera się na zaangażowaniu się w dialog z kulturą i jej reprezentantami, w dialogu tym znaczenia są negocjowane przez obie jego strony; antropolog natomiast próbuje uzgodnić napotkaną inność z własnym doświadczeniem kulturowym bez pretensji do całościowego rozumienia.

> Nie chodzi nam (a przynajmniej mnie...) ani o to, by stać się tubylcami [...], ani też o to, by ich naśladować. [...] Dążymy do tego, by prowadzić z nimi dialog (w szerszym znaczeniu tego słowa, obejmującym o wiele więcej, niż tylko zwykłą rozmowę); pragniemy konwersować[22].

Celem semiotycznego podejścia do kultury jest zdobycie klucza dostępu do konceptualnego świata, w którym żyją ludzie będący przedmiotem naszych badań, tak byśmy mogli prowadzić z nimi dialog. Antropolog w tym dialogu pozostaje więc jednocześnie na zewnątrz badanej kultury, jak i wewnątrz kultury własnej. Modelem poznania nie jest podmiot – przedmiot, ale relacja podmiot – podmiot, gdzie subiektywność antropologa jest nieusuwalna i jest nośnikiem jego kultury. Opis gęsty prowadzi do uogólnienia w oparciu o kontekst kulturowy, o wspólne znaczenia oraz jednocześnie musi być dialogiem, gdyż punkt widzenia badacza nie jest nigdy obiektywny i wyzbyty własnego kulturowego dziedzictwa.

Jednak z racji koniecznego dialogu sam opis i konstrukcja dokonywana przez antropologa jest również jedynie jego interpretacją:

> Krótko mówiąc, antropologiczne pisma stanowią interpretację, i to na dodatek interpretacje drugiego i trzeciego stopnia. (Z samej definicji wynika, że tylko tubylec dokonuje interpretacji pierwszego stopnia: w końcu to jego kultura). Są zatem fikcjami, fikcjami w tym sensie, że są «czymś konstruowanym», «czymś ukształtowanym»[23].

Tym bardziej, że interpretacja czyniona jest we własnym języku i staje się w przypadku antropologii pismem, dziełem zapisanym, literaturą.

[20] C. Geertz, *Interpretacja kultur*, dz. cyt., s. 31.
[21] Tamże.
[22] Tamże, s. 28.
[23] Tamże, s. 30.

> Granica pomiędzy sposobem przedstawienia a konkretną treścią jest równie niemożliwa do wytyczenia – podkreślił Geertz. [...] Etnograf «zapisuje» dyskurs społeczny, [...] a czyniąc to, przemienia ów dyskurs z ciągu przemijających zdarzeń, […] w relację, która będzie istniała w jego własnym zapisie[24].

Ale to pisanie, to *veni, vidi, vici* antropologa, te trzy stadia poszukiwania wiedzy nie są już możliwe do rozdzielenia, od samego początku splatają się odgadywanie znaczeń, domysły, ocenianie ich, wnioski, razem składając się na interpretację. Wiedza antropologiczna nie może więc być obiektywna, neutralna, nie są też takimi jej procedury badawcze w warunkach kontekstualnego interpretowania tekstów kultury. Sama antropologia jest praktyką kulturową.

Rozumieć codzienność

Model antropologicznego rozumienia przedstawiony przez Geertza wpisany jest w założenia tej dyscypliny wiedzy, której celem jest badanie innych kultur i traktowanie każdej kultury jako obcej. Jednak badacz przyjmuje w nim również postmodernistyczną postawę wobec przedmiotu swojej obserwacji. Sama koncepcja Geertza stworzona w latach 60. i 70. XX wieku była wręcz awangardą myśli postmodernistycznej: zakłada relatywizm, kontekstualność ludzkiej wiedzy, język i znaczenia jako jedyne dostępne wymiary życia społecznego. Czy może ten model znaleźć zastosowanie w rozumieniu codzienności innego, grupy społecznej, samego siebie? Wychodząc z założenia, że każdy człowiek zanurzony jest w codzienności w każdym doświadczeniu swojego życia oraz że codzienność uwarunkowana jest całością kultury wraz ze wszystkimi jej znakami i relacjami dominacji, możemy przyjąć, że w jej rozumieniu zastosowanie znajduje metoda i myśl antropologii interpretatywnej Geertza.

Rozumieć codzienność innego oznacza zastosować metodę antropologii interpretatywnej, opisu gęstego, przekładu, dialogu dla zrozumienia jego doświadczenia codzienności, którego kontekst kulturowy i własna historia życia nigdy w pełni nie pokrywa się z naszymi, a więc być antropologiem wobec innego. Rozumieć własne doświadczenie codzienności to przyjąć refleksję krytyczną, zastosować proces interpretacji wobec swoich przeżyć uwikłanych w sieci własnej kultury.

Doświadczanie codzienności charakteryzuje bowiem szczególnie to, że, jak podkreśla Geertz, pojęcia i rzeczywistość, która za nimi stoi, są w niej nierozerwalnie powiązanie, wyraża się więc ona w języku potocznym. Wiedza o niej ma charakter zdrowego rozsądku, którego własności wymienia Geertz w eseju *Myśl potoczna jako system kulturowy* – są nimi naturalność i oczywistość, praktyczność

[24] Tamże, s. 31, 34.

i użyteczność, niemetodyczność, bezpośrednia dostępność oraz „nieprzeźroczystość”[25]. Zdaniem Geertza:

> Świat jest tym, za co go bierze przytomna, nieskomplikowana osoba. [...] Rzeczywiście, ważne fakty życia leżą wyraźnie na jego powierzchni, a nie sprytnie ukryte w jego głębiach[26].

Doświadczenie codzienności przedstawia „świat oswojony”[27]. Jeżeli doświadczenie codzienności spróbujemy rozumieć, jak proponuje Geertz, jako system kulturowy, zintegrowany porządek, spróbujemy je empirycznie odkryć i pojęciowo sformułować, to

> nie można tego dokonać przez skatalogowanie jej treści [...]. Nie da się tego również zrobić poprzez zarysowanie pewnej logicznej struktury, którą wiedza ta miałaby zawsze przyjmować, ponieważ takiej nie ma. I nie można tego zrobić przez podsumowanie wynikających z niej wniosków, ponieważ takich wniosków nie ma. Trzeba natomiast specyficzną okrężną drogą przywołać jej ogólnie rozpoznany ton i nastrój, zmierzać nieuczęszczanym bocznym traktem, który prowadzi przez konstruowanie metaforycznych wyrażeń, prawie pojęć, jak przeźroczystość – do przypomnienia ludziom tego, co już wiedzą[28].

Ta okrężna droga rozumienia własnej czy obcej codzienności może być podjęciem hermeneutycznej metody antropologii interpretatywnej, drogą rozumienia wybranych aspektów codzienności poprzez ich interpretację w kontekście znaczeń własnej kultury lub kultury innego w dialogu z kulturą własną. W obydwu przypadkach wymaga ona rozumienia systemów znaczeń, jakie ukryte są w doświadczeniu codzienności i je strukturyzują.

Bibliografia

Buczyńska-Garewicz H., *Pragmatyzm Peirce'a, Rorty'ego i Putnama*, [w:] *Filozofia amerykańska dziś*, red. T. Komendziński, A. Szahaj, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1999.

Derrida J., *Marginesy filozofii*, tłum. A. Dziadek, J. Margański, P. Pieniążek, Wydaw. KR, Warszawa 2002.

Geertz C., *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, tłum. Z. Pucek, Universitas, Kraków 2003.

Geertz C., *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, tłum. M. Piechaczek, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Geertz C., *Wiedza lokalna. Dalsze eseje z antropologii interpretatywnej*, tłum. Dorota Wolska, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

[25] C. Geertz, *Myśl potoczna jako system kulturowy*, [w:] tegoż, *Wiedza lokalna*, dz. cyt., s. 91–98.

[26] Tamże, s. 96.

[27] Tamże, s. 98.

[28] Tamże, s. 99.

Heidegger M., *List o humanizmie*, [w:] tegoż, *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, tłum. K. Michalski [i in.], Czytelnik, Warszawa 1997.
Kraidy M. M., Murphy P. D., *Shifting Geertz. Toward a Theory of Translokalism in Global Communikation Studies*, „Communication Theory" 2008, t. 18, nr 3, s. 335–355.
Kruszelnicki W., *Zwrot refleksyjny w antropologii kulturowej*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
Man P. de, *Ideologia estetyczna*, tłum. A. Przybysławski, słowo/obraz/terytoria, Gdańsk 2000.
Mokrzan M., *Clifford Geertz i retoryka*, [w:] *Geertz. Dziedzictwo, interpretacje dylematy*, red. A. A. Szafrański, Wydaw. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2012.
Panourgiá N., Kawouras P., *Interview with Clifford Geertz*, [w:] *Ethnographica Moralia. Experiments in Interpretative Anthropology*, red. N. Panourgiá, G. Marcus, Fordham University Press, New York 2008.
Rabinow, P., *Refleksje na temat badań terenowych w Maroku*, tłum. K. Dudek, S. Sikora, Antyk Marek Derewiecki, Kęty 2002.
Rabinow P., Sullivan W. M., *Interpretative Social Science. A Reader, The University of California Press*, Berkeley 1979.
Rorty R., *The Linguisic Turn. Essay in Philosophical Method*, The University of Chicago Press, Chicago 1967.
Saussure F. de, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, tłum. K. Kasprzyk, PWN, Warszawa 2007.
Swidler A., *Geertz's Ambicious Legacy*, „Contemporary Legacy", t. 25, nr 3, s. 500.
White H., *Poetyka pisarstwa historycznego*, red. A. Domańska, P. Wilczyński, Universitas, Kraków 2000.
Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography, red. J. Clifford, G. E. Marcus, Berkeley–Los Angeles–California, University of California Press 1986.

Understanding Daily Reality in Clifford Geertz's Interpretive Anthropology

Abstract: The paper looks at the problem of understanding daily reality, which presents a challenge for the humanities, arts and social sciences today. The problem can be considered from two perspectives: first, as a problem relating to the method, interpretation, observation, study of daily reality; and second, as a problem or a question that every individual entangled in and belonging to daily reality can put to themselves, i.e. how to understand oneself in the context of one's own daily reality? The answer to the question about possible access to daily reality is based on the assumption that that access requires understanding which is a complex mental operation performed by a researcher and susceptible of being performed by every individual. The paper discusses understanding of daily reality with reference to the ideas of contemporary cultural anthropologist Clifford Geertz. The cultural anthropology solutions Geertz proposed can both provide a methodological basis for conceptualising understanding of individuals or social groups under study, and prove useful in the individual's reflection and deliberation on themselves.

Keywords: Clifford Geertz, culture, daily reality, interpretive anthropology, symbolic system, understanding

Słowa kluczowe: antropologia interpretatywna, Clifford Geertz, codzienność, kultura, system symboliczny, rozumienie

Zbyszko Melosik
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Facebook i społeczne konstrukcje narcyzmu – o tożsamości zamkniętej w celi wizerunku[1]

Niezwykłość fenomenu społeczno-kulturowego, jakim jest Facebook, prowokuje do postawienia pytania: w jaki sposób popularny portal można umieścić w dominujących obecnie tendencjach konstruowania tożsamości?

W swojej narracji skoncentruję się na wybranych tylko aspektach funkcjonowania Facebooka i podejmowanych na nim aktywnościach. Jestem oczywiście świadomy, iż Facebook pełni wiele konstruktywnych funkcji, w tym edukacyjną i informacyjną. Nie ulega wątpliwości, że pozwala on na podtrzymywanie relacji z osobami, z którymi nie ma możliwości interakcji w rzeczywistości oraz daje poczucie przynależności do grupy, a także – przynajmniej niekiedy – otrzymywania wsparcia społecznego. Pozwala on również na wyrażanie własnych opinii i stanowisk. Spędzanie czasu na Facebooku tworzy płaszczyznę dającej przyjemność rozrywki[2]. Z drugiej strony Facebook dobrze krystalizuje szereg problemów związanych z konstruowaniem tożsamości w społeczeństwie współczesnym, które – z mojej perspektywy – jest trudno zaakceptować.

Osią pierwszej części mojej narracji będzie problem stylizowania własnej tożsamości przez część uczestników Facebooka, co ma przynieść kompensację poczucia niedoboru statusu w realnym życiu.

Wyjdę od stwierdzenia, że w kulturze współczesnej, silnej i konkurencyjnej w swojej istocie, orientacji na sukces w życiu osobistym i zawodowym towarzyszy upowszechnianie obsesyjnego marzenia o wejściu w rolę gwiazdy czy celebryty. Marzenie to jest „nakręcane" przez niekończące się przypadki kreowania coraz to nowszych sezonowych czy wręcz jednorazowych gwiazd, gwiazdek, gwiazdeczek, w toku korowodu programów telewizyjnych typu – nazwę to ironicznie – „taniec w obłokach". Widzowie uświadamiają sobie, że

[1] Pierwotnie tekst ten został opublikowany w monografii autora *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli i wolności*, Kraków 2013, s. 239–254.

[2] Funkcje Facebooka klasyfikują przekonywująco Yin Zhang, Leo Shing-Tung Tang oraz Louis Leung w artykule *Gratifications, Collective Self-Esteem, Online Emotional Openness, and Traitlike Communication Apprehension as Predictors of Facebook Uses*, „Cyberpsychology, Behaviour, and Social Networking" 2011, t. 14, nr 12, s. 736.

stan sławy medialnej można uzyskać natychmiastowo, niemalże przypadkowo i nie posiadając jakiegoś większego talentu czy kompetencji. Oczywiście zdecydowana większość ludzi nie ma żadnych szans na uzyskanie statusu gwiazdy czy celebryty w skali społecznej, w makroskali. Mogą oni jednak zdobyć pozycję „gwiazdy socjometrycznej" w obrębie swojego lokalnego układu towarzysko-społecznego, względnie zawodowego, lub przynajmniej pozorować status celebryty na Facebooku. W takim kontekście Internet, w tym także oczywiście Facebook, restrukturalizują marzenia o instant sławie, której wskaźnikiem staje się wirtualna popularność w gronie użytkowników portali (w ten sposób w ciągu kilku tygodni czy miesięcy można w wirtualnej facebookowej przestrzeni uzyskać pozycję, o którą w rzeczywistości realnej trzeba niekiedy walczyć przez dekady).

Warto w tym miejscu dodać, że klimat rywalizacji typowy dla współczesnego neoliberalnego społeczeństwa przekłada się nie tylko na coraz bardziej zdecydowaną walkę o dochód i pozycję oraz dostęp do władzy w ramach makrostruktury społecznej, lecz także o status na poziomie mikro – w codziennych relacjach. W tym drugim kontekście istotna jest zarówno realna pozycja jednostki, jak i jej poczucie ważności w interakcjach z innymi ludźmi. W tym miejscu odwołać się można do teorii rang społecznych (*social rank theory*). Zakłada ona, że w przypadku wielu ludzi poczucie niskiej pozycji społecznej wynika z przekonania o braku akceptacji ze strony innych ludzi lub z przekonania, iż nie dostrzegają u niej żadnych wartościowych cech lub uzdolnień. To z kolei jest źródłem poczucia małej atrakcyjności, podporządkowania czy bycia outsiderem, o czym pisał Paul Gilbert[3]. Można stwierdzić, że kulturze współczesnej lęk, jak to ujmuje wspomniany autor, „przed negatywną ewaluacją" ze strony innych obejmuje coraz większą liczbę ludzi (Karin Horney napisała już kilka dekad temu, iż „jedną z dominujących cech neurotyków w naszych czasach jest ich nadmierna zależność od aprobaty lub uczucia innych osób"[4]). Lęk ten stanowi dla nich równocześnie źródło permanentnego niepokoju, wzrastającej wrażliwości na brak akceptacji, a w konsekwencji przyczynę „różnorodnych negatywnych emocji i stanów nastroju"[5]. Powstałe w konsekwencji poczucie własnej niższości związane jest z poczuciem bycia odrzucanym lub „przeoczanym"[6]. We współczesnej kulturze konkurencji coraz więcej ludzi

[3] P. Gilbert, *The Relationship of Shame, Social Anxiety and Depression. The Role of the Evaluation of Social Rank*, „Clinical Psychology and Psychoterapy" 2000, t. 7, nr 3, s. 175.

[4] K. Horney, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Warszawa 1976, s. 40.

5 P. Gilbert, J. N. V. Miles, *Sensitivity to Social Put-Down. It's Relationship to Perceptions of Social Rank, Shame, Social Anxiety, Depression, Anger and Self-Other Blame*, „Personality and Individual Differences" 2000, t. 29, nr 4, s. 760. Wszystkie cytaty tekstów anglojęzycznych zostały przetłumaczone przez autora.

[6] P. Gilbert [i in.], *The Dark Side of Competition. How Competitive Behavior and Striving to Avoid Inferiority are Linked to Depression, Anxiety, Stress and Self-Harm*, „Psychology

nieustannie myśli więc o tym, aby wykorzystać raz jeszcze teorię Gilberta, co inni o nich myślą, co prowadzi do nieustannego monitorowania siebie samego, swojego wyglądu i zachowania, tworząc u jednostki swoisty „niepokój społeczny" o swoją pozycję w mikrośrodowisku[7]. Jednocześnie, jak twierdzi Gilbert,

> im mniej poczucia bezpieczeństwa i więcej niepewności odczuwają ludzie w odniesieniu do swoich umiejętności, aby wytworzyć pozytywne wrażenia w umysłach innych, tym większe prawdopodobieństwo, że ich relacje z nimi nabiorą charakteru konkurencyjnego[8].

Trzeba jeszcze dodać w tym miejscu, że we współczesnym społeczeństwie jednym z najistotniejszym kryteriów pozycji w mikrośrodowisku jest atrakcyjny wizerunek – głównie wizualny i werbalny. Niekiedy można odnieść wrażenie, że powszechnie akceptuje się sytuację, w której zewnętrzny image jednostki nie musi stanowić odzwierciedlenia jej wnętrza, a nawet może mieć niewiele z nim wspólnego (ekstremalnym przypadkiem jest tutaj, występujące często na płaszczyźnie kultury popularnej, redukowanie tożsamości do ciała – tożsamość ciała staje się wówczas ciałem tożsamości[9]). W tym kontekście prymat zdają się zdobywać zasady: „jesteś takim człowiekiem, jakim się prezentujesz" lub „nic nas nie obchodzi, kim jesteś naprawdę, ważne jak się prezentujesz" (stąd taktyki autoprezentacji są nagminnie wykorzystywane przez ludzi dla uzyskiwania wpływu w codziennych interakcjach[10]). W ten sposób człowiek na Facebooku może nie tylko porzucić swoja własną tożsamość, ale także swoje miejsce w strukturze społecznej, walcząc o wysokie miejsce w systemie wewnętrznej, facebookowej stratyfikacji społecznej.

Zgodnie z teorią autoprezentacji „wszyscy jesteśmy aktorami", którzy – w codziennym odgrywaniu ról – pragną zarządzać postrzeganiem nas samych przez widownię „poprzez konstrukcję wrażeń" (*impressions*). Katherine Karl, Joy Peluchette i Christopher Schlaegel odwołują się w tym kontekście do koncepcji, którą stworzyli Mark Leary i Robin Kowalski, pisząc, iż celem jest tu

> maksymalizacja nagród materialnych, zwiększenie poczucia własnej wartości i kreowanie pożądanego poczucia własnej tożsamości (*self-identity*) poprzez konstruowanie pożądanych impresji za pomocą wyborów dotyczących różnorodnych strategii autoprezentacji.

Jednostki pragną, aby inni postrzegali ich zgodnie z posiadaną przez nich wizją swojej „idealnej jaźni"[11].

---

and Psychoterapy. Theory, Research and Practice" 2009, t. 82, nr 2, s. 125.

[7] P. Gilbert , *The Relationship of Shame…*, dz. cyt., s. 176.

[8] Tenże, *The Dark Side of Competition…*, dz. cyt., s. 124.

[9] Więcej na temat społecznych rekonstrukcji ciała w kulturze współczesnej zob. Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010.

[10] S. E. Carter, L. J. Sanna, *Are We As Good As We Think? Observers' Perceptions of Indirect Self-Presentation As a Social Influence Tactic*, „Social Influence" 2006, t. 1, nr 3, s. 185.

[11] K. Karl, J. Peluchette, Ch. Schlaegel, *Who's Posting Facebook Faux Pas? A Cross-Cultural*

Na Facebooku istnieją, jak uważają Junghyun Kim i Jong-Eun Roselyn Lee, dwie strategie autoprezentacji. Pierwsza z nich, znaczenie rzadziej spotykana, to ostentacyjne „obnażanie się do granic", zaś druga, którą można uznać za dominującą, polega na idealizacji swojego wizerunku[12]. Orientacja na autoafirmację odwołuje się przy tym do idei „społecznie pożądanego wizerunku"[13] i prowadzi to do permanentnego prezentowania takich swoich cech, które – jak się uznaje – wzbudzą uznanie u innych (Zhang, Shing-Tung Tang oraz Leung zauważają przy tym, że blokowanie ekspresji swojego „ja" prawdziwego na Facebooku w przypadku osób z wysokim poziomem lęku lub niepokoju może wynikać z występującym tam brakiem anonimowości[14]).

Można przy tym zadać pytanie, co na Facebooku stanowi istotę owego społecznie pożądanego wizerunku? Wydaje się, że występuje tam sprowadzenie do najniższego wspólnego mianownika tego, co jest ważne w życiu realnym, jednak nie tyle w sferze rodzinnej czy zawodowej, co na płaszczyźnie kultury popularnej i mass mediów. Integralną częścią wspólną jest więc idealne, wspaniale przystrojone ciało (jego posiadaczowi, a tym bardziej posiadaczce, wybacza się wiele wad i przywar). Ponadto społecznie pożądane jest uosabianie wizerunku osoby sukcesu, posiadającej przy tym wysokie poczucie własnej wartości, „biorącej życie w swoje ręce", asertywnej i konkurencyjnej, a także błyskotliwej, przede wszystkim werbalnie, potrafiącej wyrażać swojej myśli w formie krótkich efektownych lapidariów (niekiedy ma się wrażenie, że struktura typowa dla SMS-ów stanowi wzór dla całej gamy konwersacji społecznych). W takiej sytuacji poszukiwanie sensu życia (czy jakiekolwiek filozofowanie) lub posiadanie problemów „ze sobą" pozostają poza akceptowanym schematem pożądanego pop-wizerunku (i obniżają atrakcyjność danej osoby).

Stąd pozytywna autoprezentacja na Facebooku orientuje się głownie na werbalne i wizualne prezentowanie swojego idealnego (pop)wizerunku zarówno w kontekście posiadanego ciała, jak i tożsamości. Badania wykazują przy tym, że pozytywna autoprezentacja ma bezpośredni pozytywny wpływ na subiektywne poczucie jakości życia. Poczucie szczęśliwości wzrasta – jak twierdzą Kim i Lee – w związku z prezentowaniem swojego pozytywnego wizerunku, a facebookowa autoafirmacja stanowi remedium na porażki i problemy życiowe. Wyżej wspomniani autorzy przywołują w tym kontekście „teorię pozytywnych iluzji", która wyjaśnia, w jaki sposób zniekształcona pozytywna percepcja samego siebie „kreuje zdolność do bycia szczęśliwym" (również poprzez ukrywanie się za

Examination of Personality Differences, „International Journal of Selection and Assessment" 2010, t. 18, nr 2, s. 175.

[12] J. Kim, J. E. R. Lee, *The Facebook Paths to Happiness. Effects of the Number of Facebook Friends and Self-Presentation on Subjective Well-Being*, „Cyberpsychology, Behaviour, and Social Networking" 2011, t. 14, nr 6, s. 359–360.

[13] Tamże, s. 360–361.

[14] Y. Zhang, L. S. T. Tang, L. Leung, *Gratifications, Collective Self-Esteem…*, dz. cyt., s. 738.

„uśmiechniętą maską Facebooka")[15]. Gdy wszyscy widzą, jaka jestem szczęśliwa (szczęśliwy), to znaczyć może tylko jedno – naprawdę taka (taki) jestem (mamy tu do czynienia z forma „wirtualnego Prozaka").

Jednak tak naprawdę na Facebooku nie istnieje dana osoba w całej swojej okazałości, a jedynie spreparowany, wystylizowany (wizualnie i werbalnie) o niej tekst. W konsekwencji, w przypadku braku sukcesów w realnym życiu, może wystąpić narastająca luka między – jak to ujmuje Philip Cushman – „zewnętrzną prezentacją swojej jaźni", a wewnętrznym poczuciem swojego ja. Na zewnątrz pokazuje się pewną siebie jaźń, która ukrywa, związaną z niskim poczuciem własnej wartości, „zastraszoną, ukrytą prawdziwą jaźń"[16]. Mogę w związku z tym stwierdzić, że zapewne w przypadku wielu ludzi nastąpiło zjawisko wygaszenia aspiracji w sferze uzyskania sukcesów w realnym życiu i przeniesienie ich do sfery wirtualnej, w której łatwiej jest współzawodniczyć z innymi. Na Facebooku bowiem współzawodnictwo nie odbywa się w oparciu o konfrontację prawdziwych tożsamości, lecz wystylizowanych autoprezentacji samego siebie. W rzeczywistości wirtualnej panuje zasada: „jestem tym, za kogo się podaję i nikogo nie obchodzi, kim jestem naprawdę".

W konsekwencji występowania zjawiska nieustannego idealizowania własnego ja za pomocą wystylizowanych środków autoprezentacji oskarża się często Facebook o propagowanie narcyzmu. Warto przytoczyć w tym kontekście poglądy, które prezentuje Soraya Mehdizadeh. Badaczka uważa, że narcyzmowi sprzyjają dwie cechy rzeczywistości online, o których była już mowa w tym tekście. Pierwsza z nich związana jest ze zjawiskiem nawiązywania – jak to ujmuje autorka – „setek powierzchownych relacji", które są „puste emocjonalnie" i oparte jedynie na słowach. Druga, przeanalizowana przez mnie wcześniej, wynika z posiadania w rzeczywistości online „całkowitej kontroli nad autoprezentacją"[17]. Te dwa wyróżniki wpisują się znakomicie w narcystyczne przekonanie o własnej atrakcyjności fizycznej i psychicznej, jak również inteligencji i posiadaniu władzy. Trywialne i krótkotrwałe interakcje mają potwierdzać sukces, atrakcyjność i status narcyza[18]. Mogę stwierdzić, iż na Facebooku narcyz przegląda się w narcyzie jak w zwierciadle, a prawdziwa tragedią może być dla niego negatywne komentowanie jego wizerunku lub ignorowanie jego profilu. Przeprowadzone badania wykazują zresztą związek między orientacją narcystyczną a autopromowaniem się na Facebooku. W przypadku mężczyzn zjawisko to odnosiło się w większym stopniu do przekazywania pozytywnych

[15] K. Junghyun, J. E. R. Lee, *The Facebook Paths…*, dz. cyt., s. 362.

[16] P. Cushman, *Why the Self is Empty. Towards a Historically Situated Psychology,* „American Psychologist" 1990, t. 45, nr 5, s. 605.

[17] S. Mehdizadeh, *Self-Presentation 2.0. Narcissism and Self-Esteem on Facebook*, „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking" 2010, t. 13, nr 4, s. 358.

[18] Por. tamże, s. 358.

informacji o sobie, a w przypadku kobiet – w zakresie prezentowania wyidealizowanych zdjęć. Ponadto stwierdzono, że osoby o orientacji narcystycznej więcej czasu spędzają na Facebooku i korzystają z niego więcej razy dziennie[19].

Warto w tym miejscu przywołać poglądy Horney dotyczące „neurotycznej osobowości naszych czasów", które odnieść można do kreowania tożsamości narcystycznej na Facebooku. Według badaczki wiele osób funkcjonuje w dużej mierze w oparciu o wyidealizowany obraz samego siebie, który u każdej z nich powoduje powstanie poczucia, że „jest w istocie geniuszem, osobą wybitną". Taki człowiek jest przekonany o „swojej wewnętrznej doskonałości" lub przynajmniej o tym, że „w rzeczywistości byłby doskonały, gdyby tylko był bardziej stanowczy wobec siebie, bardziej się kontrolował, bardziej uważał i był bardziej czujny"[20]. Tym niemniej jednak

> jako że w głębi duszy czuje się kruchy i mało znaczący […], jest zmuszony do poszukiwania czegoś, co podniesie go na duchu, co sprawi, że we własnych oczach stanie się bardziej wartościowy niż inni[21].
>
> Składając się z elementów fikcyjnych, cała ta konstrukcja [wyidealizowanego obrazu samego siebie] jest przede wszystkim bardzo niestabilna. Jest to skarbiec, ale pełen dynamitu, co czyni jednostkę bezbronną wobec ataków z zewnątrz[22].

W rezultacie taki osobnik „musi unikać sytuacji, w których nie będzie podziwiany lub chwalony"[23]. „Jest całkowicie zdany na to, by inni potwierdzali jego wartość w formie ciągłych pochwał, podziwów i pochlebstw"[24].

Nie ulega wątpliwości, że cała „logika Facebooka" wpisuje się w powyższe uwagi, chociaż oczywiście nie w odniesieniu do wszystkich jego użytkowników. Narcystyczny charakter autoprezentacji na tym portalu został udokumentowany zresztą w wielu już badaniach. Jedne z nich dotyczyły sposobu wizualizacji tożsamości poprzez fotografie. Badacze wyszli z przedstawianego już założenia, iż na Facebooku ludzie „prezentują wysoce selektywne wersje samych siebie" (a nawet kreują kilka wersji samych siebie – dla różnych widowni)[25]. Fotografie tworzą niezwykle istotny kontekst dla tego zjawiska. Andrew L. Mendelson i Zizi Papacharissi twierdzą, że tradycyjnie „osobiste fotografie były w wysokim stopniu zrytualizowane i konwencjonalne" – fotografowano jedynie ważne, niemalże „uświęcone" momenty w życiu. Fotografowanie i fotografie odwoływały się –

[19] Tamże, s. 360–361.
[20] K. Horney, *Nasze wewnętrzne konflikty*, Poznań 1994, s. 100–101.
[21] Tamże, s. 104.
[22] Tamże, s. 103, 112.
[23] Tamże, s. 113.
[24] Tamże, s. 113.
[25] A. L. Mendelson, Z. Papacharissi, *Look at Us. Collective Narcissism in College Facebook Photo Gallery*, [w:] *A Network Self. Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*, red. Z. Papacharissi, New York 2010, s. 252.

jak pisali przytoczeni autorzy, powołując się na Marianne Hirsch – do pamięci, nostalgii, kontemplacji. Z kolei pokaz fotografii, najczęściej w zaciszu domowym, był w wysokim stopniu „zrytualizowany" i organizowano go wyłącznie dla wybranych osób. Z całą pewnością „nie były one przeznaczone dla masowej widowni", stanowiły zwykle, chowane w szufladach, „uporządkowane kolekcje domowe"[26].

Zdjęcia cyfrowe w sposób zasadniczy zrekonstruowały fotografię osobistą: odtąd można już fotografować tysiące codziennych i banalnych wydarzeń z życia[27]. Zmieniła się również forma prezentacji fotografii: są one ostentacyjnie wystawiane na widok publiczny w celu uzyskania przez ich bohatera maksymalnej widzialności. Jednocześnie celem zarówno treści, jak i sposobu ekspozycji fotografii jest przedstawienie (lub raczej skonstruowanie) swojego lepszego, najlepszego czy idealnego ja. Nowa stylizowana „fotograficzna tożsamość" uosabia atrakcyjność i sukces (ja na Madagaskarze w otoczeniu tubylców; ja we francuskiej restauracji; ja na plaży w otoczeniu pięknych kobiet; ja wahająca się, czy zakupić torebkę Vittona, Gucci czy Burberry; ja prezentująca szczęśliwemu mężowi i dzieciom własnoręcznie upieczony placek wiśniowy).

Zdjęcia prezentowane na Facebooku unikają zwykle nieprzyjemnych scen z życia człowieka, nie dają też obrazu tożsamości i życia. W swojej całości strategie autoprezentacji poprzez fotografie na Facebooku odzwierciedlają, zdaniem Mendelsona i Papacharissiego, „kolektywnie odgrywany narcyzm". Zjawisko to polega na „wyrwaniu" zdjęć z realnej rzeczywistości i stworzeniu autoreferencyjnego układu odniesienia, odwołującego się jedynie do samego siebie poprzez nieustanne wzajemne komentowanie[28]. Zdjęcia na Facebooku są więc wyrwane z kontekstu biograficznego bohatera, a nawet kontekstu sytuacyjnego, a komentowane bardzo często przez osoby, które mogą postrzegać je jedynie jako „same w sobie", bowiem nie znają życia i tożsamości ich bohatera. W ten sposób zdjęcia stają się „czystym obrazkiem" zorientowanym na wzbudzenie aplauzu poprzez jakiś rodzaj prezentowanej na nich „efektowności". Warto zauważyć przy tym dość zaskakujący fenomen. Oto na Facebooku prezentacja wizualna zdominowana jest przez zdjęcia, a nie przez filmy, które dają znacznie więcej możliwości (auto)prezentacji. Wyjaśnienie tego faktu jest proste: nikt nie ma czasu (ani ochoty) oglądać projekcji z życia innej osoby (chyba że jest to naprawdę ekscytujący show). Zdjęcie zdaje się w tym kontekście stanowić esencję tożsamości: „wystarczy spojrzeć i już się wszystko wie".

W odniesieniu do zdjęć można podać jeden jeszcze przykład narcystycznej sposobu kreowania tożsamości na Facebooku. Mowa tu o generatorze wyglądasz jak celebryta/celebrytka. Jego działanie polega na możliwości wyszukania

[26] Tamże, s. 255–256.
[27] Tamże, s. 254.
[28] Tamże, s. 269.

zdjęć dziesięciu celebrytów, do których podobna jest dana osoba przesyłająca swoje zdjęcie w sposób wirtualny. Znalezione fotografie pojawiają się na ekranie komputera tej osoby, a upozorowane podobieństwo do (zwykle upozorowanych) gwiazd mogą stanowić dla wielu źródło egocentrycznej przyjemności.

Kolejny nurt krytyki Facebooka odnosi się do charakteru „facebookowych przyjaźni". Oto badania przeprowadzone wśród dzieci i nastolatków wykazują, że im większe poczucie samotności odczuwają oni w realnym życiu, tym większe jest ich zaangażowanie w komunikację online[29]. Podobny wynik przyniosły badania wśród studentów amerykańskich: okazało się, że osoby cechujące się większym poczuciem osamotnienia i lęku w większym stopniu angażowały się emocjonalnie w aktywności na Facebooku[30]. Z kolei w kilku badaniach dotyczących uzależnienia do Internetu okazało się, iż syndrom ten (*compulsive Internet use*) jest skorelowany w dużej mierze z takimi występującymi w psychice tendencjami, jak cykliczne obniżony nastrój, poczucie samotności, niskie poczucie własnej wartości oraz niepokój. Uzależnieni od Internetu są też bardziej nieśmiali i mają mniejsze kompetencje w zakresie komunikacji społecznej[31].

Obecność na Facebooku ma więc dla części aktywnych tam osób kompensować brak wartościowych więzi w realnym życiu. W tym kontekście relacje, w które wchodzi się na Facebooku, mają niekiedy stanowić antidotum na poczucie odrzucenia w nie-wirtualnej codzienności (i, z całą pewnością, poczucie odrzucenia na Facebooka pogłębia alienację w zwykłej codzienności).

„Facebookowym przyjaźniom" warto poświęcić więcej czasu. W realnym życiu nawiązywanie i potwierdzanie przyjaźni stanowi długi proces, w którym relacje są konstruowane poprzez wydarzenia. Najistotniejszym komponentem przyjaźni jest lojalność i poleganie na sobie, które są weryfikowane podczas różnych trudnych, a niekiedy i krytycznych sytuacji. Zastosowanie pojęcia przyjaźni w stosunku do większości nowych znajomości na Facebooku stanowi w tym kontekście formę strategii marketingowej, bowiem możemy tu co najwyżej mówić o „zdawkowych wirtualnych znajomych", a nie o głębszych relacjach.

Tak czy inaczej jedną z najważniejszych form aktywności na Facebooku jest, obok walki o jak największą liczbę pozytywnych komentarzy, obsesyjne poszukiwanie przyjaciół[32]. W następujący sposób ujmują to Jean M. Twenge i W. Keith Campbell:

[29] L. Bonetti, M. A. Campbell L. Gilmore, *The Relationship of Loneliness and Social Anxiety with Children's and Adolescents' Online Communication*, „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking" 2010, t. 13, nr 3, s. 283.

[30] Por. R. B. Clayton [i in.], *Loneliness, Anxiousness, and Substance Use As Predictors of Facebook Use*, „Computers in Human Behavior" 2013, t. 29, nr 3, s. 687–693.

[31] Por. K. Karl, J. Peluchette, Ch. Schlaegel, *Who's Posting Facebook…*, dz. cyt., s. 178.

[32] J. M. Twenge, W. K. Campbell, *The Narcissism Epidemic*, New York 2009, s. 110–112.

> Posiadanie dużej liczby przyjaciół jest symbolem statusu [na Facebooku] i jest to zawstydzające mieć tylko pięciu przyjaciół na MySpace czy Facebooku. W rzeczywistym życiu oczywiście, możesz się uważać za bardzo szczęśliwego człowieka, jeśli masz pięciu prawdziwych bliskich przyjaciół[33].

Warto w tym miejscu przytoczyć krytyczne poglądy wspomnianych już badaczy Kim i Lee, którzy stwierdzają, że: „W świecie Facebooka nie trzeba wielkiego wysiłku, aby stać się przyjacielem innych jego użytkowników, a przyjaźń raz stworzona nie wymaga nawiązania głębszych relacji"[34]. Natomiast „bardzo prawdopodobne, że im więcej większa jest sieć przyjaciół na Facebooku, tym mniej czasu i wysiłku można zainwestować w każdą jednostkę". Występuje więc tam tendencja do zwiększania liczby przyjaciół bez intensyfikowania wysiłku, aby „przyjaźnie" pogłębiać[35].

Niezależnie jednak od tych opinii posiadanie dużej liczby przyjaciół na Facebooku może mieć – jak sugerują Kim i Lee – pozytywny wpływ na tak zwane „subiektywne poczucie jakości życia", co wynika ze zwiększenia poczucia własnej wartości jednostki (która czuje się wręcz otoczona przyjaciółmi)[36]. Z drugiej strony badania wykazują, że im więcej ktoś ma przyjaciół na tym portalu, tym w mniejszym stopniu oczekuje od nich wsparcia[37].

Można w tym miejscu – konstruując sceptyczne uwagi wobec Facebooka – wykorzystać poglądy Johna Urry'ego odnoszące się do funkcjonowania jednostki w społeczeństwie sieci. Urry uważa, że w sieci „istnieją krótkotrwałe, lecz intensywne, zogniskowane, szybkie i przeciążone więzi społeczne", przy czym owe „słabe więzi" ulegają coraz większemu rozpowszechnieniu (autor przywołuje w tym kontekście kategorię „dwuminutowych rozmów", które w wielu przypadkach stają się osią relacji międzyludzkich). Pisał również, iż „w towarzyskości umożliwianej przez sieć nie ma prawdziwych nieznajomych, jedynie potencjalni członkowie nieustannie rozrastających się sieci ludzkich". Przy czym, w sposób oczywisty, „z powodu mobilności [ludzi] sieciowa towarzyskość w mniejszym stopniu opiera na podzielanej wspólnej historii i narracji"[38]. Te wszystkie uwagi odnieść można z cała pewnością do Facebooka.

Facebookowe relacje między ludźmi przypominają, moim zdaniem, do pewnego stopnia relacje, jakie mają miejsce w restauracjach McDonald's – są szybkie, powierzchowne i puste. Nie tworzą głębszych więzi, są od „punktu

[33] Tamże.
[34] J. Kim, J. E. R. Lee, *The Facebook Paths…*, dz. cyt. s. 360.
[35] Tamże.
[36] Tamże.
[37] Tamże, s. 362.
[38] J. Urry, *Sieci społeczne, podróże i rozmowy*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008, s. 277.

do punktu" (można wręcz mówić o przymusie punktowych interakcji). Między kolejnymi interakcjami nic się nie dzieje; relacje są poddane anihilacji, po czym następują kolejne wznowienia. Facebook przyczynia się więc do swoistej mcdonaldyzacji relacji międzyludzkich. Jednocześnie człowiek wchodzi w spiralę przymusu interakcji, wchodzi w nawyk powierzchownych spotkań, które nie mają końca i są celem samym w sobie (Jean Baudrillard pisał proroczo o „przyjemnym odurzeniu elektroniczną interakcją, która działa jak narkotyk", wokół której można „spędzić całe życie bez przerw"[39]).

Trudno przy tym stwierdzić, czy osoby poświęcające się powierzchownym interakcjom w świecie wirtualnym poszukują w realnym życiu prawdziwych przyjaźni, czy też Facebook wywołuje u nich tendencje do redukowania relacji w realnym świecie i rekonstruowania ich w taki sposób, aby imitowały to, co ma miejsce w sieci (czyli były coraz bardziej płytkie i zdawkowe). Zdaniem Twenge i Campbell dominuje ta druga tendencja, a ludzie zaczynają preferować spotkania na Facebooku nad spotkaniami w rzeczywistości, co powoduje, że ich związki z ludźmi nie są pogłębiane[40].

Ponadto, aby raz jeszcze wykorzystać rozważania Urry'ego, można stwierdzić, że Facebook pozbawia w interakcjach międzyludzkich znaczenia dostępu do „oczu innej osoby" (a przecież „kontakt wzrokowy umożliwia i stabilizuje intymność oraz zaufanie, jak również postrzeganie nieszczerości i strachu"[41]). Georg Simmel nazywa kontakt wzrokowy „najbardziej bezpośrednią i «najczystszą» interakcją"[42], Erving Goffman – „spojrzeniami oko w oko"[43], z kolei Alfred Schutz mówi o „splatających się spojrzeniach"[44]. Trudno też nie wspomnieć o roli dotyku w relacjach międzyludzkich, który – dodam – na Facebooku nie istnieje[45]. Interakcje na Facebooku są więc wprost „wyprane" z wielu kluczowych dla relacji międzyludzkich „zmysłowych" komponentów.

Z drugiej strony trzeba jednak dodać, że niezależnie od specyfiki relacji międzyludzkich na Facebooku, aktywne korzystanie z tego portalu daje wielu ludziom tę znaczącą gratyfikację, jaką jest „psychologiczny status bycia członkiem społeczności" (pojawia się tu nawet pojęcie kolektywnego poczucia własnej wartości), przy czym bezwzględnie trzeba to zjawisko umieścić

[39] J. Baudrillard, *W cieniu milczącej większości albo kres sfery społecznej*, Warszawa 2006, s. 67.

[40] J. M. Twenge, W. K. Campbell, *The Narcissism Epidemic*, dz. cyt., s. 111.

[41] J. Urry, *Sieci społeczne…*, dz. cyt., s. 272.

[42] *Simmel on Culture*, red. D. Frisby, M. Featherstone, London 1997, s. 112. Cyt. za: J. Urry, *Sieci społeczne…*, dz. cyt., s. 272.

[43] E. Goffman, *Behavior in Public Place*, New York 1963, s. 92. Cyt. za: J. Urry, *Sieci społeczne…*, dz. cyt., s. 272.

[44] A. Schutz, *The Phenomenology of the Social World*, Evanston 1967, s. 169. Cyt. za: J. Urry, *Sieci społeczne…*, dz. cyt., s. 272.

[45] J. Urry, *Sieci społeczne…*, dz. cyt., s. 273.

w kontekście odpowiedzi na pytanie, na ile to „członkostwo jest ważne dla pojmowania własnej tożsamości”[46].

Można również podjąć problem relacji między życiem na Facebooku a życiem w rzeczywistości poza-wirtualnej. Bez wątpienia Facebook przyczynia się do upowszechnienia – aby użyć kategorii Baudrillarda – kultury upozorowania. Osoby bardzo aktywne na Facebooku czynią to bowiem kosztem swoich działań w „rzeczywistości rzeczywistej”, a to, co wirtualne zaczyna wypierać (niekiedy wręcz „pożerać”) inne sfery ich świadomości czy nawet tożsamości (w konsekwencji Facebook dewaluuje realne życie). Życie w labiryncie fikcji – kreowanym intencjonalnie za pomocą wirtualnych ruchów – jest zwykle łatwiejsze i przyjemniejsze niż „codzienna mitręga” (użyłem wyrazu labirynt świadomie: ponieważ obsesyjne dryfowanie w świecie wirtualnym może prowadzić do zagubienia się relacjach ze światem i z samym sobą). Ekran komputera wszystko przyjmie, jest posłuszny i daje użytkownikowi poczucie mocy, którego nigdy nie uzyska poza Internetem. Wszystko zależy od wyobraźni i zdolności do przebicia swoją wirtualną ofertą współzawodników w walce o atrakcyjność, a w konsekwencji o wirtualny status (można zresztą zadać pytanie: czy osoba, która nie potrafi uzyskać sukcesu w codziennym życiu, staje się bardziej konkurencyjna na Facebooku? I odwrotnie – czy osoba, która nie potrafi „przebić się” na Facebooku staje się bardziej konkurencyjna w pozawirtualnej codzienności?). Nic więc dziwnego, że wielu ludzi cechuje swoisty „amok klawiatury”, a świadomość, iż każdy dźwięk klawiszy oznacza wysłanie myśli zrodzonej we własnym umyśle do nieskończonej rzeczywistości i potencjalnie milionów odbiorców może stanowić źródło absolutnej fascynacji (samym sobą?) oraz poczucia mocy.

Trudno przy tym stwierdzić, czy poczucie mocy, uzyskiwane w trakcie manipulacji rzeczywistością i własną tożsamością na Facebooku, przekłada się na poczucie wartości i na działania podejmowane w realnym życiu. Można w tym miejscu dokonać, tak jak to czynią Cameron Anderson, Oliver P. John i Dacher Keltner, rozróżnienia między „osobistym poczuciem władzy” a „społeczno-strukturalnymi wskaźnikami władzy”. Niekiedy te dwa kryteria nakładają się na siebie – jednostka rzeczywiście może kontrolować pewne sfery rzeczywistości i posiadać wysoki status w oczach innych. Innym razem owe kryteria rozmijają się – poczucie posiadanej pozycji i władzy może być znacznie wyższe niż ma to miejsce rzeczywiście. Przywołani autorzy stwierdzili, że

> przekonania jednostki w kwestii ich władzy mogą ukształtować ich rzeczywisty wpływ na innych – ponad i poza ich pozycją społeczno-strukturalną. Osoby, które postrzegają siebie w kontekście pełni władzy zachowują się w bardziej efektywny sposób, który zwiększa ich rzeczywistą władzę[47].

[46] Y. Zhang, L. S. T. Tang, L. Leung, *Gratifications, Collective Self-Esteem…*, dz. cyt., s. 734.
[47] C. Anderson, O. P. John, D. Keltner, *The Personal Sense of Power*, „Journal of Personality”

W jaki sposób można odnieść te tezy do funkcjonowania jednostek w rzeczywistości wirtualnej *versus* realnej, szczególnie w kontekście funkcjonowania Facebooka? Punktem wyjścia niech będzie ten dobry przykład, jakim są interaktywne gry komputerowe, w trakcie których może być konstruowane ogromne subiektywne poczucie mocy. Podczas gry można budować i niszczyć całe imperia, wygrywać niezliczone potyczki i wyścigi (z innymi użytkownikami lub z komputerem, względnie po prostu… z samym sobą). Można tworzyć własne tożsamości lub wyimaginowane tożsamości bohaterów. Granice bohaterstwa i gwiazdorstwa nie istnieją, zawsze można tak manipulować przebiegiem gry, aby odnieść zwycięstwo (choćby poprzez zmianę parametrów trudności). Logika myślenia, która wynika z rozważań Andersona, Johna i Keltnera, zdaje się sugerować, że wirtualna potęga może magicznie przekształcić się w moc w życiu społecznym, zwiększyć poczucie wartości jednostki oraz odwagę w relacjach międzyludzkich (choć oczywiście, może też się zdarzyć, że poczucie wirtualnej mocy w zestawieniu z wyzwaniami realnego świata pęknie jak mydlana bańka).

Warto w tym kontekście przytoczyć poglądy Amy L. Gonzales i Jeffrey'a T. Hancocka. Podają oni wyniki badań, które wskazują na to, że Facebook może – poprzez selektywne prezentowanie samego siebie – zwiększyć poczucie własnej wartości ludzi oraz ich zdolności w sferze nawiązywania kontaktów z innymi, także w realnym świecie (a to w rezultacie otrzymywania pozytywnych reakcji zwrotnych ze strony pozostałych jego użytkowników)[48]. Wspomniani badacze twierdzą, że digitalne autoprezentacje mogą być integrowane z posiadanym przez jednostkę obrazem samej siebie, mając pozytywny wpływ na autowizerunek i powodując wzrost samooceny. Zjawisko to nazywane jest „przesunięciem tożsamości" (*shift-identity*)[49] (również Soraya Mehdizadeh pisała o ogromnym wpływie autoprezentacji Facebooku na tożsamość użytkownika[50]).

Facebook pozwala na biegunowo odmienny od lustrzanego sposób postrzegania samego siebie. Lustrzane odbicie to inaczej wierne odzwierciedlenie – fakt, iż nic się nie da przed nim ukryć może prowadzić do obniżenia poczucia własnej wartości. Facebook dostarcza, powtórzmy raz jeszcze, możliwości selektywnego „edytowania" własnej tożsamości[51], przy czym, jak wykazały eksperymenty, częste zmiany profilu na Facebooku mają wpływ na wzrost poczucia własnej

2012, t. 80, nr 2, s. 314.

[48] A. L. Gonzales, J. T. Hancock, *Mirror, Mirror on my Facebook Wall. Effects of Exposure to Facebook on Self-Esteem*, „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking" 2011, t. 14, nr 1–2, s. 79.

[49] Tamże, s. 80.

[50] S. Mehdizadeh, *Self-Presentation 2.0. Narcissism and Self-Esteem on Facebook*, „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking" 2010, t. 13, nr 4, s. 357.

[51] A. L. Gonzales, J. T. Hancock, *Mirror, Mirror on…*, dz. cyt., s. 82.

wartości[52] (na zasadzie: jeśli tyle się u mnie dzieje, to muszę być wspaniały). Jest dla mnie oczywiste, że możliwe na Facebooku „kontrolowanie" własnego wizerunku zarówno tożsamości, jak i ciała, nigdy nie jest możliwe w realnym życiu. Facebook dostarcza unikatowej możliwości bezbolesnego natychmiastowego („na życzenie") zabiegu chirurgii estetycznej – w zakresie prezentacji samego siebie. I podobnie jak to ma miejsce w przypadku rzeczywistej chirurgii, zmiana wizerunku może przynieść konkretne zmiany w tożsamości. Poczucie mocy uzyskiwane na Facebooku może więc – jak sądzę – mieć wpływ na działania w realnym życiu.

Można jednak zaproponować tutaj odmienną interpretację. Oto rzeczywiście występująca na Facebooku okazja edytowania życia offline w wyidealizowane życie online może sprawić, że człowiek czuje się w tym drugim przypadku jakby żył w pięknej bajce, był superatrakcyjnym bohaterem i „centrum wydarzeń" (na Facebooku zawsze świeci słońce). Jednakże powrót z wirtualnej rzeczywistości do realnej jest nieunikniony – a tam mogą czekać człowieka przykre niespodzianki, z których najmniejszą jest odbicie w lustrze mało przypominające wystylizowane zdjęcie na Facebooku. To z kolei może wywołać jeszcze większą obsesję w dziedzinie stylizowania swojego wizerunku na popularnym portalu po to, aby poprzez efektowną autoprezentację zdobyć wirtualne uznanie mające stanowić antidotum na problemy z poczuciem własnej wartości i posiadanym statusem w realnym życiu.

Trzeba dodać, że popularność Facebooka i jego potencjalnie duży wpływ na tożsamość powoduje, iż w rzeczywistości wirtualnej pojawia się bardzo duża liczba przekazów, odnoszących się do relacji między jednostką a tą formą wirtualnej przestrzeni. Podam w tym miejscu dwa tylko przykłady. Oto istotą jednego z typów przekazów jest instruowanie, w jaki sposób można zwiększyć swoją popularność na Facebooku. Dla autorów jednego tekstów mieszczących się w tym nurcie nie ulega wątpliwości, że jeśli ktoś pragnie być celebrytą na Facebooku musi zwiększyć swoje zaangażowanie w zakresie działań mających na celu zwiększenie widzialności. Jednym z podstawowych środków jest w tym kontekście orientacja na przekazy wizualne – to zdjęcia przynoszą większą widzialność i prowokują największe, prowadzące do interaktywności, reakcje innych uczestników Facebooka. Zauważmy przy tym ponownie, że w tym i wielu innych „facebookowych poradnikach" nie proponuje się umieszczania filmów, lecz zdjęć – filmy są zbyt długie, nikt nie ma czasu, aby spędzić 20 minut na oglądaniu fragmentów cudzego życia. Renesans zdjęć na Facebooku wynika z faktu, iż cały „proces poznawania" trwa tylko sekundę. Kolejna rada dla potencjalnych celebrytów dotyczy stymulowania zainteresowania innych ludzi „własną zawartością" – zaproponuj dyskusję nad umieszczonymi zdjęciami czy

[52] Tamże, s. 81.

burzę mózgów nad jakimś problemem, zadawaj osobiste pytania, które wykażą twoje zainteresowanie innymi ludźmi, używaj inspirujących cytatów, bądź kreatywny, lecz prosty w komunikacji[53].

Warto krótko przeanalizować drugi mieszczący się w tym nurcie przekaz. Jego autorzy w celu zwiększenia popularności na Facebooku proponują przede wszystkim poprawianie swojego profilu, ale tylko wtedy, kiedy „masz coś nieprzeciętnego do dodania" i „masz gwarancję otrzymania *likes*, bo to właśnie zwiększy twój prestiż". Charakter rad, do których dostosowanie ma przynieść zwiększenie popularności, jest zdumiewający: uczestnicz w wielu działaniach: „przyłącz się do tak wielu grup zainteresowań, do ilu możesz"; „stań się fanem tych wszystkich rzeczy, które lubisz"; „poszukuj jak największej liczby przyjaciół i dodawaj ich"; „dodawaj przyjaciół"; „dodawaj członków rodziny"; prowadź na Facebooku życie towarzyskie: pisz do ludzi; „wysyłaj im wirtualne drinki i podarunki"; prowokuj; „przesyłaj przyjaciołom pocałunki"; „komentuje zdjęcia"; „praw niezliczone komplementy"; przekazuj jak najwięcej informacji o sobie. Kolejne rady to: pamiętaj, że „im masz więcej przyjaciół, tym masz twój wizerunek jest bardziej popularny"; „wyglądaj dobrze na swoich zdjęciach"; „uśmiechaj się"; nie wahaj się stylizować zdjęć (na przykład wybielać zębów); prowokuj nieustanne konwersacje. Przypomina się też: najwięcej *likes* otrzymasz między godzinami 18.00 a 22.00, wówczas ludzie skończyli pracę lub naukę i są na Facebooku[54]. Nie trzeba dłuższej analizy, aby wykazać, że urzeczywistnienie tych rad musi prowadzić do upowszechnienia powierzchownych relacji międzyludzkiej i do ich banalizacji. Kontakty zostają pozbawione treści, przemieniają się natomiast w „wyścig o popularność", która staje się głównym kryterium stratyfikacji społecznej na Facebooku.

Drugi typ tekstów internetowych dotyczących Facebooka ma zupełnie inną specyfikę, a jego celem jest ograniczenie mającej tam miejsce aktywności. Skierowany jest on do osób, które są od Facebooka uzależnione. Pierwszym etapem walki z tym uzależnieniem jest jego rozpoznanie. Autorzy przekazu podają tutaj jasno określone kryteria. Ich zdaniem uzależnienie ma miejsce, kiedy Facebook jest pierwsza rzeczą, którą sprawdzasz po obudzeniu się i ostatnią, którą przed pójściem spać; kiedy czujesz się bez Facebooka „pusty" i „musisz tam być", nawet kosztem zobowiązań zawodowych czy rodzinnych; kiedy nie potrafisz opuścić dnia, aby nie być na Facebooku i martwisz się, że coś ważnego „opuścisz"; kiedy obsesyjnie wracasz na Facebook – masz „kompulsywny przymus" powrotu; kiedy wydaje ci się, że twoje życie codzienne jest w „kiepskim stanie" a Facebook to „fantastyczna ucieczka", bo wszystko jest tam jest łatwe i miłe;

[53] B. Carter, *5 Ways to Improve Your Facebook News Feed Exposure*, http://www.socialmediaexaminer.com/master-facebook-edgerank/, dostęp 28.03.2013.

[54] *How to Became Popular on Facebook*, http://www.wikihow.com/Become-Popular-on-Facebook, dostęp 28.03.2013.

kiedy „zawalasz noce", bowiem obawiasz się, że przyjaciele mogliby pomyśleć, że „nie jesteś wokół"; kiedy masz setki przyjaciół na Facebooku, a ciągle czujesz się samotny. Trudno jest opisać w tym miejscu wszystkie strategie wyjścia z uzależnienia do Facebooka, które proponują autorzy opracowania. Koncentrują się one na dążeniu do demistyfikacji znaczenia Facebooka w konstruowania relacji międzyludzkich. W tym kontekście zadaje się pytania kwestionujące jakość Facebookowych znajomości: „czy ten przyjaciel jest prawdziwym przyjacielem?"; „co przynosi ci podtrzymywanie przyjaźni z osobą, której nigdy nie spotkałeś, a z którą się kontaktujesz tylko dlatego, że jest przyjacielem przyjaciela twojego rzeczywistego przyjaciela?". W podsumowaniu stwierdza się: „nie bierz udziału w wyścigu o jak największą liczbę przyjaciół" (pojawia się tu kategoria uzależnienia od zwiększania ich liczby); zwracaj uwagę na jakość przyjaźni, a nie na liczbę osób, które określasz mianem swoich przyjaciół. W ostatecznej konkluzji autorzy stwierdzają – Facebook powoduje wzrost poczucia samotności w realnym życiu[55].

Fenomeny kulturowe typu Facebook umieścić można także w kontekście zjawiska określanego mianem „lęku przed przeoczeniem czegoś ważnego" (*fear of missing out* – FOMO). Bezpośrednie znaczenie tej frazy odnosi się do niekomfortowego , a przy tym niekiedy wprost wszechogarniającego odczucia, że wydarzyło się coś nadzwyczajnego u przyjaciół (względnie znajomych) danej osoby, o czym ona nie wie lub w czym nie uczestniczyła. Może temu jednocześnie towarzyszyć wrażenie, że nie ma czegoś, co jest „na czasie". W swoim szerszym kontekście zjawisko to związane jest z nawykiem nieustannego porównywania się z innymi, szczególnie, lecz nie tylko, w kontekście zawartości posiadanych profili na Facebooku oraz w znaczeniu dostępu do różnorodnych form uczestnictwa w życiu społecznym lub posiadania dóbr materialnych. U człowieka powstaje więc obsesja na punkcie potencjalnego wykluczenia, a dotyczyć to może zarówno udziału w atrakcyjnym party, jak i posiadania określonego gadżetu[56].

Opisana sytuacja powoduje zwiększenie intensywności nawyku sprawdzania „stanu informacji" na Facebooku i innych portalach internetowych, co pogłębia uzależnienie od wiadomości i od portalu samego w sobie. Wykorzystywana przez wielu ludzi możliwość otrzymania sygnału o nowym wydarzeniu w wirtualnej rzeczywistości poprzez dźwięk wydawany przez telefon komórkowy powoduje, że czas od momentu wydarzenia do zapoznania się nim wynosi zero sekund (najprostszym przykładem jest tu otrzymanie e-maila)[57].

[55] *How to Defeat Facebook Addiction. 10 Steps*, http://www.wikihow.com/Defeat-a-Facebook-Addiction, dostęp 28.03.2013.

[56] JWT, *Fear of Missing Out*, May 2011, s. 4–5, http://cn.cnstudiodev.com/uploads/document_attachment/attachment/10/jwt_fomomay2011.pdf, dostęp 19.10.2013.

[57] Tamże, s. 6.

Można w tym kontekście stwierdzić, iż jednym z ważnych zjawisk na Facebooku jest wzajemne wzmacnianie przez jego uczestników zjawiska lęku przed przeoczeniem czegoś ważnego. Jednostka pragnie wywołać u innych wrażenie, że muszą nieustannie śledzić jej profil bowiem w innym przypadku coś „przegapią" i będą z czegoś ważnego wykluczeni. Upowszechnia się w związku z tym poczucie „relatywnej deprywacji", odnoszące się do – powtórzę raz jeszcze – nie posiadania dostępu do jakiegoś istotnego doświadczenia życiowego[58] (badania wśród młodzieży amerykańskiej i brytyjskiej wykazują silny związek między zaangażowaniem w działania na Facebooku a nasileniem lęku „przed przegapieniem"[59]). Autorzy amerykańskiego raportu poświęconego zjawisku lęku przed przeoczeniem podkreślają krytycznie, że w jego konsekwencji ludzie zamiast uczestniczyć w realnych wydarzeniach, nieustannie sprawdzają, w czym mogliby lub powinni uczestniczyć (a także uczestniczą w wydarzeniach, w których czy to z powodu zmęczenia, czy innych przyczyn absolutnie nie mają ochoty uczestniczyć)[60]. Ponadto lęk ten jest potencjalnie paraliżujący w tym sensie, że jedną z jego konsekwencji może być niezdolność do dokonywania wyborów, stan nieustannego „wahania się"[61]. Badacze twierdzą również, że opisywane zjawisko znakomicie wpisuje się w marketingowe strategie wzbudzania niepokoju konsumpcyjnego, których celem jest wywołanie niepokoju, czy

> nie przegapimy jakichś doświadczeń, w których uczestniczą nasi rówieśnicy, frustracji w związku z niemożnością robienia wszystkiego i bycia wszędzie oraz [prowokowanie] walki o utrzymanie obowiązującego tempa życia[62].

Obraz, który wyłania się z powyższej narracji, jest świadomie jednostronny – nie dotyczy on oczywiście wszystkich użytkowników Facebooka. Jednakże tak czy inaczej nie jest on z mojej perspektywy optymistyczny. W ostatecznej konkluzji przytoczę więc niemalże prorocze słowa Baudrillarda, które znakomicie krystalizują opisywane wyżej zjawiska:

> Koniec z dystansem, pustką, nieobecnością: bez przeszkód wchodzimy do wnętrza ekranu, w wirtualny obraz. Nawet w życie wchodzimy jak w ekran. Własne życie zakładamy na siebie jak cyfrowy kombinezon[63].

Baudrillard sam sformułował tezę, która także niezwykle adekwatnie opisuje konstrukcje Facebookowego stylu życia:

---

[58] Tamże, s. 7.
[59] Tamże, s. 11.
[60] Tamże, s. 15.
[61] Tamże, s. 17.
[62] Tamże, s. 13.
[63] J. Baudrillard, *W cieniu milczącej…*, dz. cyt., s. 61.

> Przeznaczenie *homo fractalis* – ostateczne zrzeczenie się własnej tożsamości i wolności, własnego ego i superego – spełnia się dzisiaj w przestrzeni wielkiej maszynerii Wirtualności i mentalnej diaspory sieci[64].

I może właśnie dlatego jedna z użytkowniczek Facebooka napisała otwarcie: „czułam się dobrze z moim życiem, dopóki nie otworzyłam konta na Facebooku"[65].

Bibliografia:

Anderson C., John O. P., Keltner D., *The Personal Sense of Power*, „Journal of Personality" 2012, t. 80, nr 2, s. 313–344.

Baudrillard J., *W cieniu milczącej większości albo Kres sfery społecznej*, tłum. S. Królak, Sic!, Warszawa 2006.

Bonetti L., Campbell M. A., Gilmore L., *The Relationship of Loneliness and Social Anxiety with Children's and Adolescents' Online Communication*, „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking" 2010, t. 13, nr 3, s. 279–285.

Carter B., *5 Ways to Improve Your Facebook News Feed Exposure*, http://www.socialmediaexaminer.com/master-facebook-edgerank/, dostęp 28.03.2013.

Carter S. E., Sanna L. J., *Are We As Good As We Think? Observers' Perceptions of Indirect Self-Presentation As a Social Influence Tactic*, „Social Influence" 2006, t. 1, nr 3, s. 185–207.

Clayton R. B. [i in.], *Loneliness, Anxiousness, and Substance Use As Predictors of Facebook Use*, „Computers in Human Behavior" 2013, t. 29, nr 3, s. 687–693.

Cushman P., *Why the Self is Empty. Towards a Historically Situated Psychology*, „American Psychologist" 1990, t. 45, nr 5, s. 599–611.

Gilbert P., *The Relationship of Shame, Social Anxiety and Depression. The Role of the Evaluation of social Rank*, „Clinical Psychology and Psychotherapy" 2000, t. 7, nr 3, s. 174–189.

Gilbert P., Miles J. N. V., *Sensitivity to Social Put-Down. It's Relationship to Perceptions of Social Rank, Shame, Social Anxiety, Depression, Anger and Self-Other Blame*, „Personality and Individual Differences" 2000, t. 29, nr 4, s. 757–774.

Gilbert P. [i in.], *The Dark Side of Competition. How Competitive Behavior and Striving to Avoid Inferiority are Linked to Depression, Anxiety, Stress and Self-Harm*, „Psychology and Psychoterapy. Theory, Research and Practice" 2009, t. 82, nr 2, s. 123–136.

Goffman E., *Behavior in Public Place*, New York, Free Press 1963.

Gonzales A. L., Hancock J. T., *Mirror, Mirror on my Facebook Wall. Effects of Exposure to Facebook on Self-Esteem*, „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking" 2011, t. 14, nr 1–2, s. 79–83.

Horney K., *Nasze wewnętrzne konflikty*, tłum. A. Gomola, Rebis, Poznań 1994.

Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, tłum. H. Grzegołowska, PWN, Warszawa 1976.

How to became popular on Facebook, http://www.wikihow.com/Become-Popular-on-Facebook, dostęp 28.03.2013.

[64] Tamże, s. 48.

[65] JWT, *Fear of Missing Out*, dz. cyt., s. 8.

How to defeat Facebook addiction. 10 Steps, http://www.wikihow.com/Defeat-a-Facebook-Addiction, dostęp 28.03.2013.
JWT, *Fear of Missing Out*, May 2011, http://www.jwtintelligence.com/production/FOMO_JWT_TrendReport_May2011.pdf, dostęp 19.10.2013.
Karl K., Peluchette J., Schlaegel Ch., *Who's Posting Facebook Faux Pas? A Cross-Cultural Examination of Personality Differences*, „International Journal of Selection and Assessment" 2010, t. 18, nr 2, s 174–186.
Kim J., Lee J. E. R, *The Facebook Paths to Happiness. Effects of the Number of Facebook Friends and Self Presentation on Subjective Well-Being*, „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking" 2011, t. 14, nr 6, s. 359–364.
Mehdizadeh S., *Self-Presentation 2.0. Narcissism and Self-Esteem on Facebook*, „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking" 2010, t. 13, nr 4, s. 357–364.
Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Impuls, Kraków 2010.
Mendelson A. L., Papacharissi Z., *Look at Us. Collective Narcissism in College Facebook Photo Gallery*, [w:] *A Network Self. Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*, red. Z. Papacharissi, Routledge, New York 2010.
Schutz A., *The Phenomenology of the Social World, Evanston*, Norhwestern University Press 1967.
Simmel on Culture, red. D. Frisby, M. Featherstone, Sage, London 1997.
Twenge J. M., Campbell W. K., *The Narcissism Epidemic*, Free Press, New York 2009.
Urry J., *Sieci społeczne, podróże i rozmowy*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, tłum. M. Krywult, Kraków 2008.
Zhang Y., Tang L. S. T., Leung L., *Gratifications, Collective Self-Esteem, Online Emotional Openness, and Traitlike Communication Apprehension as Predictors of Facebook Uses*, „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking" 2011, t. 14, nr 12, s. 733–739.

Facebook and social constructions of narcissism (about the identity closed in the prison cell of image)

Abstract: This text looks at the role of Facebook in (re)constructing identities in the contemporary society. The author focuses on Facebook-promoted image-based strategies of autopresentations in the context of the phenomenon of narcissism. He analyses the role of Facebook against the increasing tendency to move friendship from within the human being to the surface. This text is situated within the framework of critical pedagogy and the theory of social constructivism.

Keywords: autopresentation, Facebook, identity, narcissism, virtuality

Słowa kluczowe: autoprezentacja, Facebook, narcyzm, tożsamość, wirtualność

Iwona Paszenda
Uniwersytet Wrocławski

Życie codzienne – między racjonalnością działań a autorytetem. Na przykładzie diagnozy społecznej Ericha Fromma

Wprowadzenie

Codzienność towarzyszy człowiekowi nieustannie przez całe życie. Dla każdego jest inna, nawet jeśli określa się ją takimi samymi słowami i przeżywa ją w tym samym miejscu. Często jest monotonna, mało interesująca, wręcz banalna, a przez to niezauważalna. Kryje się w drobiazgach, w szczegółach, wchodzi w szczeliny naszego życia[1]. W odniesieniu do całożyciowych procesów kategoria codzienności jest bardzo pojemna, a jej granice są nieostre. Jednakże pozwalają mówić o życiu powszednim, zwykłym, potocznym[2]. Najszerzej rzecz ujmując, codziennością jest sposób ukazania człowieka w całości zmiennego i historycznego świata społecznego, który jest poznawany pozateoretycznie. Dlatego o codzienności się nie rozprawia, prawdy życia się doświadcza[3]. W efekcie codzienność jest praktykowana i nie potrzebuje definicji[4]. Niemniej jednak w zależności od tego, jakie elementy świata społecznego eksponujemy, na codzienność składają się praktyki, dyskursy, kultura. W tych warunkach pojęcie codzienności jest utożsamiane z życiem codziennym, które odsyła nas do codziennego rytmu, do tego, co się dzieje w ciągu 24 godzin naszego życia; w spontanicznym i zgodnym z naturą działaniem. Człowiek działający w nadanym mu świecie codzienności musi odnaleźć swój własny świat. Wymaga to od niego konstrukcji sensów, której rozumienie polega na analizie konstytucji

[1] J. Brach-Czaina, *Szczeliny istnienia*, Kraków 1999, s. 56.

[2] K. Ferenz, *Edukacyjne dylematy codzienności*, [w:] *Kultura i edukacja. (Konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Kraków 2008, s. 13.

[3] J. Jastrzębski, *Odkrywanie codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", Wrocław 2003, nr specj., s. 10.

[4] R. Sulima, *Antropologia codzienności*, Kraków 2000, s. 7.

sensów wstępnie danych[5]. Podstawą do interpretacji świata jest zespół własnych i przekazanych przez innych (rodziców, nauczycieli) doświadczeń, które w postaci wiedzy podręcznej[6] służą jako system odniesienia. Świat życia codziennego należy bowiem rozumieć jako świat intersubiektywny, który istniał długo przed naszymi narodzinami i był doświadczany już przez naszych przodków jako zorganizowany. Obecnie jest poddany naszemu doświadczeniu i analizie. W tym kontekście życie codzienne oznacza ów zawsze wstępnie dany konstrukt społeczny świata już wcześniej ukonstytuowanego na różne sposoby w jego konkretnej historii.

Zgodnie z koncepcją świata przeżywanego Alfreda Schütza świat życia codziennego jest zarówno sceną, jak i obiektem działań i interakcji jednostki, która musi nad nim panować, ale też zmieniać go w celu realizacji własnych zamiarów, w jego ramach i pośród innych osób[7]. Wobec tego człowiek nie tylko działa w zasięgu świata, lecz też na niego oddziałuje. Jego postępowanie napędza świat, modyfikując lub zmieniając przynależące do niego obiekty oraz ich wzajemne relacje. Z drugiej zaś strony obiekty te stawiają opór wobec czynów jednostki, który ta może przezwyciężyć lub musi się im poddać. W tych warunkach istotnego znaczenia nabiera postawa pragmatyczna, polegająca na realnej ocenie rzeczywistości i podejmowaniu wyłącznie takich działań, które gwarantują skuteczność. Z powyższego opisu wynika, że naturalnym nastawieniem jednostki wobec świata życia codziennego rządzi motyw racjonalistyczny. W takim ujęciu człowiek musi zmieniać codzienność poprzez swoje działania, a jednocześnie to ona modyfikuje jego postępowanie[8]. Osoba myśląca zdroworozsądkowo, w pierwszej kolejności zainteresowana jest tym fragmentem świata życia codziennego, który znajduje się w jej zasięgu i który koncentruje się wokół niej czasowo i przestrzennie. Zdarzenia zachodzące w jej świecie zewnętrznym narzucają kwestie sposobów działania, spośród których musi wybierać, co ogranicza jej możliwe dokonania. W konsekwencji jednostka przejawia swój pragmatyczny interes, poszukując rozwiązań odpowiednich dla swych osobistych i prywatnych problemów, wyrastających z jej egzystencji, w obrębie systemu świata, który nazywa swym środowiskiem[9]. W tych okolicz-

[5] Zob. R. Grathoff, *Codzienność i świat przeżywany jako przedmiot fenomenologicznej teorii społecznej,* [w:] *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa 1988, s. 428.

[6] Wiedza podręczna oznacza ogół zasad i norm społecznych, które umożliwiają ludziom działanie w świecie społecznym. Jest to wiedza praktyczna, która oceniana jest ze względu na swoją skuteczność. Zasób tego rodzaju wiedzy jest przyswajany w procesie socjalizacji i stanowi bezwzględną rzeczywistość działań każdego człowieka i nadaje sens wszelkim wydarzeniom. Zob. A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008, s. 18.

[7] Zob. tamże.

[8] Zob. tamże.

[9] Zob. tamże, s. 48.

nościach znaczenia nabiera problem racjonalności oraz działania racjonalnego w świecie społecznym.

Stąd też celem niniejszego tekstu jest próba odpowiedzi na pytania, czy człowiek w życiu codziennym działa racjonalnie, to znaczy czy rozumnie kieruje się własnymi potrzebami, pragnieniami, celami? Jaką rolę w tym procesie odgrywa autorytet?

Podstawę teoretyczną podjętych rozważań stanowi koncepcja racjonalności Roberta Kwaśnicy[10] oraz diagnoza społeczna przeprowadzona przez amerykańskiego psychologa i filozofa – Ericha Fromma[11]. Dlaczego diagnoza Fromma? Przede wszystkim dlatego, że pozwala zrozumieć ludzkie napięcia, zarówno te wewnętrzne, jak i zewnętrzne, ujawniające się w grupach społecznych, z pozycji normatywnych. Również dlatego, że jest to diagnoza, której charakterystykę możemy przenieść na polskie społeczeństwo.

Między racjonalnością działań a autorytetem – teoretyczny kontekst refleksji nad diagnozą społeczną Ericha Fromma

Spośród licznych dyskusji prowadzonych w naukach społecznych na temat racjonalności do celów tego artykułu dobrze pasuje ujęcie Kwaśnicy[12], który racjonalność człowieka odczytuje jako ludzkie doświadczenie wyznaczające strukturalne ramy, w obrębie których jednostka interpretuje świat i własne istnienie[13]. Tak ujmowana racjonalność jest indywidualną koncepcją, w ramach której każdy odrębnie doświadcza świata: to, co dla jednego jest racjonalne, czyli uzasadnione przez jego rozumienie rzeczywistości, dla drugiego może być irracjonalne, czyli nieznajdujące umotywowania w ramach jego projektu doświadczania świata. Za racjonalne uznaje się takie zachowanie człowieka, w którym mamy do czynienia z wyprzedzaniem czynów przez refleksję nad celami i skutkami działań oraz ich sensownością[14].

[10] Zob. R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007.

[11] Zob. E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Vis a vis/ Etiuda, Kraków 2012.

[12] Zob. R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności*, dz. cyt. Szerszą dyskusję na temat kategorii racjonalności można znaleźć zwłaszcza w pracach: M. Weber, *Racjonalność, władza, odczarowanie*, Poznań 2004; H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010; J. Habermas, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Warszawa 2015.

[13] R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności*, dz. cyt. s. 10.

[14] Tamże s. 19.

Zdaniem Kwaśnicy wbrew potocznemu mniemaniu, a także pomimo ugruntowanej pozytywistycznej filozofii nauki, powinno się mówić o dwóch alternatywnych racjonalnościach doświadczania świata – racjonalności adaptacyjnej (instrumentalnej), zbudowanej na logice relacji celu i środka oraz racjonalności emancypacyjnej (komunikacyjnej), zbudowanej według logiki działania komunikacyjnego[15]. Oba przywołane typy stanowią rodzaj trwałej orientacji, umożliwiającej człowiekowi organizację życia codziennego oraz doświadczania i porządkowania wiedzy o rzeczywistości. Każdemu z nich bowiem odpowiada, jak zauważa Henry Armand Giroux,

> określony zbiór założeń i praktyk społecznych, które pośredniczą w sposobie, w jaki jednostka lub grupa odnoszą się do szerszego społeczeństwa. […] Wiedza, przekonania, oczekiwania oraz nastawienia, które określają daną racjonalność, zarówno warunkują, jak i są uwarunkowane przez doświadczenie, w jakie wkraczamy[16].

Wartości, na realizację których ukierunkowuje człowieka racjonalność adaptacyjna, pochodzą z perspektywy aksjologicznej działania instrumentalnego. Kwaśnica, za Jürgenem Habermasem, podkreśla, że celem każdego działania instrumentalnego jest rozszerzanie technicznego panowania nad przedmiotami, w tym także ludźmi, lub podtrzymanie osiągniętego już poziomu kontroli nad nimi[17]. Skutki działania instrumentalnego mogą być bezpośrednio obserwowalne, to znaczy widoczne na zewnątrz jako zmiany zachodzące w przedmiotowym świecie. Oceniając na ich podstawie wartość działania, wystarczy porównać je z jego celem, to jest z uprzednio założonym wyobrażeniem o tym, co należy osiągnąć. A zatem kryterium ustanawiającym logikę działania instrumentalnego jest zbieżność skutków z intencją. W tych okolicznościach racjonalne jest takie postępowanie, które służy realizacji dającego się zaobserwować, zmierzyć i ocenić według zewnętrznych kryteriów obranego przeznaczenia[18]. Z powyższego opisu wynika, że nastawienie człowieka wobec świata i priorytety życiowe mieszczące się w tej perspektywie uchwalane są przez te dobra, które, jak wskazuje Kwaśnica za Jadwigą Mizińską, okazują się niezbędne do wspierania i kontynuacji egzystencji człowieka[19]. Ich użytkowanie stanowi niezbędny warunek do podtrzymywania i uzyskiwania satysfakcji z tego, że człowiek może sprawnie funkcjonować w zastanych okolicznościach. Tak ujmowany świat uwodzi perspektywą życia wygodnego, dostatniego i spokojnego. Podporządkowanie się jej daje człowiekowi poczucie stabilności i bezpieczeństwa. Wszel-

[15] Tamże, s. 11.

[16] H. A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*,[w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna*, dz. cyt., s. 153.

[17] R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności*, dz. cyt., s. 52.

[18] Tamże.

[19] Tamże, s. 84–85.

kie dobra w niej zawarte wydają się być na wyciągnięcie ręki – są one widoczne i osiągalne dla każdego, kto włoży odpowiednio dużo wysiłku, aby je zdobyć. Korzyści te są przeliczalne i wymierne, nie tylko w sensie ekonomicznym, lecz także społecznym. Można bowiem porównać i wycenić na przykład majątek i bogactwo człowieka, ale także jego pozycję na różnych szczeblach hierarchii: władzy, nauki, życia zawodowego i pozazawodowego. Akceptujące uczestnictwo w takim świecie jest tożsame z aprobatą zastanej kultury i nastawieniem na konsumpcję i (lub) ewentualnie na odtwarzanie zawartych w niej dóbr.

Przykładem dobrze wyrażającym działania racjonalności adaptacyjnej jest dostrzeżony przez Fromma, uobecniający się w przestrzeni społecznej, autorytet irracjonalny, oparty na zakazie[20]. Tak pojmowany autorytet nie jest cechą, którą można „mieć" w sensie posiadania lub właściwości fizycznych. Jest to rodzaj panowania, w którym osoba podporządkowuje się uznanym przez siebie normom, wartościom, rozkazom, treściom, osobom. W tym kontekście pojęcie autorytetu może być istotne dla zrozumienia relacji między ludźmi, kiedy jedna osoba patrzy na inną z góry[21]. Źródłem irracjonalnego autorytetu jest bowiem zawsze władza nad ludźmi – fizyczna lub psychiczna. Władza z jednej strony, strach z drugiej – to dwa filary, na których opiera się autorytet nieracjonalny. Tak pojmowana etyka autorytarna pod względem formalnym odmawia człowiekowi zdolności do samodzielnego odróżniania dobra od zła. Ten, który ustala normy, jest zawsze autorytetem znajdującym się ponad jednostką. Osoba, która uznaje autorytet, czuje przed nim lęk i jest świadoma swojej słabości, dlatego nie odwołuje się do własnej wiedzy i rozumu tylko bezkrytycznie podporządkowuje się odgórnym zasadom. Pod względem materialnym, to znaczy zgodnie z treścią, etyka autorytarna odpowiada na pytanie, co jest dobre lub złe z punktu widzenia interesu autorytetu, a nie interesu jednostki. Przykładem mogą być sytuacje, jakie często mają miejsce w szkole i społeczeństwie. „Dobre" jest to, za co się jest chwalonym, „złe" zaś to, za co się jest upominanym lub karanym przez autorytety społeczne lub społeczność. Termin *dobry* lub *zły* wiąże się z użytecznością. Rzecz nazywana jest dobrą, gdy jest odpowiednia dla osoby, która jej używa. Ten sam wyznacznik wartości można zastosować wobec człowieka. Pracodawca uważa go za wartościowego pod warunkiem, że ten przynosi mu korzyści. Nauczyciel nazywa ucznia dobrym, gdy jest on posłuszny, nie sprawia kłopotu. W ocenie Fromma formalny i materialny aspekt etyki autorytarnej są nierozłączne. Autorytet, który nie chce wyzyskać osoby, nie ma też potrzeby jej zdominowania. Jednak ze względu na jego własne interesy żąda, „aby posłuszeństwo było jedyną cnotą, nieposłuszeństwo natomiast jedynym grzechem"[22]. Dla Fromma to rozróżnienie ma charakter weberowskiego typu

[20] E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 2014, s. 171.
[21] Tenże, *Zdrowe społeczeństwo*, Kraków 2012, s. 97.
[22] Tenże, *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, Warszawa 2012, s. 26–27.

idealnego. W rzeczywistości twierdzi, że zawsze mamy mieszankę autorytetów. Tymczasem istotne jest, który czynnik przeważa w życiu człowieka. Przykładem funkcjonowania autorytetu racjonalnego i irracjonalnego jest XIX-wieczny charakter społeczny. Dla społeczeństwa zachodniego w XIX stuleciu charakterystyczna była mieszanka obu tych gatunków autorytetu. Łączyło je to, że oba są autorytetami jawnymi. Człowiek wiedział, kto mu nakazuje i zabrania: ojciec, nauczyciel, szef, król, ksiądz, Bóg, prawo, sumienie moralne. Jednostka mogła być posłuszna autorytetowi, mogła też buntować się przeciw niemu, ale zawsze wiedziała, kto jest lub kto powinien być autorytetem, czego od niej wymaga i jakie będą skutki jej posłuszeństwa lub buntu.

Charakter autorytetu w połowie XX wieku był inny. W tym okresie jawny autorytet został zastąpiony autorytetem anonimowym, autorytetem opinii i rynku[23]. Jest to autorytet niewidzialny, gdyż na pozór nikt niczego nie żąda, ani osoba, ani idea, ani prawo moralne. Mimo to wszyscy się podporządkowują tak samo, jak podporządkowywali się ludzie w społeczeństwie autorytarnym. Zdaniem Fromma zanik jawnego autorytetu widać we wszystkich sferach życia. Rodzice często nie wydają dziecku poleceń, zamiast tego sugerują, że i tak „będzie chciało to zrobić". Ze względu na to, że sami nie mają już zasad ani przekonań, próbują prowadzić dziecko zgodnie z oczekiwanymi prawami konformizmu. Dotyczy to także biznesu i przemysłu[24]. Tutaj również nie wydaje się poleceń, nie nakazuje się, lecz namawia i manipuluje. Dopóki trwał autorytet jawny, istniał konflikt i bunt przeciwko autorytetowi nieracjonalnemu. W tym sporze rozwijała się osobowość, a zwłaszcza kształtowało się poczucie Ja, gdyż człowiek wątpił, protestował, buntował się.

Mechanizm, za którego pośrednictwem działa anonimowy autorytet, to konformizm. Wówczas człowiek myśli: muszę robić to, co wszyscy, muszę się dostosować, nie różnić się, nie odstawać, muszę się zmieniać zgodnie z modyfikacjami wzorca; nie mogę pytać, czy mam słuszność, czy się mylę, lecz tylko czy jestem dostosowany. „Nikt nade mną nie ma władzy, poza stadem, do którego należę"[25]. Ta sytuacja obrazuje, że poczucie własnej wartości człowieka zależy od czynników zewnętrznych: jego sukcesu, oceny innych. Z tego powodu jest on podporządkowany ogółowi, a jego poczucie bezpieczeństwa wynika

[23] E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 101.

[24] W obu przywołanych przykładach – poprzednim i następnym – czytelnik może odnieść wrażenie, jakby w każdym przypadku było tak, że nie wydaje się poleceń, lecz dużo częściej manipuluje się i namawia. Nie jest to słuszne założenie. Podobnie jak to, że w ogóle nie ma autorytetów jawnych. Chodzi natomiast o uogólnienie głównych tendencji wyłonionych z perspektywy diagnozy całego społeczeństwa. Innymi słowy, Fromm zdaje się dostrzegać umasowienie pewnej tendencji – dla socjologów tamtego czasu zainteresowania społeczeństwem masowym, masową produkcją, uprzemysłowieniem i ich konsekwencjami są pewną normą (zob. D. Riesman, N. Glazer, R. Denney, *Samotny tłum*, Warszawa 1996 lub J. Ortega y Gasset, *Bunt mas,* Warszawa 2002).

[25] E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 149–150.

z konformizmu, z nieoddalania się nigdy zbyt daleko od stada. Jednostka zatem nie lęka się jawnego autorytetu, ale rządzi nią strach przed anonimowym autorytetem konformizmu. Co prawda nie podporządkowuje się nikomu osobiście, ale nie ma też własnych przekonań, niemal żadnej indywidualności, żadnego poczucia własnego Ja[26].

W tej charakterystyce Fromm ukazuje człowieka jako dwa przeciwstawne, ale uzupełniające się, wcielenia postawy „mieć", które pogłębiają jego lęk: *homo faber* – wytwórcę, twórcę, człowieka pracy, zręcznego majstra, który jest niewolnikiem własnej działalności i własnych dochodów, oraz *homo consumens*, który traktuje życie w sposób przedmiotowy, chce kupić jak najwięcej za pieniądze, które zarobił, odczuwając przy tym coraz większy niepokój wewnętrzny[27]. Za istotne źródło aktywności człowieka Fromm uznaje chęć posiadania[28]. W jego ocenia większość osób postrzega posiadanie jako naturalny sposób urzeczywistniania własnej egzystencji czy też jako jedyny akceptowalny sposób życia[29].

Zdaniem Fromma człowiek wybiera świat wartości typu „mieć", gdyż żyje w społeczeństwie, którego fundamentem są własność prywatna, zysk, władza. Nie bez znaczenia są normy, zgodnie z którymi żyje społeczeństwo i które kształtują charakter społeczny jego członków. Normy te obejmują: pragnienie nabycia własności, zatrzymania jej oraz pomnożenia, to znaczy osiągnięcia zysku. W następstwie tej zasady występuje podziw i zazdrość wobec tych, którzy posiadają. Osoby, które nie mają dóbr, są postrzegane jako gorsze. Dlatego wartością dla wielu ludzi jest konsumpcja. Szczególnym przykładem fenomenu nadmiernego kupowania, zdaniem Fromma, jest najprawdopodobniej prywatny samochód. Dla tych, którzy go posiadają, wydaje się on życiową koniecznością, dla pozostałych – symbolem szczęścia[30]. Fromm uważa, że to presja świata zewnętrznego zmusza jednostkę

> do porzucenia znacznej części własnej autonomii, prawdziwych pragnień i zainteresowań oraz woli własnej, w zamian zaś przyswoić sobie musi wolę pragnienia i odczucia, które nie są autonomiczne, lecz zostały jej narzucone w społecznych wzorcach odczuwania i myślenia[31].

Niepokojące jest to, że człowiek nie zdaje sobie sprawy, iż jego decyzyjność jest uwarunkowana i manipulowana. Większość ludzi wierzy, że działa zgodnie ze swoją

[26] Tamże, s. 103–104.

[27] Refleksje Fromma na ten temat są uszczegółowione zwłaszcza w pracach takich jak: *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1970, *Patologia normalności*, Kraków 2011; *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt.; *O byciu człowiekiem*, Kraków 2013; *Mieć czy być?*, Poznań 2015.

[28] E. Fromm, *Mieć czy być?*, dz. cyt., s. 25.

[29] Tamże, s. 47.

[30] Tamże, s. 108.

[31] Tamże, s. 111.

wolą. Taki obraz społeczeństwa pokazuje, że kapitalizm XX-wieczny „potrzebuje ludzi […], którzy chcą konsumować wciąż więcej i więcej, którzy mają standardowe gusta, łatwe do manipulowania i przewidzenia”[32].

Przeprowadzona przez Fromma analiza funkcjonowania nowych autorytetów (kultura masowa, fetysz towarów, uwodząca siła konsumpcji), wskazuje, że zbyt ławo zdobywają one uległość niewystarczająco refleksyjnego człowieka. Przyczyn występowania tego zjawiska Fromm upatruje w edukacji, a dokładniej – w nieodpowiednim procesie kształcenia. W jego ocenie obowiązkowe szkolnictwo wszystkich krajów wysoko rozwiniętych jest nastawione na przygotowanie młodego człowieka do pracy. Celem edukacji jest użyteczność społeczna jednostki, a nie jej rozwój indywidualny czy wydobycie z niej potencjału (zgodnie z etymologią słowa *e-ducere*, co oznacza wy-dobywać)[33]. Co więcej, jak podkreśla, „nasz system wyższego wykształcenia we względnie niewielkim stopniu pobudza krytyczne myślenie i wpływa na kształtowanie charakteru”, a „studenci pozostają w niewielkim stopniu w zasięgu wpływu osobowości nauczyciela, i w najlepszym wypadku zdobywają tylko czysto intelektualną wiedzę”[34]. Zjawisko paraliżu krytycznych zdolności prowadzi do uzależnień od innych w zakresie podejmowania decyzji i poszukiwania wsparcia. Ten zanik postawy twórczej zachodzi wówczas, gdy dominujący typ aktywności opiera się na

> podporządkowaniu lub zależności od autorytetu. Autorytet może wzbudzać strach, podziw lub «miłość» – zwykle te trzy stany są wymieszane – ale przyczyną aktywności jest rozkaz autorytetu, zarówno w sensie formalnym, jak również ze względu na zawarte w nim treści. Osoba jest aktywna, bo autorytet tak chce, i robi to, co autorytet chce, by robiła. Ten typ aktywności można odnaleźć w charakterze autorytarnym. Dla niego aktywność oznacza działanie w imię czegoś wyższego niż własne Ja. Może działać w imię Boga, przeszłości, obowiązku, lecz nie w imię siebie samego[35].

Kryzys norm i wartości doprowadził człowieka do porzucenia nadziei i haseł epoki oświecenia, która pozwoliła mu uwierzyć, że może ufać własnemu rozumowi. Narastające zwątpienie w ludzką autonomię i rozum stworzyło stan moralnego chaosu[36]. Etyka autorytarna orzeka, co jest dla niego dobre, oraz ustanawia normy prawa i postępowania. W wyróżnionej przez Fromma, w opozycji do wyżej wymienionej, etyce humanistycznej sam człowiek jest zarazem dawcą i podmiotem norm. Prawdziwy jego problem polega na tym, jaki rodzaj

[32] E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 110.

[33] Tamże, s. 326.

[34] E. Fromm, *Instytut Nauk o Człowieku*, „Colloquia Communia” 1990, nr 1–6, s. 48–53. Cyt. za: L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej. Przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii*, Kraków 2009, s. 127.

[35] Tenże, *Ludzka natura a charakter*, „Colloquia Communia” 1990, nr 1–6, s. 70. Cyt. za: L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu…*, dz. cyt., s. 127.

[36] Tenże, *Niech się stanie człowiek*, dz. cyt., s. 22.

autorytetu powinien posiadać. W tym miejscu pojawia się kwestia walki autorytetu zewnętrznego z autorytetem wewnętrznym, objawiającym się jako obowiązek, sumienie lub freudowskie superego[37]. Od czasów reformacji religijnej autorytet zewnętrzny (osoby, instytucje, normy społeczne) wypierał autorytet wewnętrzny – freudowskie superego (sumienie). Współcześnie ludzkie sumienie straciło wiele na znaczeniu. Wydaje się, że ani autorytet zewnętrzny, ani wewnętrzny nie odgrywa znacznej roli w życiu jednostki. Każdy jest wolny, jeśli nie narusza praw innych ludzi. Chociaż autorytet zdaje się obecnie zanikać, jest to jednak tylko pozorne wrażenie. Raczej jest niewidoczny, anonimowy (opinia publiczna, nauka, mass media), nieposługujący się presją, lecz łagodną perswazją. Co istotne, anonimowy autorytet działa skuteczniej niż autorytet jawny, gdyż niewielu podejrzewa, że ukrywa się za nim nakaz i oczekiwanie posłuszeństwa. Inaczej wygląda to w przypadku autorytetu zewnętrznego. Tu jest jasne, że został wydany rozkaz, i wiadomo, kto go wydał.

Przywołane realia ujawniają, że struktura społeczeństwa oddziałuje na życie codzienne człowieka równocześnie w dwojaki sposób: staje się on bardziej niezależny i samodzielny, ale też w większym stopniu wyizolowany, samotny, przerażony. Znajduje się w sytuacji, w której wiele z tego, co sam myśli i mówi, myślą i mówią wszyscy inni. Oznacza to, że człowiek nie osiągnął jeszcze zdolności myślenia w sposób samodzielny, odrębny. Z jednej strony uwolnił się od zewnętrznych autorytetów nakazujących mu co ma robić, a czego nie. Z drugiej zaś zapomina o roli anonimowych autorytetów, takich jak opinia publiczna, które swój ogromny wpływ zawdzięczają gotowości dostosowania się jednostki do stawianych przed nią oczekiwań oraz lękiem przed wyróżnianiem się z ogółu[38].

W tych warunkach

> rysem wspólnym wszelkiej autorytarnej myśli jest przekonanie, że życie jest zdeterminowane przez siły stojące na zewnątrz własnego «ja» człowieka, jego interesów i pragnień. Jedyne możliwe szczęście leży w poddaniu się tym siłom[39].

Jednakże, jak zaznacza Fromm, każdy autorytet istnieje o tyle, o ile jest uznawany. Jeśli ludzie nie uświadomią sobie motywów skłaniających do jego uznawania, staje się on obiektywną siłą, której się poddają. Ta przymusowa konformizacja powoduje, że uciekają od indywidualnego Ja i wrastają w coś zewnętrznego, aby uzyskać siłę, której brak sami odczuwają. W ten sposób rezygnują z wolności, uciekają przed nią. W konsekwencji osoby przywiązane do władzy/autorytetu oczekują od niej ochrony, opieki, przejęcia odpowiedzialności za ich życie[40].

[37] Tenże, *Ucieczka od wolności*, dz. cyt., s. 174.
[38] Tamże, s. 118.
[39] Tamże, s. 178.
[40] Tamże, s. 180.

To z kolei prowokuje potrzebę posiadania „magicznego pomocnika". Sytuacja ta jest groźna dla człowieka i kultury, gdyż ma on potrzebę ulegania wygodzie bycia zwolnionym z myślenia, z podejmowaniem decyzji, z trudności radzenia sobie z dyskomfortami codziennego życia. Uzależnienie to wynika z niezdolności do samodzielnej egzystencji samemu i do pełnego wyrażania swoich możliwości[41]. Ten mechanizm powoduje, że jednostka przestaje być sobą i przyjmuje ten rodzaj osobowości, który oferują wzory kulturowe; dzięki temu upodabnia się do innych. Staje się taka, jaką ci inni spodziewają się zobaczyć. W ten sposób znika rozbieżność między Ja i światem, a wraz z nią lęk przed samotnością i bezsilnością[42]. Te uwarunkowania dowodzą, że może on żywić myśli, uczucia i pragnienia, które subiektywnie odczuwa jako własne, a jednak te zostały mu narzucone z zewnątrz, są obce i nie są tym, co naprawdę myśli, pragnie i czuje[43].

To, o czym Fromm pisał w swoich pracach na temat ludzkiego myślenia i odczuwania, odnosi także do aktów woli. Wskazywał on, iż „większość ludzi jest przekonana, że póki nie są jawnie zmuszeni przez jakąś zewnętrzną siłę do zrobienia czegoś, ich decyzje należą do nich; jeśli czegoś chcą, to oni są tymi, którzy chcą". Fromm uważał, że

> wiele ludzkich decyzji w rzeczywistości nie jest ich decyzjami, lecz sugestiami z zewnątrz; udało im się przekonać siebie samych, że to oni podjęli decyzję, kiedy faktycznie – powodowani strachem przed izolacją, a bardziej jeszcze bezpośrednim zagrożeniem swojego życia, wolności i wygody – spełniają tylko oczekiwania innych[44].

Ludziom wydaje się, że podejmują decyzje i pragną czegoś, tymczasem ulegają wewnętrznemu lub zewnętrznemu przymusowi, który nakazuje im chcieć tego, co mają zrobić[45]. W tych okolicznościach kultura sprzyja konformistycznej tendencji i daje poczucie iluzji indywidualności. W konsekwencji człowiek jest życiowo martwym automatem, który żyje w złudzeniu, że wie czego chce, gdy w rzeczywistości chce jedynie tego, czego się od niego wymaga. Spełnianie oczekiwań innych powoduje utratę tożsamości. Człowiek mógłby to zmienić, gdyby wiedział czego chce, co myśli i czuje, lecz on tego nie wie[46].

Drugim z wyróżnionych przez Kwaśnicę alternatywnych sposobów doświadczania racjonalności jest racjonalność emancypacyjna (komunikacyjna). Przywołany autor wskazuje, że w zasadzie, aby opisać racjonalność emancypacyjną, wystarczyłoby odwrócić charakterystykę racjonalności adaptacyjnej. Jednakże zasadnicza różnica pomiędzy nimi wynika z systemu wartości, których nie

[41] Tamże, s. 181–182.
[42] Tamże, s. 191.
[43] Tamże, s. 194.
[44] Tamże, s. 203.
[45] Tamże, s. 205.
[46] Tamże, s. 249–251.

można opisać w ten sam sposób, co wartości adaptacyjne. Porządek wartości emancypacyjnej wynika bowiem z perspektywy aksjologicznej działania komunikacyjnego. Nie można ich nazwać, wyliczyć czy też wskazać, gdyż ujawniają się one na bieżąco, w trakcie dialogu, jako możliwości emancypacyjne. Emancypacja jest tu rozumiana jako poszukiwanie możliwości wyzwalania się z wcześniej stworzonego i zaakceptowanego świata[47]. Specyfika racjonalności emancypacyjnej w zestawieniu z racjonalnością adaptacyjną wyraża się przede wszystkim w odmienności perspektywy aksjologicznej. Odmienność aksjologiczna spowodowana jest wyjściem poza krąg dotychczasowych interesów jednostki skupiających się na kategoriach stanu posiadania i zajmujących się czynnikami szeroko rozumianej zmiany[48]. Odejście od dotychczasowych wartości zmienia stosunek człowieka do kultury, innych ludzi i własnej wiedzy.

W tych warunkach kultura nie jest przez człowieka traktowana adaptacyjnie, lecz emancypacyjnie. Inni ludzie nie są już postrzegani z punktu widzenia pożytku lub zagrożeń, jakie mogą stanowić na drodze do sukcesu, ale jako partnerzy dialogu. Z kolei stosunek do samego siebie jest uchwalany na podobnej zasadzie co relacja do pozostałych członków społeczeństwa. Oznacza to, że życie nie jest traktowane jako wartość instrumentalna, gdyż własna osoba nie jest tu środkiem do osiągnięcia pomyślnych rezultatów . W tej perspektywie człowiek jest świadom własnej duchowej wolności, która stwarza mu możliwość wyboru i możliwość tworzenia własnego świata na swój sposób oraz jest uznawana jako warunek spełniania się swego człowieczeństwa[49].

Tak pojmowana perspektywa wspólnotowa i komunikacyjna zmienia stosunek człowieka do własnej wiedzy. W tym ujęciu „wiedza nie jest rozumiana jako gotowe narzędzie, lecz jako niekończący się proces poznawania świata”[50]. Wiedza bowiem nie jest od tego, by pouczać ludzi jak mają postępować. Może im w tym pomóc, ale ostateczne decyzje człowiek musi podjąć samodzielnie. Jej naturalnym przeznaczeniem jest umożliwienie rozumienie świata. W tym kontekście żadne przekonania nie mogą być akceptowane tylko i wyłącznie dlatego, że inni ludzie uznają je za słuszne czy wystarczające z punktu widzenia własnych celów. Akceptacja tych poglądów wymaga od człowieka samodzielnego, krytycznego i refleksyjnego ich zaakceptowania oraz rozważenia ich trafności z punktu widzenia własnej wartości i swojej wizji świata[51]. W tych warunkach zmiany dokonujące się w wiedzy człowieka nie są wymuszane, lecz intencjonalne. Człowiek samodzielnie szuka słabych punktów swojej erudycji. Nieustannie poddaje ją weryfikacji i wychodzi poza jej dotychczasowe ustale-

[47] R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności*, dz. cyt., s. 97.
[48] Tamże, s. 99–100.
[49] Tamże, s. 101–102.
[50] Tamże, s. 102.
[51] Tamże.

nia. Każdego dnia jednostka, snując refleksję nad sobą i swoim życiem, staje się własnym filozofem. Do niej bowiem należy stawianie pytań o sens istnienia, o wartości wprowadzające porządek w ludzkim świecie[52].

Przykładem racjonalności emancypacyjnej funkcjonującej w sferze społecznej jest zdiagnozowany przez Fromma autorytet racjonalny[53]. Ten typ autorytetu pozwala człowiekowi na własne opinie, ale też wymaga nieustannych dociekań i krytyki ze strony osób jej podporządkowanych. W tych warunkach jednostka może polegać na swoim rozumie jako przewodniku działań i sądów, co sprzyja jej rozwojowi. W ten sposób dąży ku „wolności pozytywnej",

> dobrowolnie łącząc się ze światem poprzez miłość i pracę, przez autentyczną ekspresję swych emocjonalnych, zmysłowych i intelektualnych dyspozycji; w ten sposób może zjednoczyć się znowu z ludźmi, przyrodą i samym sobą[54].

Takiej postawie odpowiada kreowany przez człowieka system wartości typu „być". Fromm przez „bycie" rozumie

> taki modus egzystencji, w którym ani nie posiada się niczego, ani nie łaknie posiadania, lecz który pozwala na pełne radości, twórcze wykorzystanie własnych zdolności[55].

Niestety, jak wskazał Fromm, społeczeństwo, w którym żyjemy jest ogarnięte pragnieniem posiadania. Z tego powodu w życiu codziennym rzadko kiedy udaje się dostrzec świadectwo egzystencjalnego doświadczania „bycia"[56]. W konsekwencji modus „bycia" trudno jest zdefiniować. Można natomiast wskazać na pewne różnice między „mieć" i „być". Posiadanie odsyła do rzeczy, które można zmierzyć, policzyć, opisać. Natomiast „bycie" jest związane z przeżyciem, a przeżywanie ludzkie, jak podkreślił Fromm, zasadniczo nie jest opisywalne[57]. Istotną cechą „bycia" jest bowiem niezależność, wolność i zdolność do krytycznego rozumowania. Dochodzi tu do głosu duchowy rozwój człowieka, jego spontaniczna ekspresja samego siebie, przekraczanie dotychczas izolowanego, własnego Ja, a tych zjawisk nie da się opisać[58]. Zorientowanie człowieka na wartości typu „być" wymaga od niego rezygnacji z egocentryzmu i egoizmu, wymaga „ubóstwa". Niestety, jak zauważył Fromm, dla większości ludzi rezygnacja z orientacji na posiadanie okazuje się być zbyt trudna. Taka sytuacja napawa ich lękiem i poczuciem utraty bezpieczeństwa. Niepokój i niepewność zawarte w ryzyku utraty tego, co się posiada jest nieobecne w życiu jednostki wyznającej

[52] Tamże, s. 106.
[53] E. Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 99–100.
[54] Tenże, *Ucieczka od wolności*, dz. cyt., s. 149.
[55] Tenże, *Mieć czy być?*, dz. cyt., s. 34.
[56] Tamże, s. 47.
[57] Tamże, s. 122.
[58] Tamże, s. 124.

wartości typu „być". Człowiek wówczas myśli: „jeśli jestem tym, kim jestem, nie zaś tym, co posiadam, nikt nie może pozbawić mnie pewności ani zagrozić mojemu bezpieczeństwu i poczuciu tożsamości"[59]. O ile „posiadanie" opiera się na rzeczach, to „bycie" rozwija się przez praktykę. Chodzi tu na przykład o zdolność myślenia, tworzenia intelektualnego, artystycznego, które rozwijają się w procesie ekspresyjności człowieka. Jedynym niebezpieczeństwem jednostki wyznającej wartości typu „być" jest zagrożenie, które spoczywa w niej samej: w utracie wiary w życie i siłę własnego rozumu, w lenistwie wewnętrznym i pragnieniu, by inni układali jej życie[60].

Podsumowanie i wnioski

Zrekonstruowana wyżej ocena oddziaływania różnego rodzaju autorytetów na racjonalność działań w życiu codziennym społeczeństw, zaprezentowana w oparciu o diagnozę społeczną Fromma, ukazuje pesymistyczny obraz kryzysu człowieka. Mimo że analiza badacza dotyczyła społeczeństwa amerykańskiego przed ponad 50 laty, to również dzisiaj podkreśla się, że życie codzienne większości ludzi jest zdominowane bezrefleksyjnością i pozbawione troski o własne człowieczeństwo[61]. Dzisiejsze wybory i działania człowieka nie są racjonalne, gdyż redukuje się je do automatycznych nawyków i rutyny. Jednostka pochłonięta wyścigiem o osiągnięcie jak najwyższej pozycji na skali społecznych porównań, nie pozostawia sobie czasu na zastanowienie się nad własnym życiem. Zazwyczaj nie interpretuje w świadomy sposób otaczającego ją świata, gdyż żyje w codzienności, w której czas eksplodował[62]. W efekcie sama o sobie mało wie, nie zdaje sobie sprawy z tego, czego tak naprawdę chce, co myśli i czuje. Jej wiedza na temat własnych potrzeb, celów i pragnień nie jest jasna ani wyraźna, gdyż głównym kryterium motywów jej wyborów i działań jest presja świata zewnętrznego. Jej uczucia i pragnienia są mniej ważne niż to, co nakazuje jej anonimowy autorytet (kultura masowa, fetysz towarów, uwodząca siła konsumpcji). Groźne jest również to, iż większość osób nie zdaje

[59] Tamże, s. 152.

[60] Tamże.

[61] L. Witkowski, *Codzienność i jej pedagogiczne przekleństwa*, [w:] tegoż, *Między pedagogiką, filozofią a kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Warszawa 2007, s. 290.

[62] Por. T. Szlendak, *Co się dzieje z czasem wolnym? Od codziennego znoju i odpoczynku do codzienności, w której czas eksplodował*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Warszawa 2009; P. Michoń, *«Nie rozdwoję się przecież». Konflikt czasu jako przeszkoda w osiąganiu równowagi pomiędzy pracą a życiem prywatnym w Polsce*, [w:] *Relacje praca – życie pozazawodowe. Droga do zrównoważonego rozwoju jednostki*, red. R. Tomaszewska-Lipiec, Bydgoszcz 2014.

sobie sprawy, że ich wola jest uwarunkowana i manipulowana. Wielu ludzi wierzy, że działa zgodnie ze swoją wolą. Niejeden żyje jak automat, który nie osiągnął zdolności myślenia w sposób samodzielny, inny woli zamilknąć niż utracić społeczne uznanie. W sytuacji, gdy we współczesnej kulturze odebrano wartość wszystkiemu co nierynkowe, wyłączną atmosferą egzystencji staje się ekonomia. Ta specyficzna „orientacja rynkowa"[63] życia codziennego prowadzi do tego, że większość ludzi chce posiadać te cechy, które są cenne w oczach konsumentów. Z tego powodu nie mają swoich przekonań, własnej indywidualności, poczucia własnego Ja.

Fromm źródeł tego zjawiska upatruje w nietrafnej organizacji procesu nauczania, który w niewielkim stopniu pobudza krytyczne myślenie i wpływa na kształtowanie charakteru. Diagnoza ta jest aktualna także dzisiaj. Mimo że dokumenty ministerialne regulujące prace szkoły wciąż mówią o zwiększaniu szans edukacyjnych, wspieraniu rozwoju indywidualności i podmiotowości uczniów/studentów na różnych poziomach kształcenia, również wyższych, daje się zauważyć zamieranie samodzielnego myślenia[64], formalizm, podporządkowanie i posłuszeństwo[65]. Nauczyciel jest zniewalany przez dyrektora, dyrektor przez kuratora, kurator zaś przez ministra. Jarzmo to często przenosi się na uczniów/studentów. W literaturze można znaleźć przykłady dla tezy, że edukacja na poziomie wyższym oraz dyplomy akademickie stają się towarem, który można wymienić na odpowiednie miejsce na rynku pracy[66]. Dyskurs rynkowy promuje model oświaty, w którym studenci chcą mieć dyplom, a nie się kształcić[67]. Zjawisko paraliżu zdolności do krytycznego, refleksyjnego myślenia prowadzi do uzależnień od innych i poszukiwania wsparcia. W efekcie jednostka jawi się jako *homo consultans*, która czasem radzi się innych po to, aby ułatwić sobie i skrócić samodzielny proces dochodzenia do rozwiązań[68].

[63] Jest to jedna z orientacji charakterologicznych, wyróżnianych przez Fromma obok orientacji nastawionej na sztukę życia (zob. E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, dz. cyt.; tenże, *O sztuce istnienia*, Warszawa 2012).

[64] Zob. M. Magda-Adamowicz, I. Paszenda, *Treningi twórczości a umiejętności zawodowe*, Toruń 2011.

[65] M. Czerepaniak-Walczak, *Emancypacja w codzienności i przez codzienność. Egzemplifikacje edukacyjne*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010, s. 110.

[66] Zob. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002; T. Bauman, *Zagrożona tożsamość uniwersytetu*, [w:] *Uniwersytet między tradycją a wyzwaniami współczesności*, red. A. Ładyżyński, J. Raińczuk, Kraków 2003; D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kształcenie elit społecznych*, Kraków 2010.

[67] Por. M. Molesworth, E. Nixon, R. Scullion, *Having being and higher education. The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer*, „Teaching in Higher Education" 2009, t. 14, nr 3, s. 278.

[68] A. Kargulowa, *O potrzebie badań poradoznawczych. Ku antropologii poradnictwa*, „Studia Poradoznawcze" 2013, nr 2, s. 99–100, opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/40/1/O_potrzebie_bada%C5%84_poradoznawczych_Ku_antropologii_poradnictwa.pdf, dostęp 7.07.2015.

W ten sposób unika odpowiedzialności przez ucieczkę do wolności. Taka sytuacja jest groźna zarówno dla niej, jak i kultury. Wskazuje, że człowiek ma potrzebę ulegania wygodzie bycia zwolnionym z myślenia, podejmowania decyzji, trudności samodzielnego radzenia sobie z problemami życia codziennego, inaczej niż pod troskliwą opieką kogoś, kto go w tym wyręczy. Taka organizacja życia i zarządzanie nim sprawia, że człowiek ucieka w niemoc. Traci przez to swoją świadomość krytyczną, wolność myśli i centralną pozycję. W zamian staje się narzędziem – samotnym, zagubionym, niepewnym i wyalienowanym – jego życie pozbawione jest sensu. Te psychologiczne skutki alienacji doprowadziły do tego, że człowiek cofa się do „orientacji rynkowej", przestaje być produktywny, traci poczucie siebie. Staje się zależny od aprobaty innych, ma skłonność do konformizmu, a zarazem nie czuje się bezpiecznie. Jest niezadowolony, niespokojny i większość swej energii przeznacza na próby kompensowania lub ukrywania tego niepokoju. Jest „bardzo inteligentny, ale jego rozum marnieje"[69].

Fromm, zastanawiając się nad sposobami poprawy sytuacji człowieka zniewolonego przez mechanizmy anonimowych autorytetów, zaproponował wersję pedagogiki emancypacyjnej. Nawoływał do troski o jakość rozwoju podmiotowości i autonomii twórczej. Uwrażliwiał na konieczność wnikliwych badań nad zjawiskiem narastającej dominacji mechanizmów anonimowych. W tym miejscu warto wspomnieć, że odmienny punkt widzenia przyjął Lech Witkowski, twórca najważniejszego dzieła, jakie napisano dotychczas na temat aspektów funkcjonowania autorytetu w sferze publicznej[70]. Autor zaproponował, zamiast frommowskiej retoryki emancypacyjnej, troskę o uruchomienie procesów przynoszących zdolność twórczego odnoszenia się do roszczeń i potrzeb związanych z samą obecnością autorytetu. Witkowski uważa, że frommowska retoryka emancypacyjna pozostaje w jawnym konflikcie z wizją „autorytetu racjonalnego", który zawsze jest tymczasowy, i jak podkreślał sam Fromm, „wymaga nieustannych dociekań i krytyki ze strony osób mu podporządkowanych"[71]. Zdaniem Witkowskiego

> nie może być mowy jedynie o racjonalności autorytetu (jako cesze intencjonalnej); musi być mowa o racjonalnej (twórczej) postawie wobec jakiegokolwiek roszczenia do bycia autorytetem ze strony jego adresata[72].

Problem funkcjonowania autorytetu w przestrzeni społecznej, jak wskazuje Witkowski, mógłby być rozwiązany przez pedagogów. Niestety, ta kwestia jest przez nich lekceważona i pomijana w badaniach naukowych lub redukowana

[69] E, Fromm, *Zdrowe społeczeństwo*, dz. cyt., s. 256.
[70] Zob. L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu…*, dz. cyt.
[71] E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, dz. cyt., s. 26.
[72] L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu…*, dz. cyt. s. 132.

do banalnych badań ankietowych, bez sposobności na zbliżenie się do sfery niepokojów etycznych, a nie tylko poznawczych[73].

Być może przeszkodą jest niedostateczne przygotowanie pedagogów do podejmowania tego typu zagadnień. Nietrudno bowiem dostrzec, że w aktualnie obowiązujących programach ich nauczania dominuje strategia dostosowania procesu edukacyjnego i kształcenia do oczekiwań pracodawców. Dzięki temu absolwenci studiów pedagogicznych są wyposażani przede wszystkim w kompetencje zawodowe. To natomiast przyczynia do deficytu kompetencji egzystencjalnych, przygotowujących do refleksyjnego życia w społeczeństwie. W tych okolicznościach, aby uniknąć błędów i patologii, jakie niejednokrotnie są wytykane instytucjom i praktykom edukacyjnym, zasadna jest szersza i bardziej wnikliwa aplikacyjnie refleksja nad uruchomieniem procesów przynoszących zdolność do twórczego i krytycznego odnoszenia się do zastanej rzeczywistości. Zagadnienie to mogłoby być szerzej uwzględnione w wyłaniającej się subdyscyplinie wiedzy, jaką jest pedagogika codzienności, czy też pedagogika życia codziennego[74]. Pozwala ona bowiem przyglądać się codzienności, znajdować w niej to, co umyka uwadze, odkrywać jej nieznane oblicza, poznawać jej nowe sensy i znaczenia[75]. Niestety, jak dotychczas pedagogika codzienności jest rzadko dostrzegana w procesie edukacji. Nie ulega też wątpliwości, że egzystencjalne aspekty edukacji, przy obecnym programie kształcenia, trudno byłoby włączyć w jakąś jedną dyscyplinę pedagogiczną. Nic nie stoi na przeszkodzie, by zostały one szerzej uwzględnione w pedagogice ogólnej. Choć nie sposób tu i teraz, bez pogłębionych studiów i analiz, wyciągnąć ostateczne wnioski, to można przyjąć, że kształtowanie, w ramach zajęć z pedagogiki codzienności, zdolności twórczego i krytycznego odnoszenia się do roszczeń i potrzeb związanych z obecnością autorytetu w przestrzeni społecznej mogłoby tworzyć istotne warunki ich osiągnięcia.

Bibliografia:

Brach-Czaina J., *Szczeliny istnienia*, eFKa, Kraków 1999.

Czerepaniak-Walczak M., *Emancypacja w codzienności i przez codzienność. Egzemplifikacje edukacyjne*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010.

[73] Tamże.

[74] Zob. Z. Melosik, *Pedagogika życia codziennego. Teoria i praktyka*, [w:] *Edukacja a życie codzienne*, t. 1, red. A. Radziewicz-Winnicki, Katowice 2002; A. Radziewicz-Winnicki, E. Bielska, *Wprowadzenie*, [w:] *Edukacja a życie codzienne*, dz. cyt., s. 11.

[75] M. J. Szymański, *Problematyka codzienności w badaniach społecznych i pedagogicznych*, [w:] *Codzienność szkoły. Uczeń*, red. E. Bochno, I. Nowosad, M. J. Szymański, Kraków 2014, s. 24.

Ferenz K., *Edukacyjne dylematy codzienności*, [w:] *Kultura i edukacja (Konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Impuls, Kraków 2008.
Fromm E., *Instytut Nauk o Człowieku*, „Colloquia Communia" 1990, nr 1–6, s. 48–53.
Fromm E., *Ludzka natura a charakter*, „Colloquia Communia" 1990, nr 1–6, s. 70.
Fromm E., *Mieć czy być?*, tłum. J. Karłowski, Rebis, Poznań 2015.
Fromm E., *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, tłum. R. Saciuk, PWN, Warszawa 2012.
Fromm E., *O byciu człowiekiem*, tłum. M. Barski, Ł. Kozak, Vis a vis/ Etiuda, Kraków 2013.
Fromm E., *O sztuce istnienia*, tłum. R. Saciuk, PWN, Warszawa 2012.
Fromm E., *Patologia normalności*, red. S. Baranowski, R. Palusiński, Vis a vis/ Etiuda, Kraków 2011.
Fromm E., *Ucieczka od wolności*, tłum. O. i A. Ziemilscy, Czytelnik, Warszawa 2014.
Fromm E., *Zdrowe społeczeństwo*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Vis a vis/ Etiuda, Kraków 2012.
Fromm E., *Zerwać okowy iluzji. Moje spotkania z myślą Marksa i Freuda*, tłum. J. Karłowski, Rebis, Poznań 2000.
Giroux H. A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, tłum. M. Jaworska-Witkowska [i in.], Impuls, Kraków 2010.
Giroux H. A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*,[w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, tłum. M. Jaworska-Witkowska [i in.], Impuls, Kraków 2010.
Grathoff R., *Codzienność i świat przeżywany jako przedmiot fenomenologicznej teorii społecznej*, tłum. A. Kopacki, [w:] *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, red. Z. Krasnodębski, PWN, Warszawa 1988.
Habermas J., *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, tłum. A. M. Kaniowski, PWN, Warszawa 2015.
Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kształcenie elit społecznych*, Impuls, Kraków 2010.
Jastrzębski J., *Odkrywanie codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2003, nr specjalny, s. 9–20.
Kargulowa A., *O potrzebie badań poradoznawczych. Ku antropologii poradnictwa*, „Studia Poradoznawcze" 2013, nr 2, opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/40/1/O_potrzebie_bada%C5%84_poradoznawczych_Ku_antropologii_poradnictwa.pdf, dostęp 7.07.2015.
Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, Wrocław 2007.
Magda-Adamowicz M., Paszenda I., *Treningi twórczości a umiejętności zawodowe*, Adam Marszałek, Toruń 2011.
Melosik Z., *Pedagogika życia codziennego. Teoria i praktyka*, [w:] *Edukacja a życie codzienne*, t. 1, red. A. Radziewicz-Winnicki, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.
Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wolumin, Poznań 2002.
Molesworth M., Nixon, E. Scullion R., *Having being and higher education. The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer*, „Teaching in Higher Education" 2009, t. 14, nr 3, s. 277–287.
Ortega y Gasset J., *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, Muza, Warszawa 2002.
Radziewicz-Winnicki A., Bielska E., *Wprowadzenie*, [w:] *Edukacja a życie codzienne*, t. 1, red. A. Radzewicz-Winnicki, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.
Riesman D., Glazer N., Denney R., *Samotny tłum*, tłum. J. Strzelecki, Muza, Warszawa 1996.

Schütz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska, Nomos, Kraków 2008.
Sulima R., *Antropologia codzienności*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
Szymański M. J., *Problematyka codzienności w badaniach społecznych i pedagogicznych*, [w:] *Codzienność szkoły. Uczeń*, red. E. Bochno, I. Nowosad, M. J. Szymański, Impuls, Kraków 2014.
Weber M., *Racjonalność, władza, odczarowanie*, tłum. M. Holona, A. Kopacki, Wydaw. Poznańskie, Poznań 2004.
Witkowski L., *Codzienność i jej pedagogiczne przekleństwa*, [w:] tegoż, *Między pedagogiką, filozofią a kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej. Przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii*, Impuls, Kraków 2009.

Everyday life – between rationality of actions and the authority. Example of the social diagnosis by Erich Fromm

Abstract: In accordance with the sociological concept of the world by Alfred Schütz, the world of everyday life constitutes the object of activities and interactions of given individuals, that – in turn – have to gain control over it, but also modify it in order to accomplish own goals, within the framework of such world, and amongst others. In such context, it comes across as particularly interesting to recognize whether a contemporary man acts accordingly to own needs, desires and goals, and what role in own activities is played by the authority. In this article the attempt to answer these questions is made by the author on the basis of the social diagnosis carried out by an American psychologist and sociologist – Erich Fromm. Fromm reveals the aspects of everyday life from a dramatic perspective, putting emphasis on the issue of the increasing dominance of the anonymous authority, that an individual voluntarily and absent-mindedly succumbs to. In such circumstances everyday life is like a battlefield which stake is to save human ability to make reflectively reference to the claims and needs linked to the presence of the authority within the social area. Shaping such skills and abilities can be accomplished within the framework of the emerging sub-discipline and field of science, i.e. pedagogy of everyday life. Unfortunately, so far, such category is absent, underestimated or even omitted in the process of education. Nonetheless, this issue undoubtedly deserves to be treated as a pedagogical challenge.

Keywords: authority, everyday life, Erich Fromm, pedagogy of everyday life, rationality

Słowa kluczowe: autorytet, Erich Fromm, pedagogika codzienności, racjonalność, życie codzienne

Monika Humeniuk
Uniwersytet Wrocławski

Między skończonością i nieskończonością – religijność a doświadczanie świata życia

Nawet, gdy wielka chmura przykrywa
nadzieję, nie opróżni to kołysek.
Chantal Delsol

Wprowadzenie

Refleksja nad dynamiką zmian dokonujących się w obszarze religii i religijności nowoczesnych społeczeństw, ujmowana w spostrzeżeniach socjologów, filozofów czy religioznawców, stanowi niezwykle inspirujące źródło namysłu nad współczesną kondycją duchową jednostki oraz sposobami, w jaki przekształca ona przestrzeń własnych doświadczeń, poszukując coraz to nowych, lepiej dopasowanych do siebie środków i formuł wyrazu w tym obszarze. Analizując tak zwany paradygmat sekularyzacji[1], można dojść do przekonania, że przypuszczenia socjologów religii z lat 50. i 60. XX wieku tylko częściowo się potwierdziły[2]. Rzeczywiście, społeczne formy tradycyjnej religijności oraz sam status religii instytucjonalnych uległ wyraźnemu przeobrażeniu – transformacji lub wycofaniu i zanikowi. Jednak skłonność do myślenia mitologicznego i metafizycznego zdaje się pozostawać typowym i powtarzalnym elementem wewnętrznej konstytucji współczesnego człowieka, wyrażając się tak na gruncie społecznym, w twórczej inicjatywie uruchamiania nowych formuł życia religijnego, jak i indywidualnym, osobistym, w pełnych determinacji próbach nadawania przez jednostkę własnym doświadczeniom znaczenia wykraczającego poza to, co empiryczne, zmysłowe i racjonalne. Z pewnością wicher późnonowoczesnej dekonstrukcji pozostawił po sobie zdziesiątkowany krajobraz wielkich narracji, w tym narracji religijnych, jednak – czego dowodzi współ-

[1] Zob. K. Zielińska, *Spory wokół teorii sekularyzacji*, Kraków 2009, s. 231–260.

[2] Zob. M. Humeniuk, *Miedzy sekularyzacja a postsekularyzmem. O odczarowaniu świata z perspektywy socjologii religii*, [w:] *Fromm. Aplikacje*, red. P. Jabłoński, R. Włodarczyk, Wrocław 2016, s. 113–135.

czesna myśl socjologiczna, psychologiczna i religioznawcza – nie zdołał w pełni wyjałowić ludzkiej ziemi z owego sentymentu do sacrum, tęsknoty człowieka za porządkiem „nie z tego świata", który miałby ratować przed chaosem i rozpaczą w świecie pozbawionym stałych punktów orientacyjnych.

Wiele jest w literaturze przedmiotu świadectw na to, jak człowiek po doświadczeniu traumy XX-wiecznych totalitaryzmów, dającej początek namysłom nad zjawiskami sekularyzacji, radzi sobie z własną religijnością. Nie brakuje w nich argumentów na rzecz konieczności „odczarowania" świata z religii i przywrócenia w ten sposób jednostce należnej jej autonomii, godności i etycznego sprawstwa ani takich, które podtrzymują zasadność myślenia religijnego jako formy odnajdywania się w sytuacjach wykraczających poza zwykłe przeżywanie codzienności. Przyglądając się wybranym wątkom z tego obszaru – filozoficznym, religioznawczym czy socjologicznym – za każdym razem należałoby mieć świadomość, że podejmowany namysł dotyczy pytań o źródła i charakter ludzkiej religijności. Celem niniejszego artykułu nie będzie jednak systematyczna prezentacja różnorodnych koncepcji z tego zakresu, lecz skupienie na tych ujęciach argumentacji za i przeciw myśleniu religijnemu, które, ze względu na pewną modelowość rozumowania, mogą stanowić interesującą podstawę refleksji nad uwikłaniami i kondycją religijności człowieka współczesnego w ogóle.

Po „śmierci Boga" – nowoczesna i ponowoczesna rehabilitacja doczesności

Późna nowożytność, a zwłaszcza jej symboliczne zwieńczenie, jakim okazała się fala doświadczeń związanych z totalitaryzmami I połowy XX wieku, w sposób fundamentalny wstrząsnęła sposobem myślenia człowieka współczesnego o sobie samym i o własnej kulturze. W niezwykle wymowny sposób pisał o tym Fryderyk Nietzsche w *Wiedzy radosnej* – tekście, który stał się rodzajem manifestu teologii radykalnej, wieszczącej śmierć chrześcijańskiego Boga:

> Gdzie się Bóg podział? […] powiem wam! Zabiliśmy go – wy i ja! Wszyscy jesteśmy jego zabójcami! Lecz jakżeż to uczyniliśmy? Jakżeż zdołaliśmy wypić morze? Kto dał nam gąbkę, by zetrzeć cały widnokrąg? Cóż uczyniliśmy, odpętując ziemię od jej słońca? Dokąd zdąża teraz? Dokąd my zdążamy? Precz od wszystkich słońc? Nie spadamyż ustawicznie? I w tył, i w bok, i w przód, we wszystkich kierunkach? Jestże jeszcze jakieś na dole i w górze? Czyż nie błądzimy jakby w jakiejś nieskończonej nicości? Czyż nie owiewa nas pusty przestwór? Czy nie pozimniało? Czy nie nadchodzi ciągle noc i coraz więcej nocy? Nie trzebaż zapalać latarni w przedpołudnie? Czy nie słychać jeszcze zgiełku grabarzy, którzy grzebią Boga? Czy nie czuć nic jeszcze boskiego gnicia? – i bogowie gniją! Bóg umarł! Bóg nie żyje! Myśmy go zabili! Jakże się

> pocieszymy, mordercy nad mordercami? Najświętsze i najmożniejsze, co świat dotąd posiadał, krwią spłynęło pod naszemi nożami — kto zetrze z nas tę krew?[3]

Idea śmierci Boga miała odczarować świat z religii i myślenia metafizycznego, prowadzić do jego dojrzałości, zastąpić transcendencję rozważaniem w kategoriach doczesności i etyki życia świeckiego. Rys ten w znaczący sposób odcisnął się w sposobach podejmowania tematu świadomości religijnej na gruncie wielu dyscyplin.

Z niezwykłym zdecydowaniem podjął tę intuicję Karol Marks, wskazując na toksyczność myślenia religijnego i religijnej świadomości, jej szkodliwy wpływ na tworzenie się sprawiedliwego porządku społecznego, owego tu i teraz społeczeństw.

> Religia jest westchnieniem uciśnionego stworzenia, sercem nieczułego świata, duszą bezdusznych stosunków. Religia jest opium ludu[4].

Złudzenie, urojenie, jakim miała być religia, znieczulało na społeczną niesprawiedliwość, usypiało ludzką sprawczość, utrwalało i sankcjonowało fundamentalne poniżenie i ujarzmienie człowieka. Krytyka, jakiej Marks poddaje religię, kończy się tezą, że:

> człowiek jest najwyższą istotą dla człowieka, a więc kończy się kategorycznym nakazem obalenia wszelkich stosunków, w których człowiek jest istotą poniżoną, ujarzmioną, opuszczoną i godną pogardy[5].

Świadomość religijną należy porzucić jako niebezpieczne urojenie.

> Krytyka religii uwalnia człowieka od złudzeń po to, by myślał, działał, kształtował własną rzeczywistość jako człowiek, który wyzbył się złudzeń i doszedł do rozumu; aby obracał się dookoła samego siebie, a więc dookoła swego rzeczywistego słońca. Religia jest jedynie urojonym słońcem, które dopóty obraca się dokoła człowieka, dopóki człowiek nie obraca się dokoła samego siebie[6].

Rozumne panowanie nad światem wymaga rozumnej świadomości, niezakłóconej przez obezwładniającą iluzję. To nie Bóg stworzył człowieka, można by podsumować myśl Marksa, lecz to człowiek stworzył Boga. W dodatku uczynił to na własną zgubę, gdyż używając religii jako źródła mglistej wizji szczęśliwego życia po śmierci, przestał dbać o sprawiedliwość społeczną w życiu doczesnym. Codzienność człowieka uległego religijnej ułudzie miała zatem utrwalać mechanizmy złego społeczeństwa, złego państwa, złego prawa, złego świata. Rola, jaką Marks przypisywał religii, odpowiedzialnej za autoalienację jednostki, wyraźnie wiązała świadomość religijną z brakiem zaangażowania w „naprawianie"

[3] F. Nietzsche, *Wiedza radosna*, red. J. Wroński, T. Słowiński, Łódź-Wrocław 2010, s. 167–168, http://nietzsche.ph-f.org/dziela/fn_wr.pdf, dostęp 15.10.2016.

[4] K. Marks, F. Engels, *O religii*, Warszawa 1962, s. 29.

[5] Tamże, s. 37.

[6] Tamże, s. 29.

niesprawiedliwego świata. Tym samym więc przyzwalała nań, legitymizowała go. Krytyka religii miała zatem znaczenie fundamentalne dla spraw tego świata – nie sprowadzała się wyłącznie do uznania świadomości religijnej za urojenie, lecz pośrednio podejmowała zdecydowaną krytykę krzywdzącego prawa, takiejż teologii i polityki.

Filozofia modernistyczna rozwinęła krytykę myślenia religijnego w oparciu o swoistą rehabilitację skończoności.

> Skończoności nie trzeba już egzorcyzmować – pisał Łukasz Czajka – lecz ją zaakceptować i się z nią pogodzić, gdyż droga ku wieczności wiedzie tylko przez skończoną egzystencję, w której przygodności należy poszukiwać drobnych przebłysków doskonałości[7].

Metafizyka, można by rzec, schodzi do codzienności i daje się w niej odnaleźć w różnorakich zapośredniczeniach. Wymownie oddają to słowa Ryszarda Engelkinga, w następujący sposób ujmujące modernistyczną myśl francuskiego poety Charlesa Baudelaire'a:

> Wbrew temu strasznemu światu, w którym przyszło wam żyć, szukajcie wzniosłości i piękna; patrzcie, współczujcie i marzcie, ale nie upijajcie się marzeniem; myślcie i twórzcie w samotności, pośród cierpień, na które jesteście skazani; próbujcie wydobyć to, co wieczne, z tego, co przemija, i przemienić błoto codzienności w złoto prawdziwej sztuki[8].

Codzienność odczarowana daje się przeżywać wzniośle, lecz już bez uciekania się do idei Boga, w drobnych doświadczeniach zdemitologizowanego sacrum, mających źródło w człowieku samym i jego ontologii, etyce i estetyce.

Radykalny zwrot nastąpił wraz z myślą postmodernistyczną, która niemal w zupełności zaniechała metafizycznej „spekulacji" o tym, co nieskończone i transcendentne. Trudno wszak o porządkujące rozstrzygnięcia tego typu w sytuacji, gdy – z jednej strony – demontażowi ulegają wszelkie zasady, kodeksy i zasady porządkujące społeczną wyobraźnię i społeczne działanie, z drugiej zaś – roztapiają się same wzorce zależności, wzajemności, relacji świecie, gdzie rzeczywistość staje się „płynna"[9]. Za zasady nowego porządku świata uznaje się afirmację nieusuwalnego radykalnego pluralizmu, niesprowadzalnego do żadnej wyższej zasady porządkującej; sceptycyzm wobec metanarracji oraz niechęć wobec myślenia binarnego, dwubiegunowego, którego prostą konsekwencją może być na przykład myślenie w kategoriach teizm–ateizm, wobec wcześniejszych postulatów – zupełnie nieuprawnione. Ponadto, doświadczenie wojny, szczególnie zaś barbarzyństwa Holokaustu, wyznaczyło nową ,,metodologię" czytania rzeczywistości, pozbawiając myśl zachodnią możliwości jakie-

[7] Ł. Czajka, *Święta anarchia. Wprowadzenie do radykalnej hermeneutyki Johna D. Caputo*, Poznań 2014, s. 24.

[8] R. Engelking, *Testament poety*, [w:] Ch. Baudelaire, *Paryski spleen*, Łódź 1993, s. 240.

[9] Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 15.

gokolwiek przekonującego i sensownego wyjaśnienia problemu obecności i milczącej zgody Boga wobec okrutnych wydarzeń historii. Ów metafizyczny paraliż sprawił, że, jak podaje Czajka, dla postmodernistów, takich jak Thomas J. Altizer czy Jacques Derrida, jedyną dającą się zaakceptować i prawdziwie realną egzystencją stała się faktyczność przygodnego, śmiertelnego, niedoskonałego i zmiennego życia. Natomiast idee wiecznej stałości lub doskonałości zostały uznane za iluzje spekulacji metafizycznej i przeszkody dla różnorodności umożliwiającej rozwój. Skończoność i wynikająca z niej podatność na zmiany, swoiste metafizyczne horrory, zostały, jak zauważa autor, przez postmodernistów nobilitowane i wyniesione do godności w pełni afirmowanych i nieusuwalnych elementów kondycji ludzkiej. Permanentna zmienność i wynajdywanie nowych różnic stało się jednym z naczelnych aksjomatów postmoderny, zaś koncepcja derideriańskiego dekonstrukcjonizmu miała stanowić najbardziej zaawansowany ewolucyjnie postulat teologii negatywnej, przyczyniający się ostatecznie do detronizacji Boga oraz odczarowywania świata[10].

Homo religiosus? – religijność a doświadczanie świata życia

Omówiony wyżej kontekst „zdemitologizowanej" rzeczywistości, a wraz z nim samotność wyemancypowanej jednostki, w tym wyemancypowanej z wiary w bogów, okazała się być jednak kosztem zbyt dużym – indywidualnie i społecznie. O tym dylemacie człowieka zachodniego w jego świecie życia i codzienności pisze Chantal Delson:

> zarówno zakorzenienie, jak i emancypacja prowadzą do wypaczeń. Zakorzenienie powoduje nadużycia osobistego autorytetu, miażdżenie jednostek w imię równowagi wspólnoty, wojny prowadzone w imię partykularyzmów, bałwochwalstwo przesądów uświęcanych z powodu ich starożytności. Emancypacja powoduje straszliwą samotność, rozpad solidarności, zbrodnie wszechmocnej wolności. Grzeszylibyśmy złą wiarą, sądząc, że winy leżą zawsze po jednej stronie. A jednak właśnie to robimy. Porównujemy zakorzenienie pełne ludzkich ułomności z idealną emancypacją. Człowiek posiada jednocześnie korzenie i skrzydła[11].

Filozofia i teologia radykalna nie przynoszą ulgi. Kondycja człowieka i jego „odczarowany" świat życia nie poddają się jednowymiarowemu opisowi w prostej zależności wobec zdetronizowanych bogów. Wspominał o tym Louis Doupré:

[10] Ł. Czajka, *Święta anarchia*, dz. cyt., s. 24.

[11] Ch. Delson, *Czym jest człowiek? Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*, Kraków 2011, s. 238.

> Ludzie […] poczuli, że kultura pozbawiona innego wymiaru nie może być prawdziwie ludzka. Tęsknimy za wieloma rzeczami, których brakuje w naszym świecie. Religia, przynajmniej w najbardziej pierwotnym sensie tego słowa, wydaje się zajmować centralne miejsce w tych pragnieniach. Jeszcze raz poszukiwanie doświadczeń mistycznych, odosobnienie na pustyni, wspólne uprawianie ziemi w arkadyjskiej prostocie, stały się godne szacunku, a nawet modne. Nawet osobliwy pęd w kierunku prymitywizmu, kult nagości i pragnienie przezwyciężenia zróżnicowania seksualnego w odzieży i orgiach, wyraża potrzebę jedności, która ma swoje ukryte sprężyny w impulsach religijnych. […] Te nowe tendencje na pewno ujawniły jedną rzecz – człowiek nie jest gotowy wyrzec się tego wymiaru rzeczywistości, który odkryła w przeszłości wiara religijna. Nieumiejętność radzenia sobie z nim odgrywa znaczną rolę w poczuciu wyalienowania współczesnego człowieka. Prawidłowe rozumienie znaczenia postawy religijnej wydaje się być istotnym wymaganiem dla rozwiązania naszego kryzysu kulturalnego[12].

A zatem, wraz z detronizacją religii instytucjonalnych, człowiek otrzymał jednocześnie i wolność, i zagubienie. Przetrwać w rzeczywistości nieoznaczonej, pozbawionej stałych punktów orientacji i niekwestionowanych autorytetów uczyniło z życia zadanie niezwykle trudne, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Egzystencjalny dramat życia pozostał nierozwiązany. Przyjmując taką perspektywę, można stwierdzić, że człowiek wciąż podejmuje próby poradzenia sobie z tajemnicą życia i śmierci. I wbrew przewidywaniom Nietzschego oraz jego kontynuatorów – wciąż usiłuje uporządkować swój świat życia na sposób religijny, wobec czego postulat trwałego wykorzenienia z tego, co z myśleniem religijnym związane, traci swą ostrość. Każda taka próba niesie ze sobą pytania i odpowiedzi związane ze specyfiką i funkcją tego, co religijne dla ludzkiego radzenia sobie z doczesnością w codzienności. Wszystkie je łączy usilne dążenie do nadawania sensu temu, co trudne do zrozumienia w oparciu o zwykłe, codzienne doświadczenia życia.

Warto w tym miejscu przywołać, choćby bardzo pobieżnie, kategorię *homo religiosus*, która w literaturze przedmiotu stosowana jest często przy okazji wyjaśnień natury owej ludzkiej skłonności ku transcendencji czy też sacrum. Sławomir Sztajer wykazuje, że jest ona kategorią filozoficzną, która zachowuje wciąż swą wartość poznawczą i okazuje się pomocna w wyjaśnianiu wielu ludzkich zachowań[13]. Pojęcie to było dotąd wyjaśniane w różny sposób: jako typ osobowości, religijna natura człowieka lub religijna skłonność, będąca wynikiem specyficznej ,,konstrukcji" ludzkiego umysłu[14], lub też swoisty ,,zmysł" ludzki[15]. Mircea Eliade traktował sacrum jako ,,element w strukturze świadomości",

[12] L. Dupré, *Inny wymiar. Filozofia religii*, Kraków 1991, s. 9–10.

[13] S. Sztajer, *Pojęcie homo religiosus i jego filozoficzne interpretacje*, „Przegląd Religioznawczy" 2013, nr 3, s. 59.

[14] Tamże, s. 60.

[15] A. Visala, *Naturalism, Theism, and the Cognitive Study of Religion*, Farnham–Burlington 2011, s. 186.

uznając go tym samym jako bezdyskusyjny i aprioryczny w swoich rozważaniach natury religijności[16]. Za z gruntu odmienną perspektywę badawczą należy tu uznać kognitywne podejście do religii. Religijność jest tutaj traktowana jako,

> naturalna skłonność o charakterze maturacyjnym, a więc jako skłonność pojawiająca się samorzutnie, w wyniku działania zdolności poznawczych mających swe źródło w biologicznej konstytucji człowieka i mających pewną historię ewolucyjną. [Religijność] będąc naturalną skłonnością, nie jest jednak antropologiczną koniecznością[17].

Zgodnie z systematyką ujęć, jaką przedstawia Sztajer, kategoria *homo religiosus* nie uprawnia do jednoznacznego przypisania religijności naturze człowieka. Uzasadnione więc zdaje się być zwrócenie uwagi na społeczny aspekt kształtowania się owego „sentymentu" religijnego, który, wbrew wieszczom śmierci Boga, popycha człowieka na drogę religii i religijności.

Zdaniem Rollo May kluczową w tym kontekście rolę odgrywa usilne staranie jednostki o nadanie spójności, porządku i znaczenia docierającemu do jej świadomości strumieniowi doznań, emocji i idei. Autor wskazuje tu na rolę pamięci odwołującej się do mitów[18]. Pamięć ta skupia się wokół tego, co dla człowieka znaczące, gdzie sama zapamiętywana treść ma drugorzędną rolę. Istotne w tym procesie jest nie to, czy utwalona myśl dotyczy zdarzenia prawdziwego czy wyobrażonego, lecz to, co nadaje jej znaczenie, co jest dla jednostki lub grupy kluczowe. Nowoczesność i filozofia radykalna postulowały pozbawienie człowieka owego „mitycznego łona"[19]. Wcześniej integrowało ono jego poczucie przynależności do danej wspólnoty, zaś odcięcie od nich wtrącało w rodzaj duchowej bezdomności. Istnienie owego „kolektywnego mitu"[20], zdeponowanego w zbiorowej pamięci oraz możliwość odnoszenia się do jego sensotwórczych zasobów przynosiło ulgę, dawało egzystencjalne poczucie bezpieczeństwa i etyczną sprawczość jednostki. To w mitach mają bowiem swój początek etyka i dążenie – podkreśla May[21], ich obecność chroni i wzmacnia moralność.

Podobnie ujmuje tę kwestię antropolog Bronisław Malinowski:

> w każdym społeczeństwie podstawą więzi społecznej, wzajemności usług i zobowiązań, możliwości współdziałania jest fakt, iż każdy z jego członków wie, czego się od niego oczekuje, czyli fakt istnienia powszechnie przyjętych norm postępowania. Żadne prawidło moralne nie może być skuteczne, o ile nie jest przewidziane, o ile nie można na nie liczyć[22].

[16] M. Eliade, *W poszukiwaniu historii i znaczenia religii*, Warszawa 1997, s. 6.
[17] S. Sztajer, *Pojęcie homo religiosus…*, dz. cyt., s. 69.
[18] R. May, *Błaganie o mit*, Poznań 1997, s. 24.
[19] Tamże, s. 41.
[20] Tamże, s. 47.
[21] Tamże, s. 55.
[22] B. Malinowski, *Społeczne i indywidualne źródła religii pierwotnych*, [w:] *Socjologia*

Mit jest zatem żywotnym, aktywnym, stale działającym, posiadającym swe społeczne oraz etyczno-moralne uzasadnienia składnikiem świata życia, nie zaś wyłącznie mrzonką, złudzeniem, czczym opowiadaniem[23].

W podobny sposób o indywidualnej i zbiorowej funkcji myślenia mitologicznego, a także o źródłach ludzkiej religijności pisał socjolog Peter Ludwik Berger, autor *Świętego baldachimu*. Warto w tym miejscu przywołać szczegóły jego koncepcji, gdyż stanowi ona dobrą ilustrację tworzenia się ludzkiej religijności na pograniczu tego, co jednostkowe i tego, co społeczne. Ujmuje on bowiem człowieka jako „osobną" istotę podlegającą procesom uspołeczniania, silnie związaną z kontekstem nadawanych lokalnie sensów i znaczeń[24]. Jak podkreśla „człowieczeństwo jest zmienne społecznie i kulturowo do tego stopnia, że zasadnie można powiedzieć, iż człowiek tworzy sam siebie"[25]. Proces stawania się owego *homo socius* zakorzeniony jest w procesach socjalizacji. Tu jednostka tworzy sobie obraz „uogólnionego innego" – wiedzy, języka, wzorów analizy i interpretacji rzeczywistości, które z czasem ulegają internalizacji, zostają uwewnętrznione, uznane za własne i zaczynają określać subiektywne struktury jej świadomości[26]. W ten sposób ustanawiana jest tradycja, z którą jednostka się identyfikuje, a ta gwarantuje również przetrwanie wspólnoty. Można zatem socjalizację określić jako proces wzajemnie korzystny, o znaczeniu fundamentalnym tak dla jednostki, jak i dla obiektywnego świata społecznego. Jednostka internalizując zewnętrzny, obiektywny porządek znaczeń zwany nomosem, uzyskuje świadomość własnej tożsamości oraz staje się „tym, co inni kierują pod jej adresem"[27]. Dąży do życia uporządkowanego, trwałego i znaczącego, zakorzenianego i doświadczanego w codzienności. Taki świat jawi się jej jako subiektywnie wiarygodny, pozwala nadawać sens własnej biografii. W procesie socjalizacji „jednostka wytrwale «odpowiada» światu, który ją ukształtował i tym samym podtrzymuje ten świat jako rzeczywistość"[28]. Dzięki temu zachowana pozostaje ciągłość nomosu, a tym samym pewnego porządku społecznego chroniącego przed utratą orientacji i popadnięciem w anomię.

> Każdy nomos widziany w perspektywie społeczeństwa jest obszarem znaczenia wyciętym z ogromnego nagromadzenia braku znaczeń, jest małą jaśniejącą

religii, red. F. Adamski, Kraków 2011, s. 37.

[23] B. Malinowski, *Mit, magia, religia*, Warszawa 1990, s. 303.

[24] Por. M. Humeniuk-Walczak, *On the Validity of Religious Education in the Age of Secularization. Reflections from the Border of Religious Sociology and Religious Pedagogy*, [w:] *Atomization or Integration? Transborder Aspects of Multipedagogy*, red. A. Szerląg, J. Pilarska, A. Urbanek, Newcastle upon Tyne 2016, s. 255–259.

[25] P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 88.

[26] P. L. Berger, *Święty baldachim. Elementy socjologicznej teorii religii*, Kraków 2005, s. 44.

[27] Tamże, s. 46.

[28] Tamże, s. 49.

> przejrzystością w pozbawionej formy, ciemnej i zawsze złowieszczej dżungli. Każdy nomos widziany w perspektywie jednostki reprezentuje jasną «stronę dnia» życia, subtelnie podtrzymywaną przeciwko ponurym cieniom «nocy». W obydwu perspektywach każdy nomos jest gmachem wzniesionym w obliczu potężnych i obcych sił chaosu[29].

Społeczeństwo staje się więc strażnikiem porządku i znaczenia nie tylko na poziomie instytucjonalnych struktur i procedur nomosu, ale również na poziomie świadomości jednostkowej, którą określa.

Niemniej w strukturze owego porządku czasami pojawiają się momenty nieprzystające do codzienności, jakby z niej „wystające", związane z sytuacjami granicznymi. W sytuacjach granicznych, jak ujmuje to Berger, jednostka dotyka lub przekracza granice porządku określającego jej własne nawyki i codzienną egzystencję[30]. Skrajnym przykładem takiego zdarzenia jest śmierć, bycie jej świadkiem lub sama świadomość jej nieuchronności. Ich potencjał może zagrażać trwałości struktur wiarygodności, jakimi dysponuje jednostka, a w efekcie – popadnięciem w anomię i chaos. Z tego właśnie powodu społeczeństwo powinno wyposażyć jednostkę w metody odsuwania owych „mar świata anomii"[31] i utrzymywania ich w bezpiecznych granicach ustalonego nomosu. Taka społecznie zobiektywizowana „wiedza", służąca wyjaśnianiu, podtrzymywaniu i usprawiedliwianiu porządku społecznego określana jest przez autora jako proces legitymizacji. W przypadku sytuacji granicznych jednostce nie wystarcza odniesienie do znanego, zakorzenionego w codzienności nomosu. Pojawia się konieczność uruchomienia specjalnych mechanizmów legitymizujących – instytucji, języka, zestawu uprawomocnień, sądów, wartości i zasad, które umożliwiłyby zintegrowanie owych „rzeczywistości odmiennego rodzaju"[32] ze znaną rzeczywistością życia codziennego, przypisując im wyższy status poznawczy, umieszczając owe ludzkie zdarzenia w kosmicznym układzie odniesienia, zwanym przez autora kosmosem. W tym właśnie miejscu „zaczyna" się religia i religijna legitymizacja, która

> ma odnosić zdefiniowaną przez człowieka rzeczywistość do tej ostatecznej, uniwersalnej i świętej. Z natury nietrwałe i przemijające konstrukcje ludzkiego działania przyobleka się zatem w otoczkę ostatecznej pewności i trwałości. […] Stworzonym przez człowieka nomosom nadaje się kosmiczny status[33].

Ta „metodologia" pozwala jednostce przechodzącej przez sytuacje graniczne

> ciągle istnieć w świecie swojego społeczeństwa – «nie jak gdyby się nic nie zdarzyło», co w bardziej krańcowych sytuacjach granicznych jest psychologicznie

[29] Tamże, s. 54–55.
[30] Tamże, s. 53.
[31] Tamże, s. 55.
[32] Tamże, s. 78.
[33] Tamże, s. 69.

> trudne, lecz z przeświadczeniem, że nawet te wydarzenia czy doświadczenia mają swoje miejsce w uniwersum, który ma sens[34].

Rolą legitymizacji religijnych jest zatem utrwalanie struktur wiarygodności dla sytuacji i doświadczeń niemieszczących się w codziennym nomosie, tak, aby jednostka mogła uniknąć anomii, rozpaczy i chaosu. Berger dodatkowo zwraca uwagę na ich społeczny aspekt. Zauważył on, że

> wszystkie tradycje religijne, niezależnie od swoich indywidualnych eklezjologii czy też braku takowych, dla swojej nieprzerwanej wiarygodności potrzebują specyficznych zbiorowości, […] obecności struktur społecznych, w których jest ona przyjmowana jako oczywistość i w których kolejne pokolenia jednostek podlegają socjalizacji, w taki sposób, iż świat ten staje się realny dla nich[35].

Im trwalsze struktury wiarygodności, im większa ich moc wspierania jednostki w jej wspólnotowym zakorzenieniu, tym trwalszy świat samej religii w jej społecznie ukonstytuowanej wersji. Na straży tego porządku stoją mechanizmy „przypominania" związanej z nim wiedzy, niedopuszczające do tego, by uległa dezaktualizacji, zlekceważeniu i erozji, wówczas bowiem straciłaby bezpowrotnie swą moc czynienia świata społecznych rozumień i interpretacji wiarygodnymi. Chodzi tu o religijne atrybuty, rytualizm i „inżynierię społeczną" jako specyficzne instrumenty aktualizowania definicji rzeczywistości i odpowiadających im legitymizacji.

> Gdy całe społeczeństwo służy jako struktura wiarygodności dla religijnie legitymizowanego świata, to wszystkie ważne, dokonujące się w jego obrębie procesy społeczne, służą utwierdzaniu i ponownemu zatwierdzaniu jego realności. […] Zarówno czyny religijne, jak i religijne legitymizacje, rytuał, mitologia […], łącznie służą «przywoływaniu» tradycyjnych znaczeń zawartych w kulturze i jej głównych instytucjach. Przywracają one ciągłość pomiędzy stanem obecnym i tradycją społeczeństwa, sytuując doświadczenia jednostki i różnych grup społeczeństwa w kontekście historii (zmyślonej bądź nie), która transcendentuje każde z nich[36].

Społecznie konstruowana religia w ujęciu Bergera jest zatem formułą pozwalającą zrozumieć i nadać znaczenie tym elementom jednostkowego i społecznego doświadczenia, które wykraczają poza dobrze rozpoznaną i oswojoną codzienność, takich jak sytuacje graniczne. W interesie społecznym pozostaje ochrona jednostki przed popadnięciem w grożące jej w tego typu sytuacji anomię i chaos. Ma ona polegać na podtrzymywaniu struktur uwiarygadniających całokształt wiedzy i działania przejmowanych przez jednostki w procesie socjalizacji i sytuujących owo niecodzienne doświadczenie w szerszym kontekście transcendencji, kosmosu. Mechanizm ten opiera się na zachowaniu równowagi

[34] Tamże, s. 79.
[35] Tamże, s. 82.
[36] Tamże, s. 84.

systemu społecznego poprzez utrwalanie określonych znaczeń i sensów, po jakie w tego typu sytuacjach jednostka, dzięki uprzedniej socjalizacji, będzie skłonna sięgać, by oswoić własne doświadczenie. Sprawuje kontrolę w trzech znaczących społecznie wymiarach: po pierwsze – nad zakresem terytorialnym struktur wiarygodności (granice poznawcze mówiące o tym, co jest akceptowalne, dopuszczalne, pożądane i dobre, a co takim nie jest), po drugie – w miarę możliwości – poszerzaniem tychże granic (tak aby „baldachimem" danej historycznie wersji religii objąć kolejne jednostki i grupy społeczne), po trzecie zaś – skutecznym odgrodzeniem się i ochroną przed potencjalnie niebezpiecznymi odmieńcami, heretykami, mogącymi narazić na niebezpieczeństwo konwersji lokalnych wyznawców.

Zakończenie

Trudno jest oderwać powyższe rozważania dotyczące źródeł, miejsca i roli myślenia religijnego w doświadczaniu codzienności człowieka współczesnego od namysłu nad złożonością społeczno-kulturowego świata przełomu XX i XXI wieku. Wydaje się, że, niezależnie od instytucjonalnych przeobrażeń w tym obszarze, potrzeba sięgania do transcendencji, doświadczania sacrum, wyrażania swojej wiary i religijności czy też jej różnorakich transformacji wciąż daje się ująć jako charakterystyczna dla pewnej części społeczeństwa zachodniego, borykającego się z traumą XX-wiecznych totalitaryzmów i idei „śmierci Boga". Taki stan rzeczy odpowiada opisanej przez Jürgena Habermasa koncepcji społeczeństwa postsekularnego, gdzie filozof określa jako nieuprawnione, a nawet szkodliwe społecznie traktowanie procesów sekularyzacji i „odczarowywania" świata jako rodzaj

> gry o sumie zerowej między uwolnionymi przez kapitalizm siłami wytwórczymi nauki i techniki, z jednej strony, a utrzymującymi się potęgami religii i Kościoła – z drugiej. Jedna strona może wygrać tylko kosztem drugiej. […] Ten obraz – przekonuje filozof – nie pasuje do społeczeństwa postsekularnego, czyli takiego, gdzie w otoczeniu wciąż podlegającym sekularyzacji nadal istnieją wspólnoty religijne[37].

Zamiast tego postuluje uznanie idei tak zwanego zdrowego rozsądku[38] (*common sense*), swoistej trzeciej optyki między nauką a religią, w symetryczny sposób otwartej na nie obie i w jednakowy sposób stroniącej od absolutystycznych roszczeń każdej z nich.

[37] J. Habermas, *Wierzyć i wiedzieć*, „Znak" 2002, nr 9, s. 11.
[38] Zob. tamże.

Kompromis ten, realizowany w wymiarze społecznym, zdaje się odpowiadać zaprezentowanej w artykule refleksji nad indywidualną perspektywą podjętej problematyki, związaną z potrzebami i możliwościami jednostki w zakresie myślenia religijnego i religijnego nadawania znaczeń temu, co wykracza poza doświadczenia zakotwiczone w codzienności. Niezależnie od tego, gdzie zwykło się lokować źródła owej potrzeby odnoszenia się do transcendencji, do porządku „nie z tego świata", wydaje się zasadnym sądzić, iż – tak jak to wyraziła w tekście użytym tu jako motto Chantal Delson – życie człowieka i prawidła jego biografii nigdy nie domykają się w pełni, z każdej traumy człowiek jest w stanie wyjść, z każdej śmierci może zrodzić się życie. W kontekście namysłu nad przeżywaniem i doświadczaniem religijności warto być może w miejsce pytań o ontyczny status wiary, religii czy religijności zastanawiać się nad tym, jak one dziś w człowieku „pracują", jakie pełnią funkcje, a także – w jakim zakresie ulegają lub nie zmianom wymuszonym przez współczesność.

Bibliografia

Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Wydaw. Literackie, Kraków 2006.

Berger P. L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, PIW, Waszawa 1983.

Berger P. L., *Święty baldachim. Elementy socjologicznej teorii religii,* tłum. W. Kurdziel, Nomos, Kraków 2005.

Czajka Ł., *Święta anarchia. Wprowadzenie do radykalnej hermeneutyki Johna D. Caputo,* Wydaw. Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014.

Delson Ch., *Czym jest człowiek? Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*, tłum. M. Kowalska, Znak, Kraków 2011.

Dupré L., *Inny wymiar. Filozofia religii*, tłum. S. Lewandowska, Znak, Kraków 1991.

Eliade M., *W poszukiwaniu historii i znaczenia religii*, tłum. A. Grzybek, Wydaw. KR, Warszawa 1997.

Engelking R., *Testament poety*, [w:] Ch. Baudelaire, *Paryski spleen*, tłum. R. Engelking, Klio, Łódź 1993.

Habermas J., *Wierzyć i wiedzieć*, tłum. M. Łukasiewicz, „Znak" 2002, nr 9, s. 8–21.

Humeniuk-Walczak M., *On the Validity of Religious Education in the Age of Secularization. Reflections from the Border of Religious Sociology and Religious Pedagogy*, [w:] *Atomization or Integration? Transborder Aspects of Multipedagogy,* red. A. Szerląg, J. Pilarska, A. Urbanek, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne 2016.

Malinowski B., *Mit, magia, religia*, red. A. K. Paluch, tłum. B. Leś, D. Praszałowicz, PWN, Warszawa 1990.

Malinowski B., *Społeczne i indywidualne źródła religii pierwotnych*, [w:] *Socjologia religii*, red. F. Adamski, Petrus, Kraków 2011.

Marks K., Engels F., *O religii*, tłum. J. Maliniak, S. Filmus, Książka i Wiedza, Warszawa 1962.

May R., *Błaganie o mit*, tłum. B. Moderska, T. Zysk, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
Nietzsche F., *Wiedza* radosna, red. J. Wroński, T. Słowiński, tłum. L. Staff, Nietzsche Seminarium, Łódź–Wrocław 2010, http://nietzsche.ph-f.org/dziela/fn_wr.pdf, dostęp 15.10.2016.
Sztajer S., *Pojęcie homo religiosus i jego filozoficzne interpretacje*, „Przegląd Religioznawczy" 2013, nr 3, s. 59–69.
Visala A., *Naturalism, Theism, and the Cognitive Study of Religion*, Ashgate, Farnham–Burlington 2011.
Zielińska K., *Spory wokół teorii sekularyzacji*, Nomos, Kraków 2009.

Between finity and infinity- religniousness and the experience of the life world

Abstract: The social forms of traditional religiosity and the status of institutional religion have undergone a transformation in the 20th century. However, the inclination to mythological and metaphysical thinking seems to be a typical and constant factor of today's human mind. These influence social and individual experiences in what goes beyond the empirical. One should be aware that looking at these selected topics (philosophical, religious or sociological) is actually addressing the question about human religiosity. The purpose of this paper, however, is not a systematic presentation of a variety of concepts in this field, but rather focuses on arguments against anti-religious thinking. This may provide us with interesting observations about the inclinations and conditionality of contemporary humanity.

Keywords: philosophy of religion, psychology of religion, postsecularism, religiosity, religion, spirituality, sociology of religion

Słowa kluczowe: duchowość, filozofia religii, psychologia religii, religia, religijność, sekularyzm, socjologia religii

Bożena Majerek
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Młody prekariat, czyli codzienna niepewność

Wprowadzenie

Codzienne życie przepełnione jest licznymi niepokojami i obawami. Istnieje bowiem wiele źródeł i czynników, które generują poczucie niepewności człowieka. W obszarze egzystencjalnym należy wskazać przede wszystkim na kruchość, przemijanie i skończoność życia ludzkiego[1], co łączy się bezpośrednio z przypadkowością i przygodnością losu. Ostatnio również zmiana deterministycznego, kauzalnego obrazu świata na chaotyczny spowodowała, że nieodwracalnie obalony został mit o możliwości uzyskania pewności i przewidywalności zdarzeń. Lech Witkowski stwierdził, że ambiwalencja obecnie stała się „nieredukowalnym aksjomatem opisu bytu społecznego"[2]. W obszarze cywilizacyjnym najczęściej wymienia się wojny, zamachy terrorystyczne, kryzysy polityczne i ekonomiczne oraz katastrofy ekologiczne jako czynniki generujące stan permanentnego niepokoju współczesnego człowieka. Również nowe, pojawiające się w skali makrospołecznej, zjawiska stanowią kolejną ważną przyczynę jego napięcia. Zdaniem Urlicha Becka trudna do sprecyzowania, głęboka niepewność całego społeczeństwa wynika z modernizacji modernizacji, czyli przechodzenia od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa ryzyka a przejście to następuje niepostrzeżenie i w sposób niekontrolowany, często uchwytny jedynie w postaci efektów ubocznych[3]. Jednym z takich mechanizmów jest niewątpliwie proces restratyfikacji, w wyniku którego znaczna część ludzi zostaje wykluczona ze społeczności. Warto również podkreślić, że w warunkach indywidualizacji ludzie obarczeni zostali osobistą odpowiedzialnością za fakt bycia poza rynkiem zatrudnienia. Każdy w odpowiedni dla siebie sposób musi więc zadbać o swój

[1] W. Łukaszewski, J. Boguszewska, *Strategie obrony przed lękiem egzystencjalnym*, „Nauka" 2008, nr 4, s. 23–34.

[2] L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 2007, s. 142.

[3] U. Beck, *Ponowne odkrycie polityki. Przyczynek do teorii modernizacji refleksyjnej*, [w:] *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, red. U. Beck, A. Giddens, S. Lash, Warszawa 2009.

los, ale jednocześnie ubywa sposobów i możliwości działania w celu jego zabezpieczenia (takich jak zdobycie wykształcenia, pracy). Do tego dochodzi niestabilna polityka społeczna niegwarantująca pomocy i wsparcia osobom, które znalazły się w trudnej sytuacji finansowej. Zmiany i przeobrażenia zachodzące w sferze makrospołecznej przekładają się na codzienne życie jednostek, bowiem makro- i mikroprzestrzeń są analitycznie nierozdzielne[4].

Wydaje się, że wymienione powyżej czynniki egzystencjalne i cywilizacyjne stanowią pewien stały układ determinantów poczucia niepewności dla współczesnego człowieka. Natomiast konfiguracja przesłanek pochodzących z makro- i mikroobszaru społecznego tworzy specyficzną sytuację socjoekonomiczną, która dostarcza dodatkowych przyczyn niepokoju. Niewątpliwie takim niekorzystnym odniesieniem dla młodych ludzi jest rynek pracy, który stanowi nie tylko ograniczone źródło dochodu, ale przede wszystkim coraz częściej staje się bodźcem zmieniającym oczekiwania i wyzwania wpisane w okres przechodzenia z wieku młodzieńczego do dorosłego. Niezależność ekonomiczna (praca, stały dochód) i społeczna (na przykład samodzielne zamieszkanie) przestały być dla wielu młodych możliwymi do osiągnięcia kryteriami uzyskania dorosłości. Taka sytuacja przyczyniła się do wytworzenia nowego fenomenu nazywanego „wschodzącą" lub „stającą się dorosłością" (*emerging adult*). Jego ramy czasowe przypadają między 18 a 29 rokiem życia[5].

> Czynniki ekonomiczne oddziałują przez coraz większe trudności w zdobyciu pełnoetatowej, stałej pracy. […] Zjawisko to nie tylko bezpośrednio determinuje sposób pełnienia ról społecznych, ale i styl życia, źle wpływając na subiektywne odczucie własnej «szansy życiowej»[6].

Młodzi dobrze znają oczekiwania społeczne i zadania rozwojowe, które powinni zrealizować. Nad punktualnością ich wypełnienia czuwają różne społeczności, które często w sposób nachalny upominają i ponaglają do wywiązywania się z nich. Wydaje się jednak, że coraz mniejszej grupie młodych dorosłych udaje się zrealizować wszystkie wymagania i podjąć wyznaczane społecznie role. Pojawiające się trudności zmuszają ich do ograniczeń i wyboru jedynie niektórych z zobowiązań społecznych i rozwojowych. Warto zatem monitorować wybory i styl życia dorastających ludzi, to oni bowiem najczęściej doświadczają konsekwencji turbulentnych zmian ekonomicznych, kulturowych i społecznych.

[4] M. Heidenreich, *Die Gesellschaft im Individuum*, [w:] *L'homme machine? Anthropologie im Umbruch*, red. H. Schwaetzer, J. Stahl-Schwaetzer, Hildesheim–Zürich–New York 1998.

[5] J. L. Tanner, J. J. Arnett, *The emergence of «emerging adulthood». The new life stage between adolescence and young adulthood*, [w:] *Handbook of Youth and Young Adulthood. New perspectives and agendas*, red. A. Fyrlong, London–New York 2009.

[6] M. J. Shanahan, *Pathways to adulthood in changing societies. Variability and mechanisms in life course perspective*, „Annual Reviews of Sociology" 2000, nr 26, s. 673. Cyt. za: J. Wojciechowska, *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomóc?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 477.

Rynek pracy jako źródło poczucia niepewności

Przemiany i przełomy społeczne dokonywały się od zawsze, ale te obecne mają coraz częściej radykalny i zazwyczaj nieprzewidywalny, a przede wszystkim globalny charakter. Wysoki poziom złożoności procesów i technologii oraz zapierająca dech dynamika przemian nie pozostawiają wiele czasu na nadążanie za nimi, zastanowienie, ocenę, uzasadnianie, rozumienie i nadawanie im sensu[7]. Wydaje się, że współczesny świat staje się coraz bardziej nieprzewidywalny, niepewny i niepoddający się kontroli[8]. Z tego względu należy stale aktualizować te obszary, które w zależności od przemian społecznych, politycznych, ekonomicznych, technologicznych i kulturowych stają się istotnymi źródłami niepokoju. Jest to niezwykle ważne wyzwanie dla badań i analiz społecznych, bowiem poczucie niepewności i zagrożenia z obszaru cywilizacyjnego i makrospołecznego przejawiać się będzie w codziennych sytuacjach, ograniczając lub uniemożliwiając realizację ważnych planów i oczekiwań życiowych. Na co dzień bowiem pojawiają się zupełnie nowe zjawiska, sytuacje i praktyki, które stanowią najbardziej autentyczne oznaki fluktuacji i transformacji nowoczesności[9]. Życie codzienne jest zatem zwierciadłem wszystkiego, co istnieje w społeczeństwie: systemów, organizacji, struktur, kultury[10].

Powołując się na wyniki badań opublikowane przez Instytut Badania Opinii Homo Homini, należy stwierdzić, że to właśnie rynek pracy jest tym obszarem, który najczęściej wywołuje niepewność, niepokój i lęk wśród Polaków. Zdaniem 51% badanych Polacy bardziej niż śmierci (9%), ataku terrorystycznego i wojny (6%) obawiają się utraty pracy[11]. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że według respondentów praca to coś więcej niż tylko pieniądze. Biedy bowiem obawia się jedynie 12,4% z nas. Praca to tożsamość, poczucie wartości i bezpieczeństwa.

Zgłaszane obawy oczywiście nie są bezpodstawne, bowiem jak przewidują specjaliści z Międzynarodowej Organizacji Pracy (ILO), kryzys zatrudnienia pogłębi się w ciągu kolejnych pięciu lat. Według ekspertów ILO w ubiegłym roku liczba bezrobotnych wzrosła do 201 mln osób (o 31 mln więcej niż przed wybuchem światowego kryzysu finansowego). W tym roku ma się powiększyć

[7] B. Majerek, *Jakość życia w sytuacjach niepewnych*, [w:] *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych. Ku społecznej jedności*, red. Z. Szarota, Kraków 2012.

[8] E. D. Lantermann [i in.], *Selbstsorge in Unsicheren Zeiten. Resignieren oder Gestalte*, Weinheim–Basel 2009.

[9] P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007.

[10] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008.

[11] M. Lubiński, *Największe lęki Polaków. Utrata pracy, choroba i głodowa emerytura*, Interia.pl 17.04.2013, http://fakty.interia.pl/raporty/raport-jacy-jestesmy/wyniki/news-najwieksze-leki-polakow-utrata-pracy-choroba-i-glodowa-emery,nId,950744, dostęp 9.08.2015.

o kolejne 3 mln, a w następnych czterech latach o dalsze 8 mln[12]. Jeszcze trudniejszą sytuację na rynku pracy mają osoby młode, bowiem jak wynika z danych Eurostatu w 2015 roku w Unii Europejskiej wśród osób poniżej 25 roku życia było 4,61 mln bezrobotnych. W sumie odsetek młodzieży bez pracy wyniósł 20,4% w całej UE i 22,3% w strefie euro. Najniższe bezrobocie w tej grupie wiekowej odnotowano w Niemczech (7%), Austrii (10,4%) i Danii (10,9%), a najwyższe w Grecji (47,9), Hiszpanii (47,7%), Chorwacji (43,1%) oraz we Włoszech (39,8%). W Polsce natomiast prawie co piąty młody człowiek pozostaje bez stałej pracy[13].

Nie tylko bezrobocie stanowi dla młodych istotny problem życiowy. Również coraz częściej pojawiające się alternatywne formy zatrudnienia sprawiają, że młodzieży jeszcze trudniej jest wejść na rynek pracy. Z danych publikowanych przez Eurostat wynika, że aż ponad 54,3 % osób w wieku 15–29 lat zatrudnionych było w Polsce w 2015 roku na umowy na czas określony i tym samym Polska znalazła się na czele liderów prekaryzujących młodych[14]. Warto również zwrócić uwagę na fakt, iż im wcześniej młodzież wchodzi na rynek pracy, tym większe prawdopodobieństwo umowy tymczasowej. W 2013 roku ponad 90% młodych między 15 a 19 rokiem życia zawierało umowy na czas określony. Odsetek ten spada w grupie 15–24 lata (64%) i 15–29 lat (46%). Warto też podkreślić, że w ciągu ostatnich dziewięciu lat prawie o 10% wzrósł odsetek osób zatrudnionych na umowach „śmieciowych"[15].

> Między badaczami od lat trwa spór o to, czy praca na czas określony stanowi wstęp do stabilnego zatrudnienia, czy też raczej ślepy zaułek – podaje Anna Kiersztyn i dodaje – badania z wielu krajów potwierdzają, że w przypadku osób pracujących na czas nieokreślony szanse na uzyskanie stałego zatrudnienia, nawet po kilku latach, są relatywnie niskie[16].

Zgodnie z wynikami przedstawionymi przez POLPAN

> spośród osób, które w 2008 roku miały niestandardową formę zatrudnienia, jedynie niespełna 37% pięć lat później pracowało na podstawie umowy na czas nieokreślony, dodatkowo 5% prowadziło własną działalność gospodarczą. Pozostali, niemal 60%, nadal wykonywali prace dorywcze, nierejestrowane

[12] A. Błaszczak, *Rośnie problem bezrobocia na świecie*, Rp.pl 20.01.2015, http://www.rp.pl/artykul/1172844-Rosnie-problem-bezrobocia-na-swiecie.html, dostęp 9.08.2015.

[13] *Arbeitslosenquote im Euroraum bei 10,7%*, Eurostat. Pressemitteilung. Euroindikatoren 1.12.2015, http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7091253/3-01122015-AP-DE.pdf/a5e63083-5016-493c-aacf-61844eb271cc, dostęp 5.01.2016.

[14] *Junge Arbeitnehmer mit befristetem Arbeitsvertrag in Prozent der Gesamtzahl der Arbeitnehmer, nach Geschlecht, Alter und Geburtsland*, https://data.europa.eu/euodp/de/data/dataset/a8sTvYMd0nRjaRGZaoYnQ, dostęp 3.05.2017.

[15] Tamże.

[16] A. Kiersztyn, *Niepewność zatrudnienia. Kto jej doświadcza? Czy to stan chwilowy?*, Warszawa 2014, s. 6, http://polpan.org/wp-content/uploads/2014/05/Niepewnosc-zatrudnienia.pdf, dostęp 5.01.2016.

> lub na czas określony albo nie pozostawali bez pracy. [...] Powyższy wynik sugeruje, że niestandardowe zatrudnienie jest dla wielu pracowników raczej ślepym zaułkiem niż przejściowym epizodem na drodze do uzyskania stałej pracy – pięć lat wydaje się bowiem okresem wystarczająco długim na to, żeby pozwolić pracodawcy przetestować kompetencje pracownika przed ewentualnym zatrudnieniem go na stałe[17].

Również staże należy uznać za nową formę prekarnej pracy. Z założenia powinny one stanowić sposób zdobycia zawodowego doświadczenia prowadzącego do stałego zatrudnienia, natomiast w praktyce traktowane są przez wielu pracodawców jako środek uzyskania taniej siły roboczej. Pomimo to, jak zauważył Guy Standing,

> młodzi ludzie konkurują jednak zaciekle o te bezpłatne lub bardzo nisko płatne staże, mając nadzieję na jakieś zajęcie, zdobycie umiejętności i doświadczenia, poszerzenia sieci kontaktów, a może złapanie nieosiągalnej pracy[18].

Staże są mile widziane zarówno z tego względu, że dobrze wyglądają w CV, jak i dlatego, że ukrywają realną stopę bezrobocia, dając sztuczne, czasowe pseudozatrudnienie.

Wejście na rynek pracy prawie zawsze łączyło się z koniecznością terminowania, zaliczenia stażu czy praktyk zawodowych. Wydaje się jednak, że poprzednie pokolenia młodych mogły chociażby w przybliżeniu wyznaczyć czas własnego ekonomicznego usamodzielnienia oraz uzyskania relatywnej pewności zatrudnienia. Ten komfort przewidywania i możliwości planowania własnego życia odchodzi, a młodzi coraz częściej zmuszeni są zaakceptować własną prekarną egzystencję. Dla wielu młodych bowiem „okres próbny" trwa jeszcze przez wiele lat po zakończeniu edukacji. Standing pisał:

> młodzież wchodzi na rynek pracy zagubiona, wielu doświadcza frustracji ze względu na obniżony status, czuje ekonomiczną niepewność i nie potrafi pojąć, jak pokierować swoją karierą[19].

Prekarna rzeczywistość

Standing stwierdził, że obecnie możemy wskazać na siedem odrębnych grup czy klas społecznych. Na szczycie znajduje się *elita*, która składa się z niewyobrażalnie bogatych, globalnych obywateli. Dzięki kapitałowi ta niewielka zbiorowośćludzi ma wpływ na to, co dzieje się na całym świecie. Poniżej niej znajduje się *salariat*, który ulokowany jest przede wszystkim w wielkich korporacjach,

[17] Tamże, s. 6–7.

[18] G. Standing, *Oblicza prekariatu. Młodzi, wyzyskiwani, niepewni?*, „LE MONDE diplomatique" 2013, nr 8, s. 40.

[19] Tamże, s. 41.

agencjach rządowych oraz administracji publicznej i państwowej. Pracownicy tych instytucji mają stabilne zatrudnienie na pełen etat, otrzymują comiesięczne pensje, posiadają płatne wakacje i świadczenia pracownicze. Równorzędną do nich grupę tworzą *proficians* (połączenie profesjonalisty i technika), którzy uzyskują dochody z tytułu kontraktów jako konsultanci lub pracujący niezależnie na własny rachunek. Jako czwarta klasa wymieniany jest *prekariat*, tuż przed bezrobotnymi, źle przystosowanymi i tymi, co żyją na marginesie społecznym[20].

Termin *prekariat* po raz pierwszy użyty został w latach 80. przez francuskich socjologów w celu opisania pracowników tymczasowych i sezonowych. W Niemczech natomiast pojęcie to obejmuje również osoby bezrobotne oraz te, które nie mają szans na społeczną integrację. W Japonii stało się ono synonimem „pracujących biednych". Zatem nie ma zupełnej zgodności, co do kategorii osób wchodzących w skład tej grupy. Pewne natomiast jest to, że główną przyczyną wyodrębnienia się prekariatu było pojawienie się niestandardowych form zatrudnienia, czyli umów o pracę na czas określony, umów cywilnoprawnych oraz wynajmu pracowników od tymczasowych agencji zatrudnienia.

Standing wymienił cechy charakteryzujące tę sprekaryzowaną klasę:

1. brak gwarancji podjęcia i świadczenia pracy lub wsparcia w przypadku bezrobocia;
2. brak zapewnienia ochrony pracownika przed zwolnieniem;
3. brak pewności wykonywania danej pracy oraz wykonywania umówionych obowiązków;
4. brak bezpieczeństwa w pracy, brak standardów BHP, brak zabezpieczenia społecznego na wypadek chorób i wypadków;
5. brak gwarancji podnoszenia umiejętności, szkoleń, jak i właściwego wykorzystania nabytych umiejętności w pracy;
6. brak gwarancji stałego dochodu;
7. brak możliwości reprezentacji i przedstawicielstwa interesów pracownika[21].

Przywołany autor uważał również, że ze względu na opisaną właśnie „egzystencję braku" życie prekariuszy i prekariusze zdominowane jest przez cztery razy „A": *anger*, *anomie*, *anxiety*, *alienation*. Gniew jest konsekwencją frustracji, spowodowanej niezaspokojeniem istotnych potrzeb, a także wynika z poczucia tkwienia w „ślepej uliczce". Nic już bowiem nie gwarantuje stałego zatrudnienia: ani szkolenia, studia, wiedza, ani staże czy praktyki. Anomia natomiast pochodzi z apatii związanej z poczuciem stałej klęski. Niepokój, lęk, strach oraz stan chronicznego zagrożenia związany jest z balansowaniem na krawędzi, bowiem

[20] G. Standing, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, http://www.pliki.praktykateoretyczna.pl/prekariat/01_Prekariat_Rozdz.1.pdf, dostęp 15.09.2015.

[21] Tamże.

„jeden błąd bądź pechowy przypadek może sprawić załamanie dotychczasowej egzystencji". Alienacja natomiast wynika z wiedzy, że to, co się robi, nie służy ani temu, kto daną czynność wykonuję, ani nawet celom, które powszechnie się ceni i szanuje. Prekariusze doznają braku poczucia tożsamości pracowniczej, zawodowej[22].

Ta sytuacja jest dla młodych szczególnie trudna, gdyż, jak pisał Standing,

> młodzi widzieli, jak ich rodzice utracili status, dochody, dumę i stabilność i nie mają wzorów do naśladowania. Popadli w pułapkę prekarności, w której chwilami mają pracę dającą im niewielkie zarobki, by następnie znowu popaść w okresowe bezrobocie i przymusową bezczynność. [...] Panuje poczucie «zniżkowania» i przybicia, pasujące do tego, co młodzi widzą przed sobą[23].

Konsekwencje prekaryzacji młodych

Prekarna egzystencja generuje wiele problemów. Oczywiście, oprócz wcześniej wymienionych cech, w sprekaryzowaną rzeczywistość wpisany jest chaos, bezradność, bezczynność, krótkoterminowość, niepewność, poczucie bezsensu i beznadziejności, czy niski poziom własnej wartości i skuteczności. Wypełniona negatywnymi emocjami codzienność musi łączyć się z pojawianiem się działań, które stanowić mają próbę radzenia sobie z tak dookreśloną trudną rzeczywistością.

Niewątpliwie efektem trudności związanych z uzyskaniem niezależności i stabilności finansowej jest fakt, iż młodzi coraz rzadziej zawierają związki małżeńskie, częściej podejmują decyzję o rozwodzie, później podejmują zobowiązania prokreacyjne lub zupełnie z nich rezygnują.

W domach rodzinnych pojawiło się natomiast zjawisko „gniazdowania" i problem „gniazdowników", czyli dorosłych dzieci, które coraz bardziej odraczają termin usamodzielnienia. „Gniazdowników" nazywa się czasami osobami „półdorosłymi", czyli osobami w pełni fizycznie i prawnie dorosłymi, jednak mentalnie lub finansowo zależnymi od rodziców. Wraz z sytuacją „gniazdowania" można mówić o syndromie „zatłoczonego" lub „zagraconego" gniazda, który powstał w opozycji do terminu *syndrom opuszczonego gniazda*[24].

Wymienione zjawiska to nie tylko problem młodych Polaków. Prawie powszechnie ironicznie w wielu krajach używa się terminu *Hotel Mama* ze świadczonymi przez rodziców „usługami" przez 24 godziny na dobę przez siedem dni w tygodniu. We Włoszech natomiast „gniazdowników" nazywa się

[22] Tamże.

[23] G. Standing, *Oblicza prekariatu*, dz. cyt., s. 39.

[24] M. Piszczakowska-Oleksiewicz, *Polscy gniazdownicy. O powodach, dla których dorosłe dzieci mieszkają z rodzicami*, „Pogranicze. Studia społeczne" 2014, t. 24, s. 182.

bamboccioni, czyli dużymi bobasami. W Wielkiej Brytanii mówi się o nich *boomerang kids* (dzieci bumerangi), Niemczech – *kidults* (dorosłe dzieci), Stanach Zjednoczonych – K.I.P.P.E.R.S (utrzymankowie, od słów: *kids in parents' pockets eroding retirement savings*), Japonii – *parasaito shinguru* (pasożytujący singiel), a w Polsce: *maminsynki*, czyli dzieci na garnuszku rodziców[25].

Z badań Eurostatu wynika, że przez wiele lat to młodzi Włosi najdłużej pozostawali na utrzymaniu rodziców. Obecnie, czyli według danych z 2014 roku, w Polsce odsetek osób w wieku 25-34 lat mieszkających z przynajmniej jednym rodzicem wynosi 44,1%, czyli jest o ponad 15 punktów procentowych wyższy niż wskaźniki ogólne dla 27 krajów Unii Europejskiej (28,7%). Na szczycie tej listy znajdują się młodzi Chorwaci (57,1%), Słowacy (53,7%), Grecy (51,5%) oraz Włosi (48,4%). Najmniej młodych w wieku do 34 roku życia mieszka z rodzicami w Danii (3%), Szwecji (3,7%), Finlandii (4,0%) i Norwegii (5%)[26].

Warto również zwrócić uwagę na fakt, iż polscy „gniazdownicy" to w dużej mierze młodzi mężczyźni. Aż 49,9% spośród nich nadal mieszka z rodzicami – liczba ta wzrosła w ciągu kolejnych dziewięciu lat o 7,2%. W przypadku młodych kobiet również zauważyć można wzrost o ponad 9 punktów procentowych częstotliwości gniazdowania – obecnie to 38,2% młodych kobiet mieszka z rodzicami[27].

Podsumowanie

Zasygnalizowane w niniejszym artykule kwestie dotyczą jedynie wybranych obszarów funkcjonowania młodych ludzi, będących często (ale nie zawsze) konsekwencją prekarnych warunków pracy. Jednocześnie wydaje się, że niepewność na rynku pracy nie jest jedynie przejściowym epizodem, ale niestety stałym czynnikiem opisującym współczesną rzeczywistość.

> Odnosząc się do przyczyn zatrudnienia niepewnego, należy odnotować, że ważnym czynnikiem zachęcającym pracodawców do stosowania tego rodzaju form zatrudnienia i jednocześnie zmuszającym osoby podejmujące pracę w ramach tych form zatrudnienia jest polityka państwa i stanowisko ustawodawcy[28].

Zgodnie z powyższym należy przewidywać, że młodzi inaczej niż do tej pory będą próbowali realizować społecznie wyznaczone wobec nich oczekiwania

[25] M. Sińczuch, *Na garnuszku*, Onet.pl 31.08.2015, http://wiadomosci.onet.pl/prasa/na-garnuszku/65mjgh, dostęp 12.01.2016.

[26] *Anteil von Jugendlichen im Alter zwischen 18 und 34, die mit ihren Eltern wohnen, nach Alter und Geschlecht*, http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/ilc_lvps08, dostęp 3.05.2017.

[27] Tamże.

[28] A. Reda, *Zatrudnienie prekaryjne. Propozycja rozwiązań*, „Dialog" 2012, nr 4, s. 51.

i zadania rozwojowe. Zmieni się zapewne nie tylko czas ich realizacji, ale także kolejność, podejmowane działania, które umożliwią wypełnienie zadań, jednocześnie być może one same ulegną przewartościowaniu lub zostaną zastąpione nowymi oczekiwaniami społecznymi. Warto zatem stale analizować i badać przemiany w zachowaniach młodych ludzi, bowiem to oni najczęściej jako pierwsi doświadczają efektów przemian społecznych, ekonomicznych i kulturowych.

Bibliografia:

Anteil von Jugendlichen im Alter zwischen 18 und 34, die mit ihren Eltern wohnen, nach Alter und Geschlecht, http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/ilc_lvps08, dostęp 3.05.2017.

Arbeitslosenquote im Euroraum bei 10,7%, Eurostat. Pressemitteilung. Euroindikatoren 1.12.2015, http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7091253/3-01122015-AP-DE.pdf/a5e63083-5016-493c-aacf-61844eb271cc, dostęp 5.01.2016.

Beck U., *Ponowne odkrycie polityki. Przyczynek do teorii modernizacji refleksyjnej*, [w:] *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, red. U. Beck, A. Giddens, S. Lash, PWN, Warszawa 2009.

Błaszczak A., *Rośnie problem bezrobocia na świecie*, Rp.pl 20.01.2015, http://www.rp.pl/artykul/1172844-Rosnie-problem-bezrobocia-na-swiecie.html, dostęp 9.08.2015.

Heidenreich M., *Die Gesellschaft im Individuum*, [w:] *L'homme machine? Anthropologie im Umbruch*, red. H. Schwaetzer, J. Stahl-Schwaetzer, Georg-Olms-Verlag, Hildesheim– Zürich–New York 1998.

Junge Arbeitnehmer mit befristetem Arbeitsvertrag in Prozent der Gesamtzahl der Arbeitnehmer, nach Geschlecht, Alter und Geburtsland, https://data.europa.eu/euodp/de/data/dataset/a8sTvYMd0nRjaRGZaoYnQ, dostęp 3.05.2017.

Kiersztyn A., *Niepewność zatrudnienia. Kto jej doświadcza? Czy to stan chwilowy?*, Warszawa 2014, http://polpan.org/wp-content/uploads/2014/05/Niepewnosc-zatrudnienia.pdf, dostęp 5.01.2016.

Lantermann E. D. [i in.], *Selbstsorge in Unsicheren Zeiten. Resignieren oder Gestalte*, Beltz Verlag, Weinheim–Basel 2009.

Lubiński M., *Największe lęki Polaków. Utrata pracy, choroba i głodowa emerytura*, Interia.pl 17.04.2013, http://fakty.interia.pl/raporty/raport-jacy-jestesmy/wyniki/news-najwieksze-leki-polakow-utrata-pracy-choroba-i-glodowa-emery,nId,950744, dostęp 9.08.2015.

Łukaszewski W., Boguszewska J., *Strategie obrony przed lękiem egzystencjalnym*, „Nauka" 2008, nr 4, s. 23–34.

Majerek B., *Jakość życia w sytuacjach niepewnych*, [w:] *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych. Ku społecznej jedności,* red. Z. Szarota, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.

Piszczakowska-Oleksiewicz M., *Polscy gniazdownicy. O powodach, dla których dorosłe dzieci mieszkają z rodzicami*, „Pogranicze. Studia społeczne" 2014, t. 24, s. 181–207.

Reda A., *Zatrudnienie prekaryjne. Propozycja rozwiązań*, „Dialog" 2012, nr 4, s 51–57.

Shanahan M. J., *Pathways to Adulthood in Changing Societies. Variability and Mechanisms in Life Course Perspective*, „Annual Reviews of Sociology" 2000, t. 26, s. 667–692.
Sińczuch M., *Na garnuszku,* Onet.pl 31.08.2015, http://wiadomosci.onet.pl/prasa/na-garnuszku/65mjgh, dostęp 12.01.2016.
Standing G., *Oblicza prekariatu. Młodzi, wyzyskiwani, niepewni?*, tłum. P. Kaczmarski, M. Karolak, „LE MONDE diplomatique" 2013, nr 8, s. 38–41.
Standing G., *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, red. M. Szlinder, tłum. P. Kaczmarski, M. Karolak, http://www.pliki.praktykateoretyczna.pl/prekariat/01_Prekariat_Rozdz.1.pdf, dostęp 15.09.2015.
Socjologia codzienności, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków 2008.
Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Znak, Kraków 2007.
Tanner J. L., Arnett J. J., *The emergence of «emerging adulthood». The new life stage between adolescence and young adulthood*, [w:] *Handbook of Youth and Young Adulthood. New perspectives and agendas*, red. A. Fyrlong, Routledge, London–New York 2009.
Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
Wojciechowska J., *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomóc?,* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka,* red. A. I. Brzezińska, GWP, Gdańsk, 2005.

Young Precariat – uncertainty of everyday life

Abstract: Non-standard and flexible forms of employment have caused the precariat class to emerge. According to the statistics, young people are the core of this group. Their everyday lives lack basic sense of security, which forces them to live in constant threat and uncertainty. It seems that those negative experiences result in delaying, postponing or hindering the whole process of realizing their developmental tasks. At the same time all the attempts that young adults make to deal with precariat reality generate new social phenomena, such as the emergence of „boomerang kids".

Keywords: boomerang kids, precariat, uncertainty, young adults

Słowa kluczowe: gniazdownicy, młodzi dorośli, niepewność, prekariat

Agnieszka Gromkowska-Melosik
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Przyszłość globalnej ekonomii na stokach Gstaad. Codzienność Institut Le Rosey – szwajcarskiej elitarnej szkoły średniej[1]

Elitarne szkoły średnie w Szwajcarii są symbolem szczególnego rodzaju edukacji, która przygotowuje młodych ludzi z bardzo bogatych rodzin do funkcjonowania w globalnej elicie. Są to zwykle placówki z internatem, dążące do ponadprzeciętnego stopnia umiędzynarodowienia, posiadające luksusowe warunki życia i kształcenia. Koszty pobytu w nich są bardzo wysokie i znacząco przekraczają te, które płaci się za naukę w najbardziej prestiżowych uniwersytetach.

Wiele z nich mieści się w Lozannie – co znajduje swoje historyczne uzasadnienie, biorąc pod uwagę, że część uczniów rekrutuje się z krajów Europy, a Lozanna już w przeszłości była miejscem łatwo dostępnym dzięki znajdującej się tam stacji Orient Expressu. Szkoły te wyróżniają się międzynarodowym składem podopiecznych, kładąc przy tym nacisk, aby żadna z nacji nie przekraczała 10% ogółu populacji uczniowskiej. Ośrodki te są nazywane „szkołami królów", gdyż najlepsze rody z całego świata, wysyłają swoje dzieci na naukę właśnie do nich[2]. Jednakże w coraz większym stopniu przekształcają się one w placówki kształcące dzieci globalnej korporacyjnej elity. Dewiza tych miejsc odwołuje się do kategorii doskonałości. Nawiązują do niej również słowa Christophe'a Clivaza, dyrektora generalnego towarzystwa „Swiss Learning", zrzeszającego grupę właścicieli szkół prywatnych, który stwierdził:

> W Szwajcarii produkujemy najlepszą czekoladę i najlepsze zegarki; mamy także najlepsze banki i najlepsze szkoły[3].

[1] Tekst ten został napisany w oparciu o fragmenty książki mojego autorstwa: *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2015.

[2] *Swiss Elite Private Schools*, https://www.plus-finanz.ch/index.php/eng/services-eng/swiss-elite-private-schools-eng, dostęp 28.03.2015.

[3] P. Winters, J. Mao, *China Elite Taught Global View in 103,000 dollars-a-Year Swiss Schools*, Bloomberg 18.12.2014, http://www.bloomberg.com/news/articles/2014-12-18/china-elite-taught-global-view-in-103-000-a-year-swiss-schools, dostęp 28.03.2015.

Szczególnym rysem elitarnych szkół szwajcarskich jest ich wielokulturowy charakter oraz możliwość wyboru nauki w wielu językach, a także i niekiedy według różnych systemów kształcenia (amerykańskiego, francuskiego, brytyjskiego, niemieckiego itp.) Można podać w tym miejscu ciekawą egzemplifikację. Oto do szwajcarskich szkół z internatem uczęszcza coraz więcej synów i córek rodzin należących do elity chińskiej. W ciągu ostatnich kilku lat liczba uczniów z Chin wzrosła w tych szkołach z jednego do pięciu procent. Było to także rezultatem świadomej polityki zarządów tych placówek, zmierzających do uzyskania demograficznej „równowagi", dzięki zwiększeniu liczby osób z bogatych krajów Wschodu[4].

Najbardziej ekskluzywną i renomowaną szkołą szwajcarską jest Institut Le Rosey, usytuowany latem w Rolle nad Jeziorem Genewskim, zaś zimą przenoszący swą siedzibę do alpejskiego Gstaad[5]. Właśnie ze względu na prestiż tej szkoły poświęcę jej rozważania w niniejszym tekście. Określany jest on mianem najstarszej i najlepszej szkoły średniej, rozpoznawanej na całym świecie i chętnie wybieranej zarówno przez rody królewskie z całej Europy, jak i przez celebrytów. Naukę pobierali w niej przedstawiciele rodu Rothschildów, Hohenlohów, Metternichów, Hohenzollernów, Radziwiłłów, Borghese oraz takie sławy jak król Albert II, król Belgii Baldwin I, król Egiptu Fu'ad II, Aga Chan IV, król Burundi Ntare V, książę Monaco Rainier III, szach Iranu Mohammad Reza Pahlavi, Dodi al-Fayed, Sean Lennon (syn Johna Lennona), Nicolas Negroponte (założyciel MIT). Jak napisał „Forbes": „Waterloo was won on the playing fields of Eton; the global economy, on the slopes of Gstaad"[6].

Zapoznając się z oficjalną stroną internetową szkoły Le Rosey i zamieszczonymi tam zdjęciami, trudno nie być pod wrażeniem rozmachu i wręcz wspaniałości warunków życia oraz nauki uczniów. Opublikowane na portalu teksty prezentują również specyficzną retorykę. Otóż Le Rosey określa się tam jako najlepszą ze wszystkich międzynarodowych szkół i uznaje za tak dalece wybijającą się na ich tle, że nie musi ona nawet rywalizować z nimi o status najlepszej:

> Le Rosey nieskromnie szczyci się tym, że nie ma potrzeby uczestniczenia w tych partykularnych zmaganiach, ponieważ czuje się z istoty inną [...], a to z powodu integracji cech, które składają się na jej unikatową tożsamość[7].

Wszystkie cytaty tekstów anglojęzycznych zostały przetłumaczone przez autorkę.

[4] Tamże.

[5] Oficjalna strona szkoły Le Rosey: *Welcome to the Rosey*, http://www.rosey.ch, dostęp 17.03.2017.

[6] „Bitwa pod Waterloo została wygrana na boiskach Eton, przyszłość globalnej ekonomii rozgrywa się na stokach Gstaad". P. Klebnikov, *Where you learn to be billionaire*, „Forbes" 7.05.1999, http://www.forbes.com/forbes/1999/0705/6401214a.html, dostęp 17.03.2017.

[7] *Welcome to the Rosey…*, dz. cyt.

Czynnikiem wyróżniającym Le Rosey jest właśnie międzynarodowy charakter, bowiem około 400 uczniów pobierających tam naukę pochodzi z 61 krajów[8]. Umiędzynarodowienie szkoły prowadzi do – jak to ujęto – „stapiania się języków i kultur, wzbudzając ciekawość dotyczącą odmienności i wyjątkowej otwartości ducha"[9] (bez wątpienia przygotowuje się tutaj uczniów do pełnienia w przyszłości odpowiedzialnych funkcji i prowadzenia interesów w wielokulturowym globalnym świecie). Trudno też się dziwić, biorąc pod uwagę status społeczny absolwentów (nazwiska niektórych z nich wymieniono wyżej), że podkreśla się tutaj jakość szkoły poprzez odwołanie się do faktu istnienia sieci absolwentów (pod nazwą *Les Anciens Roséens*), należących do wspierających się wzajemnie „grup i rodzin o wielkim wpływie i władzy". Właściciele szkoły są przy tym przekonani, że urzeczywistniają „nową wizję edukacji, która jest potrzebna przyszłym liderom świata"[10]. Nawiązuje ona (choć bardzo ogólnikowo) do koncepcji wielorakiej inteligencji Howarda Gardnera, zgodnie z którą istotne jest tutaj pozytywne reagowanie na wszelaką różnorodność osób pochodzących z wszystkich stron świata[11]. A jeśli zatroskani rodzice obawiają się, że ich syn lub córka nie zdoła utrzymać się w odpowiednich standardach, to ich wątpliwości są rozwiewane przez potwierdzenie, iż w szkole istnieje „jasny, prosty i rygorystyczny system dyscypliny, który odzwierciedla normy etyczne i rozwija wśród uczniów poczucie odpowiedzialności"[12].

Podobnie jak to ma miejsce w przypadku innych elitarnych szwajcarskich szkół średnich, tak i w Le Rosey przedstawiciele szkoły jeżdżą po świecie, aby przedstawiać bogatym rodzicom ofertę luksusowej edukacji. Tylko w marcu 2015 roku spotkania takie miały miejsce w Monaco, marokańskich miastach Rabat i Casablanca, Rzymie, Warszawie (trzydniowa prezentacja), Berlinie (dwa dni), w Bordeaux i Tuluzie, a także w Omanie i Dubaju oraz West Palm Beach (Floryda), Izmirze i Istambule[13]. Bez wątpienia Le Rosey dba o swoje „demograficzne umiędzynarodowienie", aby – jak napisano w na oficjalnej stronie szkoły – kampus mógł stać się rzeczywistą „globalną wioską", do której „każdy roseanin wnosi wkład poprzez swój własny język, kulturę i religię"[14].

Bardzo ciekawa jest polityka językowa prowadzona w tej placówce (w której, jak już wspomniano, uczą się osoby z ponad 60 krajów), co można jednak

[8] Warto wspomnieć, że wracają oni do swoich rodzinnych krajów tylko na wakacje.

[9] *Welcome to the Rosey…*, dz. cyt.

[10] Tamże.

[11] Można przypuszczać, że istotą „domyślnej ideologii", która leży u podstaw tego podejścia, jest przekaz: jeśli jesteś dostatecznie bogaty i pochodzisz z odpowiedniej rodziny, to „wydobędziemy" z ciebie twoją doskonałość i ukształtujemy ją. *A School Unlike Any Other*, http://www.rosey.ch/en/htmlRosey/originalites.html, dostęp 17.03.2017.

[12] Tamże.

[13] *Rosey Presentations Around the World*, http://www.rosey.ch/admissions/le-rosey-presentations-around-the-world/, dostęp 17.03.2017.

[14] *Welcome to the Rosey…*, dz. cyt.

uznać za przejaw demagogii. Oto bowiem w tekście *Bilingualism and Languages at Le Rosey* zamieszcza się coś, co stoi w oczywistej sprzeczności z „globalną sytuacją językową":

> Przez większą część XX wieku wydawało się możliwe, że język angielski stanie się językiem światowym. Obecnie jest jasne, że zmierzamy w kierunku […] wielojęzycznego świata – świata, w którym język angielski nadal zdaje się pełnić rolę *lingua franca*, gdzie jednak nie wystarczy tylko mówić i pisać w jednym języku[15].

Po przeczytaniu tego zdania czytelnik zapewne będzie przypuszczał, że – zgodnie z ideą szacunku dla różnic kulturowych – owym kolejnym językiem, o którym tu mowa, powinien być ojczysty język każdego ucznia. Jednak już w następnych zdaniach tekstu otrzymuje odpowiedź, że w gruncie rzeczy wybór ucznia jest bardzo ograniczony: jako pierwszy język wykładowy może on wybrać angielski bądź francuski (przy czym część zajęć musi on odbywać w tym drugim języku). Na tym ma polegać „dwujęzyczny system" w Le Rosey, który – zdaniem autorów opracowania – „otwiera przed uczniami alternatywny świat"[16]. Wymienia się tutaj nazwy krajów, w których francuski czy angielski są tak zwanymi pierwszymi językami. Uczniowie z krajów Afryki, Azji, Ameryki Południowej czy krajów arabskich muszą wybrać jeden z tych dwóch języków (choć istnieje także możliwość zaliczania zajęć w języku hiszpańskim, włoskim i niemieckim). Uprzedzając jednak obawy dotyczące utraty umiejętności posługiwania się językiem ojczystym, podkreśla się, że zapobiega temu kontakt z innymi uczniami – wśród młodzieży przebywającej w szkole znajdują się rodzimi użytkownicy 30 różnych języków. Ponadto – jak dalej czytamy w tekście – szkoła oferuje także szeroką paletę zajęć językowych: uczeń ma możliwość wybrania lektoratu języka arabskiego, armeńskiego, chińskiego, bułgarskiego, duńskiego, greckiego, hebrajskiego, hindi, węgierskiego, japońskiego, kurdyjskiego, polskiego, portugalskiego, rumuńskiego, rosyjskiego, serbskiego, szwedzkiego, suahili, tajskiego i tureckiego[17] (nie jest tylko jasne, jaką liczbę godzin tych zajęć przewidziano i kto występuje w charakterze nauczyciela).

Warto dodać, że w wielu szwajcarskich szkołach problem odmienności kulturowej zdaje się być tak czy inaczej redukowany do kwestii różnic językowych i troski o zachowanie języka ojczystego. Nie wspomina się natomiast o różnych tradycjach i zwyczajach kulturowych, nie mówiąc już o odrębności zwyczajów codziennego życia. Tak oto potencjalna alienacja kulturowa ma być powstrzymana przez zachowanie języka ojczystego, który i tak w komunikacji codziennej

[15] *Bilingualism and Languages at Le Rosey*, s. 1, http://www.rosey.ch/file/2015/08/Bilinguism-at-Rosey.pdf, dostęp 17.03.2017.

[16] Tamże.

[17] Tamże.

w szkole ustępuje „oficjalnym" językom nauczania, dominującym w nieuniknionym sposób w kontaktach z rówieśnikami. Wymazywanie źródłowej tożsamości ma więc charakter znacznie bardziej subtelny i miękki niż to było za czasów kolonialnych, gdy za używanie języka innego niż język kolonizatora przewidywano bardzo surowe kary. W przypadku szwajcarskich szkół z internatem rezygnacja z własnego języka i myślenia w nim staje się procesem naturalnym, odbywającym się niejako za przyzwoleniem jednostki.

Nie ulega przy tym wątpliwości, że w przypadku szwajcarskich szkół kształcących dzieci establishmentu kształcenie w języku angielskim ma na celu wprowadzenie ich w kulturę sposobu myślenia globalnej elity. Sądzę, że przez wielu rodziców pochodzących z innych niż anglosaska kultur, tradycyjna kultura czy etniczność (i tradycyjny lokalny sposób myślenia) postrzegana jest wręcz jako niepotrzebny bagaż, ciążący na drodze do globalnego sukcesu. Można w tym miejscu przywołać rozważania Zbyszka Melosika dotyczące roli języka angielskiego w procesie marginalizacji i emancypacji lokalnych kultur i narodów. Przywołuje on poglądy Roberta Phillipsona, który, eksponując ideę „imperializmu językowego" (w nawiązaniu do Pierre'a Bourdieu), pisał o „zunifikowanym lingwistycznym rynku zdominowanym przez oficjalny [angielski] język"[18]. Idąc śladem narracji prowadzonej przez Melosika, można za nim stwierdzić, że

> Phillipson, analizując skuteczność opanowywania kultury światowej przez język angielski, odwołuje się do koncepcji hegemonii Antonia Gramsciego, która zakłada, iż zdominowani internalizują i akceptują hegemoniczne idee, nawet jeśli są one sprzeczne z ich interesami[19].

Powyższe założenia zdają się jednak nie mieć sensu w odniesieniu do uczniów z całego świata, w których całożyciowym interesie leży myślenie i mówienie językiem sukcesu i wtopienie się w środowisko globalnej elity, która mówi językiem angielskim (przy czym akcent jest coraz mniej ważny – ważna jest „moc" na rynku finansowym).

Warto dodać w tym miejscu, że w przypadku najlepszych elitarnych szkół szwajcarskich z internatem mamy do czynienia ze swoistym paradoksem wielokulturowości. U postaw idei wielokulturowej edukacji znajdowało się przekonanie o równości etnicznej i rasowej w kwestii dostępu do edukacji oraz założenie eliminacji wszelkich stereotypów i uprzedzeń w tej sferze. Ma to miejsce bez wątpienia w szwajcarskich szkołach z internatem, które wręcz zabiegają o demograficzną wielokulturowość, a ich funkcjonowanie nie ujawnia żadnych uprzedzeń

[18] R. Phillipson, *English for Globalisation or for the World's People*, „International Review of Education" 2001, t. 47, nr 3–4, s. 188. Cyt za: Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 111.

[19] Z. Melosik, *Kultura popularna…*, dz. cyt., s. 112. Autor przywołuje tutaj książkę Phillipsona *Lingusitic Imperialism*, Oxford 2000, s. 8.

związanych z kolorem skóry czy pochodzeniem rasowo-etnicznym (na oficjalnej stronie towarzystwa „Swiss Learning", lobbującego na rzecz prywatnych szkół z internatem zasada kulturowej różnorodności i wielojęzycznej edukacji prezentowana jest jako jeden z fundamentów procesu kształcenia[20]). Jest to jednak równość dla najbogatszych Azjatów, Latynosów czy Afrykanów – tylko oni, płacąc czesne w Szwajcarii, uzyskują status równych z synami i córkami tradycyjnych europejskich elit. W świecie globalnego pieniądza kolor skóry i narodowość nie mają znaczenia – liczy się bogactwo i przywoływana już finansowa moc.

Fenomen szwajcarskich szkół średnich z internatem można analizować w kontekście problematyki rozszerzania władzy na świecie przez globalne korporacje czy – aby użyć sformułowania nacechowanego negatywnymi znaczeniami – w kontekście plutokracji. Bogata korporacyjna elita „działa" w poprzek granic narodowych, a w globalnym biznesie rasa i kolor skóry czy pochodzenie etniczne nie odgrywają znaczącej roli. Liczy się operatywność w dziedzinie finansów i przedsiębiorczości. „Globalni bogacze" posiadają wspólną tożsamość, dla tej grupy nie tylko kategoria rasy i koloru skóry, ale także i narodowości ma niewielkie znaczenie. Styl życia i tożsamość bogatego Amerykanina czy Brytyjczyka jest znaczenie bardziej podobny do stylu życia i tożsamości korporacjonisty z Pekinu, Lagos lub Rio de Janeiro niż Amerykanina czy Brytyjczyka wywodzącego się z niskich grup społecznych. Podział: Europa *versus* Trzeci Świat nie ma tutaj znaczenia, kategoria: my – oni nabiera sensu w podziale na najbogatszych i resztę świata. Istotą pobierania nauki w prywatnych szwajcarskich szkołach z internatem jest nie tylko (albo niekiedy wręcz nie tyle) nauka i zdobywanie wykształcenia, ale także nawiązywanie (niekiedy wielokulturowych) znajomości z najzamożniejszymina świecie rodzinami oraz uczestnictwo w odpowiednim dla nich luksusowym stylu życia. W taki też sposób interpretuje ten problem Vidya Ram:

> Minęły już czasy, kiedy szkoły z internatem były miejscami, których celem było hartowanie młodych ludzi w celu przygotowania ich do wyjazdu na daleką placówkę w zamorskich częściach imperium – aby zajęli odpowiedzialne stanowisko. Wciąż zaludnione przez dzieci globalnej elity współczesne szkoły są miejscem, gdzie potomkowie rodów arystokratycznych spotykają się z progeniturą liderów światowego biznesu w ekskluzywnym otoczeniu[21].

Taką tezę potwierdzają wypowiedzi osób biorących udział w dyskusji dotyczącej najlepszej (i najdroższej) ze szwajcarskich szkół średnich, czyli przywołanej już Le Rosey, prowadzonej na jednym z forów internetowych. Przytoczę tylko dwa jej fragmenty. Oto jeden z jej uczestników stwierdził krytycznie:

[20] Por. *Swiss Learning. Excellence in Education*, http://www.swisslearning.com/en/schools/boarding-schools-0-92, dostęp 18.12.2014.

[21] V. Ram, *Europe Most Expensive Boarding Schools*, „Forbes" 12.12.2007, http://www.forbes.com/2007/12/12/europe-boarding-schools-biz-cx_vr_1212boarding.html, dostęp 18.03.2017.

> Poziomu kształcenia w Le Rosey, jak również Aiglon absolutnie nie można porównać z [dużo lepszą – przyp. AGM] jakością edukacji dostarczanej przez najlepsze amerykańskie szkoły z internatem czy takie […] szkoły brytyjskie jak Eton, Harrow, Winchester itp. Z kolei osoby pochodzenia królewskiego, które uczą się w Le Rosey, to głównie Saudyjczycy lub członkowie pomniejszych rodów z krajów, w których monarchie już nie istnieją. Z pewnością nie ma tutaj przedstawicieli monarchii angielskiej czy szwedzkiej. W ostatnim okresie placówka stała się miejscem pobytu dzieci […] elit Kazachstanu, Tadżykistanu, Uzbekistanu […], jak również nowych Rosjan. To nie jest szkoła, do której uczęszcza się po to, aby zdeterminować swoją przyszłość. Przyszłość tych dzieci jest już w dużej mierze ułożona. Uczęszczanie do tej szkoły wpisuje się w znacznym stopniu w [typowy dla najbogatszych – przyp. AGM] styl życia. Jeśli nie należysz do kręgu międzynarodowej złotej młodzieży [tak zwany *jet set*], nie masz po co tam iść. Nie mam zamiaru negować wartości tej szkoły – wszak realizuje ona cele, które założono. Jednakże po prostu nie reprezentuje takiego poziomu – jak inne[22].

Druga wypowiedź zanotowana na forum, której fragmenty pragnę tutaj przytoczyć, to głos rodzica jednej z absolwentek Le Rosey (rocznik 2010), który stwierdził szczerze:

> Nie posyła się swojego dziecka do Le Rosey dla zdobycia przez nie właściwego wykształcenia […]. Posłaliśmy naszą córkę tam, aby poznała odpowiednich ludzi. Motto Le Rosey zostało określone jako szkoła dla życia i tym ona właśnie jest[23].

Z tego też powodu odbywa się tam na wstępie rozmowy (w pewnym stopniu są to rozmowy kwalifikacyjne) z rodzicami potencjalnych uczniów – „oni szukają rodzin, które pasują do ich stylu"[24]. W odpowiedzi na sugestię jednego z uczestników forum, że w Le Rosey istnieją formy pomocy finansowej dla uczniów nie mogących sobie na wszystko pozwolić, rodzic ten stwierdził wprost:

> Nie mam pojęcia, czy istnieje wsparcie finansowe. Jeżeli tak, to nie akceptuję tego. Uczniowie powinni pochodzić z odpowiedniego środowiska, bo tylko to pozwala im się dopasować[25].

Osoba ta podsumowała swoją wypowiedź w sposób następujący:

> Gdy patrzę, jak bardzo pewna siebie i wyrafinowana stała się moja córka po czterech latach pobytu w Le Rosey, powtórzyłbym swój wcześniejszy wybór. To była z mojej strony bardzo dobra inwestycja[26].

W ten kontekst należy też zapewne wpisać rywalizację szwajcarskich szkół średnich z internatem z ich brytyjskimi odpowiednikami. Przywołam tutaj krytyczny wobec Le Rosey artykuł opublikowany 26 stycznia 2015 roku w „The Telegraph", w którym podano, że po raz pierwszy w swojej historii

[22] Forum internetowe: *College Confidential. Institut Le Rosey*, http://talk.collegeconfidential.com/prep-school-admissions/1024704-institut-le-rosey-p3.html, dostęp 18.03.2017.
[23] Tamże.
[24] Tamże.
[25] Tamże.
[26] Tamże.

przedstawiciele tej szkoły zdecydowali się na próbę ściągnięcia uczniów z serca monarchii brytyjskiej – Londynu, rzucając w ten sposób wyzwanie Eton i Harrow. Autor tekstu zwrócił uwagę na to, że czesne w Le Rosey jest dwukrotnie wyższe niż w najlepszych brytyjskich szkołach średnich oraz podkreślił, że Brytyjczycy niechętnie posyłają swoje dzieci do szkół w Szwajcarii. Wskazał on jednak przykłady członków brytyjskiej elity, którzy to uczynili. Wymienił tu urodzonych w Wielkiej Brytanii: Elizabeth Taylor i sir Rogera Moore'a (aktor odgrywający rolę Jamesa Bonda), syna Johna Lennona, dzieci księcia Kentu czy wnuka Winstona Churchilla. Z tekstu wynika, iż o ile w latach 50. XX wieku w Le Rosey uczyli się głównie Amerykanie, a w kolejnych latach Francuzi i Włosi, to już w latach 70. pojawili się Arabowie. Etniczny skład szkoły stawał się coraz bardziej umiędzynarodowiony, co spowodowało „utratę przez szkołę jej euro-anglo-amerykańskiego etosu założycielskiego"[27]. Z tekstu wynika, że obecność uczniów z Wielkiej Brytanii podnosi prestiż szkoły (choć niewątpliwie bardziej typowy jest dla niej obrazek, który przedstawił jeden z byłych pracowników szkoły: „Byłem do pewnego stopnia zaszokowany, widząc helikopter lądujący na boisku futbolowym z rosyjskim uczniem i jego rodzicami schodzącymi po drabince"[28]).

Kolejny paradoks, który przynajmniej w pewnym stopniu musi występować w szwajcarskich szkołach z internatem, odnosi się do quasi-hybrydalnej tożsamości kulturowej młodzieży, która – z uwagi na różnorodność kulturową przybyszów – miałaby się tam wytworzyć wśród uczących się. Można tu odwołać się do komentarza Stephanie Vandrick, która – w odniesieniu do młodzieży z wyższych klas studiującej za granicą – pisała, iż „inkorporuje ona pewne aspekty różnych języków i kultur do swojego życia"[29]. Mechanizm polega więc na tym, iż młodzież z różnych krajów i kultur wnosi swoje odmienne tradycje i sposoby myślenia do codziennego życia szwajcarskiej szkoły. Jednakże nie ulega wątpliwości, że jest to tylko atrakcyjny (lub wręcz marketingowy?) wielokulturowy ornament. Oto bowiem różnice kulturowe są w szkole Le Rosey w sposób bezwzględny niwelowane poprzez oddziaływanie – opartej na dyscyplinie i skrajnie zunifikowanej – kultury szkoły, przygotowującej do życia w środowisku globalnej elity. Nawet tak reklamowana nauka w języku narodowym przybysza staje się instrumentem absolutnie niesłużącym podtrzymywaniu jego tożsamości etnicznej czy narodowej, lecz wręcz przeciwnie: jest to narzędzie, którego celem jest wymywanie jej i zastąpienie utraconej tożsamości – tożsamością globalną, wpisującą się w ideologię korporacyjnej elity. Kategoria wielokulturowości,

[27] H. Mount, *Inside the most expensive boarding school in the world*, „The Telegraph" 26.01.2015, http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/11369567/Inside-the-most-expensive-boarding-school-in-the-world.html, dostęp 18.03.2017.

[28] Tamże.

[29] S. Vandrick, *Students of the New Global Elite*, „Tesol Quarterly" 2011, t. 45, nr 1, s. 162.

której założeniem jest zwykle wyrównywanie szans i rezultatów edukacyjnych oraz – szerzej – niwelowanie nierówności społecznych, służy tutaj pogłębianiu społecznej luki (wręcz przepaści!). Możemy w tym miejscu porównać dwie osoby: imigranta, który przybył do Szwajcarii „za chlebem", oraz syna bogacza, który uczy się w luksusowej szkole.

I rzeczywiście, jest to oferta edukacyjna dla bardzo bogatych, która za retoryką równości kultur i szacunku dla narodowej tożsamości skrywa bardzo wysokie czesne za pobyt i kształcenie. Można w tym miejscu przedstawić zestawienie opłat obowiązujących w omawianym Le Rosey. Już na wstępie płaci się 2,5 tys. franków szwajcarskich za rejestrację oraz 8 tys. depozytu a conto „nieprzewidzianych kosztów"; kolejny wydatek to 105,9 tys. franków za rok pobytu i nauki w szkole. Jeżeli rodzice chcieliby skorzystać z pełnej oferty akademickiej Le Rosey (w tym na przykład z przygotowania i uzyskania dokumentu międzynarodowej matury oraz uczestnictwa ich dziecka w lekcjach dodatkowego języka jako integralnej części działań na jego rzecz) to musieliby dopłacić jeszcze 21 580 tys. franków[30]. Łączna kwota wynosi 137 980 franków (według kursu franka z ostatniego dnia marca 2015 roku jest to około 538 tys. złotych, a jak wynika z dostępnych informacji, w roku szkolnym 2012/2013 w Le Rosey uczyło się 5 Polaków). Kwota ta nie uwzględnia ubezpieczenia, nie obejmuje wydatków związanych z koniecznością zakupu ogromnej liczby wymaganych na różne okazje ubiorów, kosztów wszelkich dodatkowych lekcji, „grupowych wycieczek o charakterze rekreacyjnym lub kulturowym", a także kosztów wspólnych wyjazdów do różnych miast europejskich[31] (jak napisał jeden z rodziców na forum internetowym poświęconym Le Rosey:

> Dodatkowe koszty nigdy się nie kończą, na przykład na różne podróże i powtarzające się manipulacje nastolatka: «wszyscy moi przyjaciele jadą do Londynu w przyszłym tygodniu i ja też muszę jechać»[32]

z kolei w oficjalnym dokumencie szkoły przestrzega się rodziców, aby nie poddawali się presji wywieranej przez dzieci, które używają argumentacji typu: „inni zawsze mają więcej pieniędzy niż ja mam"[33]). Należy założyć, że ogólna suma wydatków wynosi około 700 tys. złotych. Warto dodać – dla porównania – że szacowane możliwe koszty rocznego pobytu studenta na University of Harvard, określone oficjalnie, to jest przez urzędników tego uniwersytetu, wynoszą około 70,4 tys. dolarów (czyli według kursu dolara z ostatniego tygodnia marca 2015 – niemal 260 tys. złotych). Składa się na nie podstawowe czesne w wysokości

[30] *Le Rosey. Formule d'inscription 2015–2016. Et conditions financières*, http://www.rosey.ch/pdfWeb/inscription.pdf, dostęp 28.03.2015.

[31] Tamże.

[32] *College Confidential…*, dz. cyt.

[33] *Le Rosey's 135th School Year. Codes 2014–2015*, http://www.rosey.ch/pdfWeb/codesEn.pdf, dostęp 28.03.2015.

43 938 dolarów, opłaty za mieszkanie i wyżywienie –14 449 dolarów, osobiste wydatki – 3643 dolarów (w tym między 800 a 1200 dolarów na podręczniki), podróże – do 5,8 tys. dolarów, koszt ubezpieczenia zdrowotnego – 2336 dolarów[34]. W praktyce nauka w szwajcarskiej szkole średniej jest ponad 2,7 razy droższa niż na Harvardzie będącym przecież symbolem nie tylko najlepszej, ale także bardzo ekskluzywnej edukacji. Można przy tym dodać, że Le Rosey jest najdroższą szkołą średnią na świecie, przy czym na liście 10 szkół z najwyższymi opłatami kolejne miejsca również zajmują międzynarodowe szkoły szwajcarskie (jakkolwiek paradoksalnie nie brzmiałoby to sformułowanie); w kolejności od najdroższej będą to: College Alpin Beau Soleil, Aiglon College, Institut auf dem Rosenberg, Lyceum Alpinum Zuoz, Leysin American School, St. George's School, The American School in Switzerland, Brillantmont. Dopiero na dziesiątym miejscu znajduje się pierwsza szkoła spoza Szwajcarii – angielski Hurtwood House[35].

W swoim znakomitym tekście na temat uprzywilejowanych synów i córek bogatych korporacjonistów studiujących za granicą przywołana już Vandrick pisała o ich globalnej tożsamości (co w pewnym stopniu nawiązuje do konstruktu, opisywanego przez Melosika, globalnego nastolatka[36]). W odniesieniu do zjawiska ich przemieszczania się z jednych do drugich elitarnych instytucji edukacyjnych, mieszczących się w różnych krajach, autorka stwierdziła, iż w konsekwencji tego zjawiska wytwarza się w nich tożsamość, która czuje się „komfortowo […] niemal wszędzie", choć ciągle zakorzeniona jest w poczuciu uprzywilejowania związanego z bogactwem rodziców[37]. Vandrick, przeprowadzając wywiady z osobami pochodzącymi z Tajwanu, Korei i Indonezji, uczącymi się – na różnych poziomach – w bardzo prestiżowych instytucjach edukacyjnych na Zachodzie, zauważyła, iż są one pewne siebie w sposób typowy dla osób finansowo zabezpieczonych i czujących swoją przynależność do elity[38].

Można jednak stwierdzić, że uczniowie pobierający naukę w szwajcarskich szkołach z internatem wychodzą poza opisany tutaj model. Kształci się ich bowiem na członków korporacyjnej elity, tworzącej zamknięty krąg ludzi cieszących się najwyższymi przywilejami. Zapewne po zakończeniu tak ekskluzywnej edukacji powrócą do swoich krajów, aby przejąć władzę – już jako członkowie, aby wykorzystać sformułowanie Matthew W. Rofe – „globalnej elitarnej społeczności", w ramach „transnarodowych sieci", w rdzeniu „globalnej geometrii

[34] *Cost of Attendance – Harward College*, https://college.harvard.edu/financial-aid/how-aid-works/cost-attendanceFinancial, dostęp 28.03.2015.

[35] M. Valdoz, *The 10 Most Expensive Boarding Schools in the World*, Insider Monkey 25.10.2014, http://www.insidermonkey.com/blog/the-10-most-expensive-boarding-schools-in-the-world-332672/, dostęp 25.10.2014.

[36] Z. Melosik, *Kultura popularna…*, dz. cyt.

[37] S. Vandrick, *Students of the New…*, dz. cyt., s. 163.

[38] Tamże, s. 166.

władzy" (żyjących w pewnym stopniu poza jakimkolwiek państwem i narodem)[39]. Jedną z takich sieci jest „Forum of Young Global Leaders", organizacja zrzeszająca młodych ludzi z całego świata, która działa pod auspicjami rządu szwajcarskiego. Do tytułu Young Global Leaders co roku zgłaszane są kandydatury około 900 osób z całego świata (liderzy mianowani są na sześcioletni okres działalności), spośród tych, które osiągnęły nadzwyczajny sukces w dziedzinie biznesu, ale także w sferze nauki, sztuki, kultury czy polityki. Wysuwane mogą być tylko kandydatury takich osób, które nie ukończyły 40. roku życia (w sferze biznesu bierze się pod uwagę jedynie prezydentów czy szefów zarządu wielkich korporacji bądź posiadających w nich ekwiwalentne stanowisko). Warto wskazać, że wśród nominowanych w 2014 roku znalazł się między innymi profesor Harvardu, amerykański ambasador, wiceminister w rządzie Tanzanii, a w 2013 córka prezydenta Billa Clintona. Osoby te reprezentują nową generację globalnego przywództwa. Dla przykładu: w skład grupy powołanej w roku 2015 wchodzą: 44 osoby z Ameryki Północnej, 39 z Europy, 23 z Azji Wschodniej, 19 z Azji Południowej, 17 z Chin, 17 z Afryki Subsaharyjskiej, 15 z Środkowego Wschodu i Afryki Północnej oraz 13 z Ameryki Południowej. Logika działania tej organizacji i jej skład międzynarodowy zdaje się stanowić niemalże doskonałe odbicie logiki działania szwajcarskich elitarnych szkół średnich[40]. Kolejnym poziom to już zapewne miliarderzy z wszystkich kontynentów.

We wszelkich materiałach reklamowych dotyczących tych szkół widoczne są zdjęcia młodych, roześmianych, pewnych siebie osób obojga płci, odnajdujących się bez problemów w zamkniętej społeczności, żyjących i uczących się w pięknych gmachach położonych nad Jeziorem Genewskim czy w Alpach. Jest to (zgodnie z logiką marketingu) obraz całkowicie „wyczyszczony" – nie tylko nie zobaczymy tam konfliktów i nierówności społecznych, ale także nie ujawnią się w tym przekazie wewnętrzne rozterki i trudności młodych ludzi, którzy „nagle" zostali wyrwani ze swojego środowiska rodzinnego i przeniesieni w „inny świat". Panuje tu z pewnością luksus, zarówno jeśli chodzi o warunki życia, jak i nauki. Bez wątpienia też indywidualizacja podejścia do ucznia neutralizuje pewne skutki wyrwania go z naturalnego otoczenia społecznego. Jednakże powstaje tutaj inny problem: w przypadku wielokulturowych elitarnych szkół szwajcarskich poszczególni uczniowie są nie tylko oddzieleni od swojego środowiska rodzinnego czy lokalnego, ale także – od kontekstu narodowo-państwowego. Szkoła tworzy pewną eksterytorialność kulturową (poza- czy ponadkulturową), ale czy rzeczywiście osoby, które przyjeżdżają do Szwajcarii

[39] M. W. Rofe, «*I want to be global*». *Theorising the Gentrifyng Class as an Emergent Elite Global Community*, „Urban Studies" 2003, t. 40, nr 12, s. 2516–2517.

[40] D. Aikman, *Meet the 2015 class of Young Global Leaders*, World Economic Forum 17.03.2015, https://agenda.weforum.org/2015/03/meet-the-2015-class-of-young-global-leaders/, dostęp 20.03.2015.

z Angoli, Chile, Singapuru lub z Indii są przygotowane do życia poza własną kulturą? Bo przecież kultura tych placówek jest angloeuropejska; wpisuje się w standardy językowe, kulturowe i tożsamościowe Stanów Zjednoczonych, Anglii czy Francji. Młody człowiek, który w kilka czy kilkanaście godzin zostaje przeniesiony samolotem do cudownej alpejskiej miejscowości, w nagły sposób traci łączność z klimatem (dosłownie i w przenośni) swojego dotychczasowego życia. Jego dotychczasowe doświadczenia, jakkolwiek byłyby one globalne, dzięki mikroelektronicznym technologiom zostają przetransponowane w rzeczywistość kultury, która jest mu obca. O ile dotychczas myślał we własnym języku, z czasem – a trzeba zauważyć, że jest to proces nieunikniony i niezależny od opisanej na przykładzie Le Rosey polityki językowej – zaczyna myśleć po angielsku lub francusku (dotyczy to także osób uczęszczających do tej placówki). Mało prawdopodobne, aby indywidualizacja podejścia i poszanowanie dla różnic kulturowych mogły wymazać wewnętrzne ambiwalencje związane z pozbawieniem dostępu do tradycyjnej, mającej we władaniu życie codzienne, lokalności Pekinu, Lagos czy Mexico City. Co więc naprawdę kryje się w umysłach i sercach młodych ludzi, którzy na optymistycznych zdjęciach swobodnie przemierzają szwajcarskie krajobrazy? Jakie towarzyszą im lęki? Czy czują się wyalienowani?

Czy życie w szwajcarskiej szkole z internatem przypomina bajkę? Czy jest ono spełnieniem marzeń każdego rodzica, który chciałby, aby jego dziecko wybrało i realizowało jak najlepszą ścieżkę kariery? Oczywiście wszystko zależy od przyjętych założeń, jednakże analiza szczegółowych zasad funkcjonowania Le Rosey w kontekście życia uczniowskiego nie prowadzi mnie do optymistycznych wniosków. Można takie stanowisko uzasadnić poprzez choćby fragmentaryczną analizę zasad organizacji nauki i życia w kampusie Le Rosey w roku szkolnym 2014/2015[41]. Szczegółowość i zakres tych przepisów są wręcz zdumiewające – można uznać, że tworzą one z tej placówki luksusową instytucję totalną, która – aby odwołać się do tezy poststrukturalistów – reguluje i dyscyplinuje tożsamość uczniów. Zasady te obejmują zarówno formalne aspekty funkcjonowania ucznia w szkole, jego obowiązki oraz prawa, jak również sferę społeczno-moralną i pedagogiczną. Oczywiście trudno odmówić słuszności większości tych nakazów (na przykład „uczniowie Le Rosey są zobowiązani nie marnować swojego czasu i pieniędzy, które na ich wykształcenie przeznaczają rodzice, przyjmując postawę lenistwa i pasywności”[42] – bez wątpienia to sformułowanie jest rodzajem komunikatu marketingowego, kierowanego do rodziców potencjalnych wychowanków). Jednakże detaliczność tych przepisów sprawia, iż ma się wrażenie, że głównym celem szkoły jest sprawienie, aby uczniowie… dostosowali się do zasad. Obejmują one także i dozwolone sposoby wykorzystywania

[41] *Le Rosey's 135th School Year…*, dz. cyt.
[42] Tamże.

komputerów i telefonów komórkowych, jak również zakaz („w żadnym czasie i w żadnych okolicznościach") spożywania produktów żywnościowych wniesionych z zewnątrz. Podopieczni (chłopcy i dziewczęta) muszą się także podporządkować do reguł dotyczących stroju, bardzo szczegółowo zdefiniowanych w odniesieniu do pory dnia oraz rodzaju wydarzenia, w którym uczestniczą (włącznie z nakazem formalnego ubioru podczas kolacji). Czytając te regulaminy, można odnieść wrażenie, że „roseańczycy" często muszą się przebierać, co w założeniu ma ich przygotować do – jak to ujęto – „odmiennych oczekiwań wobec nich w zakresie stroju w dorosłym życiu". Normy dotyczą również wyglądu zewnętrznego, kwestii długości i upięcia włosów (na przykład dziewczętom nie wolno ich nosić rozpuszczonych), noszenia biżuterii i posiadania tatuaży. W trakcie pobytu w kampusie uczniowie cały czas muszą mieć przy sobie włączony telefon komórkowy. Analiza rozkładu dnia – opisanego szczegółowo w regulaminie – prowadzi do wniosku, iż szkoła zawłaszcza niemalże cały czas wolny uczniów. Co ciekawe, na rozbudzenie się, ubranie, poranne umycie i obowiązkowe śniadanie przeznacza się tylko 25 minut (7.30–7.55). Pomiędzy 8.00 a 15.30 wychowankowie uczestniczą w dziewięciu 40-minutowych lekcjach (z godzinną przerwą na lunch). Między 15.30 a 16.00 mają czas dla siebie, a między 16.00 a 18.00 muszą brać udział w zajęciach sportowych bądź artystycznych. Następne 55 minut (18.25–19.20) przeznaczonych jest na „aktywności społeczne", w tym jednak także na naukę własną i indywidualny tutoring. Zadziwia, że na obiad (ang. *dinner*) przeznaczonych jest tylko 30 minut (19.30–20.00). Kolejne 15 minut czasu wolnego wyznaczone jest między godziną 20.00 a 20.15[43].

Dodać należy, iż regulamin Le Rosey przewiduje także szeroki wachlarz kar i restrykcji w związku z przekroczeniem obowiązujących norm. Obejmują one między innymi przymusowe ćwiczenia fizyczne, dodatkowe zadania domowe o charakterze akademickim, konfiskatę urządzeń elektronicznych (jeśli są używane w niewłaściwym miejscu lub czasie), zakaz opuszczania kampusu w weekendy i wiele innych[44]. Trudno jest stwierdzić, z uwagi na brak danych, jaki klimat codziennego życia tworzą luksus i obostrzenia oraz jaki ma to wpływ na tożsamość i psychikę uczniów.

Młodzi uczniowie szwajcarskich międzynarodowych szkół z internatem mają stać się globalnymi liderami. I rzeczywiście zdumiewa, jak bardzo ich socjalizacyjna sytuacja odpowiada wymogom stawianym globalnym liderom. I tak światowi przywódcy mają „rozległe doświadczenie międzynarodowe, mówią wieloma językami, potrafią znaleźć się w ogólnoświatowych profesjonalnych sieciach". Potrafią „nawiązywać kontakty z ludźmi, których pochodzenie i poglądy bardzo różnią się od ich własnych"; działają „w poprzek narodowych

[43] Tamże.
[44] Tamże.

i kulturowych kontekstów", poszukując partnerów z innych kultur; „analizują każdą sytuację z wielu punktów widzenia". Nieustannie analizują, „w jakim miejscu swojej sieci się znajdują", dążąc zawsze do opuszczenia peryferii poprzez nawiązywanie znajomości z właściwymi ludźmi. Poza tym budują mosty i przekraczają granice, mając świadomość, że potrzebują ogromnej energii kognitywnej, aby przełamać swoje naturalne uprzedzenia i mentalne oraz emocjonalne założenia"[45]. Ponadto

> globalni liderzy, którzy odnoszą sukcesy, podejmują ryzyko wejścia w sytuacje sprzeczne z ich dotychczasowymi doświadczeniami po to, aby zakwestionować swoje sposoby myślenia"[46].

Bez wątpienia szwajcarskie elitarne szkoły z internatem tworzą środowisko, w którym wszystkie wymienione wyżej zasady są urzeczywistniane w procesie codziennej socjalizacji uczniów. Mamy tutaj do czynienia z konstruowaniem światowej, wielokulturowej, korporacyjnej tożsamości, która potrafi dostosować się do wszelkich warunków gospodarczych. Na najwyższych szczeblach globalnej ekonomii i globalnego rynku znika tradycyjny podział na bogatą i rozwiniętą racjonalną Północ i biedne, zapóźnione, chaotyczne Południe[47]. „Multibogactwo" ma obecnie charakter ponadnarodowy – można nawet mówić o globalnym, wielokulturowym kapitalizmie, w którym bogactwo i władza ekonomiczna nie są już zarezerwowane dla europejskiej czy amerykańskiej elity. W neoliberalnym społeczeństwie bogactwo i przewaga gospodarcza wypiera tradycyjne – rasowe, etniczne czy religijne – stereotypy (brak akceptacji dla odmienności i różnic narodowych zdecydowanie się nie opłaca – wygrywają ci, którzy potrafią robić interesy z wielokulturowymi partnerami). Neoliberalizm jest nie tylko – jak wykazywałam to w moich wcześniejszych tekstach – „ślepy na płeć", ale także na rasę, etniczność czy wyznanie[48]. Poza tym najbogatszych Amerykanów, Brytyjczyków czy Niemców więcej łączy z najzamożniejszymi Arabami, Chińczykami, Rosjanami czy Brazylijczykami niż z ich współobywatelami pochodzącymi z niższych klas społecznych. Dotyczy to zarówno stylu życia, jak i systemu wartości, który w coraz większym stopniu odrywa się od swoich kulturowych korzeni. Elitarność międzynarodowej elity zdaje się być poza- czy ponadkulturowa (zdaniem Slavoja Žižka, „współczesna wersja wielokulturowości stanowi kulturową logikę wielonarodowego kapitalizmu"[49]).

---

[45] G.C. Unruh, Á. Cabrera, *Join the Global Elite. Managers with the cross-cultural perspective are in high demand*, „Harvard Business Review" May 2013, https://hbr.org/2013/05/join-the-global-elite, dostęp 18.03.2017.

[46] Tamże, s. 137.

[47] Mowa tu oczywiście o dysproporcjach na kontynencie amerykańskim.

[48] A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 137–145.

[49] S. Žižek, *Multiculturalism, or the Cultural Logic of Multinational Capitalism*, „New Left

Tak więc zgodzić się należy z Willem Kymlicka, że

> celem neoliberalnej wielokulturowości nie jest tolerancyjny obywatel […], który pragnie wspomagać nieuprzywilejowanych w swoim własnym społeczeństwie, lecz aktor działający na kosmopolitycznym rynku, który potrafi efektywnie współzawodniczyć w poprzek granic państwowych[50].

I takiego „aktora" wytwarzają wielonarodowe, globalne w swojej istocie elitarne szkoły średnie w Szwajcarii.

Bibliografia:

A School Unlike Any Other, http://www.rosey.ch/en/htmlRosey/originalites.html, dostęp 17.03.2017.

Aikman D., Meet the 2015 class of Young Global Leaders, World Economic Forum 17.03.2015, https://agenda.weforum.org/2015/03/meet-the-2015-class-of-young-global-leaders/, dostęp 20.03.2015.

Bilingualism and Languages at Le Rosey, http://www.rosey.ch/file/2015/08/Bilinguism-at-Rosey.pdf, dostęp 17.03.2017.

College Confidential. Institut Le Rosey, http://talk.collegeconfidential.com/prep-school-admissions/1024704-institut-le-rosey-p3.html, dostęp 18.03.2017.

Cost of Attendance – Harvard College, https://college.harvard.edu/financial-aid/how-aid-works/cost-attendanceFinancial, dostęp 28.03.2015.

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

Klebnikov P., *Where you learn to be billionaire*, „Forbes" 7.05.1999, http://www.forbes.com/forbes/1999/0705/6401214a.html, dostęp 17.03.2017.

Kymlicka W., *Neoliberal Multiculturalism,* [w:] *Social Resilience in the Neoliberal Era,* red. P. A. Hall, M. Lamont, Cambridge University Press, Cambridge 2013.

Le Rosey. Formule d'inscription 2015–2016. Et conditions financières, http://www.rosey.ch/pdfWeb/inscription.pdf, dostęp 28.03.2015.

Le Rosey's 135th School Year. Codes 2014–2015, http://www.rosey.ch/pdfWeb/codesEn.pdf, dostęp 28.03.2015.

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

Mount H., *Inside the most expensive boarding school in the world*, „The Telegraph" 26.01.2015, http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/11369567/Inside-the-most-expensive-boarding-school-in-the-world.html, dostęp 18.03.2017.

Phillipson R., *English for Globalisation or for the World's People*, „International Review of Education" 2001, t. 47, nr 3–4.

Phillipson R., *Linguistic Imperialism*, Oxford Univesity Press, Oxford 2000.

Ram V., *Europe Most Expensive Boarding Schools*, „Forbes" 12.12.2007, http://www.forbes.com/2007/12/12/europe-boarding-schools-biz-cx_vr_1212boarding.html, dostęp 18.03.2017.

Review" 1997, nr I/225, s. 28–51. Cyt. za: W. Kymlicka, *Neoliberal Multiculturalism*, [w:] *Social Resilience in the Neoliberal Era*, red. P. A. Hall, M. Lamont, Cambridge 2013, s. 113.

[50] W. Kymlicka, *Neoliberal Multiculturalism…*, dz. cyt., s. 111.

Rofe M. W., «*I want to be global*». *Theorising the Gentrifyng Class as an Emergent Elite Global Community*, „Urban Studies" 2003, t. 40, nr 12.
Rosey Presentations Around the World, http://www.rosey.ch/admissions/le-rosey-presentations-around-the-world/, dostęp 17.03.2017.
Swiss Elite Private Schools, https://www.plus-finanz.ch/index.php/eng/services-eng/swiss-elite-private-schools-eng, dostęp 28.03.2015.
Swiss Learning. Excellence in Education, http://www.swisslearning.com/en/schools/boarding-schools-0-92, dostęp 18.12.2014.
Unruh G. C., Cabrera Á., *Join the Global Elite. Managers with the cross-cultural perspective are in high demand*, „Harvard Business Review" May 2013, https://hbr.org/2013/05/join-the-global-elite, dostęp 18.03.2017.
Valdoz M., *The 10 Most Expensive Boarding Schools in the World*, Insider Monkey 25.10.2014, http://www.insidermonkey.com/blog/the-10-most-expensive-boarding-schools-in-the-world-332672/, dostęp 25.10.2014.
Vandrick S., *Students of the New Global Elite*, „Tesol Quarterly" 2011, t. 45, nr 1.
Welcome to the Rosey, http://www.rosey.ch, dostęp 17.03.2017.
Winters P., Mao J., *China Elite Taught Global View in 103,000 dollars-a-Year Swiss Schools*, Bloomberg 18.12.2014, http://www.bloomberg.com/news/articles/2014-12-18/china-elite-taught-global-view-in-103-000-a-year-swiss-schools, dostęp 28.03.2015.
Žižek S., Multiculturalism, or the Cultural Logic of Multinational Capitalism, „New Left Review" 1997, nr I/225, s. 28–51.

The future of the global economy on the slopes of Gstaad. Daily life of Institut Le Rosey – the Swiss select secondary school

Abstract: This text is dedicated to the Swiss elite secondary school, which prepare young people from very wealthy families to function in the environment of the global elite. This is boarding school, tending to a very high degree of internationalization, offering luxurious living conditions and education. The cost of staying in it are very high and significantly exceed those that are incurred in connection with training in the most prestigious universities. In this school, we have to deal with the construction of a global, multicultural, corporate identity that can adapt to any market conditions. This school is characterized by the international composition of the students, there is a focus on not exceeding any nation in the percentage of the total student population. The motto of Institut Le Rosey refers to – exposed often in the context of Switzerland – the category of „correctness" or perfection.

Keywords: boarding school, education, globalization, multiculturalism

Słowa kluczowe: edukacja, elitarność, globalizacja, internat, wielokulturowość

Włodzimierz Olszewski
Dolnośląska Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości
i Techniki w Polkowicach

Codzienność jako wyzwanie edukacyjne generacji 50+

Wprowadzenie

Dynamiczne zmiany zachodzące we współczesnym świecie (technologiczne, gospodarcze czy kulturowe) mają istotny wpływ na nowe rozumienie świata, obcowanie z nim, a w konsekwencji nowe zarządzanie codziennością w ponowoczesności.

W neoliberalizmie – dobie indywidualizmu (często wręcz w skrajnej jego postaci hiperindywidualizmu) oraz dogmatu wolności, wynoszącego jednostkę i jej często egoistyczny interes materialny do najwyższej rangi, prowadzącej do wysokiej jakości życia (dobrostanu) – społeczeństwo pojmowane jest często tylko jako suma jednostek niewstydzących się swego egoizmu, a nawet traktujących go za wzorzec kulturowy.

Globalizujące tendencje nowoczesności są wpisane w czynniki dynamiczne, to jest rozdzielenie czasu i przestrzeni (uzewnętrznienie relacji społecznych na nieograniczonych obszarach czasu i terytorium); mechanizmy wykorzeniające (oddzielające interakcje od specyficznych właściwości miejsca) oraz refleksyjność instytucjonalną (wykorzystywanie wiedzy o warunkach życia społecznego jako konstytutywny czynnik jego organizacji i przemian). Dążenie do nowoczesności zakłada uniwersalizm, który tłumaczy ekspansywność i iskrzenie nowoczesnego życia społecznego w zetknięciu z tradycyjnie ustalonymi praktykami[1].

Globalizacja oznacza, że w odniesieniu do skutków niektórych procesów nie istnieje możliwość nieuczestniczenia w przemianach, które niesie nowoczesność, a jej związek z lokalnością przybiera charakter wielu dogłębnych transmutacji dotyczących istoty życia codziennego[2].

Ten nowy, a może raczej upowszechniany, paradygmat nowoczesnego życia społecznego powoduje, że to jednostka stanowi coraz częściej podstawowy

[1] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. «Ja» i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2007, s. 30.

[2] Tamże, s. 31.

przedmiot badań społecznych. Serge Moscovici stwierdził: „Gdyby mnie zapytano o najważniejszy wynalazek nowoczesności, odparłbym bez wahania, że byłaby nim jednostka”[3]. Idąc dalej, można mówić o ponowoczesnym świecie opartym o wyidealizowany wolny rynek, w którym wszystko podlega urynkowieniu, o „wytwarzaniu jednostki”, ale także o „wytwarzaniu społeczeństw”[4] jako produktów konsumeryzmu. To niezmiernie ciekawe spojrzenie na przemiany społeczne i odejście od dominujących dotychczas form socjalizacji.

Jednostka, społeczeństwo, codzienność

Zarysowane zaledwie czynniki zmian stały się powodem odwrotu od najczęściej spotykanych teorii i metod badających życie społeczne oraz zapoczątkowania nowych. W ten trend wpisał się Piotr Sztompka, wprowadzając kategorię tak zwanej „trzeciej socjologii”[5]. Autor, za historykami myśli socjologicznej, za pierwszą socjologię uznaje tę tworzoną przez XIX-wiecznych filozofów, dla której przedmiotem dociekań była ludzkość postrzegana jako całość najwyższego rzędu („organizm społeczny”, „formacja społeczno-ekonomiczna”, „system społeczny”). Druga socjologia, z przełomu XIX i XX wieku, zasadniczo zmienia perspektywę i za swój przedmiot uznaje działania ludzkie, a szczególnie te skierowane ku innym ludziom, uwzgledniające ich aktywność („działania społeczne”, „czynności społeczne”, „interakcje”). Oba nurty odnoszą się do problemu podstawowego dotyczącego relacji jednostki i społeczeństwa, stawiając go na przeciwstawnych pozycjach. Pierwszy z nich, przyjmując ontologiczne założenia holizmu, zakłada, że zasady i prawidłowości przysługujące „całościom społecznym” tworzą byt samodzielny, niesprowadzalny do cech i prawidłowości jednostek. Drugi natomiast, przystając na ontologiczne założenia indywidualizmu, stoi na stanowisku, że to jednostki, poprzez podejmowanie działań wywołanych motywacjami i aspiracjami, są ostatecznym składnikiem społeczeństwa.

Należy podkreślić, że mimo odmiennych spojrzeń (pierwsze obejmujące całościowe, trwałe społecznie byty zbiorowe, na przykład państwa, klasy społeczne; drugie – jednostkowe) obie socjologie nie wykluczają się, a raczej przeciwnie, uzupełniają się, dając przyczynek do nowego odczytywania coraz bardziej złożonych procesów społecznych. Takie ujęcie stało się podstawą do

[3] S. Moscovici, *The Age of the Crowd. A Historical Treatise on Mass Psychology*, Cambridge 1985. Cyt. za: M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa 2015, s. 165.

[4] Tamże, s. 29.

[5] P. Sztompka, *Życie codzienne. Temat najnowszej socjologii*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008, s. 18.

zaistnienia trzeciego nurtu socjologii, w której podstawowym elementem rzeczywistości społecznej i główną kategorią są zdarzenia społeczne, a nie systemy czy jednostki.

Podstawy ontologiczne dla trzeciej socjologii stwarza teza, że jednostka i społeczeństwo nie są odrębnymi, samodzielnymi i niezależnymi bytami, ale stanowią

> dwie strony, dwa aspekty jednolitej rzeczywistości społecznej, a jednostkowa biografia i społeczna historia to nie dwa osobne procesy, lecz splecione nierozerwalnie dwie strony, dwa aspekty jednolitej, społecznej dynamiki. Pozorny dylemat: «jednostka czy społeczeństwo» zostaje tu odrzucony i zastąpiony dwoma kategoriami: «jednostka w społeczeństwie» i «społeczeństwo jednostek»[6].

Po tym krótkim wywodzie odnoszącym się do formułowania w nowy sposób przedmiotu socjologii, a co za tym idzie nowych obszarów problemowych, należy odnieść się do tytułowej kategorii codzienności. W literaturze występuje wiele gotowych definicji, ale można także podjąć próbę opisu codzienności poprzez wskazanie jej charakterystycznych cech. Sztompka wymienia, że życie codzienne:

1. to zawsze życie z innymi, w obecności innych;
2. to zdarzenia powtarzalne, a niekiedy wręcz cykliczne, rytmiczne, rutynowe;
3. często przybiera formy rytualne, udramatyzowane, wykonywane według pewnego, wpojonego i bezrefleksyjnie realizowanego scenariusza, gdzie ważną rolę odgrywa nawyk;
4. angażuje naszą cielesność, wyposażenie biologiczne ze wszystkimi jego ograniczeniami, słabościami i ułomnościami, ale także całym jego potencjałem, siłami i możliwościami;
5. jest zlokalizowane w przestrzeni, toczy się w określonych miejscach i ta lokalizacja decyduje o jego treści i charakterze;
6. ma epizody, które cechuje pewna trwałość, a ich ramy czasowe – krótsze lub dłuższe – mają też rozmaite pod względem czasu konsekwencje;
7. ma często charakter bezrefleksyjny, niemal automatyczny;
8. cechuje często spontaniczność[7].

Warto zauważyć, że codzienność jest zawsze „czyjaś" lub przez „coś" się uobecnia oraz ma swoje konsekwencje w strukturze i wymiarze czasu. Można stwierdzić, że nie tylko narzuca gotowe rozwiązania na układ każdego dnia, ale również odciska się na indywidualnej biografii.

[6] Tamże, s. 22.
[7] Tamże, s. 24–25.

Życie codzienne to z jednej strony najbardziej oczywista, obecna w bezpośrednim doświadczeniu, najbardziej realna, narzucająca się naszej percepcji forma bytu, ale to także możliwość wejścia w świat podmiotów otaczającej rzeczywistości. Jednym z takich światów jest świat mediów (w tym neomediów, rozumianych jako media interaktywne), w którym „zanurzony" jest współczesny człowiek. Ze względu na pełnione funkcje (między innymi informacyjną, kulturową i edukacyjną), stały się ważnym czynnikiem rozwoju osobowego.

Pokolenie 50+ w społeczeństwie cyfrowym

Kategorie codzienności, edukacji i mediów są ze sobą powiązane i tworzą szeroki, wieloaspektowy i złożony obszar badawczy.

Wskaźnikiem poziomu rozwoju człowieka w każdym okresie jego życia jest stopień aktywności w czasie wolnym i rodzaj podejmowanych w nim działań. Warto zauważyć, że psychologia rozwoju koncentruje swoje zainteresowanie na dzieciach i młodzieży, tymczasem od początku lat 70. ubiegłego wieku w literaturze prezentowana jest orientacja zwana *life-span developmental psychology* (psychologia rozwoju w ciągu całego życia)[8].

Według Daniela J. Levisona przedmiotem rozwoju są zmiany struktury życia człowieka rozumianej jako podstawowy w danym czasie wzorzec jego aktywności i powiązań z otoczeniem, a rozwój polega na wielokrotnych przemianach tej struktury od dzieciństwa po wiek starczy[9]. Takie ujęcie nabiera szczególnej wagi w kontekście przemian demograficznych w Polsce, które charakteryzuje szybko rosnąca liczba osób powyżej 50. roku życia w strukturze ludności. Z prognoz Eurostatu wynika, że w 2060 roku ponad jedna trzecia ludności Polski (34,5%) będzie w wieku co najmniej 65 lat, podczas gdy w roku 2015 było to niecałe 16%. W 2060 roku mediana wieku Polaków będzie należała do rekordowo wysokich i wyniesie 51,2 roku (wyżej w rankingu uplasują się tylko Rumuni i Łotysze)[10].

Koncepcję całożyciowego uczenia się jako współcześnie naczelną ideę edukacyjną charakteryzuje przenoszenie punktu ciężkości z instytucji edukacyjnych (nauczanie) na jednostki (uczenie się), upodmiotowienie uczestników i postępująca autonomizacja procesów uczenia się (samokształcenie, samouctwo) z wykorzystaniem IT.

[8] Tamże, s. 25.

[9] Cyt. za: W. Olszewski, *Neomedia in free time and the development of the active generation of 50+*, [w:] *Pedagogy of information. Cyberspace. Dangers and Education*, red. A. Karyń, P. Dudek, A. Babicka-Wirkus, Szczecin 2011, s. 153–167.

[10] J. J. Kowalski, *Jedziemy ekspresem do starości*, „Dziennik Gazeta Prawna" 9.01.2014, nr 5, s. A3.

Mieczysław Malewski słusznie zauważył, że

> oto na naszych oczach odczarowaniu ulega system instytucjonalnej edukacji dorosłych, a jego desakralizacji towarzyszy postawienie w centrum uwagi uczenia się jako składowej ludzkiej codzienności[11].

Dynamiczne zmiany, a zwłaszcza rozwój technologii informacyjnych, powodują, że żyjemy w „zmediatyzowanym świecie"[12], co stwarza konieczność zdobywania umiejętności cyfrowych i umiejętności korzystania z mediów, zwłaszcza w grupie osób starszych, gdyż

> technologia zmienia się coraz szybciej, wymagając stałego dokształcania w każdym wieku w celu dostosowania się do wymogów w zakresie umiejętności, a średnia długość życia również wzrasta. W tym przyszłym środowisku kształcenie dorosłych ma duże znaczenie zarówno dla rozwoju osobistego, jak i dla sukcesu gospodarczego oraz spójności społecznej Europy,

dlatego

> dorośli muszą być w stanie doskonalić swoje kluczowe kompetencje przez całe życie, przy czym szczególną uwagę należy poświęcić grupom docelowym, które zostały uznane za grupy priorytetowe w kontekście krajowym, regionalnym lub lokalnym. Istotną rolę będą tu odgrywać lokalne i regionalne inicjatywy z zakresu informowania, angażowania i motywowania tych grup, a także opracowywania oferty edukacyjnej dostosowanej do potrzeb osób w ich własnym środowisku[13].

Cyfrowa ewolucja nie jest terminem do końca zdefiniowanym; używa się jej do opisu szerokiej kategorii różnorodnych technologii powiązanych z Internetem oraz wpływających na nie zachowań i praktyk. Autorzy *The Digital Evolution Report*, przygotowanego wspólnie przez tygodnik „Economist" i firmę badawczą Intelligence Unit, zanotowali, że

> podstawowym celem cyfrowej ewolucji powinna być umiejętność adaptacji do wszelkich zmian w przyszłości. Technologie takie jak media społecznościowe, urządzenia mobilne, przetwarzanie w chmurze dziś są codziennością. Ale ledwie do tego przywykliśmy, a pojawiają się kolejne źródła zamętu: wirtualna rzeczywistość, systemy samouczące się, kryptowaluty […][14].

Nowe trendy, podobnie jak nowe urządzenia i usługi związane z cyfrową rewolucją – choć w różnej skali – pojawiają się obecnie i będą się pojawiać w przyszłości, wywierając wpływ na życie codzienne. Różne instytucje próbują je przewidywać. Przykładowo, THINKTANK Ośrodek dialogu i analiz wydał pod

[11] M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 47.

[12] T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa 2005, s. 41.

[13] Opinia Komitetu Regionów – Plan działania na rzecz kształcenia dorosłych – Na naukę jest zawsze odpowiednia pora. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2008/C 257/11, 9.10.2008.

[14] S. Czubkowska, *Komputerowa Czerwona Królowa nas pogania*, „Dziennik Gazeta Prawna" 23–27.12.2015, nr 249/250, s. 78.

koniec 2015 roku listę 55 cyfrowych trendów, które opisał w publikacji *Smart book*, choć sami autorzy raportów i prognoz wskazują, że ich przypuszczenia są obarczone dużą dozą niepewności. Większość jednak zdaje się być zgodna, że motorem zmian w cyfrowym świecie są potrzeby konsumentów, stąd wiele uwagi poświęca się analizom ich zachowań . Na konferencji podsumowującej 2-letni projekt *Smart Living* autorzy badań stwierdzili:

> Polacy nigdy wcześniej w takim stopniu nie inwestowali we własną satysfakcję i zadowolenie. Mamy dziś do czynienia z «superkonsumentami», którzy dysponują znacznie większą ilością zasobów niż kiedykolwiek, ale i z większą refleksją podchodzą do swoich wyborów[15].

Ten fragment rozważań można spuentować stwierdzeniem, że ewolucja cyfrowa jest nieodwracalna, a środowisko życia (w tym codziennego) nie jest statyczne, tylko dynamiczne i złożone, dlatego wszyscy stoją przed wyborem: albo będą dostosowywali się do zmian, albo będą cyfrowo marginalizowani, a w konsekwencji wykluczeni.

W kontekście tytułowych dociekań konieczne jest także zwrócenie uwagi na odwrót od społeczeństwa masowego na rzecz wolności jednostki, a jednocześnie poddanie tej jednostki grze rynkowej. Alvin i Heidi Tofflerowie zauważyli, że

> masowość staje się znakiem przeszłości. Z kolei jednak złożoność nowych układów domaga się zwiększonej wymiany informacji pomiędzy poszczególnymi jednostkami życia społecznego […], a także pojedynczymi ludźmi. W ten sposób jeszcze bardziej pogłębia się zapotrzebowanie na komputery, sieci telekomunikacyjne i informatyczne oraz nowe formy porozumiewania się. W efekcie tych dążeń nieustannie przyspiesza się tempo zmian technologicznych, zawierania najróżniejszego typu transakcji oraz życia codziennego – a – w coraz większym stopniu informacja staje się substytutem surowców, siły roboczej i innych zasobów[16].

Polacy w wieku 50+, jak pokazują badania, są grupą najbardziej narażoną na wykluczenie cyfrowe. Diagnoza Społeczna z 2015 roku[17] ujawnia, że najmniej aktywnymi użytkownikami nowych technologii są osoby starsze, będące emerytami i rencistami oraz ludzie z niskim wykształceniem. W dokumencie podano, że komputera używa 92,5% osób w wieku 25–34 lata i aż 97,2% w przedziale 16–24 lata, podczas gdy tylko 18,6% osób w wieku 65 lat i więcej oraz 41,3% w przedziale 60–64 lata. Podobnie z Internetu korzysta zaledwie 18% osób powyżej 65 lat i 41% w przedziale 60–64 lata, w porównaniu do 97,5%

[15] *Co oznacza inteligentne życie? Podsumowanie projektu «Smart Living» już za nami*, THINKTANK Ośrodek dialogu i analiz, Warszawa 24.11.2015, http://mttp.pl/pobieranie/Podsumowanie_Smart%20Living.pdf, dostęp 19.01.2016.

[16] A. Toffler, H. Toffler, *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Poznań 1996, s. 33.

[17] *Diagnoza Społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2015, http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2015.pdf, dostęp 19.01.2016.

w wieku 16–24 lata i 93% w wieku 25–34 lata. Ze względu na status społeczno-zawodowy najrzadziej z komputera korzystają emeryci i renciści (odpowiednio 26% i 33%), podobnie jak z Internetu (25% oraz 33%), podczas gdy uczniowie i studenci w 99%, a prywatni przedsiębiorcy i pracownicy sektora publicznego po około 90%. Ważnym czynnikiem różnicującym korzystanie z technologii i mediów jest wykształcenie. Tylko około 15% osób z wykształceniem podstawowym i niższym korzysta z komputera i Internetu, około 49% z wykształceniem zasadniczym/gimnazjalnym, przy 92% z wykształceniem wyższym. Z nowych technologii częściej korzystają mężczyźni niż kobiety.

Analizując zainteresowanie Polaków Internetem na przestrzeni lat 2003–2015, można stwierdzić, że jest ono znacznie wyższe wśród ludzi młodych i wynosi 97,5% w grupie 16–24 lata oraz 92,9% w grupie 25–34 lata przy 17,9% w kategorii 65 lat i więcej oraz 40,8% w przedziale 60–64 lata. Należy jednak zauważyć, że dynamika przyrostu jest najwyższa w najstarszych grupach wiekowych i wynosi w przybliżeniu 4–5% w latach 2011, 2013 i 2015.

Inny raport oparty na danych Komisji Europejskiej *Digital Competences in the Digital Agenda*[18] potwierdza, że Polki w przedziale wiekowym od 55 do 74 lat przodują w Unii Europejskiej w statystyce cyfrowego wykluczenia. Tylko 37% z nich korzystało z sieci przynajmniej raz w roku poprzedzającym badanie, podczas gdy w starej Unii (UE 15) było to 63%, a w nowej Unii (NUE 12) 40%. Codzienne korzystanie z komputera deklaruje 22% polskich kobiet w wieku 55–74 lata, podczas gdy w UE 15 – 48%, a w NUE 12 – 24%. Zaprezentowane dane dotyczące kobiet są ważne z punktu widzenia badań własnych, dotyczących Uniwersytetów Trzeciego Wieku (UTW), które skupiają głównie kobiety powyżej 50. roku życia.

Wyniki *Diagnozy Społecznej 2015* potwierdzają również inne raporty, jak na przykład badania sondażowe Fundacji Orange, przeprowadzone na ogólnopolskiej próbie osób w wieku 18 lat i więcej we wrześniu 2015 roku pod nazwą *Postrzeganie Internetu i nowoczesnych technologii w Polsce*[19]. Według tych badań życia bez Internetu nie wyobraża sobie prawie 30% respondentów w wieku 18–24 lata, a tylko 7% w przedziale 65 lat i więcej oraz 15% w wieku 55–64 lata. Z Internetu nie korzysta, bo nie ma do niego dostępu, 58% badanych w wieku 65 lat i więcej oraz 21% w wieku 55–64 lata. W grupie osób w przedziale wiekowym 18–24 lata nie było takich wskazań. Biorąc pod uwagę podział na miejsce zamieszkania, blisko 30% mieszkańców metropolii (miasta powyżej

[18] S. Czubkowska, *Dziewczyny nie mają kompleksów. Technologicznych*, „Dziennik Gazeta Prawna" 23.11.2015, nr 227, s. A12.

[19] *Postrzeganie internetu i nowoczesnych technologii w Polsce*, Krajowa Rada Radia i Telewizji 5.11.2005, http://www.krrit.gov.pl/drogowskaz-medialny/aktualnosci/news,2123,postrzeganie-internetu-i-nowoczesnych-technologii-w-polsce.html, dostęp 5.01.2016.

500 tys. mieszkańców) wskazuje na konieczność codziennego dostępu do sieci WWW, przy 10% osób zamieszkujących wieś. Na wsi 26% badanych nie korzysta z Internetu, gdyż nie ma do niego dostępu, podczas gdy w metropoliach jest to 15%. Im niższe wykształcenie, tym mniejsze zainteresowanie Internetem – to kolejny wniosek z badań. Aż 23% respondentów z najniższym wykształceniem (podstawowe, zawodowe, gimnazjalne) wskazało, iż nie potrzebuje Internetu, mimo że ma do niego dostęp, podczas gdy wśród osób z wykształceniem wyższym jest to 1%.

Cel, przedmiot badań oraz charakterystyka próby badawczej

Celem autorskich badań jest diagnoza dotycząca udziału neomediów – mediów cyfrowych, interaktywnych w zagospodarowaniu czasu wolnego i pozyskiwaniu informacji (wiedzy) oraz wpływ neomediów na rozwój osobowy generacji 50+. Zaprezentowane badania są kontynuacją wcześniejszych[20] i dotyczyły grupy dorosłych aktywnych edukacyjnie – słuchaczy UTW.

Dla realizacji celów badawczych postawiono następujące pytania:

1. Jakie aktywności przejawiają dla zagospodarowania czasu wolnego ludzie generacji 50+ i jaki jest w tym udział mediów?
2. Jakie media stanowią źródło pozyskiwania informacji i wiedzy?
3. W jakim stopniu korzystanie z mediów wpływa na rozwój osobowy badanych?
4. Jakie nowoczesne media wykorzystują badani i kto uczy ich korzystania z neomediów?
5. Ile czasu poświęcają średnio w ciągu doby na korzystanie z mediów?

Badana populacja to 57 osób, którzy stanowią około 15% słuchaczy UTW w Głogowie. 92% ankietowanych stanowiły kobiety. 57% respondentów znajdowało

[20] Por. W. Olszewski, *Media w aspekcie pedagogicznej funkcji czasu wolnego ludzi dorosłych*, [w:] *Media – edukacja – kultura. W stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Poznań–Rzeszów 2012; tenże, *Digital media in the process of obtaining knowledge by the generation 50+ from the perspective of the society of time*, [w:] *ICT in Educational Design, Processes, Materials, Resources*, red. E. Baron-Polańczyk, Zielona Góra 2013; tenże, *The trust towards media in the adults' education*, [w:] *Trust in Global Perspective*, red. M. Czerepaniak-Walczak, E. Perzycka, Szczecin 2013; tenże, *Media w kształceniu ustawicznym dorosłych w Rosji na przykładzie Tomska. Komunikat z badań*, [w:] *Sbornik naučn'ih trudov. Po materialam Vserossijskoj naučno-praktičeskoj studenčeskoj konferencii: «Aktual'n'ie problem'i sovremennogo social'no-ékonomiceskogo razvitiâ obŝestva»*, Rossijskij Èkonomičeskij Universitet im. G. V. Plehanova Filial v G. Dmitrove Moskovskoj Oblasti, Dmitrow 2015.

się w przedziale wiekowym 61–70 lat, a po 19% w przedziale 51–60 lat oraz powyżej 70 lat, natomiast 5% stanowiły osoby poniżej 51 lat. 84% słuchaczy mieszkało w Głogowie (miasto liczy około 70 tys. mieszkańców). Biorąc pod uwagę poziom wykształcenia, 49% badanych posiadało wykształcenie średnie lub policealne, a 46% wyższe. Zdecydowana większość, bo 87%, to emeryci.

Zebrane dane pozwalają na udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze:

1. Spośród różnorodnych aktywności najwyższy odsetek respondentów wskazał na: czytanie książek (13,3%), uczestnictwo w zajęciach ruchowych/rehabilitacyjnych (12,7%) oraz zajmowanie się ogródkiem/działką (9,2%). Najniższy odsetek przypadł na uczestnictwo w życiu społeczności lokalnej (1%), uczestnictwo w życiu religijnym (1,2%) oraz uprawnianiu przynajmniej raz w tygodniu sportu, a także spędzaniu czasu na przeglądanie stron internetowych (po 2,3%). Stosunkowo wysoki udział dotyczył takich czynności, jak: oglądanie telewizji, czytanie prasy, zwiedzanie (turystyka) i zajmowanie się wnukami lub innymi członkami rodziny (po 8%).
2. Podstawowym źródłem pozyskiwania informacji (wiedzy) jest telewizja (25%) oraz książki (19%) i Internet (19%), zaś najniższy odsetek przypadł na radio (9%) i gazety (11%).
3. Realizowane formy spędzania czasu wolnego najbardziej wpływają według respondentów na dobre samopoczucie psychiczne (27%) oraz kondycję fizyczną (26%), zaś w najniższym stopniu na relacje społeczne (4%) i rodzinne (10%).
4. Spośród nowoczesnych urządzeń IT ankietowani najczęściej wymieniali korzystanie z laptopów (30%) i komputerów stacjonarnych (28%), ze smartfonów 13%, zaś z tabletów tylko 4%. Nikt nie wskazał notebooków.
5. W odpowiedzi na pytanie, kto uczy badanych korzystania z nowych mediów, respondenci wskazali, że uczą się sami, studiując instrukcje (33%) lub uczy ich młodsze pokolenie (dzieci, wnuki) (28%). Ważnym źródłem kształcenia informatycznego są także znajomi z pokolenia badanych (11%) oraz kursy i szkolenia (17%).
6. Spośród różnych mediów wskazanych w ankiecie, słuchacze UTW Głogów do dwóch godzin dziennie poświęcają na: gazety (82%), książki (63%), przekaz ustny (dyskusje, rozmowy, wykłady) (62%) oraz Internet (51%), a najmniej na radio (42%) i telewizję (45%). Od dwóch do czterech godzin dziennie ankietowani najczęściej oglądali telewizję (49%). Na kolejnych miejscach pod względem aktywności w tym przedziale czasowym, ale już ze znacznie rzadziej podawanymi odpowiedziami,

były: książki (22%), radio (19%), gazety (18%) oraz przekaz ustny (14%). Na Internet wskazało 12% respondentów. Od czterech do sześciu godzin dziennie badani najczęściej poświęcają słuchaniu radia (27%) oraz czytaniu książek (15%). Nie było wskazań na gazety i Internet, a telewizję zaznaczyło 3%.

7. Media, które w dużym stopniu wpływają na rozwój osobowy to, zdaniem słuchaczy: książki (59%), przekaz ustny (57%), radio (32%), Internet (25%), telewizja (16%) i gazety (12%). Natomiast średni udział, w opinii seniorów, mają: Internet (55%), gazety (52%), telewizja (44%), radio (37%), przekaz ustny (33%) i książki (26%).

Sumując duży i średni stopień wpływu można stwierdzić, że mediami odgrywającymi istotny wpływ na rozwój osobowy badanych są: przekaz ustny (90%), książki (85%), Internet (80%), radio (69%), gazety (64%), telewizja (60%). Tak wysokie wskazania dla przekazu ustnego i książek wynikają zapewne z uczestnictwa w różnorodnych zajęciach (wykłady, lektoraty). Należy także zauważyć, że słuchacze UTW Głogów wskazali, iż w niewielkim stopniu na ich rozwój osobowy oddziałują: telewizja (25%), gazety (12%), Internet (10%).

Badania dotyczą aktywnej edukacyjnie grupy osób (słuchaczy UTW w Głogowie) i ukazują niewielki wycinek wyzwań edukacyjnych generacji 50+.

Próba podsumowania

Globalizujące tendencje nowoczesności wpisane w czynniki dynamicznych zmian powodują, że mamy do czynienia ze zderzeniem nowoczesnego życia społecznego z jego tradycyjnymi formami. Ten nowy (a może upowszechniany) paradygmat nowoczesnego życia społecznego, uwikłanego w doktrynę neoliberalną, charakteryzującą się dogmatem wolności, kultem wolnego rynku, indywidualizmem wynoszącym jednostkę do najwyższej rangi i prowadzącym do dobrostanu oraz akceptacji nierówności jako sprawiedliwej kategorii, powoduje, że jednostka stanowi coraz częściej przedmiot dociekań badań społecznych. Istotną kategorią dla „jednostek w społeczeństwie" i „społeczeństwie jednostek" jest codzienność, która nie tylko narzuca gotowe rozwiązania na układ każdego dnia, lecz także decyduje o jakości życia jednostek i społeczności.

Życie codzienne, jak chyba nigdy dotąd, umożliwia szerokiej rzeszy ludzi wejście w świat podmiotów otaczającej rzeczywistości i relacje z nimi. Dynamiczny rozwój „cyfrowej edukacji" to gigantyczny rynek klientów, w tym

szybko rosnącej generacji 50+, która, coraz lepiej wykształcona i o znacznie wyższym statusie materialnym, będzie spełniać indywidualne i jeszcze bardziej wysublimowane potrzeby samorealizacji. W efekcie tych dążeń, ale również złożoności ponowoczesnego świata, zwiększać się będzie zapotrzebowanie na informację i wiedzę, które staną się substytutem surowców, siły roboczej oraz innych zasobów.

Kategorie codzienności, edukacji i mediów są ze sobą ściśle powiązane i stanowią ciekawy poznawczo obszar badawczy, dlatego mogą być inspiracją dla dalszego dyskursu naukowego. Mogą stanowić także zachętę do dalszych dociekań naukowych dla badaczy analizujących udział neomediów w edukacji generacji 50+.

Bibliografia

Co oznacza inteligentne życie? Podsumowanie projektu «Smart Living» już za nami, THINKTANK Ośrodek dialogu i analiz, Warszawa 24.11.2015, http://mttp.pl/pobieranie/Podsumowanie_Smart%20Living.pdf, dostęp 19.01.2016.

Diagnoza Społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport, red. J. Czapiński, T. Panek, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2015, http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2015.pdf, dostęp 19.01.2016.

Czubkowska S., *Dziewczyny nie mają kompleksów. Technologicznych*, „Dziennik Gazeta Prawna" 23.11.2015, nr 227, s. A 12.

Czubkowska S., *Komputerowa Czerwona Królowa nas pogania*, „Dziennik Gazeta Prawna" 23–27.12.2015, nr 249–250, s. A 20.

Opinia Komitetu Regionów – Plan działania na rzecz kształcenia dorosłych – Na naukę jest zawsze odpowiednia pora. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2008/C 257/11, 9.10.2008.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. «Ja» i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2007.

Goban-Klas T., *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, WSiP, Warszawa 2005.

Kowalski J. J., *Jedziemy ekspresem do starości*, „Dziennik Gazeta Prawna" 9.01.2014, nr 5, s. A 14.

Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

Marody M., *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Scholar, Warszawa 2015.

Moscovici S., *The Age of the Crowd. A Historical Treatise on Mass Psychology*, Cambridge University Press, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Cambridge–Paris 1985.

Olszewski W., *Digital media in the process of obtaining knowledge by the generation 50+ from the perspective of the society of time*, [w:] *ICT in Educational Design, Processes, Materials, Resources*, red. E. Baron-Polańczyk, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2013.

Olszewski W., *Media w kształceniu ustawicznym dorosłych w Rosji na przykładzie Tomska – komunikat z badań,* [w:] *Sbornik naučn'ih trudov. Po materialam Vserossijskoj naučno-praktičeskoj studenčeskoj konferencii: «Aktual'n'ie problem'ì sovremennogo social'no-ékonomiceskogo razvitiâ obŝestva»,* Rossijskij Èkonomičeskij Universitet im. G. V. Plehanova Filial v G. Dmitrove Moskovskoj Oblasti, Dmitrow 2015.

Olszewski W., *Neomedia in free time and the development of the active generation of 50+*, [w:] *Pedagogy of information. Cyberspace. Dangers and Education,* red. A. Karyń, P. Dudek, A. Babicka-Wirkus, Volumina.pl, Szczecin 2011.

Olszewski W., *The trust towards media in the adults' education*, [w:] *Trust in Global Perspective*, red. M. Czerepaniak-Walczak, E. Perzycka, Zapol, Szczecin 2013.

Postrzeganie internetu i nowoczesnych technologii w Polsce, Krajowa Rada Radia i Telewizji 5.11.2005, http://www.krrit.gov.pl/drogowskaz-medialny/aktualnosci/news,-2123,postrzeganie-internetu-i-nowoczesnych-technologii-w-polsce.html, dostęp 5.01.2016.

Sztompka P., *Życie codzienne. Temat najnowszej socjologii*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków 2008.

Toffler A., Toffler H., *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, tłum. J. Łoziński, Zysk i S-ka, Poznań 1996.

Everyday reality as the educational challenge for the generation 50+

Abstract: The technological revolution and the dynamic socio-economic changes which are everyday reality in the neoliberal world become a challenge for the fast-growing generation 50+ in Poland. The subject of the considerations is the attempt to present the influence of (neo)media on the transformations of the adults who function in the new social formation which turns away from the currently dominant forms of socialization. The article is based on the results from the research carried out by the author in the selected Universities of the Third Age within the area of the Northern part of the Silesia District.

Keywords: digital evolution, everyday reality, generation 50+, individual, neomedia, society

Słowa kluczowe: codzienność, ewolucja cyfrowa, generacja 50+, jednostka, neomedia, społeczeństwo

Część II

Codzienność a edukacja

Ewa Kochanowska
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Wiedza osobista dziecka w młodszym wieku szkolnym jako przestrzeń (nie)codziennych działań nauczyciela

Wprowadzenie

Zachodzące przemiany życia społecznego tworzą odmienny jakościowo świat, który jest miejscem osobistych doświadczeń, wynikających ze spontanicznej aktywności dziecka oraz tworzonej na ich podstawie wiedzy o rzeczywistości. Wiedzę w ten sposób nabytą dziecko konfrontuje z wiedzą przekazywana na co dzień w szkole. Jedną z kluczowych kategorii pojęciowych wymagających wyjaśnienia w kontekście podjętych rozważań nad wiedzą osobistą dziecka w młodszym wieku szkolnym jako przestrzenią (nie)codziennych działań nauczyciela jest codzienność. W znaczeniu definicyjnym, Barbara Smolińska-Theiss sprowadza codzienność do „przestrzeni społecznej, w której przebywa i porusza się jednostka”[1]. Przyjmując takie szerokie rozumienie codzienności, można przyjąć, że w ogólnej strukturze codziennych doświadczeń dzieci, obok rodziny, podwórka i dziecięcej kultury, jedną z podstawowych przestrzeni społecznych, w której dziecko przebywa i porusza się, jest szkoła, uznawana zresztą przez same dzieci za drugi co do ważności wymiar ich egzystencji, stanowiący tym samym bardzo istotny element organizacji niemal każdego dnia[2].

Codzienność, w tym także codzienność szkoły, rozpatrywać można jako mozaikę

> złożonych zależności, wielorakiego zaangażowania, płynnych ról, oczekiwań, uwarunkowań i aktywności, które łącznie składają się na doświadczanie [szkolnego – przyp. EK] życia (codziennego)[3].

[1] B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993, s. 119.

[2] Tamże, s. 181.

[3] S. Krzychała, *Projekty życia młodzieży w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wrocław 2007, s. 35.

Z jednej strony tworzą ją „proste czynności, swojskie klimaty, banalne obowiązki, przejrzystość relacji i niewygórowane aspiracje", z drugiej zaś codzienność jawi się jako arena zmagań, trudu radzenia sobie w zmieniającej się rzeczywistości pełnej zależności i relacji władzy[4]. Oznacza to, że codzienność w szkole jest

> doświadczana jako oczywistość i jako zagadka zarazem, jako zastany rytm i jako zadanie innowacji, jako całościowe doświadczenie i jako fragmentaryczne obszary aktywności, jako zindywidualizowane strategie i jako zbiorowe praktyki[5].

Na działania nauczyciela i ucznia w codzienności szkolnej można zatem spojrzeć przez pryzmat powtarzalności, przewidywalności reguł, norm życia społecznego oraz szablonowości i schematyczności. Tak rozumiana codzienność szkoły posiada szereg charakterystycznych cech życia codziennego wyodrębnionych, na podstawie analiz terminologicznych, przez Piotra Sztompkę. Autor opisuje je poprzez następujące stwierdzenia:

1. „życie codzienne to zawsze życie z innymi i w obecności innych", a zatem codzienność dzieje się, rozgrywa się zawsze w towarzystwie innych;
2. życie codzienne to splot zdarzeń, które nieustannie się powtarzają (cyklicznie, rytmicznie, rutynowo – dzień w dzień, tydzień w tydzień, miesiąc w miesiąc, rok w rok);
3. życie codzienne przybiera najczęściej formy rytualne, które są wykonywane zgodnie z wpojonym i bezrefleksyjnie realizowanym scenariuszem zdominowanym przez nawyki;
4. życie codzienne posługuje się naszą cielesnością, angażując wszystkie emocje;
5. życie codzienne zawsze ulokowane jest w określonej przestrzeni, toczy się w różnych miejscach – w szkole, w domu, na ulicy – co w konsekwencji determinuje jego treść i charakter;
6. epizody życia codziennego zwykle mają określoną trwałość, wytyczone ramy czasowe – krótsze lub dłuższe – i z tego względu wszystkie niosą rozmaite konsekwencje;
7. życie codzienne zwykle ma charakter bezrefleksyjny, niemalże automatyczny;
8. życie codzienne cechuje się spontanicznością[6].

---

[4] Tamże.

[5] Tamże.

[6] Zob. *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008, s. 24–30.

W kontekście przytoczonych wyżej atrybutów, w związku z podjętym w tekście problemem, jedną z głównych cech codzienności szkolnej jest powtarzalność i rytualność sytuacji dydaktycznych oraz bezrefleksyjne realizowanie scenariuszy przez nauczycieli i uczniów. Jednakże w codzienność szkoły wpisane są lub mogą być niekonwencjonalne, niestereotypowe działania nauczyciela, odbiegające od powszechnie na co dzień stosowanych, ukierunkowane na różne obszary funkcjonowania dziecka. Część z nich odnosi się do wiedzy ucznia, a konkretnie określa stosunek nauczyciela do wiedzy osobistej dziecka, wartości, jaką jej przypisuje w procesie kształcenia, oraz sposobu wykorzystania w konstruowaniu wiedzy szkolnej. Tego typu działania można określić jako „niecodzienne" w praktyce szkolnej, obejmujące sytuacje dydaktyczne świadomie organizowane przez nauczyciela lub spontanicznie pojawiające się w procesie kształcenia, ukierunkowane na aktywizowanie i wykorzystywanie wiedzy osobistej dziecka.

Celem niniejszego opracowania jest próba ukazania stosunku nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do aktywizowania i wykorzystania wiedzy osobistej dzieci na co dzień w sposób powtarzalny, schematyczny, zwyczajowy, a także rzadko w sposób niejako „niecodzienny".

Potencjał wiedzy osobistej dziecka w przestrzeni szkoły

Dziecko rozpoczynające naukę w szkole dysponuje już określonym zasobem wiedzy i doświadczeń nabytych w środowisku rodzinnym, w przedszkolu, w toku codziennej aktywności w najbliższym środowisku, w kontakcie z mediami. Dla określenia wiedzy osobistej używa się czasem innych określeń[7], ale zasadniczą cechą jej przypisywaną jest to, że wiąże się ona z naturalnym, spontanicznym doświadczaniem rzeczywistości[8]. Jest to zasób wiadomości, których dziecko uczy się

> w spontanicznych procesach socjalizacji, w spontanicznych procesach oddziaływania środowiska społecznego i kulturalnego na dziecko, w spontanicznych przebiegach przystosowań, kiedy dziecko już bardzo wcześnie uczy się rozpoznawać, spostrzegać i interpretować ludzkie zachowania, uczy się reagować na cudze postępowanie i wywoływać pożądane reakcje[9].

[7] Wiedza osobista określana jest również jako wiedza ukryta, milcząca, proceduralna, operacyjna, potoczna, wiedza w działaniu itd., chociaż w zależności od ujęcia definicyjnego zakres nazw nie jest zawsze taki sam. Zob. D. Klus-Stańska, *Po co nam wiedza potoczna w szkole?*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2000, s. 147.

[8] J. Trzebiński, *Wstęp*, [w:] *Wiedza potoczna w szkole*, red. E. Dryll, J. Trzebiński, Warszawa 1994, s. 10.

[9] J. Szczepański, *Rozważania o dniu powszednim*, „Odra" 1980, nr 3, s. 29.

Mirosława Marody uważa, że

> wiedzą potoczną się nasiąka przez fakt życia w określonym społeczeństwie i określonej grupie społecznej, jej zakres jest zatem wyznaczony przez zakres osobistych doświadczeń jednostki[10].

Zasadniczą cechę wiedzy osobistej ucznia upatruje się w tym, że kształtuje się ona w sposób naturalny, w przeciwieństwie do wiedzy uformowanej w wyniku zaplanowanych oddziaływań, na przykład w trakcie lekcji szkolnych[11].

Waldemar Kozłowski zwraca uwagę na fakt, iż

> przychodząc do szkoły, dziecko konfrontuje dwa rodzaje wiedzy: swoją prywatną, potoczną oraz wiedzę głoszoną przez nauczycieli, utwierdzaną przez książki i inne oficjalne źródła. Ta druga przekazywana jest jako «prawdziwa», «naukowa», «obiektywna», «słuszna». Daje się więc uczniowi do zrozumienia, iż wiedza, którą zdobył samodzielnie lub od innych osób, jest całkowicie lub częściowo gorsza od tej, którą głosi i akceptuje szkoła. W przypadkach skrajnych dochodzi do przemocy «symbolicznej» – na dziecko wywiera się presję, aby podporządkowało się szkolnemu systemowi znaków, terminów, pojęć i symboli[12].

Podobnie twierdzi Jerome Bruner:

> to, czego właściwie szkoła naucza, jakie style myślenia i jaki «rejestry mowy» rozwija u swoich uczniów, nie można oddzielać od lokalizacji szkoły w życiu i kulturze jej podopiecznych. Szkolny program nauczania nie ogranicza się tylko do «przedmiotów». Najważniejszym problemem szkoły, ujmowanym kulturowo, jest sama szkoła. W taki właśnie sposób doświadcza jej większość uczniów, co z kolei determinuje rodzaj wynoszonych z niej znaczeń[13].

W świetle współczesnych paradygmatów edukacji małego dziecka, zwłaszcza w edukacji opartej na założeniach konstruktywizmu, istotną rolę w procesie kształcenia pełni zarówno wiedza osobista, posiadana już przez ucznia, i doświadczenia nabyte w przestrzeni pozaszkolnej, jak i aktywność własna dziecka w toku dochodzenia do nowej wiedzy. Stanisław Dylak zauważa, że dzieci zanim przyjdą do szkoły są już doświadczonymi badaczami, wyciągają wnioski z osobistych doświadczeń i interpretują świat. Nauczyciele powinni wykorzystywać ten przyswojony już przez uczniów zasób wiadomości, zaś nauczanie powinno zaczynać się tam, gdzie znajduje się uczeń ze swoją wiedzą o świecie, bowiem dzieci posługują się posiadanym repertuarem rozwiązywania problemów i interpretowania nowych sytuacji[14]. Z badań nad konstruowaniem

[10] M. Marody, *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Warszawa 1987, s. 176.

[11] J. Trzebiński, *Wstęp*, dz. cyt., s. 10.

[12] W. Kozłowski, *Twórcze dziecko w szkole. Możliwości i ograniczenia*, Warszawa 2004, s. 45–46.

[13] J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 1996, s. 48.

[14] S. Dylak, *Uwzględniać uprzednią wiedzę uczniów*, [w:] *Przyrodnicze rozumowania*

wiedzy dziecka w szkole wynika jednak, że nauczyciele nie doceniają niestety w pełni (lub wcale) potencjału wiedzy osobistej dzieci w praktyce szkolnej.

Nauczyciel wobec wiedzy osobistej dzieci – próba typologii postaw

W tekście podjęto próbę przedstawienia różnych postaw nauczycieli wczesnej edukacji wobec wiedzy osobistej dzieci, aktywizowania jej w toku zajęć zintegrowanych oraz wykorzystywania w procesie konstruowania własnej wiedzy przez dzieci w szkole. Problemy, na które poszukiwano odpowiedzi w toku jakościowej analizy materiału badawczego w postaci protokołów zajęć w ramach badań nad wiedzą osobistą i doświadczeniami pozaszkolnymi dziecka w młodszym wieku szkolnym[15], koncentrowały się wokół pytań:

1. Jaki jest stosunek nauczycieli wczesnej edukacji do wiedzy osobistej dziecka w codziennej praktyce szkolnej?
2. Czy i jakie działania nauczyciela ukierunkowane na wiedzę osobistą dziecka stanowią „niecodzienność", to znaczy występują sporadycznie, okazjonalnie?

Przeprowadzona analiza sytuacji edukacyjnych w toku zajęć zintegrowanych pozwoliła na skonstruowanie modelu postaw[16] nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec wiedzy osobistej dziecka. Wyodrębniono w nim typy zachowań, jakie najczęściej powtarzają się na co dzień, i które ze względu na swoje konsekwencje, czyli efekty procesu kształcenia, można określić jako negatywne oraz postawę pozytywną, wyrażającą się w nadawaniu wiedzy osobistej właściwej rangi i znaczenia (niestety była ona rzadko wykazywana przez nauczycieli w sposób „niecodzienny").

Codzienny stosunek nauczycieli wobec wiedzy osobistej dziecka w edukacji wczesnoszkolnej przyjmuje jedną z następujących postaci:

a) unikanie konfrontacji oraz ignorancja wiedzy osobistej dziecka

W przypadku omawianej postawy nauczyciele koncentrują się na przekazywaniu tak zwanej wiedzy szkolnej i często rezygnują z aktywizowania

najmłodszych czyli jak uczyć inaczej, Rzeszów 1994, s. 18.

[15] Podjęte zagadnienie stanowi wycinek badań własnych prowadzonych przez autorkę tekstu nad wiedzą osobistą i doświadczeniami pozaszkolnymi dzieci w młodszym wieku szkolnym.

[16] Inspiracją do skonstruowania modelu był schemat ilustrujący postawy rodziców wobec dziecka według Marii Ziemskiej. Zob. *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa 1980.

wiedzy osobistej dzieci i jej integrowania z wiedzą przekazywaną podczas lekcji. Co więcej, nauczyciele nie wykorzystują naturalnych i spontanicznych sytuacji na zajęciach, podczas których dzieci same chcą się podzielić (z nauczycielem i/lub rówieśnikami) posiadaną wiedzą osobistą. Unikanie konfrontacji i ignorancja wiedzy osobistej dziecka może, między innymi, zostać wyrażone poprzez:

– monologizowanie przez nauczyciela w trakcie zajęć, a tym samym brak aktywności werbalnej dzieci;
– stosowanie wyłącznie tradycyjnej pogadanki, ukierunkowanej na pozyskiwanie konkretnych, z góry uznanych przez nauczyciela jako jedynych poprawnych, odpowiedzi ze strony uczniów;
– brak czasu na swobodne skojarzenia uczniów, wysuwanie hipotez, tworzenie pomysłów rozwiązania problemów;
– brak aktywności pytaniowej uczniów i/lub lekceważenie, ignorowanie pytań zadawanych przez dzieci, które są wyrazem nie tylko ich niewiedzy, ale także obrazują wiedzę posiadaną już przez dzieci.

Edmund Trempała twierdzi, iż nauczyciele mają najczęściej świadomość, że uczniowie dysponują wiedzą wykraczającą poza program szkolny, lecz raczej unikają rozmów z uczniami na jej temat, bowiem uważają, że w szkole należy realizować obowiązujący program i często nie mają czasu na rozmowy o pozaszkolnych doświadczeniach edukacyjnych uczniów[17]. Dorota Klus-Stańska określa szkołę charakteryzującą się ignorowaniem oraz brakiem akceptacji dla wiedzy osobistej dziecka jako szkołę transmisyjną, w której

> wiedza osobista ucznia schodzi na plan dalszy, postrzegana jest jako element anegdotyczny edukacji. Może być nawet traktowana jako zakłócająca, zwłaszcza jeśli nie pozostaje w zgodzie z wiedzą podręcznikową lub wyrażona jest niesformalizowanym osobistym językiem. Uczeń zostaje niejako wyłączony ze współtworzenia znaczeń aż do chwili, gdy jako dorosły, «pełnoprawny» członek społeczeństwa będzie mógł brać udział w kontynuacji rozwoju kultury upublicznionej instytucjonalnie[18].

b) brak akceptacji, odrzucenie wiedzy osobistej dziecka

W tym przypadku nauczyciele na zajęciach nie tylko ignorują swobodne wypowiedzi uczniów, w trakcie których ujawniają posiadaną przez siebie wiedzę, lecz także wyrażają wtedy niewerbalnie i/lub werbalnie swoją dezaprobatę i odnoszą się krytycznie do wiedzy osobistej dzieci. Przykładem takich zachowań może być:

– przerywanie wypowiedzi i ocenianie ich jako niezwiązanych (w ocenie nauczycieli) z tematem zajęć;
– negatywne komentowanie podejmowania prób wypowiedzi;

[17] E. Trempała, *Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna)*, „Przegląd Pedagogiczny" 2011, nr 1, s. 103.
[18] D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000, s. 98.

– tłumienie i krytyka pytań;
– udzielanie odpowiedzi przez nauczyciela na zadawane przez siebie pytania.

Przytoczone wyżej reakcje nauczycieli powodują, iż dzieci przestają pełnić rolę aktywnych podmiotów w procesie kształcenia, a ich naturalny zapał do uczenia się oraz wrodzona ciekawość poznawcza zostaje stopniowo tłumiona. Ponadto uczniowie nie mają szansy na poszukiwanie powiązań pomiędzy wiedzą, którą już posiadają, a tak zwaną wiedzą szkolną, przekazywaną przez nauczyciela lub podręcznik ani możliwości poznania wiedzy, opinii i ocen innych rówieśników. W sytuacji, gdy wiedza osobista i wiedza szkolna wzajemnie się wykluczają, dochodzi wówczas do „alienowania wiedzy osobistej lub scholastycznego usztywnienia wiedzy publicznej"[19].

c) przedkładanie wiedzy osobistej nad wiedzę publiczną (szkolną) mimo braku jej poprawności

Innym skrajnym wariantempostawy nauczycieli wczesnej edukacji wobec wiedzy osobistej dzieci jest preferowanie tejże wiedzy, nawet jeśli nie jest ona rzetelna, przy jednoczesnym deprecjonowaniu wiadomości przekazywanych przez podręczniki i inne materiały dydaktyczne. Takie nastawienie wyrażać się może w następujących formach działań podejmowanych przez nauczyciela:

– nadmierna pobłażliwość wobec błędów w myśleniu i wypowiedziach ucznia;
– całkowity brak reakcji wobec błędnego rozumienia pojęć lub zjawisk, z którymi dzieci zetknęły się środowisku pozaszkolnym;
– brak pogłębionej rozmowy w takich sytuacjach i tym samym utrwalanie błędów.

Podobnie jak w przypadku poprzednio omawianej postawy, uczeń nie ma możliwości skonfrontowania posiadanej przez siebie wiedzy z wiedzą szkolną, wykrycia ewentualnych nieprawidłowości w sposobie rozumienia pojęć, zjawisk i procesów występujących w ramach wiedzy osobistej i tworzenia systemu spójnej, zgodnej z rzeczywistością wiedzy.

d) nadmierne oczekiwania i wymagania wobec zasobu i jakości wiedzy osobistej dziecka

W toku zajęć zintegrowanych zdarzają się także sytuacje, w ramach których nauczyciele oczekują od dzieci wiedzy wyniesionej z pozaszkolnych źródeł, która w pełni odpowiada ich oczekiwaniom i która jest zgodna z wymaganiami programowymi. Jeśli wypowiedź nie spełnia podanych kryteriów, nauczyciele najczęściej:

[19] Tamże, s. 111.

– traktują wypowiedzi dzieci jako mało ważne, niewartościowe i nieprzydatne;
– natychmiast eliminują błędne skojarzenia, pomysły, bez ich analizy;
– nie akceptują języka potocznego, osobistego, za pośrednictwem którego dzieci wyrażają swoją wiedzę osobistą na określony temat.

Każda z czterech wymienionych wyżej najczęściej na co dzień występujących postaw nauczycieli wobec wiedzy osobistej dzieci w młodszym wieku szkolnym powoduje, że zaczynają one traktować swoją wiedzę jako „gorszą", mniej potrzebną, mało użytecznąi niepowiązaną z wiedzą, z którą stykają się w szkole.

Niestety rzadko, niecodziennie, można spotkać w szkole nauczycieli nastawionych na akceptację, aktywizowanie, pogłębianie i integrowanie wiedzy osobistej dziecka z wiedzą szkolną. Postawa ta jest zgodna z przywoływanym już stanowiskiem Dylaka odnośnie strategii kształcenia opartej na fundamentach konstruktywistycznej teorii uczenia się[20]. W tym przypadku nauczyciel interesuje się wiedzą i przekonaniami, jakie uczniowie już posiadają na dany temat, oraz zmierza do poznania zasobu wiadomości dzieci, zanim zacznie pracę nad kształtowaniem określonych pojęć i umiejętności. Świadomość uczniowskiej wiedzy potocznej, osobistych punktów widzenia i przekonań wychowanków pozwala nauczycielom na monitorowanie czynności uczenia się w kontekście integrowania wiedzy uczniów. Nauczyciel stwarza uczniom możliwości działań poznawczych oraz daje na zajęciach szansę wyrażenia tego, co dziecko wie, czuje czy potrafi w związku z omawianym tematem. Nauczyciel nie jest dostarczycielem wiedzy, ale autorem sytuacji zadaniowych, twórcą i organizatorem warunków uczenia się, dlatego powinien pozwalać na uczenie się przede wszystkim poprzez stawianie pytań. Uczeń zachęcany przez nauczyciela do ich formułowania, a później poszukiwania na nie – samodzielnie lub z innymi uczniami – odpowiedzi, przygotowuje się do przejmowania odpowiedzialności za własne uczenie się, szuka powiązań pomiędzy wiedzą osobistą a wiedzą szkolną oraz dostrzega przydatność i funkcjonalność wiedzy.

Konkluzje

Klus-Stańska twierdzi, że jednym z głównych celów edukacji powinno być umożliwienie rozumienia codzienności[21]. Zadanie to wymaga uwzględnienia w toku procesu kształcenia wiedzy dziecka, która jest wynikiem jego doświad-

[20] *Uwzględniać uprzednią wiedzę uczniów*, dz. cyt., s.18.

[21] D Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, dz. cyt., s. 403.

czeń osobistych w wielowymiarowej dynamicznie zmieniającej się przestrzeni życia. Z przeprowadzonych badań wynika jednak, że najczęściej w codziennej praktyce szkolnej nauczyciele przypisują niską wartość osobistej wiedzy dziecka i bardzo rzadko lub wcale nie stwarzają sytuacji zmierzających do jej integrowania z wiedzą szkolną. Dzieci nie odczuwają więcważności swojej wiedzy i tym samym nie są zachęcane do jej poszukiwania w przestrzeni pozaszkolnej. Sytuacja ta nie powinna stanowić codzienności, ponieważ – jak pisze Klus-Stańska – „oczywistości szkolne", do których przywykliśmy, okazują się niestety słabo modyfikowalne[22]. Mieczysław Malewski zauważył, że

> edukacja przestaje być aktywnością wyodrębnioną z życia, a staje się jego integralną częścią, rodzajem dialektycznej gry między poznaniem, doświadczeniem i działaniem[23].

Oddziaływania szkolne respektujące wiedzę osobistą ucznia sprzyjają natomiast nabywaniu przez nich wiedzy zintegrowanej, która jest:

- spójna i ukazuje scalony obraz świata dzięki możliwości łączenia informacji ze sobą i stwarzania uczniom warunków do konstruowania i rekonstruowania sposobów własnego myślenia o świecie, a nie wyłącznie ich pamięciowego opanowywania;
- dynamiczna, to jest otwarta na nowe informacje;
- tworzona przez jednostkę w poczuciu kontroli nad własnym myśleniem i działaniem;
- traktowana przez jednostkę jako własna, bo zdobyta w toku osobistej aktywności;
- naturalna, gdyż tworzy się w rozwoju jednostki od reprezentacji proceduralnych do deklaratywnych[24].

Nadanie właściwej rangi wiedzy osobiście zdobytej, przeżytej przez dziecko, wywiedzionej z osobistego doświadczenia i działania, związane jest z postrzeganiem dziecka w statusie podmiotowym jako aktywnej i niepowtarzalnej jednostki konstruującej swoją indywidualność i społeczne relacje.

Bibliografia

Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 1996.
Dylak S., *Uwzględniać uprzednią wiedzę uczniów*, [w:] *Przyrodnicze rozumowania najmłodszych czyli jak uczyć inaczej*, Wydaw. Fot-Art.'90, Rzeszów 1994.

[22] Tamże, s. 399.

[23] Por. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 58.

[24] A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Zielona Góra 2011, s. 167.

Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydaw. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.
Klus-Stańska D., *Po co nam wiedza potoczna w szkole?*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 2000.
Kozłowski W., *Twórcze dziecko w szkole. Możliwości i ograniczenia*, Wydaw. IBE, Warszawa 2004.
Krzychała S., *Projekty życia młodzieży w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wydaw. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007.
Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydaw. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
Marody M., *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, PWN, Warszawa 1987.
Nowak-Łojewska A., *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Wydaw. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.
Rodzina i dziecko, red. M. Ziemska, PWN, Warszawa 1980.
Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo w małym mieście*, Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993.
Socjologia codzienności, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków 2008.
Szczepański J., *Rozważania o dniu powszednim*, „Odra" 1980, nr 3, s. 30–34.
Trempała E., *Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna*, „Przegląd Pedagogiczny" 2011, nr 1, s. 95–104.
Trzebiński J., *Wstęp*, [w:] *Wiedza potoczna w szkole*, red. E. Dryll, J. Trzebiński, Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994.

Personal Knowledge of a Child at Early School Age as a Space for (Not) Daily Activities of a Teacher

Abstract: Children starting school education have already shaped some assortment of knowledge and experience acquired in the course of daily activities in their environment. The everyday school practice may include unconventional, non-stereotypical forms of a teacher's didactic activities, which are different from those ordinary, used on daily basis practices and target at different areas ofa child's functioning. Some of them relate to a schoolchild's knowledge, especially to the ratio of a teacher's attitude towards a child's personal knowledge, values that are attributed to it in the educational process and the use of a child's personalknowledge in the construction of school knowledge. Such activities include both, teaching situations consciously organized by a teacher as well as those spontaneously appearing in the learning process, aimed at activating and using personal knowledge of a child. The purpose of this paper is to show attitudes towards activation and use of a child's personal knowledge in school practice typical of early school education teachers.

Keywords: child, didactic activities, everyday school, personal knowledge, teacher

Słowa kluczowe: codzienność szkolna, dydaktyka, dziecko, nauczyciel, wiedza osobista

Rafał Majzner
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Uczestnictwo dzieci w młodszym wieku szkolnym w kulturze muzycznej – codzienność doświadczeń

Wprowadzenie

W rozważaniach nad edukacją małego dziecka ważną rolę pełni kategoria codzienności, opisywana jako „całokształt doświadczanej rzeczywistości w trakcie realizacji całodobowej aktywności”[1]. Marek Krajewski uważa, że

> pytanie o codzienność nie powinno więc być pytaniem o to, co się na nią składa, ale raczej, w jakich relacjach wobec siebie pozostają konstytuujące ją elementy i w jaki sposób owe relacje pomiędzy ludźmi, przestrzenią i obiektami są podtrzymywane i reprodukowane[2].

W odniesieniu do podjętego w opracowaniu zagadnienia omawiana kategoria pojęciowa odnosi się do najczęstszych doświadczeń dzieci w młodszym wieku szkolnym związanych z odbiorem i tworzeniem kultury muzycznej.

We współczesnej rzeczywistości kulturowej „ukształtował się zupełnie nowy model uczestnictwa w kulturze i zrodził nowy typ uczestnika kultury”[3]. W szerokim ujęciu uczestnictwo w kulturze oznacza

> indywidualny udział w zjawiskach kultury – przyswajanie jej treści, używanie jej dóbr, podleganie obowiązującym w niej normom i wzorom, ale także tworzenie nowych jej wartości oraz odtwarzanie i przetwarzanie istniejących[4].

---

[1] A. Kargulowa, *Pomoc przez porady. Statyczna «versus» procesualna struktura poradnictwa w przestrzeni życia społecznego*, [w:] *Pedagogika społeczna*, t. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa 2007, s. 458.

[2] M. Krajewski, *Dzisiaj jak wczoraj, jutro jak dziś. Codzienność, przedmioty, reżimy podtrzymujące*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Warszawa 2009, s. 198.

[3] B. Jedlewska, *Współczesne oblicze kultury. Aktualny wymiar uczestnictwa w kulturze*, [w:] *Dom kultury w XXI wieku. Wizje, niepokoje, rozwiązania*, red. Jedlewska, B. Skrzypczak, Olsztyn 2009, s. 17.

[4] A. Tyszka, *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, Warszawa 1971, s. 54.

Pojęcie to odnosi się w związku z tym do twórczych i odbiorczych ról, jakie ludzie odgrywają w procesach tworzenia, przekazywania i zachowywania kultury[5]. Udział w kulturze sprowadzany jest najczęściej do partycypacji w kulturze artystycznej, a więc dziedzinie kultury symbolicznej, która wiąże się z tworzeniem i recepcją wartości symbolicznych[6].

Jedną z dziedzin kultury artystycznej jest kultura muzyczna, rozumiana jako

> całokształt zjawisk kulturalnych związanych z muzyką. Składają się na nią: twórczość muzyczna, sztuka wykonawcza, instytucje muzyczne, środki przekazywania muzyki, wychowanie muzyczne, odbiorczość muzyki. Wszystkie te czynniki nawzajem się warunkują[7].

Uczestnictwo w kulturze, w tym w kulturze muzycznej, to proces uwarunkowany zarówno szeregiem czynników indywidualnych, na przykład potrzebami kulturowymi jednostki, jak i czynnikami o charakterze społecznym, takimi jak: poziom wykształcenia, przynależność społeczno-zawodowa, sytuacja rodzinna, miejsce zamieszkania, a przede wszystkim istnienie u jednostki potrzeb kulturowych. Wymienione czynniki wpływają na formę uczestnictwa jednostki w kulturze.

Najogólniej wyróżnia się dwa typy uczestnictwa w kulturze[8] – uczestnictwo twórcze i odbiorcze. Uczestnictwo twórcze związane jest z formułowaniem przekazów symbolicznych (tworzeniem obiektów artystycznych). Chodzi tu nie tylko o aktywność jednostek wybitnie utalentowanych, której wynikiem są obiekty nowe i oryginalne, lecz także działalność osób obfitującą raczej w wytwory o wtórnym, naśladowczym charakterze. Z kolei uczestnictwo odbiorcze polega na przyjmowaniu przez partycypujące jednostki przekazów symbolicznych (obiektów artystycznych) wytworzonych przez inne osoby. Uczestnictwo odbiorcze nie musi mieć wyłącznie charakteru biernego, pozbawionego elementów twórczych. Partycypacja odbiorcza może przyjąć bowiem zarówno formę aktywną, jak i pasywną. Recepcja bierna oznacza odbiór bezrefleksyjny i powierzchowny. Uczestnictwo bierne pozbawione jest emocjonalnego zabarwienia do oferowanych wartości. Jest właściwe grupie takich odbiorców, którzy z własnej woli nie czynią nic, aby uczestniczyć w zjawiskach kultury, zaś gdy znajdą się w ich kręgu na skutek czyjejś inicjatywy lub przypadkowo, nie wnikają w treści odbieranych wartości. Recepcja czynna polega natomiast na zrozumieniu, przemyśleniu i swoistym przeżyciu przekazów symbolicznych[9]. Uczestnictwo odbiorcze przybiera współcześnie dwie zasadnicze formy: uczestnictwa zinstytucjonalizowanego, czyli korzystania

[5] M. Białas, *Uczestnictwo w kulturze muzycznej w dobie mediów cyfrowych*, „Annales Uniwersistatis Mariae Curie-Skłodowska" 2012, nr 10, s. 188.

[6] M. Makówka, *Funkcje uczestnictwa w kulturze*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie", Kraków 2007, nr 742, s. 5.

[7] *Encyklopedia muzyki*, red. A. Chodkowski, Warszawa 1995, s. 589.

[8] E. Wnuk-Lipiński, *Rozumienie kultury. Szkice socjologiczne*, Warszawa 1979, s. 40.

[9] *Perspektywy rozwoju sektora kultury w Polsce*, red. R. Borowiecki, Kraków 2004, s. 46.

z kultury za pośrednictwem lokalnych instytucji (tak zwanego drugiego układu) oraz uczestnictwa medialnego, a więc partycypacji w treściach oferowanych przez środki masowego przekazu tworzące tak zwany trzeci układ kultury[10]. Ostatniej z wymienionych form uczestnictwa w kulturze muzycznej przypisuje się często niższą rangę. Maria Przychodzińska zwraca uwagę, że w czasach nam współczesnych istnieje ogromna przepaść między „wyższą" a popularną kulturą muzyczną oraz między siłą oddziaływania mass mediów promujących z sukcesem kulturę pop a bezradnością instytucjonalnego (zwłaszcza szkolnego) systemu edukacji, spowodowanego niedostatecznym finansowaniem szkół, brakiem odpowiednio wykształconych nauczycieli, ich nieodpowiednim zatrudnieniem, a także kryzysem wartości[11]. Wobec dokonujących się pod wpływem technologii cyfrowych przeobrażeń środowiska społeczno-kulturowego człowieka wykrystalizował się nowy typ kultury określany cyberkulturą, która, choć wyraża się w nowych, oryginalnych bytach kulturowych, jednocześnie, za sprawą digitalizacji, wchłania coraz większe obszary kultury tradycyjnej, jej najszerzej pojętego dziedzictwa, a nadto organizuje na nowo zachowania jej odbiorców[12].

Małgorzata Makówka stwierdza, że partycypacja kulturalna służy zaspokojeniu różnorodnych potrzeb człowieka: poznawczych, estetycznych, ludycznych, kontaktu społecznego, prestiżu czy zagospodarowania wolnego czasu, a funkcje, które spełnia w życiu tej samej osoby mogą się zmieniać zależnie od jej sytuacji życiowej lub rodzaju treści, z którymi nawiązuje kontakt, oraz momentu i warunków, w których ten kontakt ma miejsce. Mimo że proces uczestnictwa w recepcji jest zawsze zindywidualizowany, korzyści z przekazów symbolicznych odnosi zarówno aktywna kulturalnie jednostka, jak i grupa, do której ona należy. Kontakty z kulturą sprzyjają bowiem formowaniu wielu społecznie użytecznych cech osobowości ludzkiej, wpływając tym samym na formy i treści życia społecznego, na interakcje między jednostką a zbiorowością[13].

Celem artykułu jest próba ukazania codziennych doświadczeń dziecka w młodszym wieku szkolnym związanych z uczestnictwem w kulturze muzycznej. Informacje na temat poszczególnych jego przejawów uzyskano na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych wśród rodziców dzieci uczęszczających do klas I–III szkoły podstawowej. Uzyskane wyniki wskazać mogą na zaznaczające się tendencje co do częstotliwości oraz sposobu ich twórczego i odbiorczego kontaktu z kulturą muzyczną w opiniach ich opiekunów.

[10] M. Makówka, *Funkcje uczestnictwa w kulturze*, dz. cyt., s. 6.

[11] Zob. M. Przychodzińska, *Problemy powszechnej edukacji muzycznej wobec współczesnych przemian społeczno-kulturowych*, [w:] *Powszechna edukacja muzyczna a wyzwania współczesności*, red. A. Białkowski, Lublin 2000, s. 14.

[12] Tamże, s. 188.

[13] M. Makówka, *Funkcje uczestnictwa w kulturze*, dz. cyt., s. 8.

Formy uczestnictwa dzieci w kulturze muzycznej – „od codzienności do niecodzienności" doświadczeń

Badaniami objęto wybranych losowo rodziców dzieci uczęszczających do trzech szkół podstawowych na terenie miasta Bielska-Biała oraz trzech szkół we Wrocławiu. W sumie badaniom poddano 240 osób.

W toku badań poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania problemowe:

1. W jakich formach twórczego i odbiorczego uczestnictwa w kulturze muzycznej deklarują udział swoich dzieci rodzice uczniów klas I-III?
2. Jakie doświadczenia muzyczne stanowią codzienność dzieci?
3. Co w opiniach rodziców daje dzieciom uczestnictwo w kulturze muzycznej?

Z przeprowadzonych badań wynika, że wszyscy badani rodzice zadeklarowali odbiorcze uczestnictwo swoich dzieci w kulturze muzycznej, natomiast zaledwie 17,5% spośród badanych rodziców stwierdziło, że ich dzieci twórczo uczestniczą w kulturze muzycznej. Tymczasem dzięki czynnemu uczestnictwu w kulturze muzycznej dzieci mogą rozwijać swoje zdolności, uwrażliwiać się na sztukę i jej piękno, co ma potem wpływ na całe ich dorosłe życie. Istnieje więc konieczność przekonania rodziców i nauczycieli o wyższości twórczego uczestnictwa dzieci w kulturze muzycznej, co stworzy możliwości do ich artystycznego realizowania się, do wytypowania uczniów utalentowanych muzycznie i pokierowanie ich dalszą edukacją w tym zakresie oraz do kształtowania u dzieci potrzeb wyższego rzędu. Niestety, uczeń pierwszego etapu kształcenia uczestniczy w różnych działaniach muzycznych często w sposób przypadkowy, niektóre zaś formy tej aktywności są nieprzemyślane przez nauczycieli czy rodziców. W efekcie młody odbiorca często nie jest przygotowany do pełnej ich recepcji. Prowadzi to do ograniczeń, które, jak zostanie wykazane w poniższych badaniach, kierują dzieci do poszukiwania kultury muzycznej tylko w wymiarze popularnym. Może to wynikać, po pierwsze, z nieznajomości muzyki klasycznej, po drugie – niepodejmowania trudu jej zrozumienia oraz nieosłuchania ze środkami wykonawczymi czy kompozytorskimi.

Twórcze formy uczestnictwa dzieci w kulturze muzycznej odbywają się nie tylko w ramach form instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych, lecz także publicznych i prywatnych. Zarówno na terenie Wrocławia, jak i Bielska-Białej funkcjonuje wiele instytucji, których zadaniem jest upowszechnianie kultury, w tym kultury muzycznej, w formie czynnej i odbiorczej. Dzierżymir Jankowski kulturę muzyczną rozumie jako

> intencjonalnie organizowane oddziaływanie służące kształtowaniu, rozwijaniu potrzeb i zainteresowań kulturalnych oraz stymulowaniu i wspomaganiu

jednostek i małych grup społecznych do rozwijania i sublimacji swojej aktywności kulturalnej[14].

Ważną rolę w rozwoju muzycznym dziecka odgrywa nie tylko zamierzona, lecz także nieformalna aktywność i edukacja muzyczna, dzięki której dzieci rozwijają swoje zdolności i zainteresowania muzyczne. Intensywne oddziaływania w zakresie muzyki, podejmowane od momentu narodzin, zapewniają dziecku realizację indywidualnego potencjału zdolności muzycznych. Aktywność muzyczna przejawiana przez członków rodziny w obecności dziecka i razem z nim (poprzez śpiew, słuchanie różnorodnych gatunków muzyki, ruch przy muzyce, wspólny udział w koncertach) mogą sprawić, że dziecko przeniesie te formy działalności w swoje młodzieńcze i dorosłe życie.

Z przeprowadzonych badań wynika, że najpopularniejszą formą twórczego uczestnictwa dzieci w młodszym wieku szkolnym w kulturze muzycznej są zajęcia w różnego rodzaju zespołach teatralno-muzycznych (73,8%) oraz zajęcia taneczne w zróżnicowanych formach (57,1%). W dalszej kolejności rodzice wymieniali uczestnictwo swych dzieci w zespołach instrumentalnych lub indywidualną naukę gry na instrumencie (35,7%), muzykowanie w domu rodzinnym (wspólny śpiew i/lub gra na instrumentach) (16,7%). Zdecydowanie zaskakujące wydają się wyniki, w których jedynie sześciu rodziców (tj. 14,3%) zadeklarowało uczestnictwo ich pociech w zespołach wokalnych, chórach lub indywidualnych lekcjach śpiewu. A tylko troje z rodziców odpowiedziało, że ich dzieci w ramach twórczego uczestnictwa w kulturze muzycznej są uczniami szkół muzycznych.

Czynne uprawianie muzyki poprzez śpiew, grę na instrumentach muzycznych, taniec i inne postacie ruchu połączone z muzyką, sprawia, że dziecko odczuwa radość z własnej aktywności, współprzeżywa piękno muzyki z innymi członkami rodziny oraz ma możliwość podejmowania prób samodzielnego tworzenia akopaniamentu. Ponadto intensywnie angażuje wyobraźnię i twórcze siły. Muzykowanie w zespołach wokalnych, instrumentalnych i tanecznych służy nie tylko doskonaleniu umiejętności muzycznych, lecz także uczy współdziałania. W konsekwencji prowadzi do świadomego uczestnictwa w kulturze, w wydarzeniach kulturalnych, do rozbudzania zainteresowań muzycznych. Dzieci czynnie uprawiające muzykę często same stają się zarówno inicjatorami, jak również współtwórcami i twórcami wydarzeń kulturalnych, a w życiu dorosłym często zostają zawodowymi muzykami lub osobami, które posiadają świadomość muzyczną pozwalającą na czynny i świadomy udział w życiu kulturalnym kraju.

[14] Szerzej na ten temat zob. D. Jankowski, *Zróżnicowane rozumienie upowszechniania kultury i jego współczesna wykładnia*, [w:] *Współczesne dylematy upowszechniania kultury. Współczesne dylematy upowszechniania kultury. Konferencja naukowa w Lublinie w dniach 4–5 grudnia 1990 r.*, red. J. Gajda, Lublin 1991.

Ważnym aspektem jest zrozumienie przez rodziców i nauczycieli konieczności uruchamiania w swoich uczniach i dzieciach potrzeby uczestnictwa w kulturze muzycznej, co wpływa na świadome jej postrzeganie. Przekazywanie wiedzy muzycznej, rozbudzanie zainteresowań, zdolności i ambicji, realizowanie przez dzieci swoich pasji prowadzić będzie do wykształcenia człowieka krytycznie podchodzącego do wykonawstwa muzyki, dokonującego świadomych wyborów gatunków muzycznych, rozumiejącego poziom artystyczny słuchanej czy wykonywanej muzyki.

Wszyscy ankietowani rodzice zadeklarowali odbiorcze uczestnictwo swoich dzieci w kulturze muzycznej. Badania pokazują, że w opiniach rodziców najwięcej dzieci (91,7%) kontakt z muzyką rozrywkową utrzymuje za pośrednictwem wszelkiego rodzaju mediów oraz odtwarzaczy i telefonów komórkowych. W dalszej kolejności rodzice wytypowali uczestnictwo w audycjach muzycznych (70,8%) oraz w spektaklach operowych i musicalowych (45,8%). Trzeba tutaj zaznaczyć, że zdecydowana większość z tych imprez jest inicjowana i organizowana przez szkoły. Tak samo zresztą jak w przypadku udziału w koncertach symfonicznych, w których 80 rodziców (33,3%) zadeklarowało uczestnictwo swoich pociech. Dalej znalazły się przedstawienia baletowe i taneczne (25%), uczestnictwo w koncertach muzyki rozrywkowej (14,6%) oraz muzyki poważnej (12,5%). Najmniej, bo 24 osoby (10%) zadeklarowały, iż ich dzieci słuchają muzyki klasycznej za pośrednictwem mediów czy nagrań.

W opiniach rodziców większość dzieci poszukuje kontaktu z muzyką rozrywkową, korzystając z mediów. Kontakt z muzyką poważną jest organizowany w większości przez szkoły, zaś rodzice nie podejmują starań zorganizowania wyjścia do teatru operowego, muzycznego czy do filharmonii. Zaledwie 30 rodziców (12,5%) zaznaczyło, że uczestniczy ze swoimi dziećmi w koncertach muzyki poważnej. Najbardziej dziwi jednak fakt, że tak samo mała liczba rodziców organizuje wyjścia z dziećmi na koncerty muzyki rozrywkowej.

Pomimo że dziecko uczestniczące w kulturze muzycznej znacznie rzadziej korzysta z form twórczych uczestnictwa w kulturze muzycznej niż w odbiorczych, to należy pamiętać, że w ramach form odbiorczych kontakt z muzyką najczęściej przyjmuje formę aktywną i emocjonalną. Przychodzińska pisała, że słuchanie muzyki dostarcza dzieciom doświadczeń muzycznych[15], zaś udział w spektaklach muzycznych i koncertach muzyki klasycznej czy rozrywkowej pozwala na kształtowanie się u dzieci pamięci muzycznej, przeżywanie muzyki oraz powstawanie wyobrażeń muzycznych. Różne formy kontaktu z muzyką i jej różnorodność gatunkowa pozwala na rozwijanie u dzieci percepcji muzycznej, co w konsekwencji daje im możliwość słuchania muzyki różnej pod względem estetycznym.

[15] M. Przychodzińska, *Słuchanie muzyki w klasach I–III*, Warszawa 1990, s. 11.

W badaniach ankietowych zostały uwzględnione zadania indywidualne i społeczne uczestnictwa dzieci w kulturze muzycznej. W odpowiedzi na pytania rodzice wśród funkcji indywidualnych najwyżej ocenili rozwój uzdolnień muzycznych dzieci (70,8%) oraz rozwój ich zainteresowań muzycznych (63,8%). Natomiast w ramach funkcji społecznych 164 osoby (68,3%) wskazały na odpowiedź – zaznajomienie z kulturą muzyczną (krajową, regionalną). Analizując powyższe dane, można dojść do wniosku, że główną rolę uczestnictwa dzieci w kulturze muzycznej rodzice upatrują w rozwoju ich uzdolnień, natomiast nie zauważają potrzeby rozwijania umiejętności muzycznych swoich pociech.

Bardzo niskie notowania w ramach funkcji indywidualnych mają też zadania zdawałoby się najważniejsze, dotyczące samego dziecka, jak na przykład: samorealizacja (spełnienie artystyczne) (11,3%), przeżycie estetyczne (18,8%), rozwój wrażliwości (36,3%), przeżycie emocjonalne (38,3%). Najniżej wśród funkcji społecznych uczestnictwa dzieci w kulturze muzycznej rodzice ocenili kształtowanie postaw (12,9%) oraz kształtowanie więzi społecznych (9,2%). Najwyżej cenioną w opinii rodziców funkcją uczestnictwa dzieci w kulturze muzycznej jest rozbudzanie ich muzycznych zainteresowań, kolejną zaś wszechstronny rozwój ich osobowości (zdecydowanie słabiej dostrzeżony przez rodziców) poprzez wyrabianie dyspozycji psychicznych, takich jak: uwaga, pamięć, spostrzegawczość, aktywność i twórcza postawa. Wszystkie wymienione zadania wzajemnie się warunkują. Na kolejnym miejscu uplasowało się kształtowanie wrażliwości i przeżyć estetycznych dzieci (również rzadko wymieniane przez rodziców), a także, spośród funkcji społecznych, kształtowanie więzi w zbiorowości (najmniej odpowiedzi). Ostatnia z wymienionych funkcji pozwala na integrację dzieci w grupie oraz rozbudza w nich poczucie odpowiedzialności za przyjęte obowiązki.

Podsumowanie

Dziedziną szczególnie predysponowaną do kształcenia twórczych cech w strukturze osobowości dziecka, które z czasem mogą być transponowane na inne obszary jego aktywności, jest wychowanie przez sztukę[16]. Sztuka i kultura, w tym kultura muzyczna, stanowią bowiem środek w procesie kształcenia dla rozwoju, rozumianego za Marią Jakowicką jako

> wyzwalanie wartości wewnętrznych jednostki, ciągłe wzbogacanie jej osobowości ku przekraczaniu siebie z dnia dzisiejszego, uczenie jej trudnej sztuki wyboru wartości, stymulowanie procesu zmian ku podnoszeniu, wzmacnianiu

[16] H. Danel-Bobrzyk, *Muzyka inspiracją działań twórczych dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s. 21.

aktywności dziecka w równych zakresach jego życia, ku pogłębianiu zrozumienia i poczucia odpowiedzialności za jakość swego życia[17].

Na podstawie przeprowadzonych badań można wyciągnąć wniosek, że rodzice dzieci w młodszym wieku szkolnym dostrzegają znaczenie uczestnictwa swoich dzieci w kulturze muzycznej. Zgodnie z ich deklaracjami wszystkie dzieci uczestniczą w odbiorczych formach kontaktu z muzyką organizowanych przede wszystkim z inicjatywy szkoły (są to przede wszystkim szkolne audycje muzyczne). Codzienność doświadczeń muzycznych dzieci stanowi przede wszystkim kontakt z muzyką rozrywkową za pośrednictwem mediów: telewizji, Internetu, odtwarzaczy mp3 lub mp4, telefonu komórkowego. Niestety, dzieci zbyt rzadko mają kontakt z muzyką klasyczną poprzez uczestnictwo w spektaklach operetkowych lub operowych czy koncertach muzyki poważnej. Zaledwie 17,5% respondentów zadeklarowało twórczy udział dzieci w kulturze muzycznej. W badanej grupie najpopularniejszymi formami twórczego uczestnictwa dzieci w młodszym wieku szkolnym w kulturze muzycznej są zajęcia w różnego rodzaju zespołach teatralno-muzycznych (73,8%) oraz zajęcia związane z tańcem (57,1%). Główne funkcje różnorodnej aktywności muzycznej dzieci upatrywane są przez rodziców w rozwijaniu ich uzdolnień i zainteresowań muzycznych oraz zaznajamianiu się ich pociech z kulturą muzyczną krajową i regionalną.

Efektem aktywnego i twórczego uczestnictwa dzieci w kulturze muzycznej jest nabywanie przez młodego człowieka nowej wiedzy i umiejętności, umożliwianie mu zdobywania ciekawych doświadczeń oraz lepszy start w dorosłe życie. Funkcje społeczne pozwalają na formowanie się postaw tolerancji i akceptacji. Dzięki uczestnictwu w kulturze muzycznej świat dziecka staje się bardziej wartościowy, to znaczy, świat ten zaspokaja jego potrzeby, dążenia i aspiracje oraz zapewnia mu warunki ukierunkowanego i harmonijnego rozwoju. Rozwój ten jest procesem zmian zachodzących w psychice dziecka i prowadzi do podnoszenia się jakości jego życia w odpowiednich proporcjach we wszystkich aspektach[18]. Natomiast stwarzanie odpowiednich warunków do bogacenia wewnętrznego świata dziecka od dorosłych wymaga subtelności, wiedzy i kultury[19].

[17] M. Jakowicka, *Kształcenie dla rozwoju. Zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych i działalności praktycznej*, [w:] *Teoretyczna odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, red. S. Palka, Katowice 1994, s. 31.

[18] M. Kapłon, *Spotkania z Małym Księciem. Wykorzystanie sztuki w pracy pedagogicznej z dziećmi*, Kraków 2006, s. 14.

[19] B. Dymara, *Dziecko w świecie muzyki, słów i ciszy*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s. 49.

Bibliografia:

Białas M., *Uczestnictwo w kulturze muzycznej w dobie mediów cyfrowych*, „Annales Uniwersistatis Mariae Curie-Skłodowska" 2012, nr 10, s. 187–216.

Danel-Bobrzyk H., *Muzyka inspiracją działań twórczych dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Impuls, Kraków 2000.

Dymara B., *Dziecko w świecie muzyki, słów i ciszy*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Impuls, Kraków 2000.

Encyklopedia muzyki, red. A. Chodkowski, PWN, Warszawa 1995.

Jakowicka M., *Kształcenie dla rozwoju. Zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych i działalności praktycznej*, [w:] *Teoretyczna odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, red. S. Palka, Śląsk, Katowice 1994.

Jankowski D., *Zróżnicowane rozumienie upowszechniania kultury i jego współczesna wykładnia*, [w:] *Współczesne dylematy upowszechniania kultury. Konferencja naukowa w Lublinie w dniach 4–5 grudnia 1990 r.*, red. J. Gajda, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1991.

Jedlewska B., *Współczesne oblicze kultury. Aktualny wymiar uczestnictwa w kulturze*, [w:] *Dom kultury w XXI wieku. Wizje, niepokoje, rozwiązania*, red. Jedlewska, B. Skrzypczak, Centrum Edukacji i Innowacji Kulturalnych, Olsztyn 2009.

Kapłon M., *Spotkania z Małym Księciem. Wykorzystanie sztuki w pracy pedagogicznej z dziećmi*, Impuls, Kraków 2006.

Kargulowa A., *Pomoc przez porady. Statyczna «versus» procesualna struktura poradnictwa w przestrzeni życia społecznego*, [w:] *Pedagogika społeczna*, t. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, PWN, Warszawa 2007.

Krajewski M., *Dzisiaj jak wczoraj, jutro jak dziś. Codzienność, przedmioty, reżimy podtrzymujące*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Scholar, Warszawa 2009.

Makówka M., *Funkcje uczestnictwa w kulturze*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie" 2007, nr 742, s. 5–22.

Perspektywy rozwoju sektora kultury w Polsce, red. R. Borowiecki, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004.

Przychodzińska M., *Słuchanie muzyki w klasach I–III*, WSiP, Warszawa 1990.

Przychodzińska M., *Problemy powszechnej edukacji muzycznej wobec współczesnych przemian społeczno-kulturowych*, [w:] *Powszechna edukacja muzyczna a wyzwania współczesności*, red. A. Białkowski, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2000.

Tyszka A., *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, PWN, Warszawa 1971.

Wnuk-Lipiński E., *Rozumienie kultury. Szkice socjologiczne*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1979.

Participation of Children at Early School Age in the Musical Culture – Everyday Experiences

Abstract: This article attempts to show the everyday experiences of a child at early school age regarding his or her participation in musical culture. Information on the forms of participation in musical culture are based on a survey conducted among parents of children attending the classes I-III of primary school. The results obtained within the research may indicatemost glaring trends regarding the frequency and forms of their creative and receiving contact with musical culture in the opinions of parents.

Keywords: active participation, child, music, musical culture, passive participation

Słowa kluczowe: dziecko, kultura muzyczna, muzyka, uczestnictwo bierne, uczestnictwo czynne

Ewa Musiał
Uniwersytet Wrocławski

Ocena pracy nauczyciela jako formalny wyznacznik profesjonalizmu w codzienności zawodowej

Wykonanie pracy, nawet dobre, jest czymś wystarczającym dla nieprofesjonalistów, ale cechą profesjonalistów jest stałe poprawianie sposobu, w jaki pracę się wykonuje – poprawianie zarówno ze względu na własne standardy, jak i ze względu na innych.
W. Glasser

Profesjonalizm zawodowy nauczycieli

Pojęcie profesjonalizmu wywodzi się z języka łacińskiego od słowa *professio* i oznacza kunszt, sztukę; *profiteor* to osoba zajmująca się profesją, ktoś, kto jest ćwiczony w jakiejś umiejętności[1]. Współczesnemu rozumieniu znaczenia omawianego terminu bliższa jest jednak konotacja pochodząca z języka angielskiego, gdzie słowo *profession* oznacza zajęcie wymagające zdobycia szerokiej i specjalistycznej wiedzy oraz długich ćwiczeń, dzięki którym wykonujący je uzyskuje sprawność i skuteczność w działaniu[2].

Na przestrzeni lat wyraz *profesjonalizm* mocno zakorzenił się w potocznym języku i powszechnie stał się synonimem doskonałości w działaniu. Opisuje się nim osoby, które stosując się do zasad danej dziedziny życia, osiągają ponadprzeciętne rezultaty, nie zapominając przy tym o regułach etycznych. Profesjonalizm nie jest ani pojęciem symbolicznym, ani abstrakcyjnym. Na gruncie nauki można go ująć w proste definicje. Jednak nie wolno zaprzeczyć, że posiada również niejako metafizyczną wartość. W zależności od użytego kodu znaczeniowego profesjonalista będzie (tylko) zawodowcem albo utożsamiony zostanie z wybitnym specjalistą w swojej dziedzinie, autorytetem, guru[3].

[1] L. Bohdanowicz, *Profesjonalizm w funkcjonowaniu rad nadzorczych spółek akcyjnych*, Łódź 2009, s. 45.
[2] Tamże, s. 46.
[3] C. Sikorski, *Profesjonalizm. Filozofia zarządzania nowoczesnym przedsiębiorstwem*,

Słownik języka polskiego PWN podaje trzy definicje profesjonalizmu: 1. „czyjeś duże umiejętności i wysoki poziom wykonywanej pracy"; 2. „zawodowe uprawianie jakiejś specjalności" oraz 3. „wyraz lub związek wyrazowy charakterystyczny dla języka określonego środowiska zawodowego"[4]. Podobne wyjaśnienie proponuje *Słownik wyrazów obcych*, który profesjonalizm określa jako „doskonałe uprawianie swojego zawodu, zawodowstwo" lub „wyraz/związek wyrazowy charakterystyczny dla określonego środowiska zawodowego"[5]. Leksykalne znaczenie omawianego terminu to przede wszystkim wykonywanie czegoś zawodowo, w przeciwieństwie do amatorstwa. Czesław Sikorski profesjonalizm utożsamia dodatkowo z wysokim poziomem wiedzy i umiejętności oraz akceptacją określonych wzorów kulturowych, norm etycznych[6]. Z kolei Tadeusz Oleksyn twierdzi, że profesjonalizm oznacza zdolność do samodzielnego, wydajnego i skutecznego działania w szerszym zakresie i nie chodzi tu o umiejętność nawet perfekcyjnego wykonywania kilku czy kilkunastu powtarzalnych czynności[7]. Bazując na licznie występujących w literaturze przedmiotu definicjach wyjaśnianego pojęcia, przyjąć ostatecznie można synonimiczne znaczenie profesjonalizmu w postaci: biegłości, eksperiencji, erudycyjności, fachowości, kunsztu, maestrii, mistrzostwa, spolegliwości, wirtuozerii, znawstwa.

Na gruncie zawodowym profesjonalizm określa wysoki standard wykonania czynności wynikających z zajmowania określonego stanowiska pracy. Wiąże się z działaniem kompetentnym, skutecznym i efektywnym, a niekiedy także pozbawionym emocji, podczas gdy amatorstwo kojarzy się z działaniem bardziej emocjonalnym, wynikającym z zamiłowania i potrzeby serca, jednak często prowadzącym do gorszych efektów i traktowanym drugoplanowo[8].

Profesjonalizm zawodowy nauczycieli najczęściej utożsamiany jest z poziomem wiedzy i umiejętności niezbędnych do podjęcia i prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ogólny katalog powinności[9], którym powinna sprostać kadra nauczycielska, zawiera art. 6. Ustawy Karta Nauczyciela[10]. W świetle tej regulacji do nauczyciela należy: rzetelna realizacja zadań związanych z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły (dydaktyczną,

Warszawa 1995, s. 11–16.

[4] *Profesjonalizm*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, http://sjp.pwn.pl/sjp/profesjonalizm;2572537.html, dostęp 12.06.2015.

[5] *Profesjonalizm*, [w:] *Edupedia.pl. Słownik wyrazów obcych,* http://www.edupedia.pl/map/dictionary/id/8_slownik_wyrazow_obcych.html, dostęp 10.04.2017.

[6] T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami*, Kraków 2006, s. 70.

[7] Tamże, s. 68.

[8] Tamże, s. 69.

[9] Szczegółowy zakres obowiązków wynika z zajmowanego przez nauczyciela stanowiska w konkretnej placówce. Jest on zazwyczaj zamieszczony w statucie tejże placówki.

[10] Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2016 r., poz. 1379 oraz Dz. U. z 2017 r., poz. 60 [dalej: Karta Nauczyciela].

wychowawczą i opiekuńczą), w tym również zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę; wspieranie każdego ucznia w jego rozwoju, dążenie do pełni własnego rozwoju osobowego; kształcenie i wychowywanie młodzieży w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji RP, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka; dbałość o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów. Dodatkowo nauczyciel jako pracownik jest obowiązany wykonywać pracę sumiennie i starannie oraz stosować się do poleceń przełożonych, które dotyczą realizacji zadań zawodowych, jeżeli nie są one sprzeczne z przepisami prawa lub umową o pracę[11].

Na zawodowy profesjonalizm nauczycieli składają się kwalifikacje i kompetencje. Ich charakter jest wielowymiarowy i cechuje go interdyscyplinarność. Nauczyciel-mistrz to fachowiec posiadający niezbędne kwalifikacje umożliwiające wykonywanie zawodu oraz szerokie kompetencje, dzięki którym w procesie edukacji może się stać odpowiedzialnym przewodnikiem, mającym (zamierzony) bezpośredni wpływ na uczniów, najsilniejszym czynnikiem stymulującym i motywującym uczniów do większych osiągnięć na polu własnego kształcenia. Podstawowe wymagania kwalifikacyjne wobec nauczycieli określa wspomniana już Karta Nauczyciela. Zgodnie z art. 9. przytoczonej Ustawy stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która: posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje, przestrzega podstawowych zasad moralnych, spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu. Kwalifikacje nauczycieli poświadczają dyplom ukończenia szkoły wyższej lub zakładu kształcenia nauczycieli, zaświadczenie/świadectwo potwierdzające posiadane przygotowanie pedagogiczne. Autorzy zwracają uwagę na konieczność wzbogacania kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli o nowe kompetencje, do których zaliczają kompetencje psychologiczne, interpersonalne i ogólnopedagogiczne, a także kompetencje pragmatyczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, metodyczne, informacyjno-medialne i moralne oraz postulacyjne i realizacyjne. Profesjonalnego nauczyciela winna zatem cechować refleksyjność oparta na umiejętności badania własnej praktyki, wiązanie myślenia z kontekstem społecznym, aktywny udział w tworzeniu przez uczniów własnego obrazu świata, umiejętność improwizacji, myślenia w działaniu, kształtowanie kultury aktywności uczniów dopuszczającej możliwość różnic poglądów i postaw, umiejętność krytycznej autorefleksji osobistej i społecznej dopuszczająca dialog z innymi, zaangażowanie w tworzenie demokracji szkolnej, znajomość różnic

[11] Ustawa z dnia 5 stycznia 2011 r. o zmianie ustawy – Kodeks pracy, Dz. U. z 2011 r. Nr 36, poz. 181, art. 211.

kulturowych w środowisku, respektowanie praw mniejszości, pluralizm kulturowy, nastawienie na działanie, związek poznania z działaniem, wyczulenie na emocjonalną stronę kontaktów z uczniem[12].

Istota oceny pracy nauczyciela

W świetle art. 4. Ustawy o systemie oświaty nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się troską o dobro uczniów, ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia[13]. Ocena pracy nauczyciela to zespół administracyjnych czynności z zakresu nadzoru pedagogicznego, przeprowadzany przez dyrektora szkoły[14]. Jej celem jest wydanie opinii na podstawie szeroko czynionej diagnozy, w jakim stopniu nauczyciel realizuje powierzone mu obowiązki. Kryterium oceny stanowi stopień realizacji wyżej wymienionych powinności oraz zadań statutowych szkoły, a także tych ustalonych w wyniku sprawowanego nadzoru pedagogicznego. Na ostateczny wynik obserwacji nie mogą mieć wpływu przekonania religijne dydaktyka ani jego poglądy polityczne, a także fakt odmowy wykonania polecenia służbowego, które w przekonaniu nauczyciela było sprzeczne z dobrem ucznia, służby albo dobrem publicznym[15]. W rezultacie poddany ocenie nauczyciel otrzymuje informację zwrotną, która, opisując jego silne i słabe strony, ma w założeniu pomóc osiągnąć lepsze efekty nauczania, a jednocześnie może przyczynić się do wprowadzenia zmian w całej szkole oraz sprawiedliwego przydzielania dodatków i nagród.

Podstawa prawna oceny pracy nauczyciela

W świetle art. 6a Karty Nauczyciela ocenie podlega praca każdego nauczyciela z wyjątkiem nauczyciela stażysty, w stosunku do którego dyrektor dokonuje oceny dorobku zawodowego po zakończonym stażu na stopień awansu zawodowego nauczyciela kontraktowego[16]. Obowiązujące przepisy nie przewidują obligatoryjnego czasu, w którym ocena pracy nauczyciela ma być przeprowadzona,

[12] M. J. Szymański, *Nauczyciel w okresie przemian społecznych*, „Edukacja" 2002, nr 3, s. 14.
[13] Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425.
[14] A. Biegańska, *Gromadzenie informacji o pracy nauczyciela*, „Dyrektor Szkoły" 2006, nr 1, s. 16–17.
[15] Karta Nauczyciela, art. 6a.
[16] Tamże.

nie może to być jednak wcześniej niż po upływie roku od poprzedniej oceny lub opiniowania dorobku zawodowego za okres stażu. Proces oceny rozpoczyna się z inicjatywy dyrektora szkoły lub na wniosek nauczyciela, organu sprawującego nadzór pedagogiczny, organu prowadzącego szkołę, rady szkoły, rady rodziców.

Szczegółowe kryteria i tryb dokonywania oceny pracy, tryb postępowania odwoławczego oraz skład i sposób powołania zespołu oceniającego określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej[17]. Przywołany akt prawny dotyczy między innymi nauczycieli publicznych przedszkoli, szkół i placówek oraz zakładów kształcenia i placówek doskonalenia nauczycieli.

Oceny pracy nauczyciela dokonuje dyrektor szkoły, o ile posiada kwalifikacje pedagogiczne. W przeciwnym przypadku niezbędny jest udział nauczyciela zajmującego inne stanowisko kierownicze i sprawującego w tej szkole nadzór pedagogiczny. W stosunku do nauczyciela zajmującego inne stanowisko kierownicze dyrektor szkoły, w porozumieniu z organem sprawującym nadzór pedagogiczny, jeśli dyrektor nie posiada kwalifikacji pedagogicznych. Oceny pracy dyrektora szkoły oraz nauczyciela, któremu czasowo powierzono pełnienie obowiązków dyrektora szkoły, dokonuje organ prowadzący szkołę w porozumieniu z organem sprawującym nadzór pedagogiczny[18]. Ocena musi być dokonana w ciągu trzech miesięcy od dnia złożenia wniosku. Dyrektor szkoły powiadamia o tym na piśmie nauczyciela co najmniej na miesiąc przed dokonaniem oceny, chyba że postępowanie zostało wszczęte na wniosek samego nauczyciela[19]. Ocena pracy nauczyciela ma charakter opisowy i zakończona jest stwierdzeniem uogólniającym. Obecnie funkcjonuje trzystopniowa skala ocen: ocena wyróżniająca, ocena dobra, ocena negatywna[20]. Dokonując oceny pracy nauczyciela, dyrektor szkoły może zasięgnąć opinii samorządu uczniowskiego[21] lub właściwego doradcy metodycznego, a w przypadku braku takich możliwości – innego nauczyciela dyplomowanego lub mianowanego. Dyrektor jest zobowiązany do uzyskania tej opinii w przypadku, gdy z takim wnioskiem wystąpił sam nauczyciel. Opinie te powinny być wyrażone na piśmie[22].

Zgodnie z art. 6a ustawy Karta Nauczyciela i §5 przytoczonego rozporządzenia ocenę pracy ustala się po zapoznaniu nauczyciela z jej projektem oraz wysłuchaniu jego uwag i zastrzeżeń. Nauczyciel może zgłosić swoje uwagi na piśmie, jednak nie później niż w ciągu trzech dni od daty zapoznania się

[17] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego, Dz. U. z 2012 r., poz. 1538 [dalej: Rozporządzenie MEN].

[18] Karta Nauczyciela, art. 6a.

[19] Rozporządzenie MEN.

[20] Karta Nauczyciela, art. 6a.

[21] Tamże.

[22] Rozporządzenie MEN.

z projektem oceny. Na wniosek nauczyciela przy zapoznawaniu go z projektem oceny oraz wysłuchaniu jego wątpliwości może być obecny przedstawiciel wskazanej przez nauczyciela zakładowej organizacji związkowej. Po ustaleniu oceny dyrektor szkoły doręcza nauczycielowi oryginał karty oceny pracy, której wzór stanowi załącznik do rozporządzenia. Odpis tego dokumentu włącza się do akt osobowych nauczyciela. Oprócz danych o nauczycielu i stwierdzeniu uogólniającym, ocena pracy powinna zawierać uzasadnienie oraz informację o prawie i terminie do złożenia odwołania. Od ustalonej oceny pracy nauczycielowi przysługuje w terminie 14 dni od dnia jej doręczenia prawo wniesienia odwołania, za pośrednictwem dyrektora szkoły, do organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny ma obowiązek rozpatrzyć odwołanie nauczyciela w terminie 30 dni od dnia jego wniesienia. Jeżeli odwołanie zostało wniesione w terminie, w celu jego rozpatrzenia organ sprawujący nadzór pedagogiczny powołuje zespół oceniający, w skład którego w chodzą: przedstawiciel organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą jako przewodniczący zespołu, przedstawiciel rady pedagogicznej szkoły, przedstawiciel rodziców wchodzących w skład rady szkoły, a w szkole, w której rada szkoły nie została powołana – przedstawiciel rady rodziców, właściwy doradca metodyczny, przedstawiciel zakładowej organizacji związkowej wskazanej przez nauczyciela. Zespół rozpatrując odwołanie, ustala nową ocenę lub podtrzymuje kwestionowaną przez nauczyciela. Od oceny dokonanej przez zespół oceniający nie przysługuje odwołanie[23]. Jeżeli w wyniku postępowania oceniającego nauczyciel otrzyma ocenę negatywną to rozwiązaniu ulega stosunek pracy. Następuje ono z końcem miesiąca, w którym upływa trzymiesięczne wypowiedzenie, licząc od otrzymania przez nauczyciela negatywnej oceny pracy[24]. Otrzymanie co najmniej oceny dobrej w ciągu ostatnich pięciu lat pracy jest warunkiem koniecznym do udziału w konkursie na dyrektora szkoły[25]. Uzyskanie oceny wyróżniającej stanowi warunek konieczny przy wnioskach o nagrody[26].

Przykładowe standardy wymagań w ocenie pracy nauczyciela

Oceniając pracę nauczyciela, mierzy się jej jakość i to we wszystkich aspektach. Dyrektor szkoły dokonuje oceny pracy nauczyciela, uwzględniając w szczególności

[23] Tamże.
[24] Karta Nauczyciela, art. 23 ust. 5.
[25] Rozporządzenie MEN.
[26] Tamże.

poprawność merytoryczną i metodyczną prowadzonych zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prawidłowość realizacji innych zadań zawodowych wynikających ze statutu szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony, kulturę i poprawność języka, pobudzanie inicjatywy uczniów, zachowanie odpowiedniej dyscypliny uczniów na zajęciach. Ocenie podlega również zaangażowanie zawodowe nauczyciela (uczestnictwo w pozalekcyjnej działalności szkoły, udział w pracach zespołów nauczycielskich, podejmowanie innowacyjnych działań w zakresie nauczania, wychowania i opieki, zainteresowanie uczniem i jego środowiskiem, współpraca z rodzicami) oraz aktywność nauczyciela w doskonaleniu zawodowym. Nie mniej istotnym obszarem oceny jego aktywności zawodowej są działania w zakresie wspomagania wszechstronnego rozwoju ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości i potrzeb, przestrzeganie porządku pracy (punktualność, pełne wykorzystanie czasu lekcji oraz właściwe prowadzenie dokumentacji)[27].

Wewnętrzne regulaminy zawierające między innymi kryteria oceny, które opracowuje każda placówka oświatowa, wynikają z obowiązującej litery prawa oświatowego, to jest przywoływanych już dokumentów – Karty Nauczyciela i Rozporządzenia z dnia 21 grudnia 2012 roku[28]. Oba akty prawne zawierają wymagania, które nauczyciel powinien spełnić, aby uzyskać odpowiednio ocenę wyróżniającą, dobrą lub negatywną.

Ocena wyróżniająca pracy zawodowej może być przyznawana nauczycielowi, który między innymi: opracowuje i wdraża własne programy autorskie lub innowacje pedagogiczne, tworzy i upowszechnia nowatorskie rozwiązania metodyczne określonego działu programowego, a także rozwija zainteresowania i uzdolnienia wychowanków z uwzględnieniem ich możliwości i potrzeb. Organizuje pomoc terapeutyczno-psychologiczną i pedagogiczną na rzecz wychowanków. Wyróżnia się w gronie nauczycieli, biorąc udział w konkursach i przedsięwzięciach lokalnych. Systematycznie podnosi swoje kwalifikacje zawodowe oraz uzyskuje kolejne stopnie awansu zawodowego. W procesie dydaktycznym wyróżnia się: doskonałą organizacją procesu wychowawczo-dydaktycznego, stosowaniem różnorodnych i nowatorskich metod nauczania, indywidualizacją procesu kształcenia z uwzględnieniem różnic rozwojowych uczniów oraz stosowaniem odpowiednich metod postępowania, rozbudzaniem wielostronnej aktywności wychowanków, trafnością doboru i wykorzystania metod, form oraz środków dydaktycznych. Jako wychowawcę cechuje go umiejętność koordynowania działań wychowawczych z nauczycielami, znajomość warunków rodzinnych i środowiskowych wychowanków, sprawna organizacja imprez i uroczystości oraz wycieczek, skuteczność wywołania zmian

[27] M. Rękawek, *Ocena pracy nauczycieli szkół i placówek publicznych*, http://zsradomysl.szkolnastrona.pl/bip/container/procedura-oceny-nauczyciela-calosc.pdf?noc=1463466396, dostęp 2.06.2015.

[28] Karta Nauczyciela oraz Rozporządzenie MEN.

w postawach wychowanków i rodziców wobec przedszkola. Nauczyciel, którego praca jest wyróżniająca: doskonali swoją wiedzę i umiejętności oraz zajmuje się doskonaleniem innych nauczycieli poprzez prowadzenie lekcji otwartych dla nauczycieli i aktywne uczestniczenie w posiedzeniach rady pedagogicznej, wzorowo prowadzi dokumentację przedszkolną, systematycznie wzbogaca warsztat pracy poprzez wykonywanie i gromadzenie środków dydaktycznych, współpracuje z licznymi organizacjami działającymi na rzecz edukacji, zabiega o estetyczne wyposażenie i urządzenie sali, wykazuje właściwą postawę wychowawczą oraz życzliwość wobec wychowanków, rodziców, nauczycieli i innych pracowników przedszkola. Charakteryzuje się zdyscyplinowaniem w pracy, taktem i kulturą osobistą. Systematycznie dokonuje samooceny i ewaluacji swojej prac[29].

Nauczyciel uzyskuje dobrą ocenę swojej pracy, gdy poprawnie prowadzi zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, opracowuje w zespole samokształceniowym programy nauczania i scenariusze zajęć, potrafi stosować narzędzia pomiaru osiągnięć wychowanków oraz interpretować uzyskane przy ich pomocy wyniki. Przygotowuje uczniów do konkursów przedmiotowych. Wspomaga wszechstronny rozwój dziecka z uwzględnieniem jego możliwości i potrzeb. Zna, stosuje i przestrzega przepisy dotyczące bhp uczniów i warunków pracy w placówce, w której jest zatrudniony, potrafi przewidywać niebezpieczeństwa i eliminować je w przestrzeni aktywności zawodowej. Przestrzega dyscypliny pracy, respektuje zarządzenia i zalecenia przełożonych oraz przepisy prawa. Prowadzi zajęcia otwarte, dzieląc się swoim doświadczeniem z nauczycielami. Współpracuje z rodzicami, organizuje imprezy kulturalne, wypoczynkowe i sportowe. Wykonuje dodatkowe czynności i prace wynikające z potrzeb placówki[30].

Ocenę negatywną otrzymuje nauczyciel, który nie przygotowuje się systematycznie do zajęć, nie stosuje posiadanych środków dydaktycznych, nie przejawia zainteresowania swoim warsztatem pracy, prowadzone przez niego zajęcia są improwizowane. Nie podnosi swoich kwalifikacji zawodowych i nie dąży do uzyskania kolejnego stopnia awansu zawodowego oraz nie wykazuje żadnej aktywności w pracach rady pedagogicznej i zespołu metodycznego. Nie respektuje wewnętrznych zarządzeń dyrektora o charakterze organizacyjnym i porządkowym. Nie uwzględnia w swojej pracy zaleceń pohospitacyjnych. Lekceważy zasady bezpieczeństwa i higieny pracy wychowanków, ignoruje zadania

[29] *Kryteria oceny pracy nauczyciela. Wewnątrzszkolny system oceny nauczyciela-wychowawcy w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Świnoujściu,* http://www.sosw.uznam.net.pl/dokumenty/dokumenty/inne/ocena_pracy_nauczyciela.pdf, dostęp 18.06.2015.

[30] *Ocena pracy nauczyciela. Opracowanie przykładowych standardów wymagań. Kryteria oceny pracy nauczyciela,* WikiEduLinki, http://www.dbp.wroc.pl/linki/index.php?title=Ocena_pracy_nauczyciela, dostęp 19.06.2015.

o charakterze nadzoru i opieki oraz nie wykazuje dostatecznej troski o powierzone mienie i sprzęt przedszkolny. Nie dba o właściwą współpracę z rodzicami, a swoją pracą i postawą nauczycielską powoduje uzasadnione i powtarzające się ich skargi. Nie wykazuje inicjatywy i nie organizuje żadnych imprez o charakterze kulturalno-wychowawczym, a także nie wykazuje troski o losy swoich wychowanków. Nie dba o ukształtowanie w nich właściwych i społecznie pożądanych postaw. Nie zabiega o właściwą atmosferę pracy oraz zasady współżycia oparte na wzajemnym szacunku i koleżeństwie między podopiecznymi. Postępuje sprzecznie z zasadami etyki, wykazuje brak tolerancji, taktu i kultury osobistej[31].

Podsumowanie

Cechą istotną w rozróżnieniu zawodu nauczycielskiego od innych profesji jest to, że przedmiotem oddziaływania jest tu żywy człowiek, który myśli, ocenia, poddaje się wpływom lub je odrzuca, jest wrażliwy na atmosferę[32]. Wszelkie idee dydaktyczne, cele, treści, metody, zasady kształcenia i wychowania nie działają automatycznie, lecz realizują się i ożywiają dzięki profesjonalnej działalności nauczycieli[33]. Są oni bowiem organizatorami, kierownikami i opiekunami procesu edukacji[34]. „Nie doktryna koordynuje tu znaczenia, ale realne sposoby radzenia sobie w potocznym życiu"[35].

Mistrzostwo zawodowe obejmuje trzy podstawowe elementy: wiedzę ogólną i zawodową, umiejętności wykonywania określonych czynności praktycznych oraz właściwe dla danego zawodu (specjalności) dyspozycje osobowościowe, rozumiane jako zespół cech psychofizycznych stanowiących o predyspozycjach do wykonywania określonych zadań. Można przyjąć, że im wyższej oceniane są wyróżnione komponenty kwalifikacji i kompetencji tym wzrasta profesjonalizm wykonywania przez nauczycieli ich pracy zawodowej, co przekłada się bezpośrednio na poziom działalności edukacyjnej współczesnych placówek oświatowych w ciągle zmieniającej się rzeczywistości społeczno-zawodowej oraz twórcze jej przeobrażanie. Codzienność materializuje się w konkretnych zjawiskach i działaniach. Im większy będzie profesjonalizm zawodowy kadry

[31] *Kryteria oceny pracy nauczyciela…*, dz. cyt.

[32] M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Warszawa 1993, s. 98.

[33] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 89.

[34] K. Dymek-Balcerek, *Kompetencje pedagogiczne nauczyciela*, [w:] *Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce*, red. F. Szlosek, Radom 1995, s. 47.

[35] A. Stanisz, *Codzienność, antropologia codzienności*, http://kinship.blox.pl/2008/05/Codziennosc-antropologia-codziennosci.html, dostęp 18.06.2015.

nauczycielskiej, tym przestrzeń edukacyjnej codzienności cechować będzie wyższa jakość (staranność, wykwintność, wyjątkowość).

Osiągnięcie wysokiej oceny jest dla pracowników jedną z metod motywowania ich do efektywniejszej pracy, ponieważ na tej podstawie są wynagradzani i awansowani. To również doskonała okazja, by wskazać kierunki rozwoju ocenianego nauczyciela i jego mocne strony, ale także te działania, które wymagają poprawy. Uzyskiwanie pozytywnie ocenianych efektów w codziennej pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej, poprzez promowanie działań mających na celu doskonalenie pracy własnej nauczycieli, przyczynia się również do podniesienie jakości pracy placówek oświatowych. I na tym właśnie wszystkim powinno zależeć.

Bibliografia

Biegańska A., *Gromadzenie informacji o pracy nauczyciela*, „Dyrektor Szkoły" 2006, nr 1, s. 16–17.

Bohdanowicz L., *Profesjonalizm w funkcjonowaniu rad nadzorczych spółek akcyjnych*, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.

Dymek-Balcerek K., *Kompetencje pedagogiczne nauczyciela*, [w:] *Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce*, red. F. Szlosek, WSI, Radom 1995.

Kryteria oceny pracy nauczyciela. Wewnątrzszkolny system oceny nauczyciela-wychowawcy w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Świnoujściu, http://www.sosw.uznam.net.pl/dokumenty/dokumenty/inne/ocena_pracy_nauczyciela.pdf, dostęp 18.06.2015.

Kwaśniewska K., *Do źródeł profesjonalizmu*, „Business&Beuty" 2014, nr 10, http://www.businessandbeauty.pl/do-zrodel-profesjonalizmu/, dostęp 12.06.2015.

Ocena pracy nauczyciela. Opracowanie przykładowych standardów wymagań. Kryteria oceny pracy nauczyciela, WikiEduLinki, http://www.dbp.wroc.pl/linki/index.php?title=Ocena_pracy_nauczyciela, dostęp 19.06.2015.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 1996.

Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006.

Profesjonalizm, [w:] *Edupedia.pl. Słownik wyrazów obcych*, http://www.edupedia.pl/map/dictionary/id/8_slownik_wyrazow_obcych.html, dostęp 10.04.2017.

Profesjonalizm, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, http://sjp.pwn.pl/sjp/profesjonalizm;2572537.html, dostęp 12.06.2015.

Rękawek M., *Ocena pracy nauczycieli szkół i placówek publicznych*, www.edufakty.pl/index.php/prawo/item/136-ocena-pracy-nauczycieli-szk%C3%B3%C5%82-i-plac%C3%B3wek-publicznych.html, dostęp 2.06.2015.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego, Dz. U. z 2012 r., poz. 1538).

Sikorski C., *Profesjonalizm. Filozofia zarządzania nowoczesnym przedsiębiorstwem*, PWN, Warszawa 1995.

Stanisz A., *Codzienność, antropologia codzienności*, http://kinship.blox.pl/2008/05/Codziennosc-antropologia-codziennosci.html, dostęp 18.06.2015.
Szymański M. J., *Nauczyciel w okresie przemian społecznych*, „Edukacja" 2002, nr 3, s. 5–15.
Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2016 r., poz. 1379 oraz Dz. U. z 2017 r., poz. 60.
Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425.
Ustawa z dnia 5 stycznia 2011 r. o zmianie ustawy – Kodeks pracy, Dz. U. z 2011 r. Nr 36, poz. 181.

Evaluation of the teacher as a formal indicator of professionalism in everyday professional

Abstract: Everyday life is materialized in specific phenomena and activities. The larger the professionalism of professional teachers, the educational space of everyday life will be characterized by higher quality (accuracy, neatness, uniqueness). Evaluation of the teacher's administrative team activities in the field of pedagogical supervision. It is aimed at making opinion given on the basis of widely made a diagnosis of the extent to which the teacher performs his duties. Obtaining, highly rated, the effects of the daily work of teaching, education or care as a result of the promotion of actions aimed at improving teachers' own work contributes to the improvement of the quality of work of educational institutions.

Keywords: assessment work, professionalism professional, teacher

Słowa kluczowe: nauczyciel, ocena pracy, profesjonalizm zawodowy

Jolanta Nowak
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Niedoceniony potencjał środowiska uczącego

Wprowadzenie

Uczenie się to proces, który zachodzi w nierozerwalnym związku z jednostkowym doświadczeniem rzeczywistości fizycznej, społecznej i wirtualnej, a także całościowym doświadczaniem świata w całej jego złożoności. Jest to rodzaj dialektycznej gry między poznaniem, doświadczeniem i działaniem[1], w której każdy jest podmiotem, a jednocześnie przedmiotem namysłu i refleksji.

Sensualna natura uczenia została dostrzeżona już ponad dwa tysiące lat temu przez greckiego filozofa Platona, dla którego źródłem wiedzy była obserwacja rzeczywistości, bezpośredni kontakt z przedmiotem i zmysłowa rejestracja wrażeń. W czasach nowożytnych, za sprawą empirystów, idea wykorzystania aparatu percepcyjnego do odzwierciedlenia świata zewnętrznego w umyśle jednostki zdeterminowała organizację warunków uczenia się. Według Johna Locke'a (1632–1704) było oczywiste

> skąd bierze się w umyśle cały materiał dla rozumu i wiedzy. Odpowiadam na to jednym słowem: z doświadczenia; na nim oparta jest cała nasza wiedza i z niego ostatecznie się wyprowadza[2].

Analizując model uczenia się przedstawiony przez tego filozofa, można dostrzec, że umysł wychodzi poza prosty mechanizm zapamiętywania, wykazując zdolność do porównywania informacji oraz łączenia ich na różne sposoby, „tworząc tak do woli nowe, złożone idee"[3]. Jednak w oczach naukowców kolejnych dziesięcioleci uczenie się wciąż traktowane było jako sprawa umysłu. Dopiero XX wiek i krytyka szkoły tradycyjnej opartej na przekazie i asymilacji treści, z nauczycielem w roli głównego depozytariusza wiedzy, ujawniającego

[1] M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 58.
[2] J. Locke, *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, t. 2, Warszawa 1955, s. 120–121.
[3] Tamże, s. 142.

arbitralność „zarówno w tym, co narzuca, jak i w tym, jak narzuca”[4], przyczyniła się do zmiany w zakresie metodologii kształcenia. Amerykański filozof i dydaktyk John Dewey zwracał uwagę, że

> zbyt często zwykło się patrzeć na wychowanków jako na teoretycznych widzów nabywających wiedzę, na umysły, które przyswajają sobie wiedzę przez bezpośrednią energię intelektu[5].

Dewey podkreślał, że myślenie i uczenie się to zdolności praktyczne, które kształtujemy i doskonalimy w toku interakcji z otoczeniem. Podobne poglądy prezentowali przedstawiciele nurtu Nowego Wychowania (Maria Montessorii, Celestyn Freinet, Rudolf Steiner, Helen Parkhurst), którzy skierowali swoją uwagę na dynamikę i wielowymiarowość procesu poznawania świata. Uczeń, podążając za własnymi potrzebami i zainteresowaniami, otwiera przestrzenie dla samodzielnej aktywności badawczej, w którą angażuje na równi umysł, ciało oraz emocje. Działanie stało się głównym atrybutem osoby uczącej się. John Holt, admirator alternatywnej edukacji, pisał, że „człowiek aktywny jest w samym centrum swoich działań – planuje je, kieruje nimi, kontroluje je i ocenia”[6]. Trzeba mu tylko zapewnić odpowiednie warunki: swobodny dostęp do źródeł wiedzy, różnorodność materiałów stanowiących tworzywo poznania, autonomię w myśleniu i działaniu oraz poszanowanie indywidualnych możliwości, zdolności i wrażliwości poznawczej.

Środek dydaktyczny – ilustracja treści czy narzędzie poznania

Udział środków dydaktycznych w procesie kształcenia zależy od sposobu projektowania i prowadzenia zajęć, co wynika z przyjętej strategii dydaktycznej. W modelu pedagogiki transmisyjnej, która dominuje w obecnej praktyce edukacyjnej, wszelkie pomoce dydaktyczne mają za zadanie wspomóc przekaz nauczyciela i zilustrować omawiane treści. Czesław Kupisiewicz zauważył, że

> są to przedmioty materialne, które, dostarczając uczniom określonych bodźców oddziałujących na ich wzrok, słuch, dotyk itd., ułatwiają im bezpośrednie i pośrednie poznawanie rzeczywistości[7].

Niestety, obserwując codzienność szkolną, można zauważyć, że najczęściej przy poznaniu obiektu pobudzany jest zmysł wzroku i słuchu. Pozostałe elementy

[4] P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja*, Warszawa 2006, s. 91.
[5] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, Warszawa 1963, s. 152.
[6] J. Holt, *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, Kraków 2007, s. 29.
[7] C. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2000, s. 177.

aparatu zmysłowego, w które wyposażyła ludzi natura, znajdują się w uśpieniu, co znacznie ogranicza pole badań eksploracyjnych i zubaża materiał przeznaczony do dalszej obróbki intelektualnej. Nauczyciele wykorzystują głównie modelowe zastępniki przedmiotów oryginalnych, które prezentują w oderwaniu od naturalnego kontekstu środowiska, w jakim występują. Sprawia to, że kodowane w ten sposób informacje są trudniej dostępne i uczniowie nie potrafią ich zastosować w konkretnych sytuacjach życiowych.

Problem pogłębił się w ostatnich latach, kiedy uczniowie zostali wyposażeni w rozbudowane pakiety edukacyjne. Nauczyciele nader często sprowadzają ekspozycję przedmiotu poznania do materiału podręcznikowego. To niepokojące zjawisko w polskiej szkole opisuje Bogusława D. Gołębniak i jednocześnie przestrzega: „Traktowanie podręcznika jako głównego instrumentu kształcenia ogranicza myślenie jego użytkownika”[8]. Podręcznik zawęża wielość perspektyw, zmusza do podążania „po śladach” – zwłaszcza gdy jest jeden, a źródeł informacji jest wiele. Ponadto w dzisiejszym szybko zmieniającym się świecie forma papierowa podręcznika przestaje się sprawdzać, gdyż petryfikuje informacje. Z tego powodu Neil Postman, amerykański filozof, medioznawca i krytyk kultury, postuluje radykalne rozwiązanie polegające na odrzuceniu podręczników szkolnych. Uzasadnia to, pisząc:

> Podręczniki szkolne są wrogiem edukacji, instrumentem dogmatyzmu i trywializacji treści. Zapewne oszczędzają nauczycielom wysiłku, ale ten, który muszą w nie włożyć uczniowie, staje się ich przekleństwem[9].

Szczególnie jest to widoczne na etapie wczesnoszkolnym, gdy uczniowie zbyt szybko są przymuszani do korzystania z języka symboli, który jest odległy dziecięcemu myśleniu i dostępnym reprezentacjom umysłowym. Trudno rozwijać ciekawość poznawczą u ucznia, który w myśl dokumentów programowych „pod kierunkiem nauczyciela korzysta z podręczników i zeszytów ćwiczeń oraz innych środków dydaktycznych”[10]. Takie działania nauczycieli, zamiast motywować do podejmowania wysiłku intelektualnego, skutecznie zniechęcają dziecko do jakiejkolwiek aktywności.

Wydawałoby się, że koncepcja cyfryzacji szkół zmieni dotychczasowy model uczenia się. Wprowadzenie do sal lekcyjnych nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych miało spersonalizować proces uczenia, umożliwiając dostosowanie treści, formy i tempa kształcenia do możliwości poszczególnych uczniów. Niestety, tak się nie stało. Sposób wykorzystywania podczas

[8] B. D. Gołębniak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 195.

[9] N. Postman, *Keine Goetter mehr. Das Ende der Erziehung*, Berlin 1995, s. 149.

[10] Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r., Dz. U. z 2012 r., poz. 997.

zajęć tablic interaktywnych czy komputerów pokazuje, że polska szkoła nadal mentalnie tkwi w edukacji adaptacyjnej, utrwalającej archaiczny model pracy ucznia. Nauczyciele nie potrafią wspomagać się medialnymi narzędziami i usługami, korzystać z bogactwa zasobów cyfrowych źródeł informacji, potencjału cyfrowej komunikacji. Prezentacje multimedialne zawierające głównie tekst, grafikę i zdjęcia jedynie ożywiają przekaz w stosunku do drukowanego podręcznika. Wzbogaceniem są filmy, które dostarczają informacji często odległych uczniowskiemu doświadczeniu, przekazując je w języku obrazów, słów, dźwięków i działań. Jednak to za mało, by mówić o „dydaktyce ery cyfrowej"[11]. Obecność nowych technologii w edukacji jest dziś koniecznością, ale więcej technologii nie oznacza, że edukacja stanie się lepsza i skuteczniejsza. Wymagana jest zmiana organizacji kształcenia i przygotowanie nauczycieli, by poczuli pełne zaufanie do narzędzi, które otrzymują, oraz stworzenie interaktywnych przestrzeni, w których uczniowie będą mogli wykorzystywać technologię w celach edukacyjnych[12].

Prezentowane sposoby użytkowania wyposażenia dydaktycznego – od prostych przedmiotów po nowoczesne media i zasoby internetowe – odzwierciedlają tradycyjne przekonanie o tworzeniu wiedzy w umyśle ucznia. Zakłada ono, że wiedza ma charakter zewnętrzny i może być przekazywana w postaci porcji informacji do przyswojenia. Tym samym uczeń postrzegany jest jako pasywny odbiorca treści, a jego umysł można przyrównać do dysku, który zostaje sformatowany zgodnie z przyjętym kanonem wiedzy zadekretowanej w dokumentach programowych. Rolą nauczyciela jako osoby projektującej, organizującej i zarządzającej procesem nauczania – uczenia się, pozostaje troska o właściwy dobór i umiejętne wkomponowanie środków dydaktycznych w repertuar stosowanych metod i form organizacyjnych. Taka perspektywa postrzegania kształcenia fetyszyzuje efekty edukacji ujęte w kategorii instrumentalnej, a deprecjonuje przebieg procesu nauczania – uczenia się. Użyte pomoce dydaktyczne są jedynie narzędziem pracy w rękach nauczyciela.

Poglądowość aktywna – w stronę środowiska uczącego

Odmienne podejście do roli i miejsca środków dydaktycznych w procesie kształcenia możemy znaleźć w koncepcjach szkoły aktywnej osadzonej w paradygmacie konstruktywistycznym. Jest to efekt zmiany rozumienia czym jest wiedza

[11] M. Polak, *Dydaktyka i cyfrowy świat*, http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/2563-dydaktyka-i-cyfrowy-swiat, dostęp 23.09.2015.

[12] M. Sysło, *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła*, https://edustore.eu/publikacje-edukacyjne/74-jakich-pilnych-zmian-potrzebuje-polska-szkola-propozycje-ekspertow.html, dostęp 23.09.2015.

i na czym polega proces uczenia się. Prace badawcze psychologów poznawczych (Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego, Jerome'a Brunera) dały podstawy, by przyjąć, że wiedza jest wewnętrznym konstruktem, który tworzy jednostka w interakcji ze światem materialnym i społecznym. Uczenie się natomiast nie zachodzi za sprawą zapamiętywania informacji, ale w toku ich przyswajania, przetwarzania, interpretowania i reinterpretowania. Piaget podkreślał, że:

> Aby poznać obiekty, podmiot musi mieć z nimi aktywny kontakt, dzięki czemu może je przekształcać: musi je przestawiać, korygować, łączyć, rozdzielać i składać od nowa. Począwszy od najbardziej podstawowych działań sensomotorycznych […], aż do najbardziej wyrafinowanych operacji intelektualnych, które są działaniem uwewnętrznionym, dokonywanym w umyśle […], wiedza nieustannie wiąże się z działaniem lub operacjami, czyli z przekształcaniem[13].

Samodzielne tworzenie reprezentacji mentalnych wymaga aktywności operacyjnej w bezpośredniej relacji z przedmiotem poznania. Środek dydaktyczny staje się mediatorem zewnętrznym, za pomocą którego dziecko myśli, a jednocześnie obiektem, który pozwala ujawnić przebieg procesu myślenia.

Dla uruchomienia badawczego działania, zdaniem Jolanty Kruk,

> pożądana jest sytuacja, gdy zapewnione są tylko pewne dane wyjściowe zawarte w ekspozycji, bez przewidzianego rezultatu końcowego – a – sens podjętego działania ustala się w trakcie relacji z przedmiotem uwagi[14].

Dzięki otwartości w aranżowaniu przestrzeni uczniowskiej aktywności poszerza się pole poznawcze, a przedmioty znajdujące się w zasięgu oka i ręki ucznia stają się źródłem impulsów, które uruchamiają procesy percepcyjne, prowokują intelekt oraz generują określone zachowania. Pojawienie się problemu wymusza na uczniu zmiany przystosowawcze pozwalające na znalezienie sensu w tym, co się dzieje, ponadto zachęca do stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi na drodze samodzielnej eksploracji, co przyczynia się do odzyskania równowagi poznawczej.

To, co uczeń robi, musi mieć dla niego osobiste znaczenie; działanie powinno wynikać z wewnętrznej motywacji i zaspakajać indywidualne potrzeby, pragnienia. Seymour Papert, wieloletni współpracownik Piageta, ekspert w dziedzinie technologii i nowych sposobów uczenia się, użył sformułowania *learning by doing*, które w przekładzie Andrzeja Walata oznacza „uczenie się przez tworzenie"[15]. Dziecku nie wystarcza samo działanie, ono chce wiedzieć, po co działa

[13] J. Piaget, *Piaget's Theory*, [w:] *Carmichael's Manual of Child Psychology*, red. P. Mussen, New York 1970, s. 704. Cyt. za: D. C. Phillips, J. F. Soltis, *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, Gdańsk 2003, s. 67–68.

[14] J. Kruk, *Model dydaktyki interaktywnej w centrach i muzeach nauki i możliwości jego stosowania w szkolnej edukacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2011, nr 3, s. 55.

[15] A. Walat, *O konstrukcjonizmie i ośmiu zasadach skutecznego uczenia się według Seymoura Paperta*, „Meritum" 2007, nr 4, s. 8.

i widzieć konkretne efekty swojej aktywności. Konstruowanie różnego rodzaju artefaktów pozwala zwizualizować myśl, podzielić się nią z innymi, poddać wspólnej analizie i refleksji. W ten sposób uczeń staje się równocześnie twórcą i użytkownikiem materiałów dydaktycznych.

Doskonałym narzędziem konstrukcyjnym do tego typu działań może być rozwiązanie w zakresie oprogramowania typu open source, które zaproponował Mitchel Resnick z Massachusetts Institute of Technology. Program Scratch i jego nowa wersja Scratch 2.0 uruchomiona w maju 2013 roku pozwala dzieciom na tworzenie i udostępnianie w społeczności online interaktywnych opowieści, gier, animacji i symulacji. Jest to świetna okazja, by opanować język kodowania, który, podobnie jak pisanie, pozwala zorganizować własne myślenie, identyfikować błędy, budować strategie rozwiązywania problemów i przekazywać idee[16]. Nie jest więc tak – co stwierdził Resnick – że dzieci najpierw się uczą, a potem coś robią, a raczej tak, że zaczynają coś robić, a ponieważ chcą być lepsze, uczą się, jak inni to robili[17]. Jeśli więc społeczeństwo chce wykształcić kreatywnych i myślących uczniów, powinno przede wszystkim dać im narzędzia o szerokim potencjale zastosowań i wprowadzać w sytuacje edukacyjne zachęcające do eksperymentowania, projektowania i tworzenia.

Takie możliwości daje model dydaktyki interaktywnej opisany przez przywołaną już Kruk, który zakłada odejście od poglądowości odzwierciedlającej, skoncentrowanej na reprodukcji przekazanych treści, w kierunku poglądowości aktywnej, uwalniającej samodzielne działania badawcze osoby uczącej się[18]. Wymaga to reorganizacji szkolnej struktury, funkcjonalnego umeblowania sal lekcyjnych oraz odpowiedniego wyposażenia w mobilne sprzęty i środki interaktywne wspomagające praktyczne działania uczniów. W efekcie tych zabiegów klasy przekształcają się w miejsca pracy twórczej, warsztaty, laboratoria, pracownie projektowe czy atelier artystyczne. Zostaje uruchomione elastyczne terytorium uczenia się, gdzie uczniowie zyskują swobodny dostęp do pomocy naukowych oraz mają przyjazne warunki do podjęcia zarówno pracy indywidualnej, jak i zespołowej. W ten sposób powstaje dynamiczna, bogata i zróżnicowana w formie i treści przestrzeń, która „prowokuje poznawczo i zawiera w sobie potencjał zdolny doprowadzić podmiot do zachowań sprzyjających jego rozwojowi”[19].

[16] J. Barshay, *MIT technology trailblazer is a critic of computerized learning*, http://hechingerreport.org/content/mit-technology-trailblazer-is-a-critic-of-computerized-learning_12697/, dostęp 27.09.2015.

[17] W. Mikołuszko, *Przedszkola zamiast szkół*, „Focus” 2011, nr 9, s. 32.

[18] J. Kruk, *W poszukiwaniu źródeł dydaktyki interaktywnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2010, nr 2, s. 80–88.

[19] J. Kruk, *Przestrzeń rzeczy jako środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 494.

W ujęciu interakcyjno-poznawczym przewidywane są tylko warunki dla przeżycia doświadczenia, natomiast przebieg procesu poznawczego jest sprawą indywidualną każdego uczącego się. Konsekwencją takiego podejścia jest rezygnacja z nauczycielskich instruktaży, wyjaśnień, prezentacji, zalgorytmizowanych procedur działania, które skłaniają do wykonywania ściśle określonych sekwencji czynności na udostępnionym materiale dydaktycznym. Nie ma również tradycyjnego podziału ról między nauczycielem i uczniem. Dydaktyk przestaje być specjalistą w danej dziedzinie, a staje się animatorem środowiska uczenia się, prowokatorem procesu poszukiwania, tworzy sytuacje dydaktyczne skłaniające uczniów do aktywności intelektualnej i działań eksploracyjnych. Kluczowe dla wprowadzenia tej koncepcji jest uruchomienie myślenia heurystycznego o charakterze czynnościowym oraz podjęcie strategii badawczej, która wyzwoli ciąg interakcji ze wszystkimi uczestnikami procesu uczenia. Uczeń wiedziony własną ciekawością poznawczą wyznacza zakres i intensywność użytkowania otoczenia. Jednocześnie przyjmuje kontrolę i odpowiedzialność za własne uczenie się. Włączenie pozostałych uczestników w obszar społecznej wymiany pozwala na realizację wspólnych pomysłów, rozwiązywanie rodzących się sprzeczności, negocjowanie i renegocjowanie znaczeń, kolektywną refleksję, jak również stanowi źródło wzajemnej inspiracji i pobudza do podjęcia nowych wyzwań. Jakość i bogactwo zgromadzonych w ten sposób doświadczeń stanowi tworzywo do kształtowania osobistych struktur wiedzy, zapewnia stymulację wszystkich obszarów mózgu, a w połączeniu z aktywnością ruchową umożliwia integrację myślenia z działaniem.

Konkluzja

Z powyższych rozważań wynika, że potencjał rozwoju nie tkwi w otaczających ludzi przedmiotach, do których mają oni dostęp, ale w tym, w jaki sposób zostaną one wykorzystane. Nasycenie procesu nauczania pomocami edukacyjnymi wcale nie gwarantuje wzrostu efektywności kształcenia jak słusznie stwierdził Wincenty Okoń[20]. Potrzebujemy natomiast nowego myślenia o edukacji, w której nauczanie będzie rozumiane jako tworzenie warunków do uczenia się, a uczeń i ścieżka, którą podąża w nabywaniu kompetencji, znajdzie się w centrum zainteresowań nauczyciela. Wskazane jest nadanie większej rangi celom uczenia, aby uczniowie wiedzieli ku czemu zmierzają oraz jaka jest planowana zmiana poznawcza. Urzeczywistnienie założonych celów kształcenia wymaga wyłonienia obiektów poznania oraz udostępnienia sprzętów i technologii, by

[20] Por. „O wynikach nie decyduje środek, lecz proces dydaktyczny". W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 286.

> umożliwić uczniom pracę nad materiałem jako źródłem informacji, które się poznaje, jako przedmiotem złożonych czynności praktycznych i umysłowych, które uczeń wykonuje, i jako źródłem emocji, które uczeń przeżywa[21].

Istotną kwestią jest także jasne, jednoznaczne określenie kryteriów oceny oraz bieżące udzielanie informacji zwrotnych, które nie tylko dostarczą wiedzy o sukcesach i błędach, ale również pozwolą planować dalszy rozwój. Buduje to wewnętrzną motywację uczniów, daje poczucie sprawstwa i pomaga zachować wiarę w swoje umiejętności uczenia się. Uczenie musi się stać sprawą podmiotu uczącego się.

Nowoczesna szkoła powinna zatem ewaluować z instytucji nauczającej, która posługuje się kanoniczną interpretacją autorytarnych strategii działania, w kierunku nasyconego interaktywnością, spersonalizowanego środowiska uczenia. Uczniowie potrzebują wyzwań, żeby się rozwijać, stymulującego otoczenia dla uruchomienia procedur heurystycznych, przestrzeni do działań badawczych oraz przyzwolenia na „eksperymentalne błądzenie". Zmiana kultury nauczania wymaga koncentracji na wymiarze jakościowym uczenia się wszystkich dzieci, wspieraniu indywidualnych talentów i dostarczaniu narzędzi, które świadomie i celowo użyte, pozwolą im lepiej poznać i zrozumieć świat oraz budować własne bycie w świecie. Nie można zapominać, że to „uczniowie są najważniejszymi osobami, ponieważ ostatecznie to w ich głowach zachodzi uczenie się"[22].

Bibliografia

Barshay J., *MIT technology trailblazer is a critic of computerized learning*, The Hechinger Report 23.07.2013, http://hechingerreport.org/content/mit-technology-trailblazer-is-a-critic-of-computerized-learning_12697/, dostęp 27.09.2015.

Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja*, tłum. E. Neyman, PWN, Warszawa 2006.

Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wstęp do filozofii wychowania*, tłum. Z. Bastgen, Książka i Wiedza, Warszawa 1963.

Dumont H., Istance D., Benavides F., *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, tłum. Z. Janowska, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2013.

Gołębniak B. D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003.

Holt J., *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, tłum. D. Konowrocka, Impuls, Kraków 2007.

Kruk J., *Model dydaktyki interaktywnej w centrach i muzeach nauki i możliwości jego stosowania w szkolnej edukacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2011, nr 3, s. 54–62.

[21] K. Kruszewski, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 2002, s. 213.

[22] H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Warszawa 2013, s. 483.

Kruk J., *Przestrzeń rzeczy jako środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
Kruk J., *W poszukiwaniu źródeł dydaktyki interaktywnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2010, nr 2, s. 80–88.
Kruszewski K., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 2002.
Kupisiewicz C., *Dydaktyka ogólna*, Graf Punkt, Warszawa 2000.
Locke J., *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*, t. 1, tłum. B. J. Gawecki, PWN, Warszawa 1955.
Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydaw. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
Mikołuszko W., *Przedszkola zamiast szkół*, „Focus" 2011, nr 9, s. 32–34.
Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 2003.
Phillips J. F., Soltis D. C., *Podstawy wiedzy o nauczaniu*, tłum. E. Jusewicz-Kalter, GWP, Gdańsk 2003.
Piaget J., *Piaget's Theory*, [w:] *Carmichael's Manual of Child Psychology*, red. P. Mussen, Wiley, New York, 1970.
Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r., Dz. U. z 2012 r., poz. 997.
Polak M., *Dydaktyka i cyfrowy świat*, http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/2563-dydaktyka-i-cyfrowy-swiat, dostęp 23.09.2015.
Postman N., *Keine Goetter mehr. Das Ende der Erziehung*, tłum. A. Friedrich, Berlin Verlag, Berlin 1995.
Sysło M., *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła*, https://edustore.eu/publikacje-edukacyjne/74-jakich-pilnych-zmian-potrzebuje-polska-szkola-propozycje-ekspertow.html, dostęp 23.09.2015.
Walat A., *O konstrukcjonizmie i ośmiu zasadach skutecznego uczenia się według Seymoura Paperta*, „Meritum" 2007, nr 4, s. 8–13.

Underestimated potential of the learning environment

Abstract: The paper focuses on the learning environment in the learning process. Attention was paid to the need to abandon the concept of didactic transmission with the use of illustrative materials to create the conditions for independent building of knowledge in interaction with the object of knowledge. The key is to start heuristic thinking and the decision of the appropriate research strategy. A teaching aid becomes an external mediator through which the student thinks, while the object allows you to reveal his way of thinking.

Keywords: learning environment, primary education, research strategy, teaching aids

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, strategia badawcza, środki dydaktyczne, środowisko uczące

Joanna Kozielska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wykorzystanie coachingu w codzienności szkolnej

Coaching – rozważania i rozróżnienia terminologiczne

Zaproponowany tekst wpisuje się w temat rozważań dotyczących codzienności jako wyzwania edukacyjnego. Wbrew pozorom coaching i jego idee towarzyszą nam każdego dnia, stają się jego tłem. Odwołując się choćby do użytkowanych przez młodzież portali społecznościach, warto zwrócić uwagę na wszechobecne motywujące do działania hasła: „możesz wszystko", „możesz być kim zechcesz, jeśli tylko chcesz tego wystarczająco mocno". Także wielkie koncerny posługują się brzmiącymi coachingowo hasłami typu „just do it" (po prostu to zrób), „warto mieć marzenia, ale jeszcze lepiej je realizować".

W ostatnim czasie zapanowała wręcz coachingowa moda – pojawiło się wiele publikacji na ten temat, a w nich mnóstwo definicji coachingu. To niewątpliwie przyniosło terminologiczny chaos. International Coach Federation[1] podaje, że

> coaching jest interaktywnym procesem, który pomaga pojedynczym osobom lub organizacjom w przyspieszeniu tempa rozwoju i polepszeniu efektów działania. Coachowie pracują z klientami w zakresach związanych z biznesem, rozwojem kariery, finansami, zdrowiem i relacjami interpersonalnymi. Dzięki coachingowi klienci ustalają konkretniejsze cele, optymalizują swoje działania, podejmują trafniejsze decyzje i pełniej korzystają ze swoich naturalnych umiejętności. Profesjonalni coachowie zapewniają nieustającą współpracę przygotowaną specjalnie w celu niesienia pomocy klientom w osiąganiu satysfakcjonujących rezultatów w ich życiu zawodowym i osobistym. Coachowie pomagają ludziom poprawiać ich osiągnięcia i podnosić jakość ich życia. Są oni nauczeni słuchania, obserwowania i przystosowywania własnego podejścia do indywidualnych potrzeb klienta. Dążą do wydobycia rozwiązań i strategii z wnętrza klienta. Wierzą, że klient jest z natury kreatywny i pełen pomysłów. Zadanie coacha polega na wydobyciu tych umiejętności, zasobów i kreatywności, które klient już posiada[2].

[1] Międzynarodowa Federacja Coachów mająca swoja siedzibę także w Polsce i każdym większym polskim mieście. Oficjalna strona internetowa organizacji ICF Polska: https://icf.org.pl/, dostęp 22.02.2014.

[2] *Coaching*, https://icf.org.pl/coaching/, dostęp 22.02.2014.

Problem z mnogością różnych definicji być może wynika z faktu, że coachingiem nazywa się wciąż jeszcze wiele różnych dyscyplin (o czym poniżej), podczas gdy mają one swoje oddzielne, specyficzne nazwy. Budzące niepokój są także sytuacje, w których trenerzy, szkoleniowcy czy mówcy motywacyjni określają siebie mianem coachów, traktując te terminy jako synonimy. Intencją autorki jest ich jasne odróżnienie ze wskazaniem ich szkolnego odcienia.

Analizując historię coachingu, stwierdzić można, że coaching,

> jako dziedzina nauki i praktyki, osiągnął kluczowy punkt rozwoju, a zawód coacha wymaga ustalenia, jakie kompetencje są mu niezbędne. Profesjonalny coaching ma na celu wspieranie klienta w procesie samokształcenia i rozwoju osobistego, dlatego należy położyć nacisk na aspekty, które są za te efekty odpowiedzialne. Ponadto należy pamiętać, że coaching ze względu na swoją specyfikę i brak jednego modelu opisującego profesjonalny proces coachingowy ma w swoim spektrum wiele podejść teoretycznych[3].

Coaching jest nierozerwalnie powiązany ze znaczną liczbą teorii psychologicznych z uwagi na fakt, iż wciąż toczy się spór o wybór najtrafniej dopasowanych podstaw naukowych, mogących stanowić dla niego podbudowę[4]. Większość autorów jest zgodna, iż coaching to metoda skupiona na indywidualnym rozwoju i poprawie wydajności. Coaching jest interaktywnym procesem, profesjonalną relacją o ustrukturalizowanej formule, którego celem jest wzmocnienie klienta (coachee) w samodzielnym dokonywaniu skonkretyzowanej zmiany, w oparciu o zasoby, wnioski i odkrycia klienta[5].

Kompetencje coacha w codziennej pracy nauczyciela

Zainspirowana i zaciekawiona coachingiem odkryłam, iż wiele z coachingowych umiejętności jest wykorzystywanych w codziennej pracy nauczyciela. Dla pełniejszego wykorzystania metody brakuje gronu pedagogicznego tylko wiedzy i doświadczenia z zakresu struktury procesu i rozmowy coachingowej.

[3] Z. Nieckarz, S. Cielińska-Nieckarz, D. Godlewska-Werner, *Psychologia coachingu biznesowego*, Gdańsk 2013, s. 30.

[4] Tamże, s. 32.

[5] Zob. S. Thorpe, J. Clifford, *Podręcznik coachingu. Kompendium wiedzy dla trenerów i menadżerów*, Poznań 2004; M. Bennewicz, *Coaching czyli przebudzacz neuronów*, Warszawa 2009; K. Blanchard, D. Shula, *Coaching. Prowadź swoją drużynę ku zwycięstwu*, Warszawa 2009; *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. M. Sidor-Rządkowska, Kraków 2009; J. Whitmore, *Coaching. Trening efektywności*, Warszawa 2011; M. Bennewicz, *Coaching czyli restauracja osobowości*, Warszawa 2013; J. Bałachowicz, A. Rowicka, *Nowoczesny wychowawca. Tutor, mentor, coach*, Warszawa 2013; L. Kupaj, W. Krysa, *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Warszawa 2014; *Coaching*, dz. cyt; J. Kozielska, *Coaching w edukacji*, „Uczyć lepiej" 2015/2016, nr 1, s. 4–5.

Poniżej wymienione zostały kluczowe kompetencje coacha, określone i zaprojektowane przez International Coach Federation, do których należą:

A. Ustalanie zasad współpracy

1. Zgodność z wytycznymi Kodeksu Etycznego i standardami zawodu coachingu – zrozumienie zasad etycznych i standardów coachingu oraz umiejętność zastosowania ich we wszystkich sytuacjach coachingowych; w tym zakresie coach:
   a) rozumie i potwierdza swoją postawą i zachowaniem Standardy Zachowań Etycznych ICF (część trzecia Kodeksu Etycznego);
   b) rozumie i stosuje wszystkie etyczne zasady ICF;
   c) jasno wyjaśnia różnicę pomiędzy coachingiem, konsultingiem, psychoterapią oraz innymi pomocowymi zawodami;
   d) rozpoznaje sytuację, w której klient wymaga pomocy innego specjalisty i kieruje tam klienta w razie takiej konieczności.

2. Uzgodnienie kontraktu coachingu – umiejętność zrozumienia potrzeb danej interakcji coachingowej oraz umiejętność doprowadzenia do zawarcia z klientem umowy w zakresie przebiegu procesu coachingu oraz zasad współpracy klienta i coacha; w tym zakresie coach:
   a) rozumie i w sposób efektywny omawia z klientem reguły i konkretne parametry relacji coachingowej (między innymi kwestie organizacyjne, opłaty, terminy, włączenie dodatkowych osób, jeżeli zajdzie taka potrzeba);
   b) uzyskuje porozumienie na temat tego, co jest odpowiednie w relacji a co nie, co jest a co nie jest przedmiotem oferty oraz w sprawie podziału odpowiedzialności między coacha i klienta;
   c) rozstrzyga, czy istnieje efektywne powiązanie pomiędzy jej/jego metodą coachingu a potrzebami potencjalnego klienta.

B. Współtworzenie relacji

3. Budowanie zaufania i poczucia bezpieczeństwa klienta – umiejętność stworzenia bezpiecznego, wspomagającego środowiska, dzięki któremu rozwija się wzajemny szacunek i zaufanie pomiędzy klientem i coachem; w tym zakresie coach:
   a) okazuje autentyczną troskę o dobro i przyszłość klienta;
   b) nieprzerwanie prezentuje osobistą uczciwość, szczerość i wrażliwość;
   c) wprowadza jasne zasady i dotrzymuje obietnic;
   d) okazuje szacunek wobec przekonań klienta, jego stylu uczenia się i sposobu bycia;
   e) na bieżąco wspiera oraz inspiruje klienta do nowych zachowań i działań włączając te obejmujące podejmowanie ryzyka oraz obawę przed porażką;

f) pyta o pozwolenie klienta w przypadku poruszania nowych delikatnych dla niego tematów.

4. Obecność coachingowa – zdolność bycia w pełni świadomym oraz tworzenia spontanicznej relacji z klientem, stosowanie stylu, który jest zarówno otwarty, elastyczny, jak również daje poczucie pewności; w tym zakresie coach:

a) jest obecny i elastyczny podczas procesu coachingowego, „tańczy z klientem";
b) korzysta z własnej intuicji i ufa wewnętrznej mądrości – podąża za nimi;
c) pozwala sobie nie znać odpowiedzi i podejmuje ryzyko;
d) dostrzega wiele sposobów pracy z klientem i potrafi na bieżąco wybierać najefektywniejsze;
e) efektywnie wykorzystuje humor, aby stworzyć odpowiedni nastrój, energię;
f) odważnie zmienia punkty widzenia oraz eksperymentuje z nowymi możliwościami w swoim działaniu;
g) okazuje pewność podczas pracy z silnymi emocjami oraz potrafi kierować samym sobą, tak by nie dać się przytłoczyć i uwikłać w emocje klienta.

C. Efektywne komunikowanie

5. Aktywne słuchanie – umiejętność całkowitego skupienia się na tym, co mówi a czego nie mówi klient, w celu zrozumienia znaczenia słów klienta w kontekście jego pragnień oraz w celu wspomagania klienta w autoekspresji; w tym zakresie coach:

a) kieruje się klientem i celami klienta, nie narzuca klientowi celów, które uważa za słuszne;
b) wsłuchuje się w obawy cele, wartości i przekonania klienta w zakresie tego, co jest, a co nie jest możliwe;
c) rozpoznaje różnice w słowach, tonie głosu i języku ciała;
d) podsumowuje, parafrazuje, powtarza i odzwierciedla wypowiedzi klienta w celu zapewnienia jasności i pełnego zrozumienia;
e) zachęca, akceptuje, pogłębia i wzmacnia wyrażane przez klienta uczucia, spostrzeżenia/wyobrażenia, obawy, przekonania, propozycje;
f) rozumie i wyławia istotę tego, co klient komunikuje oraz pomaga klientowi dotrzeć do sedna zamiast wdawać się w długie szczegółowe opisy;
g) pozwala klientowi na „otrząśnięcie się" i wyrzucenie z siebie sytuacji bez oceniania i przywiązania się, aby móc przejść do następnych kroków.

6. Pytania sięgające sedna – umiejętność zadawania pytań, które odkrywają informacje potrzebne do uzyskania maksymalnego efektu dla klienta i dla relacji coachingowej; w tym zakresie coach zadaje pytania, które:
   a) odzwierciedlają aktywne słuchanie oraz rozumienie punktu widzenia klienta;
   b) pobudzają odkrywanie, głębsze/dogłębne zrozumienie, zobowiązanie lub działanie (na przykład takie, które stanowią wyzwania dla założeń klienta);
   c) prowadzą do większej przejrzystości, odkrywania nowych możliwości, nowych wniosków oraz nauki;
   d) przybliżają klienta do jego pragnień, zamiast pytań, które dotyczą oceny lub spojrzenia wstecz.

7. Bezpośrednia komunikacja – umiejętność efektywnej komunikacji podczas sesji coachingowej oraz stosowania języka, który ma najsilniejszy pozytywny wpływ na klienta; w tym zakresie coach:
   a) rozmawia z klientem w sposób jasny, zrozumiały i bezpośredni oraz przekazuje informację zwrotną;
   b) przeformułowuje i wzmacnia komunikaty, aby pomóc klientowi spojrzeć z innej perspektywy na to, czego chce lub czego nie jest pewien;
   c) jasno ustala cele coachingu, plan sesji coachingowej, cele stosowanych technik lub ćwiczeń;
   d) używa właściwego języka, który wyraża szacunek dla klienta (bez zabarwień związanych z seksem, rasą, a także bez żargonu i języka technicznego);
   e) używa metafor i analogii, aby zilustrować punkt widzenia lub naszkicować słowny obraz.

D. Wspieranie procesu uczenia i osiągania rezultatów

8. Budowanie świadomości – umiejętność integracji i właściwej oceny wielu różnych źródeł informacji oraz przedstawiania interpretacji, które pomagają klientowi poszerzać świadomość, a tym samym osiągnąć uzgodnione rezultaty; w tym zakresie coach:
   a) wykracza po za to, co powiedział klient, wyławiając jego obawy i nie utyka w opowieściach klienta;
   b) prowokuje/wywołuje ciekawość do głębszego zrozumienia, większej świadomości i jasności;
   c) identyfikuje dla klienta jego ukryte obawy oraz typowe i utrwalone sposoby postrzegania siebie i świata, a także różnice pomiędzy faktami i interpretacjami, rozbieżności pomiędzy myślami, uczuciami i działaniami;

d) pomaga klientowi w odkrywaniu nowych, sprzyjających mu sposobów myślenia, przekonań, sposobów postrzegania, emocji, nastrojów, które wzmacniają jego zdolność do podejmowania działań oraz osiągania tego, co dla niego najważniejsze;
e) pokazuje klientowi szersze perspektywy oraz inspiruje do zobowiązania popatrzenia z innych punktów widzenia i znajdowania nowych sposobów działania;
f) pomaga klientowi dostrzegać różne, powiązane ze sobą czynniki, które wpływają na niego i jego zachowania (myśli, emocje, ciało, otoczenie);
g) wyraża swoje spostrzeżenia w sposób, który jest dla klientów użyteczny i wartościowy;
h) identyfikuje główne silne strony *versus* główne obszary uczenia się i rozwoju, a także najważniejsze obszary do zaadresowania podczas coachingu;
i) prosi klienta o rozróżnienie pomiędzy sprawami błahymi a ważnymi, pomiędzy zachowaniami sytuacyjnymi a powtarzającymi się w sytuacji, gdy zauważa rozdźwięk pomiędzy tym, co zostało powiedziane, a co się zadziało.

9. Projektowanie działań – umiejętność tworzenia z klientem możliwości ciągłego uczenia się, podczas coachingu oraz sytuacji w życiu/pracy, a także do podejmowania nowych działań, które w najbardziej efektywny sposób prowadzą do uzgodnionych rezultatów coachingu; w tym zakresie coach:
a) pobudza do kreatywności oraz asystuje klientowi w procesie określania działań, które umożliwią klientowi zaprezentowanie, ćwiczenie oraz pogłębianie nowej nauki;
b) pomaga klientowi skupić się i systematycznie poznawać konkretne obawy i możliwości, które są kluczowe do osiągnięcia uzgodnionych celów coachingu;
c) zachęca klienta do poszukiwania alternatywnych pomysłów i rozwiązań, wartościowania alternatyw oraz uwzględniania ich w podejmowanych decyzjach;
d) promuje aktywne eksperymentowanie oraz odkrywanie siebie (klient od razu stosuje w życiu prywatnym i pracy to, co było omawiane i czego się nauczył podczas sesji);
e) świętuje sukcesy klienta oraz jego możliwości rozwoju w przyszłości;
f) podważa założenia i przekonania klienta, aby sprowokować nowe pomysły i odkrywać nowe sposoby działania;
g) wyławia oraz wspiera punkty widzenia, które są spójne z celami klienta oraz zachęca, bez przywiązywania się do nich, do ich rozpatrzenia;

h) pomaga klientowi wdrażać pomysły „od zaraz" podczas sesji coachingowych, zapewniając natychmiastowe wsparcie;
i) zachęca do poszerzania skali i podejmowania wyzwań, ale również do komfortowego tempa uczenia się.

10. Planowanie i wytyczanie celów – umiejętność tworzenia i utrzymywania razem z klientem efektywnego planu coachingu; w tym zakresie coach:
a) konsoliduje zebrane informacje i tworzy z klientem plan coachingu oraz cele rozwojowe, które obejmują obawy i główne obszary nauki i rozwoju;
b) tworzy plan, którego rezultaty są osiągalne, mierzalne, konkretne i mają określone docelowe daty;
c) dostosowuje plan do przebiegu procesu coachingowego oraz zmieniającej się sytuacji;
d) pomaga klientowi identyfikować oraz docierać do różnych materiałów wspomagających uczenie się (takich jak książki lub inni specjaliści);
e) identyfikuje oraz ukierunkowuje pierwsze sukcesy, które są ważne dla klienta.

11. Zarządzanie postępami i zaangażowaniem – umiejętność utrzymania uwagi klienta na tym, co ważne przy jednoczesnym pozostawieniu klientowi odpowiedzialności za podejmowanie działań; w tym zakresie coach:
a) jasno wymaga od klienta działań, które pomogą mu posunąć się w kierunku ustalonych celów;
b) demonstruje podążanie poprzez zadawanie pytań związanych z działaniami, do których wykonania klient zobowiązał się podczas poprzednich sesji;
c) docenia klienta za to, co zrobił, czego nie zrobił, czego klient się nauczył, co sobie uświadomił od czasu poprzednich sesji;
d) w sposób efektywny przygotowuje, organizuje i przegląda wraz z klientem informacje uzyskane podczas sesji;
e) dba o trzymanie kursu przez klienta pomiędzy sesjami poprzez utrzymywanie uwagi klienta na planie coachingu i rezultatach, uzgodnionych działaniach oraz tematach na przyszłe sesje;
f) koncentruje się na planie coachingu i równocześnie jest otwarty na dostosowanie zachowań i działań do przebiegu procesu coachingowego i zmiany kierunków podczas sesji;
g) potrafi poruszać się w przód i w tył pomiędzy szerszym kontekstem tego, dokąd klient zmierza, stworzeniem kontekstu do tego, co jest omawiane na sesji oraz tym, czego klient pragnie;
h) wspiera samodyscyplinę klienta oraz utrzymuje klienta odpowiedzialnym za to, co klient mówi, za to, co zobowiązuje się zrobić, za rezultaty działań, które planuje podjąć oraz za konkretne plany w powiązaniu z wyznaczonymi ramami czasowymi;

i) rozwija zdolność klienta do podejmowania decyzji, adresowania głównych obaw oraz rozwijania samego siebie (otrzymywanie informacji zwrotnej, określanie priorytetów, ustalanie tempa uczenia się, refleksji oraz uczenia się z doświadczeń);
j) w sposób pozytywny konfrontuje klienta z faktem niewywiązywania się z podjętych zobowiązań[6].

Zasady skutecznego coachingu i ich szkolne egzemplifikacje

Zasada pierwsza głosi, iż klient[7] (uczeń w nomenklaturze szkolnej) jest źródłem zasobów – co w warunkach korzystania z coachingu czy wykorzystywania jego elementów w systemie edukacji oznaczać będzie, iż uczeń, zespół uczniów, rodzina, system rodzinny, nauczyciele mają potencjał i możliwości, które pozwolą im przy dokonaniu pewnej pracy sprawniej funkcjonować. Myśl ta zakłada, iż klient ma zasoby fizyczne, psychiczne, społeczne i inne, dzięki którym może rozwiązać swój problem, osiągnąć cel, który sam określił. To on najlepiej zna swoje mocne strony, a za sprawą coacha dowie się, jak z nich sprawnie korzystać – do tego sprowadzają się założenia drugiej z zasad skutecznego coachingu. Co warte wyraźnego zaznaczenia, zadaniem coacha nie jest dawanie rad, moralizowanie czy kierowanie. Jego rolą jest zadawanie pytań w taki sposób, by uczestnik coachingu sam opowiadał sobie pewną narrację – narrację będącą historią jego osobistej biografii. Zdarza się, iż sam fakt „dogadania się ze sobą" przynosi znamienne efekty. Trzecia reguła określa, że w narracji klienta ważna jest trójtemporalna perspektywa czasowa: osoba korzystająca z coachingu to postać kreowania przez przeszłość, teraźniejszość i świadomie tworząca przyszłość, stąd ważne jest, by ją i jej narrację traktować całościowo. Nacisk kładzie się jednak na aspekt przyszłości[8]. Co w kontekście działań o charakterze edukacyjnym, wychowawczym, czy szerzej socjalizacyjnym, zdaje się mieć swoje dokładne odzwierciedlenie, przejawiające się faktem, iż uczniowskie problemy rodzinne i osobiste często manifestują się w klasie szkolnej. Zasada

[6] *Kluczowe kompetencje Coacha ICF*, https://icf.org.pl/edukacja/kluczowe-kompetencje-coacha-icf/, dostęp 15.05.2014.

[7] W rzeczywistości szkolnej może nim być uczeń, nauczyciel, rodzic, dyrektor itp.

[8] Zob. m.in. S. Thorpe, J. Clifford, *Podręcznik coachingu*, dz. cyt.; M. Bennewicz, *Coaching czyli przebudzacz neuronów*, dz. cyt.; K. Blanchard, D. Shula, *Coaching. Prowadź swoją drużynę…*, dz. cyt; *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, dz. cyt.; J. Whitmore, *Coaching. Trening efektywności*, dz. cyt; M. Bennewicz, *Coaching czyli restauracja osobowości*, dz. cyt.; J. Bałachowicz, A. Rowicka, *Nowoczesny wychowawca*, dz. cyt.

czwarta określa bardzo istotną cechę coachingu, a mianowicie fakt, iż to zawsze klient wybiera temat. Tu właśnie zasadza się podstawowa różnica pomiędzy coachingiem a nauczaniem czy szkoleniem. W coachingu nie istnieje z góry ustalony temat spotkania. Coaching jest odpowiedzią na aktualne dziejące się w życiu człowieka sytuacje. Egzemplifikacją takiego wydarzenia w systemie edukacji może być hipotetyczny przypadek. Uczeń pierwszej klasy gimnazjum został skierowany do pedagoga, który jednocześnie jest coachem. Wychowawca, wysyłając ucznia do pedagoga, niejako z góry określił temat spotkania – brak motywacji do nauki, słabe oceny z matematyki, niska frekwencja w zajęciach szkolnych i niewielkie szanse, w ocenie wychowawcy, na zdanie egzaminu. Jeśli w trakcie rozmowy z pedagogiem wykorzystującym elementy coachingu okaże się, że najważniejszą rzeczą dla ucznia jest kwestia zażegnania kłopotów (osobistych, rodzinnych) – zupełnie na pierwszy rzut oka niezwiązanych z sytuacją szkolną ucznia – coach zacznie pracę właśnie od nich. Kolejna zasada zakłada, iż klient i coach są sobie równi – pracują jak partnerzy w procesie toczącej się zmiany, odpowiedzialność za rezultat procesu spoczywa na jednym i drugim. Klient odpowiada za swoje życie i cel, do którego dąży, coach odpowiada natomiast za strukturę procesu coachingowego – jego metodykę, a podstawą ich współpracy jest bezwarunkowy szacunek. W warunkach szkolnych jest to zasada bardzo trudna do realizowania wobec chociażby zjawiska określanego mianem przesunięcia socjalizacyjnego i faktu, iż odpowiedzialność za proces kształcenia i jego rezultat nieświadomie spoczywa po stronie nauczyciela. To on na ścieżce awansu zawodowego wskazuje liczbę promowanych uczniów, a szkoły walczą o dobre pozycje w rankingach zewnętrznych. Odpowiedzialność za proces spoczywa po stronie nauczycieli i dyrekcji, a udział uczniów w projektowaniu tematyki i planu zajęć jest znikomy. Kolejną z istotnych zasad jest nieocenianie. W szkole warunek w zasadzie nie do spełnienia. Choć znane są przykłady szkół skandynawskich (Open Learning Center), gdzie uczniowie oceniają siebie sami, samodzielnie też (na skutek autorefleksji) projektują swoje autorskie plany zajęć, za które przejmują w ten sposób odpowiedzialność. To oni bowiem wiedzą najlepiej, z którym przedmiotem mają kłopoty i planują sobie z niego zajęcia w większym wymiarze godzin niż przedmioty, któr nie stwarzają im większych trudności. Ważkim zagadnieniem w coachingu jest także kwestia szacunku – „jeśli z jakiegoś powodu nie darzysz klienta szacunkiem lub jeśli [klient] nie szanuje ciebie, efektywna współpraca jest mało prawdopodobna”[9]. Zasada szósta mówi, iż celem coachingu jest zmiana, ale i sam fakt dochodzenia do niej, czyli działanie. Wiele z zasad zaprezentowanych powyżej już teraz jest skutecznie realizowanych w pracy wychowawczej i edukacyjnej w polskim szkolnictwie.

[9] J. Rogers, *Coaching*, Gdańsk 2010, s. 14.

O możliwościach wykorzystania coachingu w systemie edukacji

Coaching jest narzędziem wspomagania rozwojowych zmian, ale to także pewien styl bycia, styl komunikacji (aktywne, sięgające głębi słuchanie, odzwierciedlanie wypowiedzi klienta, *feedforward*, *challenging*), styl radzenia sobie z sytuacjami problemowymi (wynikający z faktu, iż profesjonalni coachowie przestrzegają zasad kodeksu etycznego coacha, pracują nad samorozwojem, poddają się superwizjom i wreszcie wzmacniają swoje (i klienta) poczucie wewnątrzsterowności)[10]. Przypomnijmy, coaching wybiega w przyszłość, koncentrując się na szukaniu rozwiązań, a nie poszukiwaniu przyczyn konkretnych braków, jak dzieje się w przypadku terapii. W takim podejściu problem podlega przeobrażeniu w cel – jasno określony, specyficzny (S), mierzalny (M), ambitny (A), realistyczny (R) terminowy (T), pozytywnie sformułowany, pozostający w obszarze wpływu[11]. Celem coachingu jest wsparcie jednostki lub zespołu w przejściu ze stanu aktualnego do stanu postulowanego. Rezultatami coachingowych działań jest większa samoświadomość, precyzyjne wyznaczone cele, optymalizacja działań, pełniejsze wykorzystanie zasobów zewnętrznych i wewnętrznych. Coach to osoba stwarzająca warunki, by proces przebiegał w sposób prawidłowy, jest facylitatorem i moderatorem spotkania. Natomiast odpowiedzialność za rezultaty coachingu spoczywa na coachowanym, czyli coachee. W efekcie pracy z coachem, coachee dochodzi do wniosku (choć czasami ta refleksja może mieć odroczony w czasie charakter), że każdy wysiłek, który wykona przyniesie pozytywne echo w przyszłości. Uczeń ma szanse przekonać się, że jego życie zależy tylko od niego i to on jest jedynym twórcą swoich sukcesów i porażek. Metody coachingowe powodują przesunięcie z zewnątrz sterowności jednostki ku wewnątrz oraz wzmocnienie poczucia koherencji. Uczeń w procesie coachingu, odpowiadając na pytania coacha, sam sobie udzieli reprymendy za to, iż otrzymał słaba ocenę ze sprawdzianu, ponieważ uświadomi sobie dlatego, że niewystarczająco przyłożył się do nauki (spędził nad książką zbyt mało czasu, ominął istotne rozdziały). Nie będzie już upatrywał klęski w czynnikach zewnętrznych, zbyt trudnych pytaniach lub niechęci ze strony nauczyciela.

Jednym z popularnych modeli rozmowy coachingowej jest model GROW – nazwa pochodzi od pierwszych liter opisujących poszczególne etapy rozmowy:

[10] *Coaching a inne dyscypliny*, http://www.kefann.pl/art037_2_Coaching_a_inne_dyscypliny.html/, dostęp 22.02.2014; Z. Nieckarz, S. Cielińska-Nieckarz, D. Godlewska-Werner, *Psychologia coachingu biznesowego,* dz. cyt., s. 40; J. Rogers, *Coaching*, dz. cyt., s. 20–34.

[11] Tamże.

Goal (cel) – jaki jest cel naszego spotkania?
Reality (rzeczywistość) – gdzie jesteś teraz?
Options (opcje) – o możesz zrobić by osiągnąć cel?
Will (wola) – którą z opcji wybierasz dla siebie?

Według takiego modelu można zaprojektować także schemat zajęć lekcyjnych.

Z zastosowania coachingu płyną różne korzyści. Dla ucznia to przede wszystkim: wzrost poczucia odpowiedzialności za swoje działania i świadomość, że dzisiejsze przedsięwzięcia będą wywierały wpływ na przyszłość, wzrost poczucia własnej wartości, przeniesienie dokonujące się na linii – od postępowania zewnątrzsterownemu ku wewnątrzsterownemu, wzmocnienie poczucia koherencji, bardziej satysfakcjonujące i partnerskie relacje z rodzicami i nauczycielami, przyjęcie postawy cechującej się szukaniem rozwiązań problemów zamiast tkwieniem w miejscu i rozpamiętywaniem. Metody coachingowe powodują także, że osłabiają się pewne stosowane przez nas mechanizmy obronne, które blokują rozwój. Za przykład nich posłuży historia uczennicy – klientki coacha – która nie była zmotywowana do nauki, twierdząc, iż i tak nic nie zależy od niej; że nie dostanie pracy w wymarzonej instytucji, ponieważ nie ma tam nikogo znajomego; że krąży nad nią fatum nieustającego pecha; i że ludzie z małych miasteczek nie mają szans na karierą zawodową. Praca coachingowa polegała w jej przypadku na zmianie jej przekonań, przy czym coach zadawał tylko pytania, a udzielone przez nią odpowiedzi (z którymi przecież nie mogła się nie zgodzić, bo były jej) utwierdzały ją w przekonaniu, że także osoba z małego miasta może odnieść sukces.

Świat biznesu sprawnie zaadoptował coaching ze świata sportu, dlatego wykorzystanie coachingu w systemie oświaty także jest możliwe i prawdopodobne. Wdrożenie metod coachingowych wymaga jednak nakładów pracy ze strony dyrekcji i nauczycieli, nowego, życzliwego spojrzenia na edukację oraz zaakceptowania relacji: mądry, samodzielny, odpowiedzialny nauczyciel *versus* mądry, samodzielny, odpowiedzialny uczeń.

Bibliografia

Bennewicz M., *Coaching czyli przebudzacz neuronów*, G+J Gruner+Jahr Polska, Warszawa 2009.
Bennewicz M., *Coaching czyli restauracja osobowości*, Grupa Wydawnicza Foksal, Warszawa 2013.
Blanchard K., Shula D., *Coaching. Prowadź swoją drużynę ku zwycięstwu*, tłum. M. Witkowska, MT Biznes, Warszawa 2009.
Coaching, https://icf.org.pl/coaching/, dostęp 22.02.2014.

ICF Polska, https://icf.org.pl/, dostęp 22.02.2014.
Kluczowe kompetencje Coacha ICF, https://icf.org.pl/edukacja/kluczowe-kompetencje--coacha-icf/, dostęp 15.05.2014.
Coaching a inne dyscypliny, http://www.kefann.pl/art037_2_Coaching_a_inne_dyscypliny.html/, dostęp 22.02.2014.
Kozielska J., *Coaching w edukacji*, „Uczyć lepiej" 2015/2016, nr 1, s. 4–5.
Kupaj L., Krysa W., *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Wolters Kluwer Business, Warszawa, 2014.
Nieckarz Z., Cielińska-Nieckarz S., Godlewska-Werner D., *Psychologia coachingu biznesowego*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013.
Nowoczesny wychowawca. Tutor, mentor, coach, red. J. Bałachowicz, A. Rowicka, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusz Korczaka, Warszawa 2013.
Rogers J., *Coaching*, GWP, Gdańsk 2010.
Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków, red. M. Sidor-Rządkowska, Wolters Kluwer Business, Kraków 2009.
Thorpe S., Clifford J., *Podręcznik coachingu. Kompendium wiedzy dla trenerów i menedżerów*, tłum. A. Sawicka-Chrapkowicz, Rebis, Poznań 2004.
Whitmore J., *Coaching. Trening efektywności*, tłum. M. Sobczak, G+J Gruner+Jahr Polska, Warszawa 2011.

Coaching as a tool for teachers' work at school reality

Abstract: The intention of the author of the text is to present the terminological distinctions securing coaching in the right place in the face of the definition chaos that accompanies him. An example of a structured coaching conversation will be presented in the context of teaching a particular subject. In the remainder of the paper will illustrate the elements of the coach's work for the daily use and the proficiency that this method can cause for participants in the education system with particular regard to the changes that can be made in the students.

Keywords: coaching, school, teacher

Słowa kluczowe: coaching, nauczyciel, szkoła

Róża Kowalska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Idea uważności w praktyce edukacyjnej

Wstęp

Inspiracją dla tematyki niniejszego artykułu stało się słynne zdjęcie wykonane podczas wizyty papieża Franciszka w Stanach Zjednoczonych we wrześniu 2015 roku, przedstawiające tłum ludzi obserwujących przejazd Ojca Świętego[1]. Wszystkie osoby na zdjęciu unoszą ręce z telefonami ku górze, obserwując sytuację przez pryzmat swojego aparatu. Jednocześnie rejestrują wydarzenie, nagrywając je lub fotografując. Jedynie starsza kobieta opiera się o barierki i z delikatnym uśmiechem przygląda się scenie. Na jej twarzy widać skupienie, radość i spokój. Refleksja, która nasuwa się to poczucie, iż nie skupiając się na chwili obecnej jako społeczeństwo coś zatracamy. Być może seniorka ze zdjęcia uosabia pokolenie, które nie było „demonizowane" przez życie w kulturze instant, natychmiastowości oraz nowych technologii. Być może to ona wskazuje nam, że nie funkcjonujemy w trybie bycia, lecz w trybie działania, tracąc z oczu otaczającą nas codzienność i – poniekąd – tracąc samych siebie. Opisywane zjawisko stanowi wyzwanie dla dzisiejszej praktyki edukacyjnej. Wynika to z funkcjonowania w ponowoczesnej rzeczywistości i zderzania się z wszelkimi jej skutkami. Jedną z koncepcji umożliwiających powrót do chwili obecnej jest koncepcja uważności wywodząca się z tradycji buddyjskiej. Praktycy uważności przyjmują najczęściej jedno z dwóch różniących się stanowisk: pierwsze mówi o tym, że z idei uważności można czerpać bez bliższej znajomości założeń buddyzmu, drugie zakłada, iż nie ma możliwości osiągnięcia pełni uważności bez duchowości. Idee buddyzmu są niezwykle szerokim i bogatym obszarem do rozważań, dlatego też na potrzeby niniejszego artykułu przyjęto, iż z koncepcji uważności, niosącej ze sobą liczne korzyści, warto czerpać niezależnie od przyjętej wiary lub też poglądów na temat ludzkiej duchowości.

[1] A. Kaphle, *This photo make you think. Think hard*, https://www.facebook.com/photo.php?fbid=634064419470&set=a.504598744720.2006336.180900869&type=3&theater, dostęp 15.11.2015.

Obecne realia

Przemiany dokonujące się w ponowoczesnym świecie mają znaczący wpływ na styl życia ludzi oraz na współczesną kulturę. Mimo że niosą one za sobą szereg udogodnień, należy dostrzegać również negatywne skutki tych przeobrażeń. Wśród szkodliwych aspektów wymienić możemy kulturę konsumpcji wtłaczającą ludzi w wir zakupów w poczuciu, iż kupowane produkty wzbogacają ich egzystencję. Podejście to jest ściśle związane z ideologią przyjemności, niosącą ze sobą obowiązek bycia szczęśliwym[2]. Wcześniej idea szczęścia oparta była o udane życie rodzinne, duchowość religijną, osiągnięcia zawodowe. Współczesne społeczeństwo jest roszczeniowe i nie widzi sensu swojego życia. Jego brak wynagradza sobie wzmożoną konsumpcją, dążeniem do sukcesu, rozrywką, pieniędzmi[3]. Silnie obserwowalny jest także trend obfitości w sferze fizycznej, technicznej i ekonomicznej wyrażający się w podwójnym posiadaniu zarówno rzeczy materialnych (telewizorów, telefonów, domów, aut), jak i małżonków[4]. Zbyszko Melosik wskazuje, że obecnie szczęście utożsamiane jest z natychmiastową gratyfikacją związaną ze stylem życia typu „shopping" – charakterystycznym dla „kultury supermarket". Rzeczywistość, która nas otacza, stała się w ten sposób jeszcze bardziej podzielona i niejednoznaczna. Obecnie mamy do czynienia również z prymatem permanentnej zmiany i szybkiego tempa życia, przez które możemy odnosić

> wrażenie, że teraźniejszość «wyparowuje» już w momencie, gdy się pojawia […] świat pędzi do przodu, a my razem z nim[5].

Tempo w jakim żyjemy ma wpływ na postrzeganie świata. Spokojniejsze życie prowadzi do refleksji oraz daje możliwość wglądu w samego siebie, natomiast „pęd i nieustanny ruch prowadzą do wymazania wszelkich granic"[6]. Relacje z innymi ludźmi także nabrały wymiaru natychmiastowości, mają one teraz charakter szybki, tymczasowy, powierzchowny oraz coraz częściej anonimowy[7]. Przeniesiona w warunki wirtualne komunikacja kompensować ma rozkład rodziny i fragmentaryzację społeczeństwa, co wyłania obraz świata hiperrzeczywistego, bez stosunków międzyludzkich[8]. Interesującym jest fakt, iż liczba nawiązywanych znajomości (głównie online) każdego człowieka wzrasta w sposób „geometryczny", przy jednoczesnym powszechnym spłycaniu jakości

[2] Z. Melosik, *Młodzież i styl życia w społeczeństwie konsumpcji*, [w:] *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Poznań 2001, s. 12–14.

[3] Z. Bauman, *Płynne życie*, Kraków, 2007, s. 5–6 .

[4] O. Marquard, *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, Warszawa 1994, s. 38.

[5] Z. Melosik, *Młodzież, styl życia i zdrowie…*, dz. cyt., s. 17.

[6] Tamże.

[7] Tamże.

[8] Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995, s. 164.

relacji, które stają się chwilowe, bez zobowiązań i nie przynoszą żadnych konsekwencji[9]. Nie sposób nie zauważyć wpływu Internetu i komunikacji wizualnej na życie we współczesnym świecie. Internet skupia uwagę w większym stopniu niż inne środki przekazów medialnych, wymagając silnego zaangażowania umysłowego, przez co wywołuje obojętność w stosunku do rzeczywistości wokół (interaktywny charakter sieci dodatkowo wzmacnia ten efekt)[10]. Ponadto dla środowiska WWW charakterystyczne jest porozumiewanie się za pomocą obrazu, co dodatkowo sprzyja przyspieszonej wymianie komunikatów. W efekcie powyższych reorientacji naszą tożsamość przyrównać można do pustego worka, przez który przelatują dziesiątki tysięcy informacji, nie pozostawiając po sobie śladu, a granice między naszą tożsamością a otaczającą rzeczywistością coraz bardziej się rozmywają, przez co tracimy swoją odrębność, stajemy się częścią lawiny wydarzeń, która porywa nas ze sobą w maksymalnym pędzie[11]. Żyjemy impulsywnie, zmiana staje się celem samym w sobie; na nic nie mamy czasu, a teraźniejszość wciąż znika z naszego horyzontu[12].

Idea uważności w ujęciu teoretycznym i praktycznym

Określenie uważność (ang. *mindfulness*) ma swoje korzenie w języku palijskim, będącym językiem psychologii buddyjskiej. Pochodzi od słowa *sati* oznaczającego świadomość, uwagę i odpowiednią intencję[13]. Świadomość w tym kontekście możemy postrzegać jako skupienie na obecnej chwili, „ciągłe ożywianie świadomości skierowanej na bieżącą rzeczywistość"[14]. Najczęściej spotykaną w literaturze przedmiotu definicja uważności jest sformułowana przez Jona Kabat-Zinna, który podkreśla, iż jest to szczególny rodzaj uwagi: świadomej, skierowanej na obecną chwilę i nieosądzającej[15]. Ważnym komponentem omawianej idei jest pełna akceptacja bieżącego doświadczenia, niezależnie od jego pozytywnego czy negatywnego wydźwięku. *Oxford Dictionaries Online* podaje następującą definicję terminu *mindfulness*:

[9] Tenże, *Młodzież, styl życia i zdrowie…*, dz. cyt., s. 17.

[10] M. Kozielska, *Wpływ Internetu na aktywność mózgu i procesy poznawcze człowieka*, [w:] *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji*, red. D. Siemieniecka, Toruń 2015, s. 17.

[11] Z. Melosik, *Młodzież, styl życia i zdrowie…*, dz. cyt., s. 18.

[12] Tamże, s. 18.

[13] Ch. K. Germer, *Czym jest uważność? Dlaczego ma znaczenie?,* [w:] *Uważność i psychoterapia*, red. Ch. K. Germer, R. D. Siegel, P. R. Fulton, Kraków 2015, s. 32.

[14] Tamże, s. 32.

[15] L. Hall, *Uważny coaching. Jak uważność może zmienić twoją praktykę coacha*, Warszawa 2015, s. 27.

> Stan umysłu osiągany przez koncentrację świadomości na chwili teraźniejszej, przy jednoczesnym spokojnym uznaniu i akceptacji swoich uczuć, myśli i odczuć w ciele, wykorzystywany jako technika terapeutyczna[16].

Przytoczone objaśnienie wskazuje, iż istoty uważności nie można w pełni ująć słowami, ponieważ jest trudnym do opisania doświadczeniem niewerbalnym, który najlepiej jest poznać bezpośrednio w zastosowaniu. Jednym z najważniejszych postulatów uważności jest bycie w chwili obecnej. Jest to aspekt, o którym coraz częściej zapominamy w świecie, w którym coraz trudniej jest się zatrzymać, realizując w pośpiechu różnorodne zadania. Praktyczny wymiar uważności polega na koncentracji na zadaniu wykonywanym w trwającym momencie, bez gonitwy, ciesząc się wszystkimi jego okolicznościami, nie oceniając oraz nie myśląc o tym, co musimy zrobić później[17]. Aby stać się uważnym, wystarczy posłuchać szelestu liści oraz poczuć ich zapach podczas jesiennego spaceru albo delektować się aromatem swojej ulubionej kawy o poranku. Liz Hall uważa, że:

> W tej metodzie wykonuje się te same rzeczy, ale w inny sposób. Chodzi o inny sposób bycia. O bycie uważnym[18].

Wskazuje się, że doświadczenie uważności należy przeżyć, aby je poznać[19]. Możemy mówić o dwóch rodzajach jej praktyk – formalnych oraz nieformalnych. Do praktyk formalnych należy medytacja, polegająca na umysłowym treningu uwagi, obserwacji myśli oraz poznawania trybów funkcjonowania organizmu. Z kolei wśród praktyk nieformalnych, dostępnych dla każdego i w każdej chwili, wyróżnić możemy uważne obserwowanie swojego oddechu, uważne jedzenie (koncentracja na procesie spożywania jako odwrotność jedzenia posiłków typu fast food), uważne chodzenie (zważanie na sekwencję chwilowych kinestetycznych doznań związanych z chodem)[20]. Inne popularne ćwiczenia mające na celu skupienie uwagi to między innymi skupienie na odczuciach cielesnych czy obserwacja własnych myśli i emocji. Koncentracja na wyłącznie jednym z powyższych elementów przez minimum 10 minut dziennie uświadamia najczęściej jak rozbiegane są ludzkie myśli oraz jak często ignorowane są sygnały wysyłane przez ciało (na przykład uczucie napięcia w okolicy karku). Do ćwiczenia uważności posłużyć może dziesięciominutowa „medytacja rodzynka" według Hall:

> Najpierw umyj ręce, po czym delikatnie połóż rodzynek na dłoni. Spróbuj spojrzeć na niego tak, jakbyś widział go po raz pierwszy, jakbyś był małym dzieckiem […]. Zaangażuj wszystkie zmysły i, o ile to możliwe, powstrzymaj się od oceniania i tworzenia założeń. Spójrz na rodzynka. Co widzisz? Jak wygląda?

[16] Tamże, s. 28.
[17] Tamże, s. 17.
[18] Tamże.
[19] C. K. Germer, *Czym jest uważność?*, dz. cyt., s. 34.
[20] Tamże, s. 42–43.

> Jaką ma powierzchnię, jakie wybrzuszenia i wgłębienia? Jakie kolory widzisz? Jaką ma wielkość w porównaniu z Twoją dłonią? Czy pod światło wygląda inaczej? Jaką ma fakturę? Jak zmienia się ta faktura, kiedy go ściskasz? […] Jak pachnie? Baw się rodzynkiem tak, jakbyś miał nieskończenie dużo czasu i jakby tkwiła w Tobie ciekawość całego świata. […] Jak smakuje? Jakie masz odczucia?[21].

Christopher K. Germer twierdzi, że chwile uważności są naturalnym elementem codzienności, ponieważ w pewnych momentach „rozbudzamy się" oraz bardziej świadomie przeżywamy bieżące doświadczenie, aby po chwili powrócić do mechanicznego trybu działania oraz dyskursywnego myślenia[22]. Utrzymanie koncentracji jest zadaniem trudnym i wymaga ćwiczenia wszystkich elementów *sati*. Stan skupienia na bieżącej chwili wymaga treningu, ponieważ służy odzwyczajeniu od schematów myślenia i postępowania, do których przywykliśmy. Za propagowaniem idei uważności przemawia szereg korzyści, o których będzie mowa w dalszej części opracowania.

Korzyści z praktykowania uważności

Trening uważności służyć może poprawie jakości życia. Praktykowanie jej zwiększa entuzjazm i poziom energii, pozwala odnaleźć spokój w intensywnym okresie aktywności, pogłębia zdolność do relaksowania się, obniża poczucie lęku i smutku, pozytywnie wpływa na samoocenę, wspiera procesy immunologiczne organizmu, poprawia jakość snu[23]. Hall wśród korzyści z praktykowania uważności wymienia: większą koncentrację, samoświadomość i świadomość innych, lepszą uwagę i umiejętność podejmowania decyzji, wyższy poziom odporności i inteligencji emocjonalnej, większą efektywność poznawczą, kreatywność oraz umiejętność radzenia sobie ze stresem i zapobiegania mu, jak też lepsze samopoczucie[24]. Badania wskazały, iż regularne ćwiczenia polegające na obserwowaniu oddechu powodują korzystne zmiany w rejonach mózgu odpowiedzialnych za pamięć, uczenie się oraz emocje[25]. Szereg wniosków przedstawia szerzej między innymi raport Katherine Weare *Evidence for the Impact of Mindfulness on Children and Young People*[26]. Autorka zestawiła w nim

[21] L. Hall, *Uważny coaching*, dz. cyt. s. 31-32.

[22] Ch. K. Germer, *Czym jest uważność?*, dz. cyt., s. 42.

[23] A. Pawłowska, *O uważności. Korzyści*, http://uwaznoscdladzieci.pl/korzysci.html, dostęp 16.11.2015.

[24] L. Hall, *Uważny coaching*, dz. cyt., s. 20.

[25] A. Pawłowska, *O uważności. Badania*, http://uwaznoscdladzieci.pl/badania.html, dostęp 16.11.2015.

[26] K. Weare, *Evidence for the Impact of Mindfulness on Children and Youg People*, http://

wszystkie dostępne badania nad uważnością oraz pogrupowała je w kontekście wyników na temat zaistniałych zmian w strukturach mózgu, poprawy w uczeniu się, emocjonalnym samopoczuciu, zdrowiu psychicznym i fizycznym, jak też w relacjach z innymi ludźmi. Raport podkreśla, iż istnieją silne dowody na pozytywny wpływ praktykowania uważności na kondycję psychiczną i fizyczną. Badania wśród młodzieży wskazują, iż poczucie spokoju, zrelaksowania i kontroli nad organizmem wpływają na redukcję złości i zmianę złego zachowania. Polepszają się również wyniki w nauce, ponieważ praktykowanie uważności korzystnie oddziałuje na umiejętność koncentracji, rozwiązywania problemów oraz na procesy pamięciowe. Wzmocnieniu ulegają także relacje w grupach rówieśniczych, ponieważ uważność zwiększa zdolność do empatii, kontrolowania własnych emocji i reakcji, jak również poprawia nastrój. Weare zaznacza, iż dla młodych ludzi są to wymierne korzyści. Programy uważności nie generują większych kosztów związanych z wprowadzeniem ich do szkół, dają szybkie efekty oraz są pozytywnie przyjmowane przez dzieci i młodzież[27]. Praktykowanie uważności pozwala radzić sobie lepiej z własnymi emocjami oraz pomaga w budowaniu relacji, co może mieć znaczący wpływ na samopoczucie młodych ludzi w okresie dojrzewania, jak też kształtować odpowiednie, niezbędne w dorosłym życiu, kompetencje.

Praktykowanie uważności zaleca się osobom cierpiącym na depresję oraz w działaniach profilaktycznych tej choroby. Obecnie depresja jest uznawana za czwarte spośród najpoważniejszych problemów społecznych. Epidemiolodzy traktują ją jako rodzaj pandemii o wzrastającym zasięgu i przewidują, że w roku 2020 zajmie w tym rankingu miejsce drugie[28]. Przyczyną tego stanu rzeczy jest życie w coraz szybszym oraz coraz bardziej stresogennym środowisku. W tym kontekście wydaje się, iż nauka dbania o higienę zdrowia psychicznego powinna zostać włączona do edukacji tak samo jak programy zdrowego żywienia. Badania wskazujące na pozytywny wpływ praktykowania uważności na osoby cierpiące na depresję (zwiększenie samoakceptacji, mniejsze narażenie na negatywne treści poznawcze, zmniejszenie bólu emocjonalnego), natomiast opracowane terapie oparte na uważności (Mindfulness-Based Stress Reduction – program redukcji stresu oparty na uważności; Mindfull-Based Cognitive Therapy – terapia poznawcza oparta na uważności zapobiegająca nawrotom depresji; Mindfull Self-Compassion – uważne samowspółczucie) pozwalają stwierdzić, iż propagowanie uważności korzystnie oddziałuje na psychikę ludzką. Pielęgnowanie uważności pozwala na naukę rozpoznawania swoich emocji, co wspomaga autorefleksyjność, ale również poprawia relacje

mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2013/02/MiSP-Research-Summary-2012.pdf, dostęp 16.11.2015.

[27] Tamże, s. 2.

[28] T. Pedulla, *Depresja. Jak dorzeć, jak wyjść*, [w:] *Uważność i psychoterapia*, dz. cyt, s. 183.

z innymi ludźmi. Uważność jest pewnego rodzaju narzędziem pozwalającym odnaleźć się w ponowoczesnym świecie, przepełnionym różnego rodzaju bodźcami i wymagającym życia w ciągłym biegu. Rodzaj spokoju, który daje uważność, przynosi satysfakcję i zadowolenie z samego siebie, niemniej nie należy poprzestawać na poszczególnych aktach praktyki koncentracji, lecz nieustannie świadomie ją kultywować[29]. Przechodzenie z trybu bycia znów w tryb działania pozwala umysłowi wrócić do swoich nawyków, wobec czego tracimy wszelkie korzyści związane z uważniejszym życiem.

Idea uważności postuluje koncentrację na chwili teraźniejszej. Amerykańskie badania wskazują, że brak skupienia człowieka na obecnie wykonywanej czynności negatywnie wpływa na poczucie szczęścia[30]. Zaprzątnięcie rozpraszającymi myślami odbywa się zatem kosztem emocjonalnym człowieka[31]. Praktykowanie uważności zalecane jest w przypadku zaaferowania przeszłością lub przyszłością, na przykład u pacjentów poddających się psychoterapii. Osoby nadmiernie zaprzątnięte minionymi wydarzeniami, rozdrapujące dawne rany, ruminujące czy też lękające się przyszłości otuchę odnaleźć mogą w skupieniu i otwartości, które pozwalają wyjść poza ramy dotychczasowych barier i w konsekwencji generować orzeźwienie, energię oraz radość[32]. Najważniejszą podwaliną buddyzmu jest wyzbycie się cierpienia. W myśl nauk Buddy nie odbywa się to za pomocą wyparcia, lecz akceptacji otaczającej rzeczywistości. Praktykowanie uważności wyswobadza z utartych schematów myślenia, pozwala dostrzec płynność i zmienność świata oraz własnego Ja, uwalnia od potrzeby nobilitacji ze strony społeczeństwa[33].

Jak wprowadzać ideę uważności do praktyki edukacyjnej

Ideologia konsumpcji i przyjemności, konieczność życia w natychmiastowości oraz rozmywająca się w ponowoczesności tożsamość powodują, iż zanika styl życia oparty na refleksji i poszukiwaniu sensu egzystencji. W jaki sposób my, pedagodzy, powinniśmy reagować na zmieniającą się rzeczywistość w kontekście wychowania? Możemy negocjować z młodzieżą kształt rzeczywistości, w której wspólnie żyjemy – w tym kształtować nawyk świadomego istnienia

[29] M. Fabijański, *O uważności bez uproszczeń*, „Coaching" 2015, nr 2, s. 37.
[30] M. A. Kilingsworth, D. T. Gilbert, *A wandering mind is an unhappy mind*, „Science" 2010, nr 330, s. 932.
[31] L. Hall, *Uważny coaching*, dz. cyt., s. 29.
[32] Ch. K. Germer, *Czym jest uważność?*, dz. cyt., s. 31
[33] Tamże, s. 36

w ówczesnym świecie i podejmowania decyzji co do kształtu własnego życia[34]. W kontekście nauki uważności i wykorzystania jej w praktyce edukacyjnej wskazuje się, iż nie należy narzucać tej idei jako remedium na coraz szybsze tempo życia, lecz ukazać ją jako narzędzie ułatwiające bardziej świadome istnienie.

Zaleca się, aby elementy uważności wprowadzać od najwcześniejszych etapów życia dziecka. Istotnym jest jednak wskazanie, że dzieci rodzą się z naturalną predyspozycją do praktykowania uważności, czego wyrazem są zabawy oparte na uważnym poznawaniu elementów otaczającego świata. Umiejętność ta jednak stopniowo zaciera się wraz dorastaniem. O powrocie do uważności, mając na uwadze wszelkie korzyści z niej płynące, świadczą inicjatywy takie jak Mindfulness in Schools Project. Ta pozarządowa organizacja propagująca ideę uważności w szkołach wprowadziła między innymi kurs .b [dot-be] (nazwa symbolizuje zasadę *Stop, Breath and Be!*) skierowany do młodzieży w wieku 11–18 lat oraz ich nauczycieli i rodziców oraz Paws b (odpowiednik kursu .b dla dzieci w wieku 7–11 lat). Celem obu programów jest propagowanie i ćwiczenie uważności, wskazanie zalet jej stosowania oraz nauczanie stosowania jej w życiu[35]. Inicjatywa zapoczątkowana została przez trzech nauczycieli, a zarazem praktyków uważności: Richarda Burnetta, Chrisa Cullena oraz Chrisa O'Neila. Kursy uważności w szkołach przeznaczone są dla uczniów zarówno w formie zajęć dodatkowych, jak i w formie dedykowanej dla wyselekcjonowanych osób (na przykład mających problemy z radzeniem sobie ze stresem, złością lub chorujących na depresję). Zajęcia polegają na prostych ćwiczeniach kształtujących świadomość chwili obecnej, na kontakcie ciała z krzesłem, koncentracji na odczuciu stóp przylegających do podłogi, uważnej obserwacji swojego oddechu lub skupieniu na każdej poszczególnej części swojego ciała. Kontynuacja treningu uważności zalecana jest następnie przy okazji różnych czynności życia codziennego, takich jak jedzenie, chodzenie czy zażywanie kąpieli. Uczniowie wykonują „prace domowe" polegające na codziennym kilkuminutowym praktykowaniu uważności. Istotnym elementem kursu jest dyskusja oraz wymiana doświadczeń odnoszących się do doznań związanych z wykonywaniem poszczególnych zadań oraz ich efektów. Uczestnicy zajęć, definiując pojęcie uważności, używali sformułowań: umiejętność uspokojenia się, bycie uważnym na to, co nas otacza, odstręczanie złych myśli, obserwacja emocji czy też rozpoznawanie reakcji swojego organizmu[36]. Zauważyć można, iż lekcje uważności mają znaczący wpływ na rozwój samoświadomości oraz poczucia łączności między swoim umysłem a ciałem. W Polsce powstają podobne projekty (w Poznaniu szkolenia dla dzieci, rodziców, nauczycieli dotyczące uważności

[34] Z. Melosik, *Młodzież, styl życia i zdrowie*, dz. cyt., s. 54

[35] *What is .b?*, http://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2013/02/what-is-dotb-2015.pdf, dostęp 16.11.2015.

[36] Tamże, s. 5.

prowadzi Centrum Psychologiczno-Coachingowe Inspeerio). Propagowaniem uważności w Polsce zajmują się także takie organizacje, jak: Instytut Uważności i Psychoterapii, Polskie Towarzystwo Mindfulness, The Mind Institute (Science and Emotions are One), Fundacja Polski Instytut Mindfulness (POLIM), Mindfulness Association Polska. Do działalności tych podmiotów należy również szkolenie i profesjonalne przygotowywanie nauczycieli idei uważności.

Podsumowanie

Mając na uwadze pozytywny wpływ stosowania uważności, warto na co dzień wprowadzać praktyki koncentracyjne we własnym życiu oraz proponować je podopiecznym. Regularne praktykowanie uważności powoduje poprawę jakości życia, niemniej każde ćwiczenie stanowić może wartość dodaną w naszej codzienności. Skupienie na chwili obecnej zwiększa umiejętność skoncentrowania się na dowolnym zadaniu, wobec czego dla osoby prowadzącej zajęcia może być narzędziem zwiększenia wydajności grupy. Wzmocnienie procesów pamięciowych wpływa na lepsze zapamiętywanie treści, natomiast praca nad kreatywnością uczniów wzbogaca problematykę lekcji. Dzięki lepszej świadomości poprawie ulec mogą również relacje w grupie. Przede wszystkim jednak uważność otwiera nas na doświadczanie codzienności i pełniejsze życie w niej. Powyższe rozważania doskonale podsumowuje myśl Alana W. Watts'a:

> Sztuka życia… to ani beztroskie dryfowanie, ani strachliwe czepianie się przeszłości. Polega na tym, żeby być wrażliwym na każdą chwilę, traktować ją jako coś zupełnie nowego i niepowtarzalnego, mieć umysł otwarty i chłonny[37].

Bibliografia

Bauman Z., *Płynne życie*, tłum. T. Kunz, Wydaw. Literackie, Kraków 2007.
Fabijański M., *O uważności bez uproszczeń*, „Coaching" 2015, nr 2.
Germer C. K., *Czym jest uważność? Dlaczego ma znaczenie?*, [w:] *Uważność i psychoterapia*, red. Ch. K. Germer, R. D. Siegel, P. R. Fulton, tłum. M. Cierpisz, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
Hall L., *Uważny coaching. Jak uważność może zmienić twoją praktykę coacha*, tłum. A. Niedzieska, P. Niedzieski, Wydaw. Co & Me Publishing, Warszawa 2015.
Kaphle A., *This photo make you think. Think hard*, https://www.facebook.com/photo.php?fbid=634064419470&set=a.504598744720.2006336.180900869&type=3&theater, dostęp 15.11.2015.

[37] Cytat podaję za stroną *Mindfulness (Uważność)*, http://www.iuip.eu/mindfulness/, dostęp 16.11.2015.

Kilingsworth M. A., Gilbert D. T., *A wandering mind is an unhappy mind*, „Science" 2010, nr 330.
Kozielska M., *Wpływ Internetu na aktywność mózgu i procesy poznawcze człowieka*, [w:] *Edukacja a nowe technologie w kulturze, informacji i komunikacji*, red. D. Siemieniecka, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.
Marquard O., *Apologia przypadkowości. Studia filozoficzne*, tłum. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1994
Melosik Z., *Młodzież i styl życia w społeczeństwie konsumpcji*, [w:] *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Wolumin, Poznań 2001.
Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Edytor, Toruń–Poznań 1995.
Mindfulness (Uważność), http://www.iuip.eu/mindfulness/, dostęp 16.11.2015.
Pawłowska A., *O uważności. Badania*, http://uwaznoscdladzieci.pl/badania.html, dostęp 16.11.2015.
Pawłowska A., *O uważności. Korzyści*, http://uwaznoscdladzieci.pl/korzysci.html, dostęp 16.11.2015.
Pedulla T., D*epresja. Jak dorzeć, jak wyjść*, [w:] *Uważność i psychoterapia*, Ch. K. Germer, R. D. Siegel, P. R. Fulton, tłum. M. Cierpisz, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
Roberts T., *Mindfulness. O sztuce uważności*, tłum. Sylwia Pikiel, GWP, Sopot 2015.
Uważność na targowisku. Globalny rynek i masowa konsumpcja a świadome życie, red. A. H. Badiner, tłum. J. P. Listwan, Wydaw. Jacek Santorski & Co, Warszawa 2004.
Weare K., *Evidence for the Impact of Mindfulness on Children and Youg People*, http://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2013/02/MiSP-Research-Summary-2012.pdf, dostęp 16.11.2015.
What is .b?, http://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2013/02/what-is--dotb-2015.pdf, dostęp 16.11.2015.

The idea of mindfulness into educational practice

Abstract: Many changes taking place in the postmodern world – the increasing pace of life, new channels of communication, consumerism – make the man less and less attention is paid to care about the quality of daily life, relationships and self-reflexivity. Practicing mindfulness ideas, understood as a special kind of attention – conscious, targeted at the moment and nonjudgmental, affecting among other things, strengthening competencies important for building relationships. These aspects can significantly influence not only on strengthening contacts with other people – also becomes relevant dimension reflexivity, self-acceptance and to maintain better contact with the fullness of existence. A person who practices mindfulness can increase concentration, better cope with stress, stimulate their creativity and develop emotional intelligence.

Keywords: Buddhism, education, mindfulness, mindfulness practice, postmodern world

Słowa kluczowe: buddyzm, edukacja, praktyka uważności, świat ponowoczesny, uważność

Część III

Codzienność w edukacji akademickiej

Żanetta Kaczmarek
Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu

Troska o kulturę życia akademickiego jako realizacja funkcji wychowawczej uczelni

Wstęp

Odpowiedź na pytanie, czym jest kultura akademicka i towarzyszący jej ceremoniał, dla pracowników nauki jest niemalże oczywista. Dla studentów niekoniecznie. Młodzież akademicka wywodząca się z różnych środowisk społecznych, z odrębnych regionów, mająca zróżnicowany bagaż doświadczeń i wzorców kulturowych w specyficzny – wręcz osobisty – sposób postrzega kulturę. Dotyczy to także jej obecności w życiu kulturowym. Trudno dokonywać w tym względzie unifikacji, gdyż każdy człowiek uwikłany jest w pewien kontekst zdarzeń, swoją biografię. W związku z tym postrzeganie kultury i uczestnictwo w niej ma wymiar indywidualny. Od studentów, jako przyszłej elity, oczekujemy kultury słowa i wyglądu. I tu przeżywamy swoisty kryzys. Sądzę, iż tylko codzienna praca wychowawcza, prowadzona metodami typowymi dla pracy z ludźmi dorosłymi, przy całym szacunku i tolerancji dla odmienności, przyczynić się może do poszanowania wartości uniwersalnych.

Funkcje szkoły wyższej w społeczeństwie uczącym się

Życie społeczne ulega ciągłej transformacji. Podobnie dzieje się także z rolą uniwersytetów w perspektywie lokalnej, krajowej czy międzynarodowej. Jednakże w społeczeństwie zmieniających się celów i wartości, uniwersytet musi stanowić nie tylko rzetelną, prawdziwą wiedzę, antycypować i kreować społeczną codzienność, ale także ustanawiać niezawodne standardy jej kultury. Szkoła wyższa jest mecenasem wiedzy i wartości, od których zależy nauka. Jest to misja o wielowiekowej tradycji. Z kolei system wartości tworzy swoistą przestrzeń uniwersytetu. Jerzy Brzeziński określa je następująco: autonomia,

jedność badań i nauczania, pluralizm, tolerancja, indywidualizm, prawda, powszechność, zmiana[1]. Z pewnością można do nich dodać kulturę komunikacji akademickiej, kulturę stroju oraz uczelniany ceremoniał. Te uniwersalne hasła stanowiły podstawę do sformułowania funkcji szkoły wyższej, które Kazimierz Jaskot osadził w dwóch zasadniczych grupach, wyodrębniając funkcje zewnętrzne i wewnętrzne[2]. Poddajmy je krótkiej analizie, kładąc nacisk na omówienie zadań wewnętrznych, co uwarunkowane jest podjętą problematyką.

Pierwsza kategoria to funkcje zewnętrzne, które realizowane są w postaci działań na rzecz: a) działań na rzecz systemu szkolnictwa wyższego; b) działań na rzecz systemu edukacyjnego; c) działań na rzecz regionu; d) działań na rzecz makroregionu.

Drugą grupę obejmują funkcje wewnętrzne, których zakres wyznacza następująca grupa zadań:

– dydaktyczne – służą udostępnianiu studentom wiedzy naukowej w formach zorganizowanych poprzez tworzenie optymalnych warunków do jej zdobywania; stymulowaniu aktywności poznawczej studentów, również tej, która wykracza poza formalny tok studiów; tworzeniu warunków sprzyjających kształtowaniu u studiujących pozytywnego stosunku do wiedzy, własnych potrzeb intelektualnych, własnego rozumu, nabywaniu postaw intelektualnych – otwartości, innowacyjności, dociekliwości, uczciwości poznawczej, krytycyzmu i tolerancji; integrowaniu doświadczeń edukacyjnych, naukowych i samokształceniowych;
- wychowawcze – istotę tej funkcji wyznaczają zabiegi, których celem jest kształtowanie się pozytywnych zmian w osobowości studenta, w szczególności tych o charakterze emocjonalno-motywacyjnym – systemów wartości, celów życiowych, postaw, przekonań, motywów i potrzeb – tych właściwości, które rzutują na preferencje oraz cele i sposoby wykorzystania kwalifikacji ogólnych i specjalistycznych nabytych w toku kształcenia w szkole wyższej;
– wspomagające rozwój studentów – to zaspokajanie potrzeb życiowych studentów; wspomaganie socjalne (stypendia, domy studenckie, stołówki, zapomogi); wspomaganie opiekuńcze (opieka zdrowotna, opieka nad dziećmi); tworzenie materialnych warunków studiowania (czytelnie, biblioteki, materiały dydaktyczne);
– kompensacyjne – pozwalające na podejmowanie wyrównawczych oddziaływań pedagogicznych w obszarze dydaktycznym

[1] J. Brzeziński, *Rozważania o uniwersytecie*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Poznań–Toruń 1994, s. 23–47.

[2] K. Jaskot, *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, Szczecin 2002, s. 5–21.

(uzupełnianie luk w systemie wiadomości i umiejętności, pozwalającym na studiowanie i osiąganie efektów wyznaczonych przez standardy edukacyjne); częstokroć pomoc logistyczna ułatwiająca pobyt w dużym mieście akademickim.

W rzeczywistości można przyjąć, iż wszystkie funkcje wewnętrzne mają swoisty walor wychowawczy, gdyż nie da się uprawiać dobrej dydaktyki, bez uruchomienia procesów emocjonalnych i ciągłości w budowaniu sfery aksjologicznej. Wydaje się jednak, iż przeżywamy w tej kwestii swoisty kryzys, wyrażający się brakiem szacunku dla wielowiekowej tradycji uniwersytetów, ale też brakiem poważania dla profesora/mistrza w codziennych kontaktach. Wystarczy przytoczyć przykłady z dnia codziennego:

1. student szuka profesora, wchodząc do pokoju, pyta: „Czy zastałem profesora...";
2. student pisze podanie do prorektora w osobistej sprawie; w nagłówku czytamy: „Pani protektor...".

Sprawą, która może bardzo niepokoić, jest codzienne słownictwo studentów przepełnione wulgaryzmami, które można usłyszeć na uczelni, na ulicy, w środkach komunikacji masowej. Brak kultury w wielu przypadkach to za mało powiedziane.

Kultura jako źródło tradycji akademickiej

Czym zatem jest kultura? Alfred Louis Kroeber i Clyde Kluckhohn stwierdzili, że samo pojęcie kultury ma 257 znaczeń[3]. Po raz pierwszy w naszym kręgu kulturowym Marcus Tullius Cycero (106–43 p.n.e.) uczynił kulturę przedmiotem refleksji. Rozszerzył on jej znaczenie ze sfery agrarnej (*cultura agrii*) do sfery humanistyki (*cultura intellectus*, *cultura animi*), a więc do uprawy umysłu i duszy. Jednak złożoność problemu polega na tym, że w rzeczywistości empirycznej nie istnieje kultura jako taka, są natomiast różne kultury i różne ich odniesienia do świata realnego. Jest zatem kultura lokalna i globalna, tradycyjna i postmodernistyczna, niska i wysoka, kultura mediów, kultura Wschodu i Zachodu, kultura masowa i elitarna, a także kultura akademicka.

Kultura akademicka, która stanowi przedmiot naszych rozważań, jest na tym tle pewnym fragmentem, odmianą kultury w ogóle. Poprzez uprawianie nauki i prowadzenie badań, studiowanie, przekazywanie wiedzy i mądrości,

[3] A. L. Kroeber, K. Kluckhohn, *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*, Cambridge–Massachusetts 1952, s. 218.

szkoły wyższe tkwią w kulturze i tworzą ją. Kultura obejmuje całość życia akademickiego, wielość form i obyczajów, język, tradycje i ceremoniał. Posiada właściwości jednoczące i wyzwalające tendencje wspólnotowe, o których tak głośno współcześnie mówimy i o które tak deklaratywnie zabiegamy. Kulturę kreuje nauczyciel akademicki i jego student, ale także kultura tworzy ich obu. Pracownicy szkół wyższych, jako nauczyciele akademiccy i ludzie nauki, są nośnikami tej kultury poprzez sam fakt opracowywania projektów badawczych i realizację programów dydaktycznych. Każda osoba podejmująca studia wyższe powinna mieć świadomość, iż w sposób automatyczny wręcz wpisuje się w kulturę życia akademickiego i podejmuje zobowiązanie współuczestniczenia w ceremoniale akademickim. Ceremoniał i dostojeństwo życia akademickiego kształtowane było przez stulecia. Gdyby przyjąć 1088 rok za datę powstania pierwszego uniwersytetu w Europie to, obok kościoła katolickiego, uczelnie wyższe są najdłużej trwającymi instytucjami mającymi wpływ na nasze życie. Bez względu na ich terytorialne usytuowanie, profil kształcenia, wpływy polityczne czy kulturowe konteksty, uczelnie hołdują platońskiej triadzie wartości: prawda – dobro – piękno. Nawiązując do współczesnych wypowiedzi, warto przypomnieć słowa angielskiej pisarki Doris Lessing, która podczas wykładu noblowskiego w 2007 roku powiedziała trzy słowa: „tradycja, Biblia, książka", wskazując, iż są to słowa kluczowe dla fenomenu wielowiekowego trwania uniwersytetów. W kulturze europejskiej Uniwersytet Humboldta, założony w 1809 roku, zorganizowany na zasadach pełnej autonomii, jest wzorcem relacji nauczyciel/mistrz – student. Renesans tej formy kontaktów, wynikających z autentycznych potrzeb studentów poszukujących motywacji do uczenia się, gdzie wiedza w oczach i ustach mistrza zniewala, stanowiąc ucztę intelektualną, staje się powoli faktem. Warto wrócić do tych najdawniejszych obyczajów i dobrych praktyk.

Tradycja i ceremoniał akademicki

W starożytnym Rzymie toga była wierzchnim strojem noszonym na tunice z odsłoniętym prawym ramieniem. W średniowieczu była ubiorem wykładowców uniwersyteckich i z tego środowiska przeszła do środowiska kościelnego jako protestancka szata liturgiczna. Współcześnie toga występuje w zawodach prawniczych i stanowi strój urzędowy. Obecnie wraz z biretem (a nie beretem!) jest na wyższych uczelniach strojem ceremonialnym. Klasyczny strój akademicki to czarna toga z białym żabotem, pelerynką, biretem i rękawiczkami.

Togi różnią się kolorami i przypisane są do poszczególnych wydziałów. Rektor zazwyczaj ma togę czerwoną, białą pelerynę (gronostaje), czerwony biret, białe rękawiczki, a także insygnia władzy: berło, łańcuch i pierścień. Togi

w różnych kolorach noszą prorektorzy i kanclerz. Odświętne stroje są obligatoryjne na uroczystościach uczelnianych.

Na kulturę akademicką składa się nie tylko estetyka wyglądu zewnętrznego, ale także wspomniana już kultura języka. Elementy te łączą się z obyczajowością i określonym protokołem, który na wzór protokołu dyplomatycznego przewiduje nawet w jakiej kolejności należy się kłaniać, witać czy podawać rękę. Warto pamiętać, iż podczas oficjalnych uroczystości do pana/pani rektor należy zwracać się „Wasza Magnificencjo" (dopuszczalne „Magnificencjo"). Błędem jest sformułowanie „Jego Magnificencjo". W sytuacjach codziennych zwracamy się „panie Rektorze/pani Rektor". Troska o piękno słowa, o tkwienie w prawdzie, które wspiera dobro czynione innym i sobie, powinno towarzyszyć wszystkim interakcjom w uczelni wyższej. Niewątpliwie doświadczyć tego można podczas zajęć dydaktycznych oraz pozadydaktycznych. Słuszność i mądrość wywodów akademickich oraz kultura słowa to atrybuty wielkości kultury akademickiej, wyróżniającej ją spośród wielu innych typów kultury.

Kultura, edukacja, rozwój

Nadrzędnym celem edukacji jest rozwój osobowości człowieka. Na poziomie szkoły wyższej rozwój ten przebiega w specyficzny sposób, co wynika z faktu, iż proces ten odbywa się na płaszczyźnie komunikacyjnej osób dorosłych. Nauczyciel akademicki nie jest w stanie wymusić stanu gotowości do nauki swoich słuchaczy. Jego rola sprowadza się do przekazywania wiedzy, poszukiwania źródeł, opracowywania projektów badawczych, konstruowania narzędzi ewaluacji i walidacji. W działania te mogą być zaangażowani studenci. W rzeczywistości na tym etapie celem kształcenia jest samorozwój studenta i uruchomienie mechanizmów samoregulacyjnych, takich jak: samopoznanie, samoocena, autokorekta. Wszystkie te procesy można uruchomić u studentów aktywnych, zmotywowanych do samokształcenia przez całe życie. *Lifelong learning* to koncepcja preferowana nie tylko przez Unię Europejską, ale wymuszona przez rzeczywistość społeczną, gdzie zmiana zawodu, a zatem i nabycie zupełnie nieznanych dotąd kompetencji, staje się codziennością społeczną. Człowiek uczy się najefektywniej wtedy, kiedy sprawia mu to przyjemność. Zazwyczaj ma to miejsce w środowisku, które sprzyja temu procesowi, a więc w środowisku uczących się oraz kiedy treści, które chce przyswoić, łączą się z osobistymi zainteresowaniami, pasjami czy problemami, które chce rozwiązać. Wychodząc naprzeciw tej koncepcji, należałoby w pierwszym rzędzie zwiększyć ofertę zajęć fakultatywnych oraz angażować studentów w projekty badawcze, które umożliwiłby samorealizację intelektualną.

Kulturę akademicką buduje cała społeczność, w tym studenci. Estetyka wyglądu zewnętrznego w momentach wzniosłych, uroczystych nakazuje, by byli oni ubrani w togi i birety. Trzeba przyznać, iż podczas uroczystości wygląda to imponująco. Jednakże także w dni codzienne studenci powinni pamiętać, iż swoim strojem i wyglądem wpisują się w kulturę i dostojeństwo murów swojej Alma Mater. W tychże murach „wytwarza się wiedzę" oraz kształtuje się przyszłą elitę. Ten fakt zobowiązuje do noszenia ubioru estetycznego i eleganckiego. Szczególnym okresem jest sesja egzaminacyjna, podczas której tradycja nakazuje noszenie stroju galowego, a więc odświętnego. Jest to także pewien wyraz szacunku dla wykładowców. Estetyka wyglądu zewnętrznego w tradycji akademickiej łączy się z tak zwanym obyczajem językowym, o którym była mowa wcześniej, a także z kulturą słowa codziennego. Wchodząc w kręgi elity, należy używać języka, który jej przystoi – języka barwnego, pięknego i zrozumiałego. Przekleństwa, które tak często słyszymy, nie przystoją studentom. To język brudnej ulicy, która sama nie rozumie istoty tych słów, ale powtarza je dlatego, że gdzieś je zasłyszała.

Wulgaryzmy swoistym fenomenem języka młodzieży

O życiu społecznym środowiska szkolnego, w tym akademickiego bardzo dużo można się dowiedzieć w toaletach, studiując pojawiające się i znikające tam napisy, wyrażające opinie o nauczycielach akademickich i ich decyzjach. Innym źródłem informacji są studenci podróżujący środkami komunikacji masowej, w których to dzielą się informacjami na różne tematy dotyczące życia akademickiego, formułując różne opinie, często przestrogi. Będąc osobą zmotoryzowaną, porzucam częstokroć osobisty środek lokomocji, by przemieszczać się po mieście środkami publicznego transportu. Cel takiej decyzji jest oczywisty – chcę metodą obserwacji współuczestniczącej poznać myśli młodzieży i języka je wyrażającego. Doświadczenia są przerażające. Trudno zacytować swoiste skróty myślowe typu: „mieszkam we Wrocku na Micka", „zazwyczaj jeb, jeb" (czyli chodzę pieszo) i „dzisiaj robię ogar" (czyli porządek). Profesor Wiktor Żłobicki w swoim referacie wygłoszonym podczas konferencji „Codzienność jako wyzwanie edukacyjne" w sposób obrazowy i autentyczny przedstawiał sposoby komunikacji studentów z pracownikami naukowymi uniwersytetu[4]. Materiał był wymowny, ale i bulwersujący. Zasłyszane na korytarzu bezpośrednio przez profesora rozmowy studentów (trudno ich nie słyszeć!) na

[4] W. Żłobicki, *Nie-codzienność języka studentów pedagogiki*. Referat wygłoszony podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Codzienność jako wyzwanie edukacyjne", Wrocław 26.11.2015. Notatki w posiadaniu autorki.

temat jakichś zajęć i dalszych planów organizacyjnych, przepełnione wulgaryzmami, były, delikatnie oceniając, nie tylko niesmaczne, ale i obrzydliwe. Mowa społeczeństw ulega transformacji wprost proporcjonalnie do przemian cywilizacyjnych, zdeterminowanych technologią cyfrową. Jednakże ta technologia nie narzuca braku kultury języka pełnego przekleństw. Trudno odpowiedzieć, dlaczego tak jest. Niemniej jednak w literaturze przedmiotu możemy odnaleźć analizy i dyskusje poruszające ten problem w zakresie semantycznym oraz funkcjonalnym.

Wulgaryzm cechuje brak akceptacji społecznej z powodu wszechistniejącego poczucia nieprzyzwoitości społecznej. Dotyczy on przede wszystkim języka, ale może także odnosić się do zachowań pozawerbalnych, w tym ubioru, który, jak wspomniałam wcześniej, jest częścią kultury akademickiej. W literaturze spotkać możemy pojęcie eufemizmów, czyli łagodnych przekleństw, złorzeczeń wypowiadanych przez osoby znane na przykład w mass mediach. Wulgaryzmy językowe, zwane potocznie przekleństwami, zajmują ważne miejsce w komunikacji społecznej. Ich podstawowym celem jest nadanie wypowiedzi negatywnego wydźwięku, braku aprobaty dla doświadczanych przez jednostkę zjawisk społecznych. Wydaje mi się jednak, iż przekleństwa używane przez studentów nie tylko są wyrazem swoistej krytyki dla rzeczywistości społecznej, ale też pewnego typu modą językową kreowaną w mediach (począwszy od bajek dla dzieci, skończywszy na filmach dla dorosłych), gdzie wulgaryzm i wyuzdanie stoją na porządku dziennym. Ilona Biernacka-Ligęza, badająca wulgaryzmy w slangu młodzieży, wyróżniła kilka ich funkcji:

– ekspresyjną – ukazanie aktualnego stanu psychicznego, rozładowanie napięcia emocjonalnego;
– impresyjną – zwiększenie mocy przekazu, zdenerwowanie i obrażenie odbiorcy;
– perswazyjną – budowanie wizerunku osobistego i przynależności do określonych subkultur;
– ludyczną – nadanie wypowiedzi żartobliwego tonu poprzez, na przykład, opowiadanie dowcipów w celu rozśmieszenia adresata, a nie go jego obrazy[5].

Tak więc przyczyny używania przekleństw wśród Polaków są zróżnicowane. Opierając się na badaniach CBOS, wspomniana autorka stwierdza, iż problem z używaniem wulgarnego języka ma aż 75% Polaków, co świadczy o szerokiej skali zjawiska. Ponadto Polacy deklarują, iż główną przyczyną posługiwania się nieprzyzwoitym językiem jest stres. Postawiłam sobie za zadanie uporządkować całą gamę przekleństw używanych przez studentów (ich źródłem byli

[5] I. Biernacka-Ligęza, *Wulgaryzmy w slangu młodzieży*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe" 2001, t. 2, s. 111–120.

sami studenci), a przygotowane zestawienie podać do publicznej wiadomości. Zrezygnowałam jednak z tego zamiaru. W zamian odsyłam do lektury publikacji Macieja Grochowskiego *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów*[6], która może okazać się pomocna w zrozumieniu polskiej mowy.

Realizacja funkcji wewnętrznych szkoły wyższej w społeczeństwie uczącym się, nasyconym dynamiką nieustannych zmian, ulega ciągłej transformacji. Obok tradycji i ceremoniału, współczesny uniwersytet musi pogodzić zmiany w podejściu do edukacji, które zakłada koncepcja uczącego się społeczeństwa. Jest to wyzwanie cywilizacyjne, które podlega licznym analizom. Wyróżnia się trzy jego modele/konteksty:

– kulturowy – charakteryzuje szczególnie preferowane w uczeniu się wartości kulturowe i humanistyczne;
– technologiczny – definiuje eksponowanie w uczeniu się wartości będących podstawą rozwoju technologicznego (funkcjonowanie człowieka w pracy, rodzinie i innych grupach społecznych);
– demokratyczny – akcentuje w uczeniu się wartości demokratyczne, obywatelskie, a także uczenie się poprzez uczestnictwo w życiu społecznym[7].

Wymienione wyżej modele to oczywiście konstrukty teoretyczne. W rzeczywistości zazębiają się, mutują, tworząc ogólny obraz społeczny. Obecni studenci są swoistymi „wytworami", ale nade wszystko współautorami owych konstruktów i to oni kreują życie społeczne. Warto zauważyć, że wzory te mogą stanowić podstawę teoretyczną dla formułowania funkcji szkoły wyższej oraz wypływających z nich zadań szczegółowych. Traktując całościowo owe modele i nadając im cechy pragmatyczne, można stwierdzić, iż tworzą one ramowe podstawy do opisu obszarów w zakresie: wiedzy, umiejętności i postaw. Ten ostatni obszar jest przedmiotem naszych rozważań, przyjmując podstawową i powszechnie znaną definicję terminu *postawa* jako względnie trwałego sposobu reagowania na określone bodźce. Na postawę składa się komponent poznawczy, behawioralny i emocjonalny, przy czym w refleksji na temat kultury akademickiej skupiliśmy się w głównej mierze na dwóch ostatnich komponentach. Opisując tradycje akademickie i ich wielowiekowe dostojeństwo, przeszliśmy do obrazu współczesnego studenta, który zapewne częstokroć czuje się osamotniony i zagubiony (sądzę, iż dotyczy to każdego człowieka). To właśnie na kształtowaniu postaw młodzieży studenckiej polegają w głównej mierze zadania wynikające z realizacji funkcji wewnętrznej szkoły wyższej. Jest ona niewątpliwie wielowymiarowa i obejmuje rozwój:

[6] M. Grochowski, *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów*, Warszawa 2008.
[7] A. Krajewska, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego. Ujęcie pedagogiczne*, Białystok 2004, s. 25.

– emocjonalny – rozumienie uczuć własnych i innych oraz ich wartościowanie;
– moralny – tworzenie zasad zachowania, rozwijanie postaw prospołecznych;
– społeczny – utrzymywanie dobrych relacji z innymi członkami społeczności;
– estetyczny – uznawanie piękna, stylu, dorobku w zakresie sztuki;
– motywacji – rozwijanie zainteresowań i pragnień, zaangażowanie w procesie studiowania i pracy.

Zadaniem szkoły wyższej jest wspomaganie rozwoju studentów poprzez wyzwolenie mechanizmów samoregulacyjnych, o których wspomniałam już wcześniej. Jako ludzie dorośli sami kierują swoim rozwojem i na pewno zarówno każdy z osobna, jak i cała społeczność pragną sukcesu.

Bardzo ważna kategorią w życiu człowieka jest sukces. Każdy z nas do nich dąży, co jest rzeczą naturalną. Zgodnie z teorią deprywacji, aby się rozwijać potrzebujemy środowiska pełnego okazji i szans. Takie korzystne warunki niewątpliwie stwarzają uniwersytety. Jako szkoły wyższe realizują swoje funkcje dydaktyczne, wychowawcze i socjalizacyjne, dając studentom wielką autonomię, która wyraża się między innymi w tym, że student ma do wyboru przedmioty fakultatywne, specjalność, a nawet uczestnictwo (bądź nie) w wybranych zajęciach. Wszystko to jest kwestią osobistych decyzji. Jednak, aby odnieść sukces, trzeba być jednostką aktywną poznawczo i społecznie, posiadać więcej wiedzy niż inni, a także uczestniczyć w różnych formach życia społecznego. Jednym słowem trzeba umieć zatroszczyć się o własny rozwój.

Zakończenie

Prawda, dobro i piękno to atrybuty uniwersytetu. Powodują one, że w kształceniu uniwersyteckim, oprócz wartości i wyprowadzanych z nich poznawczych celów kształcenia, równorzędne znaczenie posiadają wartości i cele pozapoznawcze – emocjonalne, moralne, społeczne, duchowe, estetyczne motywacyjne, zdrowotne. Ich ranga, chociaż przez lata marginalizowana, bardzo wzrosła, co jest wynikiem nasilającego się niepokoju społecznego, który wywołują negatywne zjawiska cywilizacyjne, w tym także relatywizm moralny. Dobro kształtuje wolę człowieka, wzbogaca jego życie duchowe oraz kontakty z innymi ludźmi. Piękno kształtuje uczucia, zachęca do życia, uwrażliwia naturę ludzką i tym samym ułatwia dokonywanie wyborów między dobrem a złem.

Bibliografia:

Biernacka-Ligęza I, *Wulgaryzmy w slangu młodzieży*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie Językowe" 2001, t. 2, s. 111–120.
Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2006.
Brzeziński J., *Rozważania o uniwersytecie*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Edytor, Poznań–Toruń 1994.
Grochowski M., *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów*, PWN, Warszawa 2008.
Iwaszkiewicz M., *Poradnik dobrych obyczajów profesora Michała Iwaszkiewicza*, rozm. M. Zaradniak, Kurpisz, Poznań 2006.
Jaskot K., *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, „Edukacyjne dyskursy" 5.05.2002, http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/, dostęp 6.04.2017.
Kaczmarek Ż., *Kultura w procesie kształcenia w szkole wyższej. Determinanty i dobre praktyki*, „Silesius – Uczelniany Biuletyn Informacyjny PWSZ w Wałbrzychu" 2015, nr 26, s. 12–13.
Krajewska A., *Jakość kształcenia uniwersyteckiego. Ujęcie pedagogiczne*, Trans Humana, Białystok 2004.
Kroeber A. L., Kluckhohn K., *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*, Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology, Cambridge–Massachusetts 1952.
Łazarkiewicz B., *Toga. Uroczysty strój akademicki*, „Gazeta Uczelniana Uniwersytetu Medycznego im. Piastów Śląskich we Wrocławiu" 2015, nr 8, s. 22–23.
Sowiński A. J., *Uwagi do dyskursu pedagogicznego o kulturze akademickiej*, [w:] *Kultura akademicka w oglądzie pedagogicznym*, red. A. J. Sowiński, Ars Atelier, Szczecin 2009.
Żłobicki W., *Nie-codzienność języka studentów pedagogiki*. Referat wygłoszony podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Codzienność jako wyzwanie edukacyjne", Wrocław 26.11.2015. Notatki w posiadaniu autorki.

Concern related to the culture of academic life as a fulfillment of university educational function

Abstract: Academic culture, in the general sense of the term, which, in fact belongs to the larger area of social culture, constitute also a form of social culture, is the subject matter of the paper. Culture encompassing the whole of academic life, the multiplicity of forms, customs, language, tradition, ceremonial unites. Not only academic teacher together with a student create the culture, but culture creates them too. Academic culture consists of external aesthetics and also of the aesthetics of behaviour. Nowadays, the crisis in both can be seen. Students lack communicational skills, and their language is filled with vulgarism. Classes and lectures in social communication are conducted in many universities. It may contribute to facilitate the process of communication by making the utterances more understandable, meaningful and beautiful in terms of language. The postulated culture concerns also everyday language.

Keywords: ceremonial, culture, educational programs, university functions

Słowa kluczowe: ceremoniał, funkcje szkoły wyższej, kultura, programy kształcenia

Anna Sladek
Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu

Między wymaganiami społecznymi a wizją samego siebie. Codzienność jako źródło autokreacji studentów

W ciągu życia człowiek dokonuje wielu mniej lub bardziej doniosłych wyborów dotyczących codzienności, podejmowanych w niej ról społecznych, zadań. Stanowią one część jego biografii. Proces kreowania siebie i własnego życia staje się współcześnie – w późnej nowoczesności – wymogiem powszechnym. Anthony Giddens zwraca bowiem uwagę, że

> fundamentalnym komponentem codziennych aktywności jednostek jest wybór. Intelektualna emancypacja i zdolność do refleksyjnego zachowania, w świecie permanentnej zmiany i różnorodności środowisk społecznych (w które jednostka jest zaangażowana bezpośrednio i pośrednio), umożliwiają wyrażanie osobistej podmiotowości przez kreowanie indywidualnych stylów życia i wybór tożsamości[1].

W sposób szczególny proces ten dotyczy ludzi młodych, którzy jeszcze silniej doświadczają owego „przymusu" kształtowania siebie, ponieważ stojące przed nimi zadania rozwojowe wzmacniają te tendencje. Okres studiów to czas, w którym oczekuje się od młodzieży wyboru kierunku dalszej edukacji i związanej z nim drogi zawodowej (często ze świadomością, że nie na całe życie), realizowania własnych zainteresowań, rozwijania własnej tożsamości oraz wizji siebie przez podejmowane działania, eksperymentowanie z rolami społecznymi czy określonym stylem życia[2]. Każda z tych decyzji dotyczy zarazem teraźniejszości, owego „tu i teraz", jak również przyszłości młodego człowieka, ale przez tę teraźniejszość kształtowanej. Codzienność staje się więc areną kreowania siebie poprzez podejmowane decyzje, wybory, działania w różnych sferach aktywności. Ludzie młodzi podejmują proces autokreacji, podlegając z jednej strony oczekiwaniom zewnętrznym (związanym między

[1] A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013, s. 127.

[2] Por. K. Jaskot, A. Murawska, *Charakterystyka «wieku studiów». Konsekwencje pedagogiczne*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K. Jaskot, Szczecin 2006, s. 109–116.

innymi z realizacją zadań rozwojowych czy wymagań rynku pracy), a z drugiej, tworząc i realizując własne – mniej lub bardziej skonkretyzowane – wizje siebie, swoich marzeń oraz planów na przyszłość. Celem niniejszego opracowania jest zarysowanie – w oparciu o przeprowadzone badania – dominujących wymiarów działań autokreacyjnych badanych studentów, wyłaniających się z ich opisu oraz spojrzenie na te procesy z perspektywy oczekiwań zewnętrznych oraz wewnętrznych.

Proces autokreacji współczesnej młodzieży akademickiej – wymagania i możliwości

Psychologowie zwracają uwagę, że przemiany społeczno-kulturowe spowodowały rozchwianie dotychczasowej struktury biegu życia, wyznaczonej normami i oczekiwaniami społecznymi, co do podjęcia zadań rozwojowych i ról społecznych w określonym czasie[3]. W efekcie mamy do czynienia z ich przenikaniem się podczas kolejnych etapów rozwoju człowieka, a ich realizacja w coraz większym stopniu zależy od indywidualnych wyborów jednostek. Specyfika rozwoju młodzieży akademickiej wiąże się z jego usytuowaniem między dwiema fazami rozwoju: adolescencją oraz wczesną dorosłością. Implikuje to przenikanie się zadań rozwojowych obu okresów, czyli kształtowania tożsamości z jednej strony, a z drugiej – podjęcia ról społecznych charakterystycznych dla dorosłości[4]. Zwraca się ponadto uwagę na wydłużanie się okresu wczesnej dorosłości, a w jej obrębie wyłonienie okresu przejściowego, tak zwanej dorosłości „wyłaniającej się" czy „stającej się"[5]. Na tym etapie dla ludzi młodych ważne jest rozwijanie kompetencji i zdobywanie doświadczeń, eksperymentowanie z rolami, dążenie do emocjonalnego i materialnego usamodzielnienia się oraz wzięcia odpowiedzialności za podjęte zobowiązania i własne życie[6]. Podejmowane role społeczne i zdobywane doświadczenia wpływają też na dal-

[3] Por. A. Brzezińska, *Dorosłość. Szanse i zagrożenia dla rozwoju*, [w:] *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, red. K. Appelt, A. Brzezińska, J. Wojciechowska, Poznań 2002, s. 16; P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 2012, s. 53.

[4] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Warszawa 2000, s. 69–70.

[5] J. Wojciechowska, *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 472; B. Harwas-Napierała, *Dorosłość jako spełnienie*, Kraków 2012, s. 57. Cyt. za: J. Anioł, *Pierwsze doświadczenia zawodowe jako tranzycja osobowa w narracjach młodych dorosłych*, [w:] *Transgresje w edukacji*, t. 2, red. I. Paszenda, R. Włodarczyk, Kraków 2014, s. 200–201.

[6] Por. A. Brzezińska, *Portrety psychologiczne człowieka. Jak zmienia się człowiek w ciągu życia?*, „Remedium" 2003, nr 4, s. 1–3; B. Smykowski, *Wczesna dorosłość. Szanse rozwoju*, „Remedium" 2004, nr 2, s. 4–5.

szy proces kształtowania własnej tożsamości. W szczególności ważne miejsce w tym okresie zajmuje kształtowanie tożsamości zawodowej wskutek dokonywanych wyborów edukacyjnych i pierwszych doświadczeń zawodowych. To zadanie szczególnie istotne dla młodzieży akademickiej wiążące się z okresem przejścia (tranzycji) z edukacji na rynek pracy[7]. Zwraca ono także uwagę na istotną rolę podmiotowej aktywności ludzi młodych, którzy, chcąc pozostać zauważeni przez potencjalnych pracodawców, muszą intensywnie wpływać na przebieg swojej kariery zarówno poprzez kształtowanie własnych cech i predyspozycji osobowych, jak również dokonywane wybory edukacyjne i zawodowe. Budowanie ścieżki kariery wplecione jest zatem w całościowy proces samorozwoju ludzi młodych, dotyczący nie tylko sfery życia zawodowego, ale także innych obszarów rozwoju. Tendencje te wzmacniane są jednocześnie przez wymogi późnej nowoczesności, gdyż niepewność i nieustanna zmienność rzeczywistości społecznej wymusza potrzebę nadążania za zmianami i indywidualnej odpowiedzialności za kształt własnej biografii. Augustyn Bańka zwraca bowiem uwagę, że

> jeszcze nigdy w historii młodzi ludzie nie byli zmuszeni polegać na własnych siłach i indywidualnych strategiach rozwiązywania problemu odnalezienia i zaadaptowania się do zmian na rynku pracy[8].

Sytuacja ta dotyczy także innych sfer aktywności. Dokonywane wybory, te bardziej doniosłe, związane z decyzją co do własnej przyszłości, a także te dotyczące codziennego stylu bycia, wzajemnie się bowiem przenikają, składając się na proces kierowania i kreowania własnego życia przez jednostki. Scenariusze biegu życia znacznie się zatem różnicują i indywidualizują, stając się mniej przewidywalne. Zwraca to uwagę na proces autokreacji, który staje się istotną kategorią opisu rozwoju ludzi dorosłych.

Według Zbigniewa Pietrasińskiego autokreacja jest procesem względnie samodzielnego i autonomicznego oddziaływania na własny rozwój, w tym zmiany w obrębie własnej osoby oraz swojej drogi życiowej. Autor zwraca uwagę, że charakter tej względności lepiej oddaje pojęcie współformowania się, które wskazuje, że obok własnej aktywności ważne miejsce w tym procesie zajmują także czynniki zewnętrzne oraz sytuacje nieprzewidziane i ich wykorzystanie przez człowieka[9]. Nie wszyscy autorzy przyjmują jednak tak szeroki zakres autokreacji, akcentując znaczenie zmian intencjonalnych i świadomych[10]. W niniejszym opracowaniu przyjęto, że proces autokreacji

[7] A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, dz. cyt., s. 190–200.

[8] A. Bańka, *Proaktywność a tryby samoregulacji*, Poznań–Warszawa 2005, s. 32. Cyt za: A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, dz. cyt., s. 200.

[9] Z. Pietrasiński, *Wiedza i «rola» autokreacyjna jednostki jako przedmiot rozwoju*, „Przegląd Psychologiczny" 1992, nr 1, s. 79–82.

[10] Por. M. Kozłowska, *O potrzebie kształtowania kompetencji autokreacyjnych dorosłych*,

(samorozwoju[11]) oznacza względnie samodzielne, intencjonalne i świadome kształtowanie własnej biografii z wykorzystaniem zasobów wewnętrznych i zewnętrznych. Proces ten obejmuje między innymi rozwijanie zdolności do autorefleksji, znajomości wyznawanych wartości, stawianie celów i planowanie swojego życia oraz realizację zamierzeń i planów[12], ale także przekształcanie samego siebie poprzez osobowotwórcze oddziaływanie podejmowanych wyborów i działań nieukierunkowanych na rozwijanie samego siebie[13]. Rola autokreacji wzrasta w okresie młodości, gdy człowiek jest bardziej zdolny do samodzielnego podejmowania decyzji i kierowania własnym rozwojem dzięki nabywaniu zdolności samopoznania, krytycznej oceny swoich działań oraz myślenia perspektywicznego i stawiania celów. Natomiast dopiero w okresie dorosłości, wraz ze zdobywanym doświadczeniem życiowym, człowiek zaczyna dostrzegać większy związek między własną aktywnością a kształtem biografii[14]. W ciągu życia człowiek może koncentrować się na działaniach samorozwojowych w różnych sferach, rzadko jednak proces ten przyjmuje charakter w pełni globalny. Autokreacja może być bowiem ujmowana wąsko jako kreowanie osobowości lub szeroko jako rozwój całego człowieka, w tym sfery: fizycznej, poznawczej, emocjonalnej, osobowości, duchowej oraz kształtowania własnej przyszłości[15].

Specyfika procesu autokreacji, jak zwrócono już wcześniej uwagę, koresponduje z wymaganiami stawianymi współczesnemu człowiekowi przez rzeczywistość późnej nowoczesności, charakteryzującą się szybkimi zmianami, złożonością, niejednoznacznością, niepewnością i ryzykiem. Nadążanie za zmianami wymaga przy tym rozwijania poczucia podmiotowego sprawstwa i refleksyjnej postawy.

> Każdy z nas nie tylko «ma», ale przeżywa swoją biografię, którą układa refleksyjnie w miarę przepływu społecznych i psychicznych informacji o możliwościach życiowych. Nowoczesność jest porządkiem posttradycyjnym, który codziennie, wraz z każdą decyzją, jak się zachować, w co się ubrać, co zjeść […] wymusza na każdym odpowiedź na pytanie «jak żyć» i każe interpretować odpowiedzi w kategoriach własnej, rozwijającej się w czasie tożsamości[16].

W tych warunkach człowiek jest poniekąd zmuszony do nieustannego dokonywania wyborów stylu życia, a poprzez nie – samodzielnego konstruowania swojej tożsamości. Podjęcie procesu konstruowania siebie jest sposobem

„Rocznik Andragogiczny" 2010, s. 176.

[11] Terminy te traktowane są jako bliskoznaczne i stosowane wymiennie.

[12] J. Pawlak, *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenie dla rozwoju człowieka*, Kraków 2009, s. 14.

[13] M. Kozłowska, *O potrzebie kształtowania…*, dz. cyt., s. 175–176.

[14] J. Pawlak, *Autokreacja*, dz. cyt., s. 94-96.

[15] Tamże, s. 102–120.

[16] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. «Ja» i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, s. 20–21.

podjęcia kontroli nad własnym życiem, w które wpisane jest ryzyko związane z otwarciem się wielu możliwości. Człowiek musi wciąż dokonywać kolejnych wyborów (z czego zrezygnować, a co nowego wybrać; które z dotychczasowych działań są już niewłaściwe dla mnie, a które będą dobre) oraz stale przewidywać przyszłe wydarzenia i rozważnie przygotowywać się na nadchodzące sytuacje. Dzieje się tak, ponieważ raz ustalone wzorce postępowania podlegają ciągłym zmianom, burząc nasze poczucie bezpieczeństwa[17]. Mamy tu właściwie do czynienia z sytuacją swoistego wchłaniania przyszłości przez teraźniejszość w wyniku refleksyjnej organizacji sektorów wiedzy i tworzenia obszarów przyszłych możliwości. Wnikliwe kształtowanie własnej tożsamości i biografii wymaga jednak nie tylko przygotowania na przyszłość, ale także reinterpretacji przeszłości. To swoisty dialog z czasem[18]. Proces konstruowania własnej tożsamości wpisany jest zatem w codzienne wybory i działania jednostki, rozgrywające się w konkretnym środowisku społecznym.

Dla młodzieży akademickiej proces autokreacji staje się jednym z kluczowych zadań rozwojowych. Studenci podejmują wiele wyborów dotyczących codziennych aktywności, które wpływają na przebieg ich obecnego życia, ale przede wszystkim wyznaczają kształt ich przyszłości, zarówno tej bliższej, jak również odległej. Im bardziej proces podejmowanych wyborów i działań będzie świadomy, intencjonalny i samodzielny, tym bardziej sprzyjał będzie zwrotnie rozszerzaniu się zakresu podmiotowej aktywności człowieka i jego autokreacji. Sposobem aktywizowania samorozwoju jest także refleksja nad dotychczasowym przebiegiem własnego życia oraz dokonywanymi wyborami, podejmowanymi działaniami oraz ich wpływem na dalsze życie. Daje to człowiekowi możliwość poszerzania samowiedzy, samookreślenia oraz samorozumienia, czyli procesu kształtowania własnej tożsamości[19]. W konsekwencji sprzyja to dalszemu, bardziej dojrzałemu podejmowaniu decyzji dotyczących własnego życia oraz coraz bardziej świadomych działań w różnych sferach aktywności. W tym też sensie w kontekście wyzwań współczesności autokreacja staje się potrzebą rozwojową stwarzającą dla człowieka nowe możliwości doskonalenia. Zarazem jest też wymogiem społecznym, który stawia jednostkę przed koniecznością podjęcia zadania samorozwoju, otwierając mu z jednej strony szanse na poszerzenie wpływu na kształt własnego życia, ale niosąc też przy tym ze sobą niepewność i ryzyko.

[17] Tamże, s. 101–102.

[18] Tamże, s. 119–121.

[19] Por. M. Straś-Romanowska, *Aksjologiczne konotacje zjawiska tożsamości Ja*, [w:] *Edukacja ku wartościom*, red. A. Szerląg, Kraków 2004, s. 51–54.

Trzy wymiary autokreacji studentów – analiza wyników badań własnych

Dynamiczne zmiany rzeczywistości społecznej, w szczególności na rynku pracy, stawiają ludzi młodych w sytuacji konieczności dokonywania nieustannych wyborów i podejmowania codziennych działań dotyczących własnej przyszłości, ale też teraźniejszości. Jednakże niepewność skutków tych wyborów zmusza niejako do ciągłej reinterpretacji własnej sytuacji, wpływając na kształtowanie mniej lub bardziej refleksyjnego nastawienia do siebie i własnego rozwoju. Proces kreowania siebie wyłania się niejako „pomiędzy" tymi wyborami, stając się codziennością ludzi młodych, którą często traktują jak oczywistość. Autokreacja jest procesem indywidualnym, ale ma także charakter indywidualny. Ten ostatni aspekt stał się podstawą podjęcia badań dotyczących subiektywnego rozumienia autokreacji przez studentów. Celem badań był po pierwsze opis kategorii działań autokreacyjnych przypisywanych przez badanych studentów wyróżnionym obszarom autokreacji; po drugie – zarysowanie dominujących wymiarów działań autokreacyjnych studentów wyłaniających się w każdym z tych obszarów. Kolejnym zamierzeniem było określenie różnic w sposobie opisu działań autokreacyjnych przez studentów poszczególnych uczelni jako podstawy wyodrębnienia działań specyficznych dla grup związanych z danym obszarem kształcenia[20]. W niniejszym opracowaniu zarysowane zostaną dominujące wymiary działań autokreacyjnych badanych studentów wyłaniające się z wszystkich opisywanych przez nich kategorii (bez podziału na poszczególne obszary).

W badaniach wzięło udział 195 studentów trzech wrocławskich uczelni, studiujących na I roku II stopnia. Byli to studenci różnych kierunków kształcenia: 67 studentów Uniwersytetu Wrocławskiego (UWr), studiujących pedagogikę; 64 studentów Uniwersytetu Medycznego (UM), studiujących pielęgniarstwo i fizjoterapię; 64 studentów Politechniki Wrocławskiej (PWr), studiujących telekomunikację i biotechnologię. W badanej grupie przeważały kobiety (168) nad mężczyznami (27). W oparciu o kryteria teoretyczne w narzędziu badawczym

[20] Charakterystyka wyników analizy materiału badawczego we wszystkich postawionych pytaniach przekroczyłaby ramy opracowania. Wyniki te zostały zaprezentowane we wcześniejszych opracowaniach: A. Sladek, *Działania autokreacyjne studentów w sferze rozwoju fizycznego w kontekście kształtowania prozdrowotnego stylu życia*, [w:] *Kształtowanie stylu życia w kontekście wyzwań współczesności. Wybrane aspekty*, red. A. Sladek, D. Białas, Wrocław 2014; taże, *Wkraczanie w dorosłość. Działania autokreacyjne studentów na rzecz kształtowania własnej przyszłości*,[w:] *Transgresje w edukacji*, t. 2, red. I. Paszenda, R. Włodarczyk, Kraków 2014; taże, *Obszary samorozwoju w ujęciu studentów różnych kierunków kształcenia wrocławskich uczelni*, [w:] *Architektura a rozwój człowieka. Ujęcie multidyscyplinarne*, red. A. Kalus, E. Mazurek, J. Szymańska, Wrocław–Oława 2015.

wyłonionych zostało siedem obszarów autokreacji dotyczących dbania o: wygląd, kondycję fizyczną, zdrowie, rozwój intelektualny, rozwój osobowości, samopoczucie i kształtowanie własnej przyszłości. Narzędzie miało charakter otwarty, a zadaniem badanych było opisanie w każdym z wyróżnionych obszarów do pięciu najistotniejszych działań, jakie podejmują w celu kreowania siebie. Przyjęto przy tym założenie, że działania samodzielnie wskazane przez badanych jako najistotniejsze znajdują się w obrębie ich świadomości. To, co zwerbalizowane, stanowi część świadomości i może podlegać mniej lub bardziej racjonalnej kontroli i zmianie, wskazując tym samym na proces autokreacji[21]. Opisane działania podlegały następnie kodowaniu rzeczowemu[22] w każdym z obszarów. Kolejnym krokiem było poszukiwanie kategorii dominujących dla autokreacji badanych studentów, niezależnie od wyróżnionych na początku obszarów[23]. Analiza materiału badawczego miała zarówno charakter ilościowy[24], jak i jakościowy.

Na podstawie przeglądu i opisu poszczególnych kategorii działań wskazanych przez studentów można zarysować trzy wyłaniające się wymiary ich autokreacji. Najogólniej można je przypisać do trzech sfer rozwoju: fizycznego, psychicznego oraz społecznego. Analiza treści poszczególnych kategorii pozwala przy tym zarysować szereg znaczeń, jakie badani przypisują tym sferom rozwoju w kontekście autokreacji. Jako pierwszy wyłania się wymiar rozwoju fizycznego. Działania autokreacyjne w tym zakresie obejmują, po pierwsze, podejmowanie różnych rodzajów aktywności fizycznej, które służą zarówno dbaniu o wygląd, jak również rozwijaniu sprawności czy dbaniu o samopoczucie. Ważną kategorią są działania związane z różnorodnymi zabiegami pielęgnacyjnymi, czyli najogólniej dbałość o ciało. Kolejna kategoria wiąże się ze sposobem odżywiania. Zdrowe odżywianie służy przede wszystkim dbaniu o zdrowie i wygląd. Natomiast niezdrowe nawyki żywieniowe zdecydowanie bardziej sprzyjają podtrzymywaniu dobrego samopoczucia, co wskazuje na pewną niespójność podejmowanych działań w tym zakresie. Wybór zdrowych bądź niezdrowych zachowań związanych z odżywianiem dokonywany jest zatem w zależności od kontekstu. W wymiarze rozwoju fizycznego pojawiają się także działania związane z profilaktyką zdrowia, rozumianego jednak somatycznie (profilaktyka medyczna, leczenie). Do tego wymiaru zaliczyć można także działania, które wiążą się z niektórymi

[21] J. Pawlak, *Autokreacja*, dz. cyt., s. 78–79.

[22] K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 264–265.

[23] Pierwszy etap analizy obejmował opis głównych kategorii analitycznych wewnątrz każdego z siedmiu obszarów wyłonionych teoretycznie. W następnym – wyłonione kategorie były analizowane łącznie, niezależnie od wcześniejszych obszarów, w celu wyłonienia i opisania kategorii dominujących w całości działań autokreacyjnych studentów.

[24] D. Silverman zwraca uwagę, że techniki obliczeniowe mogą być sposobem sondowania danych w badaniach jakościowych. Por. D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa 2012, s. 62.

z zachowań ryzykownych, między innymi seksualnymi, podejmowaniem sportów ekstremalnych oraz stosowaniem różnego typu używek. Działania te jednak wskazują na dwie odmienne perspektywy postrzegania autokreacji. Z jednej strony akcent pada na podejmowanie działań ryzykownych, a z drugiej – na ich unikanie. Można zatem zinterpretować, że w tym przypadku odmienne spojrzenie na autokreację wiąże się z jednej strony z możliwością zdobywania nowych, ekscytujących doświadczeń (przekraczanie granic fizycznych, społecznych, zdrowotnych), a z drugiej – z możliwością przyjęcia i przestrzegania pewnych zasad jako form samodyscyplinowania się (wyznaczania sobie granic). To ostatnie spojrzenie wydaje się jednak już bardziej odnosić do wymiaru rozwoju psychicznego niż fizycznego.

Przyglądając się w całości działaniom autokreacyjnym badanych studentów w wymiarze rozwoju fizycznego, możemy zauważyć, że kategoriami dominującymi stają się troska o ciało oraz przyjemność doznań fizycznych.

Drugim wymiarem autokreacji badanych studentów jest wymiar rozwoju psychicznego. Obejmuje on między innymi działania związane z różnymi obszarami edukacji oraz sposobami uczenia się. W pierwszej kolejności studenci wskazywali samo podjęcie kształcenia (w szkołach różnych szczebli, głównie jednak w uczelni wyższej) oraz pracę naukową. Akcentowali także szereg form edukacji nieformalnej (kursy, szkolenia, szkoły językowe, warsztaty). Przede wszystkim zwracali jednak uwagę na edukację pozaformalną, określaną raczej przez opis różnych sytuacji uczenia się. Obejmowała ona między innymi: zdobywanie wiedzy, umiejętności czy szerzej różnego typu kompetencji osobistych i społecznych, rozwój zainteresowań, a także doskonalenie dyspozycji charakteru, osobowości. Same opisy wymienionych sytuacji uczenia się trudno było czasem przypisać bezpośrednio do któregoś z obszarów edukacji. Można w nich jednak wyróżnić przypisywanie znaczenie doświadczeniom uczenia się o charakterze osobistym (na przykład sprzyjającym rozwijaniu samoświadomości, motywacji czy indywidualnych pasji) lub zawodowym (nabywaniu doświadczeń czy kompetencji potrzebnych w pracy). Kolejną istotną w tym wymiarze kategorią były działania związane z przygotowaniem i startem zawodowym. Grupa ta obejmowała między innymi: praktyki, staże, podejmowanie pracy (wakacyjnej, podczas studiów, związanej lub nie z zawodem) oraz doświadczenia z jej poszukiwaniem. Warto przy tym zaznaczyć, że działania dotyczące przygotowania i startu zawodowego oraz edukacji formalnej badani studenci wiązali przede wszystkim z dbaniem o własną przyszłość. Podobnie jak kategorie działań połączonych z edukacją nieformalną i pozaformalną, które wskazywały na znaczenie uczenia się w kontekście zawodowym. Natomiast spora grupa działań związanych z uczeniem się o znaczeniu bardziej osobistym dotyczyła starań o rozwój intelektualny, osobowości oraz samopoczucie. W wymiarze rozwoju psychicznego pojawiły się także wskazane przez studentów działania autokreacyjne w zakresie

troski o zdrowie, ale w wymiarze psychicznym i duchowym (głównie praktyki religijne i medytacyjne), a także dbania o samopoczucie (relaks, rozrywka oraz rozmowy i spotkania z innymi).

Podsumowując, w charakterystyce autokreacji studentów w wymiarze rozwoju psychicznego można dostrzec dominację aktywności związanej z uczeniem się, ale bardzo szeroko i różnorodnie ujmowanym. Opisane sytuacje wskazują przy tym dwa przeważające znaczenia uczenia się: związane z nabywaniem kompetencji przygotowujących do podjęcia zadań i ról społecznych, głównie zawodowych (sfera społeczna) oraz związane z rozwojem osobistym, kształtowaniem własnego Ja (sfera osobista). Z opisanych przez studentów wyborów wynika, że działania związane z kształtowaniem własnej przyszłości dotyczą z reguły sfery społecznej, związanej z oczekiwaniami społecznymi. Natomiast działania związane z dbaniem o rozwój intelektualny, osobowości czy samopoczucie dotyczą raczej sfery osobistej, kształtowania własnego Ja. W obrębie działań związanych z osobistym uczeniem się można też dostrzec dalsze dwie tendencje. Z jednej strony akcent pada na rozwijanie indywidualnych zainteresowań, pasji, natomiast z drugiej – na poszerzanie możliwości rozumienia siebie (przez na przykład poszerzanie samowiedzy, refleksję nad własnym działaniem), ale także rozumienia innych (przez obserwacje, rozmowy) i otaczającego świata (poszerzanie wiedzy z konkretnej dziedziny niezwiązanej z kierunkiem studiów, bieżące śledzenie wydarzeń).

Jako trzeci w trakcie analizy wyłonił się wymiar rozwoju społecznego. W tym wymiarze działania autokreacyjne studentów nie są aż tak zróżnicowane i obejmują głównie budowanie relacji interpersonalnych. W tym zakresie studenci wskazują przede wszystkim na: spotkania i rozmowy z osobami bliskimi lub znajomymi, dbanie o relacje, związki, ale także planowanie założenia rodziny (małżeństwo, dzieci) czy poznawanie nowych osób. Relacje międzyludzkie mają dla badanych studentów duże znaczenie w kontekście dbania o własny rozwój psychiczny, głównie o rozwój osobowości i samopoczucie. Kontakty międzyludzkie sprzyjają między innymi wyrażaniu emocji, pozwalają też na uzyskanie wsparcia i radzenie sobie w sytuacjach trudnych[25]. Stanowią także czynnik sprzyjający poznawaniu siebie (przez na przykład uzyskiwanie informacji zwrotnych) czy podejmowaniu różnych działań (przez motywowanie), ale też poznawaniu innych (kontakty międzykulturowe). Badani studenci opisują także działania związane z nawiązywaniem kontaktów społecznych istotnych z perspektywy zdobycia pracy czy nabywania doświadczenia zawodowego, ale też szukaniem wsparcia w tym zakresie. Choć nie są to działania zbyt liczne, to jednak ich pojawienie się wskazuje na podejmowanie

[25] Por. H. Sęk, *Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia*, [w:] *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, red. Z. Juczyński, N. Ogińska, Łódź 2003, s. 17–30.

autorefleksji na temat rozwojowego znaczenia budowania relacji społecznych dla rozwoju kariery zawodowej. Kolejną grupą działań autokreacyjnych w tym wymiarze są działania związane z aktywnością społeczną podejmowaną na rzecz innych. Studenci wskazują tu głównie na zaangażowanie w różne formy wolontariatu, a nieliczni także na podejmowanie działań w organizacjach studenckich czy samorządzie studenckim.

Przedstawione działania autokreacyjne w wymiarze rozwoju społecznego ukazują je raczej jako formę wsparcia autokreacji studentów w wymiarze psychicznym. Budowanie relacji społecznych stanowi rodzaj zasobu, który umożliwia jednostce podejmowanie wyzwań związanych z podejmowaniem ról społecznych i zawodowych, ale sprzyja także poszerzaniu samopoznania oraz rozumienia innych.

Z opisu działań autokreacyjnych wyłoniły się trzy wymiary rozumienia procesu autokreacji, które wzajemnie się przenikają. Przedstawione w każdym z tym wymiarów znaczenia przypisywane autokreacji przez studentów wskazują zarazem na ścieranie się wymagań i oczekiwań zewnętrznych z osobistymi wizjami własnego rozwoju. Ten proces oddziaływań wskazuje zarazem na istotne cechy samej autokreacji.

Między wymaganiami zewnętrznymi a wewnętrznymi

Kolejna perspektywa spojrzenia na autokreację na podstawie opisanych działań studentów wiąże się z usytuowaniem tego procesu pomiędzy dwoma ścierającymi się tendencjami: wymagań zewnętrznych, związanych z oczekiwaniami płynącymi od różnych środowisk i grup społecznych, oraz tendencjami społeczno-kulturowymi z jednej strony, a oczekiwaniami wewnętrznymi, związanymi z własnymi wizjami siebie, marzeniami, planami, potrzebami – z drugiej. Te ścierające się dążenia widoczne są we wszystkich trzech opisanych wymiarach autokreacji studentów. Sposób postrzegania własnej fizyczności w kontekście kreowania swojej tożsamości – czyli nacisk na troskę o ciało i przyjemność doznań fizycznych – odzwierciedla istotne właściwości późnej nowoczesności związane ze zjawiskiem indywidualizacji ciała. W kulturze konsumpcyjnej wzrasta bowiem jego znaczenie jako nośnika symbolicznych wartości i kładzie się jeszcze większy nacisk na ciało jako składnik „ja”[26]. Choć niektórzy interpretują to zjawisko w kategoriach wzrostu postaw narcystycznych, to Giddens zwraca uwagę, że takie rozumienie jest błędne.

[26] Ch. Shilling, *Socjologia ciała*, Warszawa 2010, s. 16–17.

> Wszystko to, co może przypominać masowy pęd ku narcystycznej kultywacji wyglądu ciała, jest w istocie wyrazem dużo głębszej troski o czynne «konstruowanie» i kontrolę nad ciałem. Istnieje tu integralny związek między rozwojem cielesnym a stylem życia, który przejawia się na przykład w poddawaniu ciała specyficznym reżimom. […] Ciało staje się przedmiotem wyborów i możliwości, które mają znaczenie nie tylko dla samej jednostki[27].

Wskazywane przez studentów działania autokreacyjne często ujawniają podporządkowywanie się różnym reżimom (ćwiczenia, diety, zabiegi pielęgnacyjne), które mają na celu kreowanie pożądanego wyglądu, zgodnego z pewnymi akceptowanymi społecznie wzorcami. Człowiek współczesny jest bowiem dziś postrzegany przez pryzmat swej cielesności. Dąży zatem do tego, by ukształtować swój wizerunek według norm i kanonów uznanych społecznie, które nie są jednak stałe, lecz podlegają zmianom. To, co w jednym czasie jest dozwolone i wskazane, w innym może być niestosowne i represjonowane. Zarazem kanony fizyczności i sprawności stają się wewnętrznym przymusem, uruchamiając proces podmiotowego konstruowania siebie[28]. Podjęcie tych działań sprzyja także postrzeganiu siebie jako osoby dążącej do obranego celu, wzmacnia więc samoocenę człowieka jako aktywnego podmiotu. Tak pojęta troska o ciało i jego sprawność (fitness) wiąże się także ściśle z kategorią przyjemności. Zygmunt Bauman zauważył, że:

> W «sprawności» idzie nie tyle o to, do jakich czynów ciało jest zdolne, ile o to, jak głębokie są doznania przeżywane w toku ich dokonywania. Idzie głównie o wrażenia – które winny być «pasjonujące», «zachwycające», «czarujące», ekstatyczne[29].

Nie bez znaczenia jest zatem, że zarówno samo działanie, jak również jego efekt są źródłem satysfakcji i pozytywnych doznań. Trudno przy tym jednoznacznie dookreślić, co stanowi impuls dla podjętych działań sprzyjających kreowaniu własnego wizerunku i pielęgnacji ciała. Czy ważniejsze jest osiągnięcie zamierzonych efektów (na przykład zmiany wyglądu, wagi) czy raczej przyjemność płynąca z dążenia do tego celu i jego osiągania? Ważne staje się zatem pytanie, jakie jednostka przypisuje temu interpretacje i jakie w rezultacie tej refleksji podejmuje dalej działania. To aspekt warty podjęcia w dalszych badaniach. Ścieranie się zewnętrznych wymagań z wewnętrznymi oczekiwaniami jednostek może bowiem wyzwalać niezamierzone kierunki dalszego samorozwoju.

Działania autokreacyjne opisane w ramach wymiaru psychicznego także wskazują na zderzanie się oczekiwań zewnętrznych z wewnętrznymi. Wyróżnione aktywności związane z uczeniem się sprzyjającym nabywaniu

[27] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, dz. cyt., s. 12.

[28] Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010, s. 17–20.

[29] Z. Bauman, *Ponowoczesne przygody ciała*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, wyb. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków 1996, s. 307.

kompetencji przygotowujących do podjęcia zadań i ról społecznych – przypisane do tak zwanej sfery społecznej – wskazują, że studenci mają świadomość oczekiwań stawianych im przez współczesny rynek pracy. Z badań prowadzonych wśród pracodawców wynika, że jednym z istotniejszych kryteriów przesądzających o zatrudnieniu absolwenta wyższej uczelni są jego kompetencje osobiste oraz interpersonalne, a także kompetencje intelektualne oraz zawodowe[30]. Świadomość tych oczekiwań powoduje zatem podejmowanie działań, które mogą zwiększyć szanse na rynku pracy. Wiążą się one z kreowaniem tak zwanego kapitału kariery[31]. Obok odpowiadania na potrzeby społeczne widoczne są wśród studentów także tendencje do poszukiwania sposobów poszerzania samowiedzy, pogłębiania rozumienia siebie oraz otaczającego świata. Ujawnienie w działaniach autokreacyjnych studentów tego podwójnego znaczenia uczenia się – społecznego i osobistego – wskazuje także na potencjalną możliwość rozwoju postawy autorefleksyjnej człowieka w społeczeństwach późnej nowoczesności. Mnogość możliwości, jakie rozpościera przed człowiekiem dzisiejsza rzeczywistość, zachęca do podejmowania coraz to nowych wyborów i działań, jednocześnie nie daje jednak jasnych wskazówek, które z wyborów są właściwe i dobre. Bogactwo perspektyw niesie szansę na sukces, ale także niepewność i ryzyko[32]. W poszukiwaniu kryteriów wyboru człowiek jest zmuszony sięgać po informacje i kształtować własne wyznaczniki ich dokonywania. W społeczeństwie opartym na wiedzy rośnie znaczenie dostępu do informacji oraz kompetencji związanych z ich przetwarzaniem w wiedzę, czyli przyswajaniem, dystrybucją oraz wykorzystaniem w praktyce społecznej. Ich wykorzystanie zależy jednak od samej jednostki. W proces ten wpisana jest zatem także szansa rozwijania autorefleksyjnych postaw człowieka. Wymagania stawiane młodym ludziom przez rynek pracy są przez nich rozpoznawane i mobilizują do oceny własnych możliwości ich spełniania, a w efekcie mogą zainicjować postanowienie o uzupełnieniu swoich kompetencji. To początkowe przekonanie może stanowić również impuls do krytycznego spojrzenia na oczekiwania społeczne w szerszym kontekście (na przykład „wyścig szczurów") i przemyślenia z tej perspektywy swojego rozwoju, spojrzenia na swoje wartości. W rezultacie takiej autorefleksji może nawet zostać podjęta decyzja o zmianie kierunku autokreacji.

Ścieranie się wymagań kulturowych z indywidualnymi oczekiwaniami można także dostrzec w społecznym wymiarze procesu autokreacji studentów. Od ludzi młodych na etapie wczesnej dorosłości oczekuje się między innymi

[30] Por. A. Budnikowski [i in.], *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni. Wyniki badania*, „E-mentor" 2012, nr 4, http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/46/id/946, dostęp 17.04.2015.

[31] A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka…*, dz. cyt., s. 183–190.

[32] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, dz. cyt., s. 112.

realizacji zadań związanych z założeniem rodziny, budowaniem bliskich relacji społecznych, efektywnym funkcjonowaniem w grupach społecznych i podejmowaniem ról społecznych. Tymczasem w analizach rozwoju współczesnej młodzieży zwraca się uwagę na tendencje do przesuwania podjęcia ról rodzinnych na rzecz ról zawodowych, ale także trudność w budowaniu dojrzałych kontaktów międzyludzkich[33]. Warto w tym kontekście, za Giddensem, zwrócić uwagę na zmiany w zakresie relacji społecznych prowadzące do bardziej refleksyjnego ich budowania w późnej nowoczesności. Wskazują one na wzrost dbałości o jakość relacji intymnych (przyjaźni, miłości), świadome budowanie związków opartych na wzajemnym poznawaniu się, zobowiązaniu, zaufaniu i ciągłym ich kształtowaniu[34]. Ten aspekt ujawnił się także w działaniach autokreacyjnych wskazanych przez badanych studentów. Pojawia się w tym kontekście pytanie, na ile świadomie studenci budują owe relacje i jak ten proces zwrotnie wpływa na postrzeganie samych siebie. Zagadnienie to również warte jest dalszych eksploracji.

Spojrzenie na trzy zarysowane wymiary autokreacji w pierwszym momencie uwypukla zgodność głównych kategorii działań badanych studentów z dominującymi trendami współczesnej kultury oraz zadaniami rozwojowymi wczesnej dorosłości. W tym kontekście można je zinterpretować raczej jako tendencję do upodabniania się młodych ludzi do siebie opartą na budowaniu tożsamości według zewnętrznych standardów promowanych przez kulturę[35]. Z drugiej strony w opisie autokreacji studentów ujawnia się dialektyczny charakter tego procesu. Rozwój ludzi młodych rozgrywa się w zderzeniu stawianych im wymagań zewnętrznych („Czego oczekują ode mnie inni?", „Jaki mam być, by coś dziś osiągnąć?") z własnymi wizjami siebie („Jaki jestem?", „Jak widzę siebie w rolach?", „Jaki chcę być?"). Właśnie w tej sytuacji „bycia pomiędzy" oczekiwaniami zewnętrznymi i wewnętrznymi rodzi się proces autokreacji („Jaki mogę być?"). To zderzenie oczekiwań ujawnia różnorodność możliwości, pośród których wybiera młodzież. Nawet jeśli ów wybór jest zgodny z panującymi trendami, to staje się on własną decyzją , za którą następują działania i towarzyszące im przekonania jednostki. Sytuacja wyboru zawiera w sobie bowiem możliwość refleksji i w tym tkwi największy potencjał autokreacji.

[33] Por. J. Szymańska, *Rozwój młodych dorosłych. Perspektywa psychologiczna*, [w:] *Etyka i technika. Etyczne, społeczne i edukacyjne aspekty działalności inżynierskiej*, red. M. Małek, E. Mazurek, K. Serafin, Wrocław 2014, s. 149–150; A. Sladek, *Wkraczanie w dorosłość*, dz. cyt., s. 196.

[34] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, dz. cyt., s. 122–136.

[35] Por. M. Straś-Romanowska, *Aksjologiczne konotacje…*, dz. cyt., s. 56.

Bibliografia:

Anioł J., *Pierwsze doświadczenia zawodowe jako tranzycja osobowa w narracjach młodych dorosłych*, [w:] *Transgresje w edukacji*, red. I. Paszenda, R. Włodarczyk, Impuls, Kraków 2014.

Bańka A., *Proaktywność a tryby samoregulacji*, Studio PrintB; Instytut Rozwoju Kariery, Poznań–Warszawa 2005.

Bauman Z., *Ponowoczesne przygody ciała*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, wyb. T. Jaworska, R. Leppert, Impuls, Kraków 1996.

Brzezińska A., *Dorosłość. Szanse i zagrożenia dla rozwoju*, [w:] *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, red. K. Appelt, A. Brzezińska, J. Wojciechowska, Humaniora, Poznań 2002.

Brzezińska A., *Portrety psychologiczne człowieka. Jak zmienia się człowiek w ciągu życia?*, „Remedium" 2003, nr 4, s. 1–3.

Budnikowski A. [i in.], *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni. Wyniki badania*, „E-mentor" 2012, nr 4, http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/46/id/946, dostęp 17.04.2015.

Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Impuls, Kraków 2013.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. «Ja» i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2001.

Harwas-Napierała B., *Dorosłość jako spełnienie*, Libron, Kraków 2012.

Jaskot K., Murawska A., *Charakterystyka «wieku studiów». Konsekwencje pedagogiczne*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K. Jaskot, Szczecin 2006.

Kozłowska M., *O potrzebie kształtowania kompetencji autokreacyjnych dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny" 2010, s. 174–181.

Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Impuls, Kraków 2010.

Oleś P., *Psychologia człowieka dorosłego*, PWN, Warszawa 2012.

Pawlak J., *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenie dla rozwoju człowieka*, WAM, Kraków 2009.

Pietrasiński Z., *Wiedza i «rola» autokreacyjna jednostki jako przedmiot rozwoju*, „Przegląd Psychologiczny" 1992, nr 1, s. 9–18.

Psychologia rozwoju człowieka, t. 1, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, PWN, Warszawa 2000.

Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Sęk H., *Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia*, [w:] *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, red. Z. Juczyński, N. Ogińska, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.

Shilling Ch., *Socjologia ciała*, tłum. M. Skowrońska, PWN, Warszawa 2010.

Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, PWN, Warszawa 2012.

Sladek A., *Działania autokreacyjne studentów w sferze rozwoju fizycznego w kontekście kształtowania prozdrowotnego stylu życia*, [w:] *Kształtowanie stylu życia w kontekście wyzwań współczesności. Wybrane aspekty*, red. A. Sladek, D. Białas, Atut, Wrocław 2014.

Sladek A., *Obszary samorozwoju w ujęciu studentów różnych kierunków kształcenia wrocławskich uczelni*, [w:] *Architektura a rozwój człowieka. Ujęcie multidyscyplinarne*, red. A. Kalus, E. Mazurek, J. Szymańska, Politechnika Wrocławska; Wipra Praża Ewa, Wrocław–Oława, 2015.

Sladek A., *Wkraczanie w dorosłość. Działania autokreacyjne studentów na rzecz kształtowania własnej przyszłości*, [w:] *Transgresje w edukacji*, t. 2, red. I. Paszenda, R. Włodarczyk, Impuls, Kraków 2014.
Smykowski B., *Wczesna dorosłość. Szanse rozwoju*, „Remedium" 2004, nr 2, s. 4–5.
Straś-Romanowska M., *Aksjologiczne konotacje zjawiska tożsamości Ja*, [w:] *Edukacja ku wartościom*, red. A. Szerląg, Impuls, Kraków 2004.
Szymańska J., *Rozwój młodych dorosłych. Perspektywa psychologiczna*, [w:] *Etyka i technika. Etyczne, społeczne i edukacyjne aspekty działalności inżynierskiej*, red. M. Małek, E. Mazurek, K. Serafin, Wrocław 2014.
Wojciechowska J., *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2005.

Between social requirements and one's own vision of oneself. Everyday life as a source of students' self-creation process

Abstract: The time of studies is a period of youth's rapid growth not only in the context of their professional career but also in respect of the development of their identity and planning personal development. Based on an analysis of self-creation actions undertaken by students of three Wroclaw universities, three dimensions of their self-creation process would be described, i.e. physical, psychical and social development dimensions. On the one hand, the meanings attributed by students to self-creation in each of these dimensions reflect social expectations as well as the cultural requirements in the late modern age. At the same time, however, students try to give these actions the individual meaning through creating their own vision of themselves and their own development.

Keywords: cultural requirements, developmental tasks, self-creation, social requirements, students

Słowa kluczowe: autokreacja, rozwój, studenci, wymagania kulturowe, wymagania społeczne

Tomasz Różański
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Rozważania na temat kultury czasu wolnego młodzieży studenckiej

Dokonując pewnego uproszczenia, można stwierdzić, że życie codzienne współczesnej młodzieży studenckiej to nie tylko aktywność związana z nauką, studiowaniem czy coraz częściej pracą zawodową (zarobkową), lecz także szeroko pojęta rozrywka, odpoczynek, udział w życiu społecznym i kulturalnym, rozwój zainteresowań. Część spośród wymienionych rodzajów (form) aktywności zalicza się do czynności czasu wolnego. Patrycja Hanyga-Janczak uważa, że badań nad czasem wolnym ludzi młodych, w tym studentów, jest wciąż za mało. Brakuje gruntownych analiz zagadnienia wychowania młodzieży w kulturze wolnego czasu. Przeobrażenia, jakim podlega czas wolny, wskazują, że jest to kategoria historyczna, zmieniająca się, wytyczająca w toku tych przemian nowe obszary badań[1]. Niniejszy artykuł poświęcono wybranym problemom kultury czasu wolnego współczesnej młodzieży studenckiej. Punktem wyjścia podjętych rozważań było określenie pojęć młodzieży studenckiej i czasu wolnego.

Problematyką studentów (jako pewnego rodzaju grupą społeczną) zajmują się przedstawiciele rozmaitych dyscyplin naukowych, przede wszystkim socjologowie i pedagodzy[2]. Słuchacze studiów dziennych określani są zwykle jako młodzież akademicka, młodzież studiująca bądź młodzież studencka. Przyjmując założenie, że studenci to młodzież studiująca, należy zwrócić uwagę na pewną niesamodzielność tej zbiorowości, uwzględnianą w definicjach pojęcia młodzieży[3]. Władysław Adamski podaje, że młodzież stanowi społeczno-demograficzną kategorię ludzi, która pozostaje w stadium przejściowym między okresem dzieciństwa i dorastania a dorosłością (z dorosłością związane jest osiągnięcie samodzielności społecznej i ekonomicznej)[4].

[1] P. Hanyga-Janczak, *Czas wolny studentów. Komponenty i zagospodarowanie*, Kielce 2011, s. 9.

[2] E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Bydgoszcz 2003, s. 135.

[3] K. Klimkowska, *Funkcjonowanie społeczne młodzieży akademickiej*, Lublin 2010, s. 22.

[4] W. Adamski, *Młodzież współczesna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 380.

Pojęcie młodzieży studenckiej odnosi się do studentów studiów stacjonarnych wyższych uczelni cywilnych. Nie obejmuje ono natomiast słuchaczy studiów zaocznych czy studiów dla pracujących, ponieważ – jak uzasadnia to Jan Garlicki – osoby korzystające z tej formy edukacji nie mogą być ujmowane w kategoriach odrębnej, specyficznej grupy społecznej[5]. Młodzież studencka to zwykle osoby w wieku od 19 do 27 lat, a zatem pełnoletnie, posiadające pełne prawa obywatelskie[6]. Dokonując jej charakterystyki jako zbiorowości społecznej, uwzględnia się takie cechy konstytutywne, jak: wiek, status osoby uczestniczącej w edukacji na poziomie szkoły wyższej, pełnoletność, względną niesamodzielność ekonomiczną, względny brak samodzielności społecznej[7].

Barbara Hajduk twierdzi, że:

> Celem młodzieży studiującej jako grupy społecznej jest edukacja na poziomie wyższym – zdobywanie wiedzy, umiejętności, przygotowanie do pełnienia ról społecznych człowieka dorosłego. Studiowanie jest dla wielu studentów drogą do zdobycia atrakcyjnego zawodu, drogą osiągnięcia elitarnych wartości kulturalnych, czy wreszcie drogą do awansu społecznego[8].

Dla części młodzieży akademickiej studiowanie to sposób na przedłużenie młodości, odłożenie w czasie istotnych decyzji życiowych[9]. Okres studiów stanowi bowiem czas

> intensywnego rozwoju psychologicznego, kształtowania dojrzałej percepcji siebie, umiejętności podejmowania świadomych, planowych i długodystansowych działań ukierunkowanych na realizację najważniejszych wartości i celów życiowych[10].

Co z kolei rozumiemy przez pojęcie czasu wolnego? Definicje tego pojęcia mogą być rozpatrywane z różnych punktów widzenia[11]. Czas wolny określany jest przez uczonych ze względu na różnorakie kryteria, na przykład jego ilość, rodzaj czy funkcje, jakie spełnia[12].

W literaturze naukowej wskazuje się na trzy typy definicji czasu wolnego: strukturalne (w tym przypadku elementy czasu wyodrębniane są w formie czynności w nim podejmowanych), funkcjonalne (uwzględniające to, czemu

---

[5] J. Garlicki, *Kultura polityczna młodzieży studenckiej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 1988, s. 19, 35.

[6] B. Hajduk, *Socjalizacja studentów w małym ośrodku akademickim*, Zielona Góra 2000, s. 58.

[7] K. Klimkowska, *Funkcjonowanie społeczne…*, dz. cyt., s. 22–23.

[8] B. Hajduk, *Socjalizacja studentów…*, dz. cyt., s. 59.

[9] Tamże.

[10] K. Klimkowska, *Wolnoczasowa aktywność kulturalna młodzieży akademickiej*, [w:] *Kultura – młodzież – edukacja*, red. A. Popławska, L. M. Jakoniuk, Białystok 2008, s. 233.

[11] M. Napierała, R. Muszkieta, *Wstęp do teorii rekreacji*, Bydgoszcz 2011, s. 118.

[12] A. Bajorek, *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego*, [w:] *Nowe tendencje w turystyce i rekreacji*, red. J. Biliński, M. Przydział, Rzeszów 2004, s. 106.

ten czas służy lub może służyć), atrybutywne (wskazujące na swoiste atrybuty tego czasu w życiu jednostki)[13].

Wincenty Okoń podaje, że czasem wolnym określa się czas, który pozostaje

> do dyspozycji jednostki po wykonaniu przez nią zadań obowiązkowych; pracy zawodowej, nauki obowiązkowej w szkole i w domu oraz niezbędnych zadań domowych. Czas wolny racjonalnie przeznacza się na: 1) odpoczynek, tj. regenerację sił fizycznych i psychicznych; 2) rozrywkę, która sprawia przyjemność; 3) działalność społeczną o charakterze dobrowolnym i bezinteresownym; 4) rozwój zainteresowań i uzdolnień jednostki przez zdobywanie wiedzy i amatorską działalność artystyczną, techniczną, naukową czy sportową[14].

Czas wolny traktuje się jako ten, w którym jednostka ma większą aniżeli kiedy indziej możliwość wyboru czynności, którymi chce się zajmować. Aktywność podejmowaną w czasie wolnym charakteryzują trzy cechy: przyjemność, niezarobkowość i dobrowolność. Skoro zajęcia wykonywane w czasie wolnym wiążą się z dużą swobodą wyboru, mogą świadczyć o rzeczywistych dążeniach czy postawach jednostki[15]. Piotr Ostrowski i Krzysztof Przecławski zauważają, że:

> Gospodarowanie czasem wolnym, organizowanie czasu wolnego to nic innego jak wykorzystywanie go w celu osiągnięcia pewnych wartości, w celu przekształcenia siebie i warunków swego życia zgodnie ze swymi planami, potrzebami i aspiracjami[16].

Czas wolny spełnia różnorakie funkcje. W literaturze naukowej zwraca się uwagę na te, które związane są z regeneracją sił fizycznych i psychicznych. Zdaniem specjalistów czas wolny powinien być również wykorzystywany na formy aktywności umożliwiające rozwój zdolności i zainteresowań[17]. Aleksander Kamiński wymienia trzy funkcje czasu wolnego: odpoczynku, zabawy i pracy nad sobą. Odpoczynek służy odreagowaniu fizycznego zmęczenia oraz psychicznego znużenia. Zabawa ma na celu przeciwdziałanie nudzie, urozmaicanie życia. Istotą pracy nad sobą jest natomiast zaspokojenie potrzeby samorozwoju, która może być realizowana w różnorakich postaciach samokształcenia (np. intelektualnych, fizycznych, artystycznych)[18]. Czynności

[13] M. Czerepaniak-Walczak, *Od próżniaczenia do zniewolenia. W poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa 2007, s. 222.

[14] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 63.

[15] K. Przecławski, *Czas wolny dzieci i młodzieży*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, dz. cyt., s. 75–76.

[16] P. Ostrowski, K. Przecławski, *Wstęp*, [w:] *Po pracy i nauce. Wzory zachowań młodzieży w czasie wolnym*, red. K. Przecławski, Warszawa 1979, s. 7.

[17] B. Matyjas, *Czas wolny*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 560.

[18] I. Muchnicka-Djakow, *Czas wolny w klubie seniora*, Warszawa 1984, s. 22.

podejmowane w czasie wolnym mogą więc zaspokajać wiele ważnych potrzeb człowieka. Bożena Matyjas utrzymuje, że:

> Dobrze zaplanowany i spędzony czas wolny wpływa m.in. na branie udziału w życiu społecznym środowiska, rozwijanie i kształtowanie uczuć moralnych, rozwijanie pożądanych cech woli i charakteru, wdrażanie do przestrzegania zasad kultury życia codziennego, wychowanie zdrowotne (promocja zdrowego stylu życia) i inne[19].

Istotnym problemem w kontekście niniejszych rozważań jest zagadnienie wychowania do czasu wolnego[20]. Aspekt pedagogiczny polega tutaj przede wszystkim na przejawianiu własnej inicjatywy i samodzielności, a także umiejętności organizowania sobie rozmaitych zajęć, które wykraczają poza obszar czynności obowiązkowych[21]. Anna Bajorek podaje, że:

> Celem działań pedagogicznych jest kształtowanie racjonalnych postaw wobec czasu wolnego poprzez uświadamianie jego istoty i funkcji, wdrażanie do samowychowania, kreowania siebie, własnej osobowości poprzez odkrywanie i rozwijanie swoich potencjalnych możliwości, sprawności i zainteresowań w czasie wolnym. Podstawowym zadaniem pedagoga jest więc uświadomienie wychowankom, uczniom, że czas wolny należy traktować jako formę inwestowania w rozwój własnej osobowości[22].

Główną metodą w procesie wychowania do wolnego czasu jest rozwijanie zainteresowań, przekazywanie wartościowych wzorców zachowań, a także budowanie motywacji do samowychowania i samokształcenia. Postawy człowieka wobec czasu wolnego stanowią pochodną oddziaływań środowiska wychowawczego[23].

Z funkcją wychowawczą czasu wolnego związana jest kultura czasu wolnego[24]. Henryk Gąsior określa ją jako

> sposób planowania, organizowania, przeprowadzania i uczestniczenia w czasie wolnym w różnorodnych czynnościach odpowiadających pozytywnym pragnieniom, zamiłowaniom i zainteresowaniom człowieka[25].

Kultura czasu wolnego znajduje swe odzwierciedlenie w sposobie bycia, zachowania się, reagowania, współdziałania z innymi ludźmi podczas wykonywania

[19] B. Matyjas, *Czas wolny*, dz. cyt., s. 562.

[20] Szerzej na ten temat zob. M. Walczak, *Wychowanie do wolnego czasu*, Zielona Góra 1994; M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika czasu wolnego. Schole w szkole i poza szkołą*, [w:] *Rekreacja i czas wolny. Studia humanistyczne*, red. R. Winiarski, Warszawa 2011, s. 200–235.

[21] K. Czajkowski, *Wychowanie do rekreacji*, Warszawa 1979, s. 52.

[22] A. Bajorek, *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego*, dz. cyt., s. 109.

[23] Tamże.

[24] P. Hanyga-Janczak, *Czas wolny studentów*, dz. cyt., s. 47.

[25] H. Gąsior, *Wychowanie pozaszkolne a kultura czasu wolnego uczniów w środowisku wielkoprzemysłowym*, Katowice 1973, s. 19.

różnorakich czynności w określonych warunkach środowiskowych w czasie wolnym[26]. Należy zauważyć, że kultura czasu wolnego nie jest tym samym, co spędzanie czasu wolnego kojarzące się z bierną konsumpcją. Stanowi ona rezultat rosnącej świadomości waloru tych krótszych lub dłuższych okresów oraz zwiększających się możliwości ich aktywnego spożytkowania, a w perspektywie globalnej pociąga za sobą określone skutki społeczne, polityczne, ekonomiczne i ekologiczne[27].

Wychowanie do kultury czasu wolnego, realizowane przede wszystkim w środowisku rodzinnym, w szkole (praca pozalekcyjna) oraz w ramach pozaszkolnej aktywności

> ma na celu kształtowanie pozytywnych upodobań i zainteresowań, wyrabianie umiejętności i nawyków kulturalnego spędzania czasu wolnego. Jest więc procesem, który dąży do ukształtowania prawidłowego stylu życia młodych ludzi, polegającego przede wszystkim na czynnym wypoczynku i uczestnictwie w życiu kulturalnym[28].

Hanyga-Janczak podkreśla, że:

> Kultury czasu wolnego można i trzeba się uczyć. Ma to szczególnie duże znaczenie w dzieciństwie. Stosunkowo plastyczna psychika dzieci, wiek względnej stabilizacji przed okresem dojrzewania i nieduży zasób doświadczeń sprawiają, że przyjęty w tym okresie system wartości pozostawia trwałe ślady w dorosłym życiu[29].

Kultura czasu wolnego kształtowana jest poprzez: pobudzanie do wartościowych wzorów dzięki wykorzystaniu różnych bodźców psychicznych, społecznych i kulturalnych; uczenie wartościowania form wykorzystania czasu wolnego poprzez informowanie, wyjaśnianie i umiejętne zachęcanie; propagowanie (w różnorakim stopniu) wzorów indywidualnych i zbiorowych; manipulowanie społecznie wartościowymi wzorami czasu wolnego poprzez zaszczepianie nowych wzorów, udoskonalanie wzorów istniejących i eliminowanie wzorów szkodliwych. Wysoka kultura wypoczynku w czasie wolnym przyczynia się do rozwoju intelektualnego, psychicznego i fizycznego jednostki. Kształtuje jej postawę moralno-społeczną, czyni ją w większym stopniu odporną na wysiłek fizyczny, zdolną do pracy, nauki oraz aktywności na rzecz innych i samej siebie. Kultura czasu wolnego wzrasta dzięki stałemu uczestnictwu w kulturze, ponieważ jedną z ważnych form wykorzystania czasu wolnego są zajęcia kulturalne, w ramach których często realizowane są własne zainteresowania[30].

[26] Tamże, s. 19–20.

[27] P. Hanyga-Janczak, *Kultura czasu wolnego*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement*, red. T. Pilch, Warszawa 2010, s. 272.

[28] Taże, *Czas wolny studentów*, dz. cyt., s. 47-48.

[29] Taże, *Kultura czasu wolnego*, dz. cyt., s. 272.

[30] Taże, *Praca zarobkowa i wolontariat w czasie wolnym studentów studiów stacjonarnych. Próba eksplikacji wybranych zagadnień*, Kielce 2013, s. 90–91.

Podejmując problem kultury czasu wolnego młodzieży studenckiej, trzeba uwzględnić grupę czynników, jakie mają istotny wpływ na sposób jego wykorzystania przez tę społeczność. Należy również określić samego studenta, uwzględnić jego wiek, predyspozycje osobowościowe do studiowania, jego kompetencje, wziąć pod uwagę zjawisko podejmowania pracy zarobkowej oraz inne czynniki, jakie mogą oddziaływać na kształtowanie sytuacji społecznej i ekonomicznej współczesnej młodzieży akademickiej[31]. Ważne jest także zrozumienie nowego modelu edukacji na poziomie wyższym, wykreowanego przez komercjalizację szkolnictwa oraz masowość studiów. Należy wreszcie uwzględnić dynamiczny rozwój technicznych środków, czego skutkiem jest pojawianie się nowych możliwości wykorzystania czasu wolnego[32].

W tym miejscu warto nawiązać do jeszcze innego terminu, a mianowicie do pojęcia kultury studenckiej. Rozumiana jest ona jako zbiór zjawisk, które dotyczą aktywności kulturalnej młodzieży w czasie studiów (związana jest na przykład z tworzeniem kabaretów, grup teatralnych, muzycznych, literackich)[33]. Tadeusz Aleksander twierdzi, że zakres kultury studenckiej, biorąc pod uwagę jej treść, jest bardzo rozległy; z kolei jej składowe charakteryzuje duża różnorodność. Do elementów tej kultury zalicza się między innymi: naukę (np. koła naukowe), treści muzyczne (wokalne, instrumentalne), językowe (np. teatr, poezja), plastyczne (malarstwo, grafika), sport, rozrywkę, działalność religijną (np. duszpasterstwo akademickie), aktywność polityczną, elementy folklorystyczne (np. zespoły regionalne), humor i satyrę (kabarety), dobroczynność i działalność charytatywną (np. wolontariat)[34]. Każdy z wymienionych komponentów

> jest tworem i zjawiskiem autonomicznym o cechach tylko jemu właściwych, ale w stosunku do studentów z nimi obcujących można znaleźć dla nich elementy wspólne. Do tych osobliwych należy efektywne kreowanie osobowości uczestników[35].

Odpowiedzialnością za formowanie kultury studenckiej obarcza się zazwyczaj organizacje i kluby studenckie, obecnie jest ich jednak coraz mniej. Zamiast nich zauważa się wzrastającą liczbę komercyjnych dyskotek czy pubów. Zanikają również niektóre tradycje związane z kulturą studencką, na przykład zwyczaj organizowania rozmaitych konkursów, przeglądów, festiwali. Wielu uczonych twierdzi, że kulturę studencką należy rozpatrywać jedynie w kategoriach historycznych i trzeba zastanowić się nad tym, jak tworzyć

[31] J. Torowska, *Kultura czasu wolnego studentów. Wybrane zagadnienia*, [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność*, red. D. Pauluk, Kraków 2010, s. 295.

[32] P. Hanyga-Janczak, *Praca zarobkowa i wolontariat…*, dz. cyt., s. 93.

[33] Tamże.

[34] T. Aleksander, *Aksjologiczne aspekty kultury studenckiej*, [w:] *Uniwersytet i wartości*, red. J. Kostkiewicz, Kraków 2007, s. 47.

[35] Tamże.

kulturę studencką na miarę obecnych warunków społeczno-kulturowych. Wykorzystywanie czasu wolnego przez ludzi młodych nie jest bowiem zjawiskiem stałym, lecz podlega istotnym przeobrażeniom. Oddziałuje na to wiele różnych czynników, na przykład zmiany społeczne, gospodarcze, wzorce kultury zachodniej, możliwość różnorakiej aktywności przy jednoczesnej dobrowolności wyboru oraz łatwy dostęp do mediów elektronicznych. W związku z tym trudno wymagać, aby wszystkie formy spędzania czasu wolnego były atrakcyjne dla młodych ludzi przez kilkadziesiąt czy nawet kilkanaście lat, choć pewne cieszą się niezmienną popularnością, jak choćby spędzanie czasu w gronie przyjaciół. Zmiany dotyczą również samego studenta, bo jeśli motywacją do studiowania nie jest chęć zdobywania wiedzy ani udziału w życiu akademickim, a jedynie uzyskanie dyplomu wyższej uczelni, to tego rodzaju nastawienie może oddziaływać na wiele elementów, w tym na kulturę studencką, stosunek do nauczycieli akademickich oraz do innych studentów, a także na formowanie własnych postaw i wartości[36].

Hanyga-Janczak zauważa, że kultura spędzania czasu wolnego młodzieży studenckiej może przybierać rozmaite formy – w zależności od czasu i miejsca, ale również od ogólnego poziomu kultury osobistej danego człowieka. Uczona wskazuje na dwie główne grupy możliwości spędzania czasu wolnego przez dzisiejszą młodzież studencką[37]. Pierwsza grupa – dotycząca aktywności wolnoczasowej podejmowanej na uczelni – obejmuje między innymi angażowanie się w działalność koła naukowego, co zdaniem badaczy stanowi szczególnie wartościowy sposób wykorzystania czasu wolnego. Jest to dobrowolne, samorządne, samodzielnie określające swoje cele, program i struktury organizacyjne – stowarzyszenie ludzi młodych. Koła zajmują się organizacją badań naukowych, wyjazdów integracyjnych, szkoleń, warsztatów, spotkań z interesującymi ludźmi. Ich działalność sprzyja samorozwojowi studentów, podwyższaniu poziomu ich wiedzy, rozwijaniu umiejętności organizacyjnych, samokontroli[38]. Z badań[39] wynika, że współcześni studenci podejmują pracę nad sobą przede wszystkim z dwóch powodów. Pierwszy wiąże się ze zmianami, jakie dotyczą bezpośrednio jednostki i mają znaczenie jedynie dla niej samej (np. kształtowanie dyscypliny wewnętrznej i samokontroli). Drugi natomiast związany jest ze zmianą własnego stosunku do otoczenia (np. chęć poprawy stosunków interpersonalnych).

[36] P. Hanyga-Janczak, *Praca zarobkowa i wolontariat…*, dz. cyt., s. 93–94.

[37] Tamże, s. 94-95.

[38] J. Torowska, *Kultura czasu wolnego studentów*, dz. cyt., s. 302–303.

[39] M. J. Zajączkowska, *Działalność studentów w kole naukowym jako forma spędzania czasu wolnego. Wypoczynek czy praca?*, [w:] *Homo creator czy homo ludens? Nowe formy aktywności i spędzania czasu wolnego*, red. W. Muszyński, M. Sokołowski, Toruń 2008, s. 285.

Działalność wolnoczasowa podejmowana na uczelni może obejmować ponadto aktywne formy wypoczynku związane z przynależnością do rozmaitych sekcji, na przykład turystycznej, jeździeckiej czy żeglarskiej. Jednak mogą sobie na nie pozwolić przede wszystkim ci studenci, którzy wywodzą się z rodzin zamożnych bądź ci, którzy zdobywają środki finansowe własnymi staraniami. Sami studjujący są zdania, że pieniądze mają istotny wpływ na aktywny sposób wykorzystania czasu wolnego, stąd przeciętnie rzadko się na niego decydują.

Druga z wyróżnionych grup obejmuje zajęcia w czasie wolnym organizowane zgodnie z własną inicjatywą. Do najbardziej atrakcyjnych form wykorzystania czasu wolnego studentów należą obecnie: relaksowanie się, odsypianie, odwiedzanie znajomych[40]. Z kolei wyniki badań przeprowadzonych przez Hanygę-Janczak pokazują, że dla większości studentów czas wolny jest czasem szeroko pojmowanego odpoczynku, dlatego najchętniej spędzają go na spotkaniach towarzyskich z przyjaciółmi i znajomymi, uprawianiu hobby oraz – w dalszej kolejności – spotkaniach z członkami własnej rodziny[41]. Stosunkowo rzadko wybierane są formy spędzania czasu wolnego związane z aktywnością ruchową[42]. Coraz większą popularnością wśród studentów cieszy się zjawisko *clubbingu*[43]. Polega ono na regularnym spędzaniu czasu wolnego w klubach (głównie muzycznych) i przemieszczaniu się jednej nocy z klubu do klubu. Dla niektórych osób *clubbing* stanowi swego rodzaju styl życia, związany jest z konkretnymi formami zachowań i modą.

Z badań wynika również, że współcześni polscy studenci poświęcają swój wolny czas głównie na spotkania towarzyskie oraz te formy aktywności, które realizuje się przede wszystkim w warunkach domowych (korzystanie z komputera, czytanie prasy i książek, słuchanie audycji radiowych i muzyki, oglądanie telewizji i filmów). Stosunkowo rzadko korzystają z oferty teatru, opery czy nawet kina[44]. Może to wynikać między innymi z braku środków finansowych, niedostatecznej ilości czasu wolnego bądź wyboru tańszych lub łatwiejszych w dostępie form kontaktu z kulturą (np. oglądanie filmów bądź słuchanie muzyki za pośrednictwem Internetu). Natomiast Tadeusz Aleksander zauważa, że

> studenci wszystkich kierunków studiów powinni nadal mieć zapewnioną możliwość uczestniczenia w kulturze, bez względu na swoje zdolności oraz warunki materialne, w jakich żyją i studiują. Uczestnictwo to jest […] jednym z rodzajów pozadydaktycznego przygotowania studenta do pełnienia

[40] Por. J. Z. Górnikiewicz, *Atrakcyjność form spędzania czasu wolnego. Opcje młodzieży studiującej*, [w:] *Czas ukoi nas? Jakość życia i czas wolny we współczesnym społeczeństwie*, red. W. Muszyński, Toruń 2008, s. 138–151.

[41] P. Hanyga-Janczak, *Praca zarobkowa i wolontariat…*, dz. cyt., s. 109–110.

[42] J. Torowska, *Kultura czasu wolnego studentów*, dz. cyt., s. 303.

[43] P. Hanyga-Janczak, *Praca zarobkowa i wolontariat…*, dz. cyt., s. 94-95.

[44] T. W. Gierat, *Czas wolny studentów*, [w:] *Formy spędzania czasu wolnego*, red. M. Banach, T. W. Gierat, Kraków 2013, s. 70, 72.

> danej roli zawodowej. Intensywny kontakt z kulturą wyraźnie i znacząco stymuluje rozwój ich osobowości, kształtowany w czasie nauki w szkole wyższej. Aby tak się nadal działo, należy stworzyć do tego odpowiednie warunki, w tym także poprzez neutralizowanie zagrożeń dla kontaktu studentów z kulturą. Zdaje się, że w celu lepszego przygotowania studentów do pracy i pełnienia przez nich roli współczesnego inteligenta, oferty tego uczestnictwa powinny być bardziej powiązane z programem studiów i działalnością wychowawczą uczelni[45].

Warto podkreślić na koniec, że problem wykorzystania czasu wolnego przez współczesną młodzież akademicką wymaga nie tylko prowadzenia systematycznych badań naukowych, ale również intensywnych działań praktycznych. Wiedza teoretyczna powinna służyć wyznaczaniu kierunku rozwoju oferty spędzania czasu wolnego. Aktywność w czasie wolnym ma bowiem istotne znaczenie dla ogólnego rozwoju osobowości jednostki, kształtuje jej życie społeczne, kulturalne, zawodowe, jednocześnie oddziałuje na całokształt życia społecznego. Dlatego też szczególnie ważne jest: rozwijanie nowych, aktywnych form spędzania czasu wolnego; zwiększanie mobilności studentów (np. wymiana studencka, poznawanie różnych ośrodków akademickich), co może służyć kształtowaniu umiejętności przyjmowania różnych punktów widzenia na problemy współczesności oraz zwrócenie uwagi na rolę nauczyciela akademickiego w formowaniu kultury czasu wolnego młodzieży studenckiej[46].

Bibliografia

Adamski W., *Młodzież współczesna*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.

Aleksander T., *Aksjologiczne aspekty kultury studenckiej*, [w:] *Uniwersytet i wartości*, red. J. Kostkiewicz, Impuls, Kraków 2007.

Bajorek A., *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego*, [w:] *Nowe tendencje w turystyce i rekreacji*, red. J. Biliński, M. Przydział, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania, Rzeszów 2004.

Czajkowski K., *Wychowanie do rekreacji*, WSiP, Warszawa 1979.

Czerepaniak-Walczak M., *Od próżniaczenia do zniewolenia. W poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, PWN, Warszawa 2007.

Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika czasu wolnego. Schole w szkole i poza szkołą*, [w:] *Rekreacja i czas wolny. Studia humanistyczne*, red. R. Winiarski, Łośgraf, Warszawa 2011.

Garlicki J., *Kultura polityczna młodzieży studenckiej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Centralny Ośrodek Metodyczny Studiów Nauk Politycznych, Warszawa 1988.

[45] T. Aleksander, *Aksjologiczne aspekty kultury studenckiej*, dz. cyt., s. 56.

[46] J. Torowska, *Kultura czasu wolnego studentów*, dz. cyt., s. 310–311.

Gąsior H., *Wychowanie pozaszkolne a kultura czasu wolnego uczniów w środowisku wielkoprzemysłowym*, Śląski Instytut Naukowy, Katowice 1973.
Gierat T. W., *Czas wolny studentów*, [w:] *Formy spędzania czasu wolnego*, red. M. Banach, T. W. Gierat, Scriptum, Kraków 2013.
Górnikiewicz J. Z., *Atrakcyjność form spędzania czasu wolnego. Opcje młodzieży studiującej*, [w:] *Czas ukoi nas? Jakość życia i czas wolny we współczesnym społeczeństwie*, red. W. Muszyński, Adam Marszałek, Toruń 2008.
Hajduk B., *Socjalizacja studentów w małym ośrodku akademickim*, Wydaw. Politechniki Zielonogórskiej, Zielona Góra 2000.
Hanyga-Janczak P., *Kultura czasu wolnego*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Suplement*, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2010.
Hanyga-Janczak P., *Czas wolny studentów. Komponenty i zagospodarowanie*, Wydaw. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2011.
Hanyga-Janczak P., *Praca zarobkowa i wolontariat w czasie wolnym studentów studiów stacjonarnych. Próba eksplikacji wybranych zagadnień*, Wydaw. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2013.
Klimkowska K., *Wolnoczasowa aktywność kulturalna młodzieży akademickiej*, [w:] *Kultura – młodzież – edukacja*, red. A. Popławska, L. M. Jakoniuk, Wydaw. Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku, Białystok 2008.
Klimkowska K., *Funkcjonowanie społeczne młodzieży akademickiej*, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
Kubiak-Szymborska E., *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Wydaw. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
Matyjas B., *Czas wolny*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2003.
Muchnicka-Djakow I., *Czas wolny w klubie seniora*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1984.
Napierała M., Muszkieta R., *Wstęp do teorii rekreacji*, Wydaw. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2001.
Ostrowski P., Przecławski K., *Wstęp*, [w:] *Po pracy i nauce. Wzory zachowań młodzieży w czasie wolnym*, red. K. Przecławski, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1979.
Przecławski K., *Czas wolny dzieci i młodzieży*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
Torowska J., *Kultura czasu wolnego studentów. Wybrane zagadnienia*, [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność*, red. D. Pauluk, Impuls, Kraków 2010.
Walczak M., *Wychowanie do wolnego czasu*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1994.
Zajączkowska M. J., *Działalność studentów w kole naukowym jako forma spędzania czasu wolnego. Wypoczynek czy praca?*, [w:] *Homo creator czy homo ludens? Nowe formy aktywności i spędzania czasu wolnego*, red. W. Muszyński, M. Sokołowski, Adam Marszałek, Toruń 2008.

Reflections on the culture of free time of student youth

Abstract: This article is devoted to selected problems of the culture of free time of contemporary student youth. The starting point of the discussion was to define the terms student youth and free time. Next, the features of free time were described and the issue of education for leisure time was discussed. The further part of the article was devoted to the pedagogical aspects of the culture of free time of students. Attention was paid to the factors that have a significant impact on how leisure time is used by students today. Also, the main areas of recreational activity of student youth were highlighted. Moreover, the problem of changes in contemporary student culture was addressed.

Keywords: culture of free time, education for free time, free time, student culture, student youth

Słowa kluczowe: czas wolny, kultura czasu wolnego, kultura studencka, młodzież studencka, wychowanie do czasu wolnego

Emilia Szymczak
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kobiety na politechnikach – trajektorie codzienności w kontekście współczesnych przemian społeczno-ekonomicznych

Wraz z rozwojem społeczeństw oraz pojawianiem się coraz to nowych innowacji w różnych dziedzinach naszego życia, mamy niejednokrotnie do czynienia z jeszcze wyraźniejszym odchodzeniem lub znaczną modyfikacją zastanych, tradycyjnie obowiązujących i cyklicznie powielanych praktyk społecznych, na rzecz nowych, bardziej adekwatnych i w konsekwencji korzystnych - z punktu widzenia rozwoju gospodarczego i ekonomii – rozwiązań i propozycji[1]. Owe różnorodne przeobrażenia społeczno-ekonomiczne codzienności, których jesteśmy świadkami i które towarzyszą nam mniej lub bardziej wyraźnie w trakcie naszej egzystencji, stanowią przyczynek do powstania wielu innych zjawisk, będących ich swoistą reperkusją, prowadzących nierzadko do początku istotnych przemian kulturowych. Niekiedy uznać je można, poprzez zaprzeczenie odwiecznym podziałom, porządkowi i strukturze, za pewnego rodzaju rewolucję kulturową.

Jedną z widocznych przemian współczesności w zakresie edukacji wyższej, na którą chciałabym zwrócić uwagę w niniejszym artykule, jest rosnący udział kobiet w uczelniach technicznych. Fakt ten wydaje się być potwierdzeniem sukcesywnego niwelowania granic i dychotomii na linii tradycyjnie rozumianych różnic społecznych i ról płciowych, stając się jedną z atrakcyjnych współcześnie dróg rozwoju i w konsekwencji codziennością edukacyjną coraz większego odsetka młodych kobiet w XXI wieku. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie tychże przemian oraz określenie determinujących je czynników o charakterze społeczno-ekonomicznym w oparciu o dostępne dane statystyczne i wyniki badań empirycznych.

Zgodnie z odwiecznym podziałem świata na rzeczywistość kobiecą i męską współwystępowanie, partnerstwo kobiet w obszarach należących do tradycyjnie męskich dziedzin wydawało się czymś nierealnym, a niekiedy również irracjonalnym. Esencjalizm biologiczny, stanowiący przez długie lata dominujący paradygmat

[1] J. S. McIlwee, J. G. Robinson, *Women in Engineering. Gender, Power, and Workplace Culture*, New York 1992, s. 1.

w zakresie pryzmatów postrzegania kobiecości i męskości, wyraźnie dychotomizował i oddzielał dwa światy – świat kobiet i świat mężczyzn[2]. W oparciu o jego założenia można mówić o dominującej roli biologii (jak również odwoływania się do woli Boga) i jej różnicującym charakterze, która jednoznacznie wyodrębniała obie grupie społeczne, tworząc z nich dwie, zupełnie niepodobne do siebie, społeczności[3]. Esencjalizm biologiczny jednoznacznie formułował i dookreślał zarówno zestaw cech, powinności, jak również dyspozycji o charakterze fizycznym i psychicznym, które w sposób kompletny i nie pozostawiający żadnych wątpliwości definiowały kobietę i mężczyznę. Stanowił tym samym powszechnie obowiązujący „dekalog" niepodlegających kwestionowaniu cech i założeń, które przez długie lata mieściły się w obrębie tradycyjnie rozumianej kobiecości i męskości. Owe radykalnie odmienne różnice płciowe pomiędzy dwoma grupami społecznymi stanowiły w powszechnym rozumieniu – na co zwraca uwagę Zbyszko Melosik – „logiczną konsekwencję różnic biologicznych"[4], na którą niejednokrotnie się powoływano i na której opierano swoje teorie.

Esencjalizm biologiczny, w ujęciu holistycznym, odnosi się do odmiennego potencjału biologicznego charakteryzującego zarówno kobiety, jak i mężczyzn, który, poprzez role pełnione przez nich w społeczeństwie, w jednoznaczny sposób determinował ich losy edukacyjne oraz zawodowe. Nie sposób nie wspomnieć w tym miejscu o zdolnościach prokreacyjnych kobiet, które przez wieki stanowiły przyczynę i wytłumaczenie dla pełnienia przez nie swoich życiowych obowiązków oraz zadań głównie w tym obszarze, jak również uzasadnienie dla realizacji przez mężczyzn powinności w obszarze ekonomicznym, zawodowym i społecznym[5]. W ramach tego paradygmatu głoszono niższość kobiet i traktowanie ich jako „Gorszego Innego", co poświadczano różnicami biologicznymi pomiędzy kobietami i mężczyznami, powołując się między innymi na odmienną fizjologię[6] i budowę mózgu kobiet[7]. Potwierdzała to odwieczna „identyfikacja mężczyzny z rozumem, a kobiety z tym, co irracjonalne, zmysłowe

[2] A. Gromkowska-Melosik, *Sukces edukacyjno-zawodowy i problem maskulinizacji kobiet*, [w:] *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym. Pop-kulturowe (re)interpretacje*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2012, s. 71.

[3] Taże, *Pat socjalizacyjny? Kontrowersje wokół społecznych i konstrukcji kobiecości i męskości*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010, s. 185.

[4] Z. Melosik, T*ożsamość, płeć i różnica w perspektywie ponowoczesnej*, [w:] *Męskość – kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, red. J. Miluska, P. Boski, Warszawa 1999, s. 173.

[5] J. Miluska, *Przyczyny różnic płciowych. Dylematy i rozstrzygnięcia*, [w:] *Męskość – kobiecość…*, dz. cyt., s. 44.

[6] A. Czarnacka, *Esencjalizm*, [w:] *Encyklopedia Gender. Płeć w kulturze*, Warszawa 2014, s. 121–122.

[7] A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*, Warszawa 1993, s. 34.

czy cielesne"[8]. Niniejsze założenia stanowiły fundamentalne kwestie uniemożliwiające udział i dostęp żeńskiej części społeczeństwa do edukacji i realizacji swoich aspiracji w dziedzinach uznawanych za stereotypowo męskie. Koncepcje te uznawane były za niepodlegający negacji wzorzec, który przez długie lata funkcjonował w świadomości społecznej jako obiektywna i uzasadniona teoria.

Kolejnym paradygmatem, który współcześnie zyskuje coraz szerszą aprobatę społeczną, jest konstruktywizm społeczny. Zakłada on, iż to nie biologia, ale kultura stanowi fundament do konstruowania i utrwalania wizerunków kobiecości i męskości[9], które następnie ulegają społecznej internalizacji oraz powielaniu z pokolenia na pokolenie[10] – również w postaci mocno zakorzenionych stereotypów. Podejście to zakłada, iż jednostka, na bazie socjalizacji pierwotnej, a następnie poprzez socjalizację wtórną, uczy się tego, co we współczesnym świecie oznacza być kobietą i mężczyzną[11]. To ona w dużym stopniu wyznacza jej wachlarz możliwości w zakresie pełnionych obowiązków i posiadanych predyspozycji, a także niejednokrotnie określa drogi rozwoju oraz kanalizuje dążenia (w tym aspiracje edukacyjne) obu płci[12]. Okazuje się zatem, że już nie biologia – tak mocno podkreślana przez naturalistów – ale kultura, wraz z historią i procesem socjalizacji, zajmuje kluczowe miejsce w konstruowaniu się społecznie uznawanej kobiecości, której „uczymy się" za pomocą obserwacji oraz nabytych doświadczeń, jak również licznych praktyk społecznych, obowiązujących w danym czasie i określonej społeczności kulturowej[13]. W najogólniejszym ujęciu zarówno kobiecość, jak i męskość, w perspektywie konstruktywizmu społecznego rozumieć możemy jako „społeczną etykietę przypisywaną ludziom na podstawie ich płci"[14].

Podejmując zagadnienie dotyczące kobiecości i męskości, w kontekście codzienności społecznej i kulturowej, na pierwszy plan wysuwają się wspomniane już role społeczne przeznaczone kobietom i mężczyznom. Zgodnie z definicją Lucyny Kopciewicz

> rolę społeczną, w którą wchodzi rola płciowa możemy rozumieć jako kulturowy «przepis», wyrażający sumę oczekiwań kierowanych pod adresem osób

[8] J. Bator, *Feminizm, postmodernizm, psychoanaliza. Filozoficzne dylematy feministek «drugiej fali»*, Gdańsk 2001, s. 36.

[9] A. Gromkowska-Melosik, *Pat socjalizacyjny?*, dz. cyt., s. 187.

[10] R. McDermott, P. K. Hatemi, *Distinguishing Sex and Gender*, „PS. Political Science and Politics" 2011, t. 44, nr 1, s. 90.

[11] M. Mead, *Płeć i charakter*, [w:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, Warszawa 1982, s. 24.

[12] J. Miluska, *Przyczyny różnic płciowych*, dz. cyt., s. 53.

[13] P. Dybel, *Zagadka «drugiej płci». Spory wokół różnicy seksualnej w psychoanalizie i w feminizmie*, Kraków 2012, s. 9.

[14] L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, Gdańsk 2002. Cyt. za: A. Chybicka [i in.], *Wstęp*, [w:] *Kobieta w kulturze, kultura w kobiecie. Studia interdyscyplinarne*, red. A. Chybicka, M. Kaźmierczak, Kraków 2006, s. 9.

zajmujących określone miejsce w strukturze społecznej i identyfikowanych jako kobiety lub mężczyźni[15].

Oprócz zestawu zaleceń i zasad związanych z zachowaniem się obu płci, socjalizacja uczy, w jaki sposób odczytywać dane zawody, to jest jako dziedziny należące do kobiet lub mężczyzn[16]. Istotną rolę w tej kwestii odgrywa nasze pierwsze środowisko rozwoju i wychowania – rodzina. Paradoksalnie okazuje się, że w dalszym ciągu bardzo często dochodzi do sytuacji, kiedy rodzice przekonują własne córki do koncentrowania swoich aspiracji w kierunku rodziny, opieki nad dziećmi i ich wychowania[17]. Potwierdza to Raport PISA z 2015 roku[18], który relatywnie niski udział kobiet w edukacji, a następnie realizacji swoich zawodowych aspiracji w dziedzinach z grupy STEM (Science-Technology-Economy-Mathematics) tłumaczy między innymi wpływami rodzinnymi. Okazuje się, iż to otoczenie w dużym stopniu, pomimo sukcesywnie występujących zmian społecznych, których jesteśmy świadkami, zachęca młodsze pokolenia do podejmowania edukacji w stereotypowych dziedzinach kształcenia. Zjawisko to może tłumaczyć, dlaczego nauki ścisłe w dalszym ciągu kojarzone są z polem dominacji męskiej części społeczeństwa, wyjaśniać odwiecznie niższy, w porównaniu do mężczyzn, udział kobiet na tego typu kierunkach, jak również stanowić jedną z przyczyn braku wiary młodych kobiet we własne umiejętności oraz wątpliwości, czy poradzą sobie w takich dyscyplinach[19].

Biorąc pod uwagę kontekst edukacyjny, dotyczący realizacji obowiązku kształcenia przez kobiety w czasach współczesnych, nie sposób nie wspomnieć o długotrwałych podziałach i dysproporcjach pomiędzy kobietami i mężczyznami w tym zakresie na przestrzeni lat. Świadczy o tym chociażby fakt, iż dostęp do uniwersytetów uzyskały one dopiero pod koniec XIX wieku[20]. Był to okres swoistego rodzaju kobiecego „szturmu na uniwersytety", który stanowił konsekwencję działań licznych organizacji i stowarzyszeń walczących o prawa żeńskiej części społeczeństwa[21]. Postulowano i zabiegano wtedy o:

[15] L. Kopciewicz, *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków 2003, s. 63. Cyt. za: I.B. Czajkowska, *Socjalizacja rodzajowa a pozycja społeczno-zawodowa kobiet-artystek*, [w:] *Role płciowe. Socjalizacja i rozwój*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2006, s. 136.

[16] D. Cameron, *The Myth of Mars and Venus*, New York 2007, s. 5–6.

[17] J.S. McIlwee, J.G. Robinson, *Women in Engineering*, dz. cyt., s. 11.

[18] *The ABC of Gender Equality in Education. Aptitude, Behaviour*, *Confidence*, PISA, OECD Publishing 2015, s. 138–140, http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en, dostęp 15.11.2015.

[19] Tamże, s. 141.

[20] Przykładem jednego z pierwszych krajów, w którym kobiety mogły studiować była Szwajcaria (lata 40. XIX w.), Medical School of Women w Anglii (powstała w 1874 r.) oraz uniwersytet w Londynie (otworzony w 1879 r.).

[21] M. Bogucka, *Gorsza płeć. Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Warszawa 2006, s. 259–263.

> poszerzenie możliwości edukacyjnych kobiet, głównie przez dostęp na uniwersytety, zdobycie większych możliwości pracy zarobkowej i bardziej godziwego za nią wynagrodzenia, reformę prawa rodzinnego (stosunki mąż-żona, prawo do majątku i dzieci) [oraz] wywalczenie praw politycznych[22].

Liczne dychotomie i różnice widoczne były również w zakresie odmiennych obszarów wiedzy, które przeznaczone były dla kobiet i mężczyzn. Kobiety od wieków predysponowane i zachęcane były do realizowania swoich edukacyjnych aspiracji w dziedzinach związanych z opieką, wychowaniem czy sektorem usług[23]. Natomiast do tradycyjnie męskich obszarów kształcenia i w konsekwencji wybieranego zawodu należały między innymi: prawo, nauki fizyczne, przyrodnicze, medycyna, inżynieria i biznes[24]. Stanowiło to wyraźne potwierdzenie odrębności kobiet i mężczyzn w zakresie miejsca zajmowanego przez nich w społeczeństwie i pełnionych przez nich ról płciowych, które w rezultacie radykalnie determinowały ich funkcje społeczne i zawodowe.

Otwarcie kobietom możliwości studiowania na uniwersytetach nie równało się szansom nauki na wszystkich, dowolnie wybranych kierunkach. Okazuje się, że dostęp kobiet do edukacji wyższej określić można jako proces długoterminowy, który przebiegał w klimacie licznych kontrowersji, oporów społecznych i towarzyszących problemów związanych ściśle z rosnącymi aspiracjami kobiet[25], pragnących realizować swoje edukacyjne obowiązki, i w konsekwencji stanąć na równi z mężczyznami. Przykładem może być Janina Gibała – pierwszą studentka (wolna słuchaczka) na Akademii Górniczej, przyjęta w roku akademickim 1921/1922, jak również Marta Adelajda Dorota Kłyszewska (Suchanek), która jako pierwsza w Polsce ukończyła studia z tytułem magistra inżyniera górnika. Wart zauważenia jest fakt, iż oficjalna obecność i uczestnictwo kobiet we wspomnianej akademii (od roku akademickiego 1922/1923) związana była z określeniem *numerus clausus* (tylko osiem kobiet mogło być przyjętych na I rok). Niniejsze ograniczenie dostępności danych kierunków dla kobiet poprzez wyznaczenie maksymalnej ilości studentek, argumentowane chęcią uniknięcia rywalizacji z męską częścią społeczności studenckiej[26], miały swoje odzwierciedlenie w liczbie absolwentek i bez wątpienia wpływały na dalsze wybory w zakresie podejmowanej przez nie drogi edukacyjnej.

---

[22] Tamże, s. 261–262.

[23] M. Philips, *It's all men's fault*, „Times Literary Supplement" 9.04.1999; *Free-Market Feminism*, red. D. Conway, London 1998; G. Dench, *Transforming Men. Changing Patterns of Dependency and Dominance in Gender Relations*, New Brunswick 1998. Cyt. za: I. Löwy, *Okowy rodzaju. Męskość. Kobiecość. Nierówność*, Bydgoszcz 2012, s. 156.

[24] C. M. Renzetti, D. J. Curran, *Kobiety mężczyźni i społeczeństwo*, red. Z. Melosik, Warszawa 2005, s. 143.

[25] Tamże.

[26] A. Chadaj, *O pierwszej kobiecie z dyplomem magistra inżyniera górnika*, „Górnictwo i Geoinżynieria" 2009, nr 3, s. 35–36.

Współcześnie, biorąc pod uwagę liczne ruchy emancypacyjne i feministyczne, których jesteśmy świadkami od XX wieku, a także różnego rodzaju strategie równościowe, doświadczamy sukcesywnego przesuwania granic i otwierania przed kobietami coraz to nowych dziedzin, możliwości i form realizacji swoich edukacyjnych, a następnie zawodowych aspiracji. W tym miejscu warto wspomnieć, iż we współczesnej codzienności edukacyjnej, w zakresie edukacji wyższej, można mówić o zjawisku związanym z szeroko pojętą dominacją kobiet. Okazuje się, jak dowodzi Agnieszka Gromkowska-Melosik, iż spośród 74 analizowanych krajów świata (także typowo patriarchalnych jak Izrael czy Turcja) w 51 z nich większość studiujących osób stanowiły kobiety[27]. Zważywszy na dane statystyczne dotyczące Polski od 2005 roku, odnotowuje się postępujący spadek liczby studentów[28], jednak pomimo tych tendencji udział kobiet w studiach wyższych ulega sukcesywnemu wzrostowi. Raport *Kobiety na politechnikach* z 2015 roku podaje, iż liczba studiujących kobiet w Polsce w roku akademickim 2013/2014 przekroczyła połowę populacji studenckiej i wynosiła 58,4% (co warte zauważenia, jest to poziom stabilny od 4 lat)[29]. Współcześnie zaobserwować można również inne ciekawe tendencje w zakresie rodzaju preferowanych kierunków studiów wyższych. Okazuje się, iż mamy do czynienia ze spadkiem zainteresowania młodzieży studiowaniem w dziedzinach humanistycznych, społecznych, jak również związanych z kierunkami rolniczymi, administracją, ekonomią czy sektorem usług oraz zwiększającymi się preferencjami w zakresie nauk inżynieryjnych i technicznych, wchodzących w skład podgrupy matematyczno-statystycznej oraz kierunków architektura i budownictwo[30]. Z raportu MNiSW z 2013 roku wynika, iż

> nawet w obliczu niżu demograficznego liczba studentów w podgrupie matematycznej i statystycznej, inżynieryjno-technicznej czy architektury i budownictwa zwiększyła się

(ponadto na kierunkach inżynieryjno-technicznych w 2011 roku odnotowano o 7028 osób więcej niż w roku 2007)[31]. Konsekwencją wzrostu studentów w wyżej wymienionych obszarach jest zwiększająca się liczba kobiet w dziedzinach technicznych. Przywołany już ministerialny dokument podaje, że na przestrzeni lat 2007–2011 największy wzrost udziału kobiet miał miejsce na następujących

[27] A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 130–131.

[28] Zgodnie z *Raportem Kobiety na politechnikach 2015* w roku akademickim 2013/2014 było o 127 050 mniej studiujących osób niż rok wcześniej.

[29] *Kobiety na politechnikach 2015. Raport*, s. 2, http://dziewczynynapolitechniki.pl/2015/pdfy/Raport_Kobiety_na_politechnikach_2015.pdf, dostęp 15.11. 2015.

[30] *Szkolnictwo Wyższe w Polsce 2013*, s. 16, https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf, dostęp 15.11.2015.

[31] Tamże.

kierunkach: ochrona i bezpieczeństwo – 6444 osób, architektura i budownictwo – 2731, medycznym – 2722 oraz inżynieryjno-technicznym – 2566[32]. Powołując się na dane zamieszczone w wspomnianym już raporcie *Kobiety na politechnikach*, liczba studentek na uczelniach technicznych w Polsce w latach 2007–2015 wzrosła o ponad 6% – z 30,7 % w roku akademickim 2007/2008 do 36,9% w roku 2014/2015 – i w dalszym ciągu utrzymuje tendencję wzrostową[33]. W najszerszym ujęciu całkowity wzrost ogólnej liczby studentów na uczelniach technicznych w tych latach to prawie 4 tysiące osób[34]. Okazuje się, że od roku akademickiego 2007/2008 wzrost ogólnej liczby studentek na publicznych uczelniach technicznych wynosił 20 047 osoby, z kolei, co niezwykle ważne, w tych samych latach liczba studentów na tego typu uczelniach spadła o 16 114 osób[35].

Bez względu na dostępne wyniki badań nie sposób nie zwrócić uwagi na to, iż w dalszym ciągu udział kobiet w tej grupie kształcenia pozostaje niewielki[36] (wynosi mniej niż połowę studiujących). Potwierdzeniem takiego stanu rzeczy może być także raport dotyczący udziału żeńskiej części społeczeństwa na kierunkach inżynierskich w Stanach Zjednoczonych, z którego dowiadujemy się, iż pomimo wzrostu odsetka kobiet na kierunkach technicznych w ciągu ostatnich 20 lat, jest ich za mało w porównaniu z mężczyznami. Okazuje się też, iż kobiety znacznie częściej preferują kierunki związane z inżynierią chemiczną czy przemysłową, aniżeli inżynierią mechaniczną, lotniczą czy elektryczną[37]. Stanowi to potwierdzenie dalej funkcjonujących stereotypów i tradycyjnych przekonań zakorzenionych w świadomości kobiet i zarazem przyczynek do wdrażania licznych inicjatyw zachęcających przyszłe studentki do podejmowania studiów na kierunkach technicznych[38]. Przykładem może być ogólnopolska akcja Dziewczyny na Politechniki[39], jak również organizacja wspierająca kobiety w inżynierii – Society of Women Engineers (Stowarzyszenie Kobiet Inżynierów) powstała w 1950 roku[40].

---

[32] Tamże, s. 18.

[33] *Kobiety na politechnikach*…, dz. cyt., s. 2.

[34] Tamże, s. 3.

[35] Tamże, s. 4.

[36] A. Smeding, *Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM). An Investigation of Their Implicit Gender Stereotypes and Stereotypes' Connectedness to Math Performance*, „Sex Roles" 2012, nr 67, s. 617.

[37] *Women, Minorities, and Persons with Disabilities in Science and Engineering 2015*, s. 6, https://www.nsf.gov/statistics/women/, dostęp 15.11.2015.

[38] C. Hill, C. Corbett, A. St. Rose, *Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering and Mathematics*, http://www.aauw.org/files/2013/02/Why-So-Few-Women-in-Science-Technology-Engineering-and-Mathematics.pdf, dostęp 15.11.2015.

[39] *Dziewczyny na Politechniki!*, http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/idea, dostęp 15.11.2015.

[40] *Society of Women Engineers*, http://societyofwomenengineers.swe.org/about-swe, dostęp 15.11.2015.

Jednym z czynników stojących za opisywanymi zmianami, oprócz strategii wdrażanych przez wciąż aktywnie działające i związujące się ruchy feministyczne (które pozwoliły sprawom i problemom żeńskiej części społeczeństwa ujrzeć światło dzienne)[41] oraz licznych praktyk społecznych zajmujących się przeciwdziałaniem segregacji i dyskryminacji płciowej (między innymi pod postacią inicjatyw społecznych, konferencji czy uregulowań prawnych, takich jak na przykład: Międzynarodowa Karta Praw Kobiet, Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet w ramach Konwencji Organizacji Narodów Zjednoczonych czy Wspólnotowa Strategia Ramowa na rzecz Równości Płci)[42], są kwestie ekonomiczne.

Współcześnie, wraz z sukcesywnie postępującym rozwojem technologicznym, istnieje konieczność zaspokajania stale rosnącego zapotrzebowania na wykwalifikowanych specjalistów, którzy będą w stanie sprostać nieustannie zwiększającym się wymaganiom technologicznym i gospodarczym[43]. Stąd też, wobec nieodzownego przeciwdziałania niedoborowi specjalistów z grupy STEM, nie dziwi promowanie technicznych kierunków kształcenia i zachęcanie kolejnych pokoleń młodych ludzi do realizowania swoich edukacyjnych aspiracji właśnie w tych obszarach. Tendencje te mają na celu zapewnienie odpowiedniego poziomu rozwoju gospodarczego danego kraju oraz wzmacnianie jego pozycji na arenie międzynarodowej za sprawą coraz to nowych i bardziej odpowiednich dla współczesnej gospodarki odkryć technologicznych, innowacji i udoskonaleń[44]. W związku z tym, że udział mężczyzn w tego typu obszarach przestaje być wystarczający[45], obecność kobiet w tych dziedzinach wydaje się być jedynym słusznym następstwem. Dzięki ich uczestnictwu na kierunkach inżynierskich istnieje realna szansa na optymalne wdrożenie tej polityki w życie oraz zwiększenie skali realizowanych projektów i zadań w zakresie kolejnych technicznych udoskonaleń. Szczególnie biorąc pod uwagę fakt, iż za sprawą wszechobecnego rozwoju technologicznego, nowoczesnych maszyn i specjalistycznych urządzeń praca w tych dziedzinach staje się mniej uciążliwa oraz niewymagająca już tak dużej siły, a w konsekwencji bardziej elastyczna, co umożliwia godzenie wielu ról i powinności[46].

---

[41] E. Kaschack, *Nowa psychologia kobiety. Podejście feministyczne*, Gdańsk 1996, s. 19.

[42] A. Czarnacka, *Przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na płeć*, [w:] *Dyskryminacja ze względu na płeć i jej przeciwdziałanie. Przezwyciężanie barier na drodze równości kobiet i mężczyzn w Polsce*, Warszawa 2004, s. 27–31, http://www.bezuprzedzen.org/doc/Dyskryminacja_ze_wzgledu_na_plec_i_jej_przeciwdzialanie.pdf, dostęp 15.11.2015.

[43] Y. Xu, *Focusing on Women in STEM. A Longitudinal Examination of Gender-Based Earning Gap of College Graduates*, „The Journal of Higher Education" 2015, t. 86, nr 4, s. 519.

[44] J. S. McIlwee, J. G. Robinson, *Women in Engineering*, dz. cyt., s. 1.

[45] A. Silim, C. Crosse, *Women in Engineering. Fixing The Talent Pipeline. Report*, London 2014, http://www.ippr.org/files/publications/pdf/women-in-engineering_Sept2014.pdf?noredirect=1, dostęp 15.11.2015.

[46] J. S. McIlwee, J. G. Robinson, *Women in Engineering*, dz. cyt., s. 3.

Owe przemiany współczesności korespondują z teorią merytokratyczną, która zakłada, że każdy bez względu na różnice płciowe i kulturowe ma takie same szanse na osiągnięcie sukcesu życiowego. Wyznacznikiem i zarazem miarą pomyślnych rezultatów w tym ujęciu są indywidualne predyspozycje jednostki, jej kompetencje i umiejętności, które mogą pomóc w drodze do osiągnięcia zawodowego awansu i zwiększenia statusu społecznego. Zgodnie z tą koncepcją ważny jest dyplom akademicki, który, biorąc pod uwagę prestiż ukończonej uczelni oraz studiowaną dziedzinę, stanowi swoisty czynnik stratyfikacyjny[47]. Okazuje się zatem, iż zdobycie tego dokumentu przez kobiety w dziedzinach inżynieryjnych i technicznych może stać się, w obliczu współczesnych potrzeb o charakterze społeczno-ekonomicznym, szansą na lepsze życie.

Rosnący odsetek kobiet w dziedzinie inżynierii staje się naturalną konsekwencją ich zwiększającego się udziału na uczelniach politechnicznych w Polsce i poza jej granicami. O ile w dalszym ciągu nie stanowią one znaczącej większości wśród studentów na tradycyjnie męskich kierunkach kształcenia, o tyle bez wątpienia możemy mówić o pewnego rodzaju przełamaniu tradycyjnie rozumianych ról zawodowych i w konsekwencji o swoistym przełomie kulturowym. Biorąc pod uwagę wielość społecznych praktyk – pod postacią spotów reklamowych, posterów czy ofert kierowanych dla kobiet – możemy przewidywać, iż jest to proces, który z roku na rok będzie się pogłębiać i zyskiwać coraz więcej zwolenników. Uczelnie techniczne, inżynieria oraz kierunki ścisłe stanowią więc obecnie jedną z atrakcyjnych dróg osobistego rozwoju, stając się coraz częściej codziennością edukacyjną współczesnych kobiet.

Bibliografia:

Bator J., *Feminizm, postmodernizm, psychoanaliza. Filozoficzne dylematy feministek «drugiej fali»*, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2001.

Bogucka M., *Gorsza płeć. Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*, Trio, Warszawa 2006.

Brannon L., *Psychologia rodzaju*, tłum. M. Kacmajor, GWP, Gdańsk 2002.

Cameron D., *The Myth of Mars and Venus*, Oxford University Press, Oxford 2007.

Chadaj A., *O pierwszej kobiecie z dyplomem magistra inżyniera górnika*, „Górnictwo i Geoinżynieria" 2009, nr 3, s. 35–41.

Chybicka A. [i in.], *Wstęp*, [w:] *Kobieta w kulturze, kultura w kobiecie. Studia interdyscyplinarne*, red. A. Chybicka, M. Kaźmierczak, Impuls, Kraków 2006.

Czajkowska I. B., *Socjalizacja rodzajowa a pozycja społeczno-zawodowa kobiet-artystek*, [w:] *Role płciowe. Socjalizacja i rozwój*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Wydaw. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2006.

[47] Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja" 2013, nr 1, s. 21–22.

Czarnacka A., *Przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na płeć*, [w:] *Dyskryminacja ze względu na płeć i jej przeciwdziałanie. Przezwyciężanie barier na drodze równości kobiet i mężczyzn w Polsce*, Warszawa 2004, http://www.bezuprzedzen.org/doc/Dyskryminacja_ze_wzgledu_na_plec_i_jej_przeciwdzialanie.pdf, dostęp 15.11.2015.
Czarnacka A., *Esencjalizm*, [w:] *Encyklopedia Gender. Płeć w kulturze*, Czarna Owca, Warszawa 2014.
Dench G., T*ransforming Men. Changing Patterns of Dependency and Dominance in Gender Relations*, Transaction Publishers, New Brunswick 1998.
Dybel P., *Zagadka «drugiej płci». Spory wokół różnicy seksualnej w psychoanalizie i w feminizmie*, Universitas, Kraków 2012.
Dziewczyny na Politechniki!, http://www.dziewczynynapolitechniki.pl/2015/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=2, dostęp 15.11.2015.
Free-Market Feminism, red. D. Conway, Institute of Economics Affairs, London 1998.
Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Impuls, Kraków 2011.
Gromkowska-Melosik A., *Pat socjalizacyjny? Kontrowersje wokół społecznych i konstrukcji kobiecości i męskości*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010.
Gromkowska-Melosik A., *Sukces edukacyjno-zawodowy i problem maskulinizacji kobiet*, [w:] *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym. Pop-kulturowe (re)interpretacje*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Impuls, Kraków 2012.
Hill C., Corbett C., Rose A. St., *Why So Few? Women in Science, Technology, Engineering and Mathematics*, http://www.aauw.org/files/2013/02/Why-So-Few-Women-in-Science-Technology-Engineering-and-Mathematics.pdf, dostęp 15.11.2015.
Kaschack E., *Nowa psychologia kobiety. Podejście feministyczne*, tłum. J. Węgrodzka, GWP, Gdańsk 1996.
Kobiety na politechnikach 2015. Raport, http://dziewczynynapolitechniki.pl/2015/pdfy/Raport_Kobiety_na_politechnikach_2015.pdf, dostęp 15.11. 2015.
Kopciewicz L., *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Impuls, Kraków 2003.
Löwy I., *Okowy rodzaju. Męskość. Kobiecość. Nierówność*, tłum. M. Solarska, K. Polasik-Wrzosek, Epigram, Bydgoszcz 2012.
Mead M., *Płeć i charakter*, [w:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, tłum. T. Hołówka, Czytelnik, Warszawa 1982.
Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, „Kultura –Społeczeństwo – Edukacja" 2013, nr 1, s. 21–46.
Melosik Z., *Tożsamość, płeć i różnica w perspektywie ponowoczesnej*, [w:] *Męskość – kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, red. J. Miluska, P. Boski, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1999.
McDermott R., Hatemi P. K., *Distinguishing Sex and Gender*, „PS. Political Science and Politics" 2011, t. 44, nr 1, s. 89–92.
McIlwee J. S., Robinson J. G., *Women in Engineering. Gender, Power, and Workplace Culture*, State University of New York Press, New York 1992.
Miluska J., *Przyczyny różnic płciowych. Dylematy i rozstrzygnięcia*, [w:] *Męskość – kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, red. J. Miluska, P. Boski, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1999.
Moir A., Jessel D., *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*, tłum. N. Kancewicz-Hoffman, PIW, Warszawa 1993.
Philips M., *It's all men's fault*, „Times Literary Supplement" 9.04.1999.

Renzetti C. M., Curran D. J., *Kobiety mężczyźni i społeczeństwo*, red. Z. Melosik, tłum. A. Gromkowska-Melosik, PWN, Warszawa 2005.
Silim A., Crosse C., *Women in Engineering. Fixing The Talent Pipeline. Report*, London 2014, http://www.ippr.org/files/publications/pdf/women-in-engineering_Sept2014.pdf?noredirect=1, dostęp 15.11.2015.
Smeding A., *Women in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM). An Investigation of Their Implicit Gender Stereotypes and Stereotypes' Connectedness to Math Performance*, „Sex Roles" 2012, nr 67, s. 617–629.
Society of Women Engineers, http://societyofwomenengineers.swe.org/about-swe, dostęp 15.11.2015.
Szkolnictwo Wyższe w Polsce 2013, s. 16, https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_07/0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf, dostęp 15.11.2015.
The ABC of Gender Equality in Education. Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA, OECD Publishing 2015, http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en, dostęp 15.11.2015.
Women, Minorities, and Persons with Disabilities in Science and Engineering 2015, http://www.nsf.gov/statistics/2015/nsf15311/digest/nsf15311-digest.pdf, dostęp 15.11.2015.
Xu Y., *Focusing on Women in STEM. A Longitudinal Examination of GenderBased Earning Gap of College Graduates*, „Journal of Higher Education" 2015, t. 86, nr 4, s. 489–523.

Women in polytechnics – trajectories of everyday life in the context of contemporary socio-economic changes

Abstract: A variety of socio-economic transformations which we are witnessing, and which accompany us during our existence are a contribution to a number of other phenomena, which are a kind of repercussion, often leading up to significant cultural changes. Sometimes we can recognize them, by the denial of the eternal divisions, order and structure, as a kind of cultural revolution.

One of the visible changes in the field of today's higher education that I would like to address in this article is a growing participation of women in technical universities. This phenomenon seems to be a kind of confirmation of successive bridging of borders and dichotomies in the field of traditionally understood social and gender roles. The purpose of this article is to present these changes and to identify the factors that determine them socio-economically.

Keywords: culture, economics women, higher education, polytechnics, social changes

Słowa kluczowe: ekonomia, kobieta, kultura, politechnika, socjologia, szkolnictwo wyższe

Danuta Wiśniewska
Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu

Kształtowanie kompetencji społecznych na kierunku lekarskim w ramach przedmiotów humanistycznych

Realizacja Procesu Bolońskiego przyczyniła się do znacznych zmian w systemach szkolnictwa wyższego w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego.

> Deklaracja Bolońska precyzowała sześć działań priorytetowych, jakie należałoby zrealizować, by EOSW stał się rzeczywistością. Pierwszy z nich dotyczył wdrożenia łatwo porównywalnych i czytelnych stopni naukowych. Kolejno sugerowano, by we wszystkich państwach sygnatariuszach dokumentu wprowadzić dwustopniowy system kształcenia na poziomie wyższym, obejmujących studia licencjackie (zawodowe) oraz magisterskie. Trzecim celem miało być promowanie mobilności zarówno wśród studentów, jak również kadry akademickiej i administracyjnej. Powiązany z nim był postulat uruchomienia punktowego systemu zaliczania kursów ECTS, który wyznaczałby studentom limit punktów do zdobycia, by zakończyć każdy semestr nauki. W Deklaracji Bolońskiej zapisano również konieczność współdziałania pomiędzy europejskimi ośrodkami akademickimi w celu wzrostu jakości oferowanego przez nie kształcenia oraz wzmocnienie europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego[1].

W efekcie wskazane reformy miały przyczynić się do zharmonizowania systemów szkolnictwa wyższego krajów sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej.

Konsekwencją realizacji Procesu Bolońskiego w Polsce stało się opracowanie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) dla szkolnictwa wyższego. W wyniku ich wdrożenia, wraz z nowelizacją Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2011 roku[2], przy projektowaniu i realizowaniu programu studiów zwrócono uwagę na pomiar efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych studentów. W zdecydowany sposób przyczyniły się więc one do zmian w codziennej praktyce edukacyjnej szkół wyższych w Polsce.

W powyższym kontekście istotnym staje się określenie, jak przebiega kształtowanie kompetencji społecznych na kierunku studiów, który w sposób

[1] A. Marszałek, *Rola uczelni w regionie*, Warszawa 2010, s. 28.

[2] Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455.

szczególny wymaga ich rozwijania. Wynika to z faktu, iż warunkują one nie tylko współpracę z pacjentami i współpracownikami, lecz także wpływają na skuteczność podejmowanych działań zawodowych. Nabywanie tego rodzaju umiejętności powinno odbywać się przede wszystkim w ramach przedmiotów humanistycznych.

> Proces dydaktyczny, jakiemu podlegają przyszli lekarze, przewiduje nabywanie przez nich kompetencji społecznych. Jedną z możliwości jest właśnie wkład nauk humanistycznych w kształtowanie tych pożądanych postaw i zachowań, rozwijanie wrażliwości, budowanie nastawienia ukierunkowanego na potrzeby pacjenta i respektowanie jego podmiotowości. Nauki humanistyczne, takie jak socjologia, psychologia czy etyka, mają swoje miejsce w programie nauczania na studiach medycznych, wchodząc do kanonu wiedzy, jaką przyszły lekarz musi posiąść. Każda z tych nauk ma bowiem swój specyficzny wkład w rozwijanie wiedzy, wzbogacanie osobowości i kształtowanie postaw adeptów medycyny[3].

W związku z powyższym problematyka kształtowania kompetencji społecznych na kierunku lekarskim rozpatrzona zostanie z perspektywy nauk humanistycznych.

W świetle powyższych rozważań szczególnego znaczenia nabierają następujące pytania: Jakie regulacje prawne w Polsce warunkują realizację procesu kształcenia i nabywanie kompetencji społecznych na kierunku lekarskim? Jak planowane jest kształtowanie kompetencji społecznych w ramach przedmiotów humanistycznych na kierunku lekarskim na przykładzie Uniwersytetu Medycznego we Wrocławiu? Celem tekstu jest odnalezienie odpowiedzi na te zagadnienia.

Proces kształcenia i kompetencje społeczne na kierunku lekarskim w Polsce – uwarunkowania legislacyjne

Realizacja procesu kształcenia na kierunku lekarskim jest uwarunkowana krajowymi oraz europejskimi regulacjami. Na poziomie europejskim lekarski kierunek kształcenia wraz z farmacją, kierunkiem lekarsko-dentystycznym, pielęgniarstwem, położnictwem i weterynarią zaliczany jest do „zawodów regulowanych, to jest objętych Dyrektywą Komisji Europejskiej O wzajemnym uznawaniu dyplomów (Directive 2005/36/EC)”[4].

[3] J. Erenc, M. Drozd-Garbacewicz, *Dehumanizacja pacjenta jako efekt uboczny kształcenia medycznego, zmiany społeczne a istota nauczania socjologii na studiach medycznych*, [w:] *Humanizacja medycyny. Teoretyczne i praktyczne aspekty nauczania przedmiotów humanistycznych na uczelniach medycznych*, red. J. Suchorzewska, M. Olejniczak, Kraków 2011, s.163.

[4] *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, red. E. Chmielecka, Warszawa 2010, s. 61.

> Zgodnie z założeniami dokumentu, kształcenie w zawodach objętych Dyrektywą jest w znacznym stopniu zharmonizowane, a uznawanie dyplomów jest automatyczne. Próby odniesienia tego kształcenia do Ram Kwalifikacji nie tylko nie sprzyjałyby lepszemu zrozumieniu zdobytych kwalifikacji, ale mogłyby spowodować nieporozumienia, utrudniające wdrażanie Dyrektywy[5].

W związku z powyższym kierunki objęte Dyrektywą zostały wyłączone z opisu efektów kształcenia w odniesieniu do KRK[6]. Jednakże dla ułatwienia budowy programów studiów w oparciu o efekty kształcenia utworzone zostały przykładowe opisy tych efektów dla lekarskich kierunków studiów. Uwzględniając je, student – w zakresie kompetencji personalno-społecznych – powinien:

- posiadać świadomość własnych ograniczeń;
- posiadać umiejętność działania w warunkach niepewności, a czasem i stresu;
- posiadać nawyk i umiejętność stałego dokształcania się;
- stawiać dobro pacjenta na pierwszym miejscu;
- okazywać szacunek wobec pacjenta i zrozumienie dla różnic światopoglądowych oraz kulturowych;
- przestrzegać tajemnicy lekarskiej i wszelkich praw pacjenta (między innymi prawa do informacji, do intymności, do świadomej decyzji, do godnej śmierci);
- potrafić współpracować z przedstawicielami innych zawodów w zakresie ochrony zdrowia[7].

W związku z wyłączeniem zawodów regulowanych z opisu KRK na wskazanych kierunkach obowiązują standardy kształcenia wdrożone poprzez Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 roku[8]. W standardach dla kierunku lekarskiego kompetencje społeczne zostały wyróżnione tylko w ogólnych efektach kształcenia i dotyczą absolwenta, który:

a) potrafi nawiązać i utrzymać głęboki i pełen szacunku kontakt z chorym;
b) kieruje się dobrem chorego, stawiając je na pierwszym miejscu;
c) przestrzega tajemnicy lekarskiej i praw pacjenta;
d) posiada świadomość własnych ograniczeń i umiejętność stałego dokształcania się[9].

Pomimo braku uwzględnienia w szczegółowych efektach kształcenia odrębnych kompetencji społecznych warto zauważyć, iż zostały one zawarte w obszarze

[5] Tamże.

[6] Tamże.

[7] A. Kraśniewski, *Opis efektów kształcenia dla obszaru studiów medycznych*, [w:] *Autonomia programowa uczelni*, dz. cyt., s. 67.

[8] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa, Dz. U. z 2012 r., poz. 631 [dalej: Rozporządzenie MEN].

[9] Standardy kształcenia dla kierunku studiów: kierunek lekarski. Jednolite studia magisterskie. Załącznik nr 1 do Rozporządzenia MEN.

umiejętności. Usytuowane zostały głównie w Dziale D – Nauki behawioralne i społeczne z elementami profesjonalizmu. Regulacje prawne dotyczące kierunku lekarskiego w Polsce nie precyzują więc jednoznacznie kompetencji społecznych, stąd ich kształtowanie w praktyce edukacyjnej posiada specyficzny wymiar.

Kształtowanie kompetencji społecznych na kierunku lekarskim w ramach przedmiotów humanistycznych

> Medycyna jest bardzo rozległą i wciąż rozwijającą się nauką, opartą na naukach przyrodniczych. […] Wiedza z zakresu nauk humanistycznych to stosunkowo niewielka część procesu dydaktycznego. […] Dysproporcja na nauczaniu tych dwóch grup przedmiotów w oczywisty i bezpośredni sposób przekłada się na stan wiedzy studentów – zdecydowanie większą jej część stanowią zagadnienia natury stricte medycznej. Może to skutkować przekonaniem o pobocznym znaczeniu humanistycznych aspektów wykształcenia i traktowaniem tego komponentu sztuki lekarskiej jako mało ważnego[10].

Do przedmiotów humanistycznych realizowanych na Uniwersytecie Medycznym we Wrocławiu zalicza się: etykę lekarską (30 godzin wykładów), socjologię w medycynie (30 godzin seminarium – oba przedmioty na II roku studiów) – oraz psychologię lekarską z elementami komunikacji interpersonalnej (30 godzin seminarium na III roku studiów).

> W toczących się dyskusjach na temat wprowadzenia do programów studiów medycznych nauczania etyki od początku kładziono nacisk na potrzebę przekazywania studentom, że jest to głęboko praktyczny przedmiot, i przypominania im, że dylematy moralne w medycynie są nie do uniknięcia w praktyce klinicznej. Nikt, kto ma zamiar praktykować medycynę kliniczną, nie może uciec od trudnych decyzji[11].

W ramach przedmiotu etyka lekarska wskazywane są następujące cele kształcenia w odniesieniu do kompetencji społecznych:

C.3 – wskazanie na wartości i normy prawne służące poprawnej relacji terapeutycznej z pacjentem/pacjentką dla nawiązania i utrzymania pełnego szacunku z nim/nią.

C.4 – wyposażenie studenta/studentki w wiedzę etyczną, która jest instrumentem zachowania lekarskiej godności zawodowej, zachowania tajemnicy lekarskiej oraz przestrzegania praw pacjenta[12].

[10] J. Erenc, M. Drozd-Garbacewicz, *Dehumanizacja pacjenta…*, dz. cyt., s. 158–159.

[11] K. Basińska, *Aspekty praktyczne nauczania etyki na uczelniach medycznych*, [w:] *Humanizacja medycyny…*, dz. cyt., s. 134.

[12] Sylabus na rok akademicki 2016/2017. Opis przedmiotu kształcenia – etyka lekarska. Załącznik nr 5 do Uchwały Senatu Uniwersytetu Medycznego we Wrocławiu nr 1630

W nawiązaniu do efektów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych w sylabusie przedmiotu zwrócono uwagę, iż student/studentka:

- uzyskuje zdolność przestrzegania etycznych i deontologicznych norm stawianych lekarzom (efekty ze standardów: D.U12 – przestrzega wzorów etycznych w działaniach zawodowych; D.U16 – rozpoznaje własne ograniczenia, dokonuje samooceny deficytów i potrzeb edukacyjnych, planuje własną aktywność edukacyjną);
- dysponuje zdolnością rozpoznawania etycznych wymiarów decyzji medycznych oraz umiejętnością ich uzasadniania i interpretowania (efekt ze standardów: D.U13 – posiada zdolność rozpoznawania etycznych wymiarów decyzji medycznych i odróżniania decyzji faktualnych od normatywnych);
- potrafi przestrzegać prawa pacjenta, w tym prawa do pełnej informacji; potrafi chronić intymność i prywatność pacjenta, przestrzegać i chronić prawo do jego autonomicznej decyzji odnoszącej się do interwencji medycznej (efekt ze standardów: D.U6 – informuje pacjenta o celu, przebiegu i ewentualnym ryzyku proponowanych działań diagnostycznych lub terapeutycznych i uzyskuje jego świadomą zgodę; D.U14 – przestrzega praw pacjenta, w tym: prawa do ochrony danych osobowych, prawa do intymności, prawa do informacji o stanie zdrowia, prawa do wyrażenia świadomej zgody na leczenie lub odstąpienie od niego oraz prawa do godnej śmierci);
- potrafi budować atmosferę opartą na życzliwości i wzajemnym zaufaniu podczas przebiegu leczenia (efekt ze standardów: D.U4 – buduje atmosferę zaufania podczas całego procesu leczenia)[13].

Przedstawione przedmiotowe efekty kształcenia stanowią rozszerzenie lub uszczegółowienie efektów pochodzących ze standardów. Sposobem ich weryfikacji jest kolokwium. Zastosowana metoda jest konsekwencją wykładowej formy zajęć.

Drugim przedmiotem realizowanym na II roku studiów jest socjologia w medycynie.

> Nauczanie socjologii pozwala na rozszerzenie perspektywy humanistycznej, uwrażliwienie na kwestie społeczne i ułatwia zrozumienie punktu widzenia drugiego człowieka, a jednocześnie ukierunkować przebieg zachowań – w tym przypadku pacjenta – przy zachowaniu jego autonomii. […] Ogólnie rzecz biorąc, socjologia ma być warsztatem, który przede wszystkim pomaga zrozumieć sytuację społeczną i psychologiczną człowieka chorego i pozwala uruchomić właściwe drogi dialogu, którego moderatorem, a jednocześnie bezpośrednim uczestnikiem, jest lekarz[14].

z dnia 30 marca 2016 r. [dalej: Załącznik nr 5], s. 2, https://www.lekarski.umed.wroc.pl/sylabusy-2016-2017, dostęp 21.05.2017.

[13] Tamże, s. 2–3.

[14] J. Erenc , M. Drozd-Garbacewicz, *Dehumanizacja pacjenta…*, dz. cyt., s. 165-166.

W ramach tego przedmiotu uwzględniono następujące cele kształcenia dotyczące kompetencji społecznych:

C.2 – akceptowanie i przejawianie postaw wspierających jednostki marginalizowane społecznie: pochodzące z niższych warstw i klas społecznych lub piętnowane społecznie (budowanie grup wsparcia);

C.3 – wykształcenie podstawowych umiejętności pozytywnego wykorzystywania narzędzi wpływu społecznego w autoprezentacji w celu usprawnienia relacji i komunikacji lekarz – pacjent oraz w procesie promowania zdrowia, a także wykształcenie umiejętności obrony przed manipulacjami ze strony innych jednostek lub grup społecznych;

C.6 – kształtowanie umiejętności komunikacyjnych w relacjach lekarzy z pacjentami ze szczególnym zwróceniem uwagi na podmiotowość pacjenta[15].

W wyniku realizacji przedmiotu student, który zaliczył przedmiot:

- uwzględnia w procesie postępowania terapeutycznego subiektywne potrzeby i oczekiwania pacjenta wynikające z uwarunkowań społeczno-kulturowych (efekt D.U1 ze standardów kształcenia) – metoda weryfikacji: burza mózgów, praca pisemna;
- buduje atmosferę zaufania podczas całego procesu leczenia (efekt D.U4 ze standardów) – metoda weryfikacji: warsztat, dyskusja;
- udziela porady w kwestii przestrzegania zaleceń terapeutycznych i prozdrowotnego trybu życia (efekt D.U8 ze standardów) – metoda weryfikacji: projekt grupowy;
- identyfikuje czynniki ryzyka wystąpienia przemocy, rozpoznaje przemoc i odpowiednio reaguje (efekt D.U9 ze standardów) – metoda weryfikacji: test, opis przypadku;
- potrafi komunikować się ze współpracownikami zespołu, udzielając konstruktywnej informacji zwrotnej oraz wsparcia (efekt D.U11 ze standardów) – metoda weryfikacji: prezentacja ustna, dyskusja[16].

Treść efektów przedmiotowych prezentowanych w sylabusie odpowiada treści efektów zawartych w standardach kształcenia. Na uwagę zasługują zróżnicowane oraz aktywne formy weryfikacji efektów, które warunkują większą możliwość oceny w porównaniu z kolokwium. Forma seminaryjna zajęć również stwarza większe szanse kształtowania kompetencji społecznych w porównaniu do formy wykładowej.

Na III roku studiów realizowany jest przedmiot psychologia lekarska z elementami komunikacji interpersonalnej w formie seminaryjnej. „Nauczanie

[15] Sylabus na rok akademicki 2016/2017. Opis przedmiotu kształcenia – socjologia w medycynie. Załącznik nr 5, s. 2, https://www.lekarski.umed.wroc.pl/sylabusy-2016-2017, dostęp 21.05.2017.

[16] Tamże, s. 3.

psychologii na kierunkach medycznych powinno odbywać się wielokierunkowo i dotyczyć:

– ogólnej charakterystyki procesów psychicznych człowieka na różnych etapach życia (ze szczególnym uwzględnieniem procesów emocjonalnych, motywacyjnych oraz procesów poznawczych);
– wpływu sytuacji trudnych na stan psychiczny pacjenta;
– psychologicznych aspektów poszczególnych jednostek chorobowych;
– komunikacji interpersonalnej;
– psychologicznych aspektów pracy w ochronie zdrowia"[17].

W ramach przedmiotu wskazywane są następujące cele kształcenia w odniesieniu do kompetencji społecznych:

C.2 – uwrażliwienie na potrzeby pacjentów;
C.3 - wykształcenie podstawowych umiejętności komunikacyjnych[18].
Po zrealizowaniu przedmiotu student, który zdobył zaliczenie:

- uwzględnia w procesie postępowania terapeutycznego subiektywne potrzeby i oczekiwania pacjenta wynikające z uwarunkowań społeczno-kulturowych (efekt D.U1 ze standardów kształcenia) – metoda weryfikacji: projekt grupowy, dyskusja;
- buduje atmosferę zaufania podczas całego procesu leczenia (efekt D.U4 ze standardów) – metoda weryfikacji: prezentacja, trening;
- przeprowadza rozmowę z pacjentem dorosłym, dzieckiem i rodziną z zastosowaniem techniki aktywnego słuchania i wyrażania empatii, a także rozmawia z pacjentem o jego sytuacji życiowej (efekt D.U5 ze standardów) – metoda weryfikacji: trening, dyskusja, prezentacja, studium przypadku;
- udziela porady w kwestii przestrzegania zaleceń terapeutycznych i prozdrowotnego trybu życia (efekt D.U8 ze standardów) – metoda weryfikacji: studium przypadku;
- potrafi w podstawowym stopniu zastosować psychologiczne interwencje motywujące i wspierające (efekt D.U10 ze standardów) – metoda weryfikacji: studium przypadku;
- udziela informacji o celu, przebiegu i ewentualnym ryzyku proponowanych działań diagnostycznych lub terapeutycznych (efekt D.U6 ze standardów) – metoda weryfikacji: projekt grupowy[19].

[17] J. Moryś, *Potrzeby i praktyczne aspekty nauczania psychologii na uczelniach medycznych*, [w:] *Humanizacja medycyny…*, dz. cyt., s.177.
[18] Sylabus na rok akademicki 2016/2017. Opis przedmiotu kształcenia – psychologia z elementami komunikacji społecznej. Załącznik nr 5, s. 2, https://www.lekarski.umed.wroc.pl/sylabusy-2016-2017, dostęp 21.05.2017.
[19] Tamże, s. 2–3.

W sylabusie przedmiotu psychologia z elementami komunikacji społecznej uwzględniono efekty kształcenia, które zawarte były również w przedmiocie socjologia medycyny, więc można je traktować jako ich rozszerzenie z perspektywy innej dyscypliny naukowej. Forma seminaryjna zajęć zwiększa możliwości kształtowania kompetencji społecznych studentów. Ponownie warto zauważyć zróżnicowane i aktywne formy weryfikacji efektów kształcenia, które w większym stopniu pozwalają dokonać ich pomiaru.

W przedmiotach humanistycznych – socjologia medycyny oraz psychologia lekarska z elementami komunikacji interpersonalnej – realizowanych na kierunku lekarskim istnieje pełna zgodność w zakresie efektów kierunkowych (zawartych w standardach kształcenia) z efektami przedmiotowymi. Efekty przedmiotowe w ramach przedmiotu etyka lekarska posiadają rozszerzony lub bardziej uszczegółowiony wymiar w stosunku do efektów kierunkowych.

W ramach realizacji przedmiotu etyka lekarska warto zasygnalizować problemy wynikające z wykładowej formy zajęć. Utrudnia ona budowanie potencjału w obszarze kompetencji społecznych oraz uniemożliwia zastosowanie aktywnych metod weryfikacji efektów kształcenia (kolokwium z pewnością do takich nie należy). Warto w tym miejscu przywołać pogląd, iż

> nauczanie etyki nie powinno być planowane zbyt wcześnie w programie studiów, gdy studenci są jeszcze nieświadomi problemów klinicznych, i nie za późno, aby studenci nie byli zaprzątnięci egzaminami końcowymi. Wybrany termin powinien zależeć od tego, jak wcześnie wprowadzone są zajęcia kliniczne[20].

Realizacja przedmiotów socjologia w medycynie oraz psychologia lekarska z elementami komunikacji interpersonalnej jest w większym stopniu dostosowana do kształtowania kompetencji społecznych. Wynika to przede wszystkim z seminaryjnej formy realizacji zajęć oraz stosowanych metod weryfikacji efektów kształcenia. W obu przedmiotach istnieją podobieństwa w zakresie realizowanych efektów kształcenia, koncentracji na procesie komunikowania się w ramach realizacji przedmiotu oraz w stosowanych zróżnicowanych i aktywnych formach weryfikacji efektów przedmiotowych.

W kontekście adekwatności metod pomiaru efektów kształcenia w nawiązaniu do planowanych celów kształcenia warto zauważyć, iż:

– kolokwium (etyka lekarska) stwarza możliwość sprawdzenia odniesienia do norm i wartości oraz pomiaru w zakresie wiedzy etycznej, które zostały uwzględnione w celach kształcenia;
– burza mózgów, praca pisemna i prezentacja ustna (socjologia w medycynie) stwarzają możliwość weryfikacji efektów w zakresie ukształtowania postaw wspierających. Zróżnicowane metody

[20] K. Basińska, *Aspekty praktyczne nauczania etyki…*, dz. cyt., s.138.

pomiaru w zakresie umiejętności komunikowania się i wywierania wpływu społecznego dają możliwość uzyskania informacji o stopniu ich opanowania. Efekty przedmiotowe wskazują, iż w ramach realizacji przedmiotu dominuje cel dotyczący kształtowania umiejętności komunikowania się;

– projekt grupowy oraz dyskusja (psychologia lekarska z elementami komunikacji interpersonalnej) dają możliwość oceny stopnia uwrażliwienia na potrzeby pacjenta. Różnorodne metody pomiaru w zakresie umiejętności komunikowania się pozwalają na pozyskanie informacji o stopniu ich opanowania. W efektach przedmiotowych ponownie uwidacznia się koncentracja na procesie komunikowania się w ramach realizacji przedmiotu.

W związku z powyższym metody pomiaru efektów kształcenia w ramach przedmiotów humanistycznych są adekwatne do zaprojektowanych celów kształcenia, co wpływa na efektywność procesu kształcenia w ramach realizowanych przedmiotów.

Wnioski

Kształtowanie kompetencji społecznych w ramach przedmiotów humanistycznych na kierunku lekarskim w Uniwersytecie Medycznym we Wrocławiu usytuowane jest w znacznym stopniu na początkowym etapie kształcenia – podczas II i III roku studiów. Istotnym wydaje się przeprowadzenie analizy i sprawdzenie, w jakim zakresie kontynuowane jest kształtowanie tych kompetencji w ramach pozostałych przedmiotów oraz praktyk zawodowych, które realizowane są po każdym roku studiów. Przedmiotem zainteresowania powinny stać się przedmioty kliniczne i praktyki, gdyż, stwarzając możliwość kontaktu z pacjentem, powinny dać one podstawy do dalszego rozwoju kompetencji społecznych studentów kierunku lekarskiego. Problematyka kształtowania kompetencji społecznych na kierunku lekarskim wymaga dalszych badań.

Kształtowanie kompetencji społecznych w ramach realizacji przedmiotów socjologia medycyny i psychologia lekarska z elementami komunikacji interpersonalnej opiera się w największym stopniu na kształtowaniu kompetencji komunikowania się. Istotnym wydaje się dookreślenie jak przebiega kształtowanie tej umiejętności na dalszych etapach kształcenia i zbadanie, czy proces nauczania daje możliwość jej rozwoju.

Przedmioty humanistyczne na kierunku lekarskim odgrywają istotną rolę w budowaniu kompetencji społecznych w zawodzie lekarza. Nie tylko pozwalają na dostrzeganie w pacjencie człowieka, a nie jednostkę chorobową, lecz także dają podstawy do budowania z nim relacji opartej na zaufaniu, potrzebach, wsparciu i z uwzględnieniem założeń podmiotowości jednostki ludzkiej. Pomocne w tym celu może być wykorzystanie zróżnicowanych form aktywności studentów w ramach seminaryjnej lub ćwiczeniowej formy zajęć. Wykłady powinny stanowić jedynie krótkie wprowadzenie do poruszanych zagadnień, jednak realizacja przedmiotów humanistycznych nie powinna ograniczać się tylko do tego sposobu prowadzenia zajęć.

Bibliografia:

Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, red E. Chmielecka, MNiSW, Warszawa 2010.

Basińska K, *Aspekty praktyczne nauczania etyki na uczelniach medycznych*, [w:] *Humanizacja medycyny. Teoretyczne i praktyczne aspekty nauczania przedmiotów humanistycznych na uczelniach medycznych*, red. J. Suchorzewska, M. Olejniczak, Impuls, Kraków 2011.

Erenc J., Drozd-Garbacewicz M., *Dehumanizacja pacjenta jako efekt uboczny kształcenia medycznego, zmiany społeczne a istota nauczania socjologii na studiach medycznych*, [w:] *Humanizacja medycyny. Teoretyczne i praktyczne aspekty nauczania przedmiotów humanistycznych na uczelniach medycznych*, red. J. Suchorzewska, M. Olejniczak, Impuls, Kraków 2011.

Marszałek A., *Rola uczelni w regionie*, Difin, Warszawa 2010.

Moryś J., *Potrzeby i praktyczne aspekty nauczania psychologii na uczelniach medycznych*, [w:] *Humanizacja medycyny. Teoretyczne i praktyczne aspekty nauczania przedmiotów humanistycznych na uczelniach medycznych*, red. J. Suchorzewska, M. Olejniczak, Impuls, Kraków 2011.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa, Dz. U. z 2012 r., poz. 631.

Standardy kształcenia dla kierunku studiów: kierunek lekarski. Jednolite studia magisterskie. Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa, Dz. U. z 2012 r., poz. 631.

Sylabus na rok akademicki 2016/2017. Opis przedmiotu kształcenia – etyka lekarska. Załącznik nr 5 do Uchwały Senatu Uniwersytetu Medycznego we Wrocławiu nr 1630 z dnia 30 marca 2016 r., https://www.lekarski.umed.wroc.pl/sylabusy-2016-2017, dostęp 21.05.2017.

Sylabus na rok akademicki 2016/2017. Opis przedmiotu kształcenia – psychologia z elementami komunikacji społecznej. Załącznik nr 5 do Uchwały Senatu Uniwersytetu Medycznego we Wrocławiu nr 1630 z dnia 30 marca 2016 r., https://www.lekarski.umed.wroc.pl/sylabusy-2016-2017, dostęp 21.05.2017.

Sylabus na rok akademicki 2016/2017. Opis przedmiotu kształcenia – socjologia w medycynie. Załącznik nr 5 do Uchwały Senatu Uniwersytetu Medycznego we Wrocławiu nr 1630 z dnia 30 marca 2016 r., https://www.lekarski.umed.wroc.pl/sylabusy-2016-2017, dostęp 21.05.2017.

Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2011 r. Nr 84, poz. 455.

Development of social competence in medicine in the humanities subjects

Abstract: In connection with the implementation of the NQF as part of the education process concentration on learning outcomes in terms of knowledge, skills and personal and social competence became. At the moment, there is a gradual increase of interest among employers' social competence of university graduates, which determine, in their opinion the effective implementation of teamwork, interpersonal communication and group etc. Accordingly, it became an important answer to the question about the process of shaping those powers on the selected field of study, which particularly characterized by the need for development of social skills in the learning process. The first part contains the characteristics of legal regulations concerning the medical in Poland. The second part focuses on developing social skills in the context of the humanities subjects in medicine.

Keywords: humanities subjects, learning outcomes, medical direction, social competence

Słowa kluczowe: efekty kształcenia, kierunek lekarski, kompetencje społeczne, przedmioty humanistyczne

Lidia Bielinis, Mateusz Dampc
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Kategoria sprawiedliwości w (samo)ocenianiu studentów. O codziennych doświadczeniach młodych akademików

Preliminaria

W tekście refleksji poddano proces oceniania studentów wobec kategorii sprawiedliwości, interpretowanej odmiennie we współczesnym, heterogenicznym świecie. Konceptualizacja efektów kształcenia zawarta w uczelnianych sylabusach może stanowić drogowskaz do utrzymywania jakości kształcenia. Jednakże, w myśl opisanych przez nas codziennych doświadczeń w wystawianiu stopni, posługiwanie się wyłącznie opisanymi efektami kształcenia generuje problem w ocenianiu kompetencji społecznych studentów. Są one bezpośrednio związane ze sferą afektywną człowieka i zdają się być niemierzalne za pomocą obiektywnych narzędzi. Ta niejasność procesu oceniania na poziomie szkolnictwa wyższego stawia nauczycieli akademickich przed wyborem założenia togi (co oznacza konsekwentne przestrzeganie reguł uczelnianego programu kształcenia i mechaniczną internalizację zasad) lub ubrania swobodnego, codziennego stroju, oznaczającego zgodę na przyjęcie postawy subiektywizmu w ocenianiu, która stoi w opozycji do wspomnianej kategorii sprawiedliwości.

O pojmowaniu sprawiedliwości

W odniesieniu do tytułowej kategorii nasuwa się pytanie, które dwa i pół tysiąca lat temu postawił Platon w *Republice*: „co to jest sprawiedliwość?"[1]. Jest to kwestia, która pojawia się w każdej społeczności, gdy jej członkowie zaczynają myśleć refleksyjnie o rzeczywistości, która ich otacza.

[1] Platon, *The Republic*, New Heaven–London 2006, s. XXVII.

Różni ludzie odmiennie pojmują sprawiedliwość i przyjmują rozmaite je koncepcje. Mnogość sposobów rozumienia tego terminu powoduje, że toczy się wiele polemik i sporów z nią związanych. Pośród nich najczęściej wyróżnia się spór semiotyczny (o to, jakie znaczenia ma słowo *sprawiedliwość* w określonym języku) oraz spór filozoficzny (dotyczący istoty sprawiedliwości). Doniosłość emocjonalna tego hasła powoduje, że jego sens nie tylko współcześnie ma charakter dyskusyjny. Znaczenie omawianego terminu ulegało także historycznym przeobrażeniom. Dawniejsze, szersze znaczenie, odnosiło się do wszelkiego rodzaju zgodności z prawem (*ius*). Natomiast współczesne pojmowanie sprawiedliwości jest społecznie zorientowane, co skądinąd wskazuje na kontynuację ściślejszej koncepcji sprawiedliwości u Arystotelesa i świętego Tomasza z Akwinu. Istotną cechą sprawiedliwego postępowania, w takim ściślejszym rozumieniu, jest postępowanie zgodne z pewnymi generalnymi i abstrakcyjnymi normami, które dotyczą podejmowania działań wobec innych podmiotów, społeczności lub grupy ujmowanej jako całość[2]. Warto dodać, że u podstaw sprawiedliwości leżą „normalne warunki, w których kooperacja ludzi jest zarazem możliwa i konieczna"[3]. Wspomniana kooperacja charakteryzuje się występowaniem zarówno konfliktów (ponieważ ludziom nie jest obojętne, w jaki sposób są dystrybuowane korzyści zwiększone dzięki ich kooperacji), jak i zbieżnością interesów (gdyż społeczna kooperacja umożliwia wszystkim życie lepsze, niż gdyby każdy próbował prowadzić je wyłącznie na własny koszt).

Warto w tym miejscu wspomnieć o Johnie Rawls, amerykańskim filozofie, który zaproponował koncepcję sprawiedliwości jako bezstronności (*justice as fairness*)[4] – podział dóbr jest sprawiedliwy (*just*), jeśli jest bezstronny (*fair*), czyli jeśli oferuje każdemu takie same możliwości.

Jak się ma wół do karety? Sądowy kontekst oceniania w szkolnictwie wyższym

Przywołany frazeologizm stanowi metaforę sprzecznie dobranych do siebie lub wykluczających się nawzajem elementów, powodujących wyraźny rozdźwięk. Jako swoiste naruszenie zastanej harmonii, refleksji poddajemy ocenianie studentów wobec kategorii sprawiedliwości, jakże odmiennie interpretowanej we współczesnym heterogenicznym świecie. Pojęcie sprawiedliwości ujęte zostało w *Słowniku języka polskiego* dwojako. Po pierwsze znaczy ono tyle co: „uczciwe,

[2] Z. Ziembiński, *O pojmowaniu sprawiedliwości*, Lublin 1992, s. 22–23.
[3] J. Rawls, *Teoria sprawiedliwości*, Warszawa 2009, s. 195.
[4] Tamże, s. 10.

prawe postępowanie"[5], które automatycznie przypisuje akademikom dość trwałą cechę, charakteryzującą się przestrzeganiem norm moralnych w stosunkach międzyludzkich (tu w relacji student – wykładowca). Z drugiej strony, sprawiedliwość mieści w sobie takie terminy jak: „organa sądowe, sądownictwo, sąd, sądzenie"[6], które plasują nauczycieli akademickich w roli sędziego, decydenta czy starożytnej wyroczni naznaczonej cechą boskości. Ocenianie w szkolnictwie wyższym niewiele różni się od praktyki oceniania szkolnego, w której kadra pedagogiczna wpisana jest w kontekst sądowy[7]. Działania dydaktyczne naukowców ujmowane są w kategoriach zaufania opatrzonego etykietą proceduralności, która zapewnia pewnego rodzaju „administracyjne ciepełko". Owo „ciepełko" zobrazowane może zostać za pośrednictwem teatralnej kurtyny, za którą stoi bezstronność – dyrektywa sprawiedliwości. Kieruje ona uwagę aktorów i widzów spektaklu na przesłanki obiektywistyczne, w myśl których „sędzia" podejmuje zawsze neutralną decyzję. Wspomnianą kurtynę czy zasłonę stanowią sylabusy przedmiotów zawierające: treści merytoryczne, cele kształcenia, obowiązującą literaturę, kryteria zaliczenia oraz wreszcie opis efektów kształcenia z danego przedmiotu. Jak rozumieć to pojęcie? W myśl Ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym[8] – efekty kształcenia znaczą tyle co: „zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskiwanych w procesie kształcenia w systemie studiów oraz studiów trzeciego stopnia"[9]. Dobrze byłoby gdyby uczelniany program kształcenia wpisał się w Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) dla Szkolnictwa Wyższego, a proces uczenia się doprowadził studenta do osiągnięcia założonych efektów i spektakl skończony. Brawa. Można udać się do domu. Czasem na widowni pojawi się jednak widz refleksyjny i ten mógłby zapytać: co kryją w sobie pojęcia: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne? W jaki sposób akademicy mogliby „wyposażać" w nie studentów, współuczestniczyć w ich budowaniu, a następnie je sprawdzać?

Przez kilka lat w załączniku nr 1 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku znajdowały się wzorcowe efekty kształcenia dla kierunku studiów pedagogika (dokument ten został uchylony z dniem 1 października 2016 roku[10]). Po dość wąskim opisie umiejscowienia kierunku

[5] *Sprawiedliwość*, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, http://sjp.pwn.pl/sjp/;2523363, dostęp 12.05.2015.

[6] Tamże.

[7] G. Szyling, *Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Kraków 2013, s. 259.

[8] Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2014 r., poz. 1198.

[9] Tamże, art. 2 pkt 18c.

[10] Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1521 z dnia 4 listopada 2011 r.

studiów w obszarach kształcenia umieszczono legendę, która pozwala odczytać literowo-cyfrowe symbole obszarowych oraz kierunkowych efektów kształcenia[11]. Na podstawie wzorca ujętego w KRK osiągnięcia studenta rzeczywiście definiowane były na trzech, wspomnianych w przywołanej Ustawie, poziomach. I o ile obszar wiedzy, rozumianej jako „efekt przyswojenia (nie przetworzenia) informacji"[12] przez studenta, zdaje się być mierzalny czy sprawdzalny przy użyciu konstruowanych przez akademików narzędzi w postaci testów, sprawdzianów czy kolokwiów, o tyle dwa pozostałe poziomy charakteryzuje pewien niedosyt. Tak jakby „sędziemu" nie dostarczono wszystkich akt sprawy.

Pora wrócić na scenę i spróbować wcielić się w rolę sędziego, któremu tym razem przypadło w udziale ocenić oskarżonego (prawdopodobnie z własnej woli) studenta w zakresie jego umiejętności. Spośród osobowych form czasowników pozwalających (pozornie?) zweryfikować tę kategorię pojawiają się między innymi: rozwiązuje, porównuje, projektuje, proponuje (alternatywne rozwiązania), potrafi wykorzystać wiedzę teoretyczną do analizy, wypowiada się klarownie, poddaje krytyce i wiele innych[13]. „Sędzia" miał jednak okazję przyglądać się oskarżonemu przez przynajmniej kilka miesięcy, słuchał jego wypowiedzi, mógł zażądać, aby ten dostarczył wystarczające dowody intelektualne świadczące, że jest on zdolny zdobytą wiedzę stosować w praktyce, a dodatkowo nie pozostaje bezrefleksyjny. W zasadzie można próbować projektować zajęcia w taki sposób, aby dostrzec praktyczne umiejętności studenta. Czy jednak zawsze możliwe jest pełne percypowanie świata społecznego wyłącznie z perspektywy murów uczelni i dostępnych w niej „atrakcji" dydaktycznych (w postaci rzutnika czy skserowanej literatury przedmiotu)? W jaki sposób może wybrzmieć głos pojedynczego studenta pedagogiki w grupie prawie 30 innych osób? Czy jesteśmy w stanie dostrzec każdego? Jak możemy ocenić jednostkowy wkład do działań projektujących zadanie grupowe?

Wreszcie trzeci (enigmatyczny) obszar – zamykający bilans osiągnięć studentów – czyli kompetencje społeczne. Gdy bliżej się im przyjrzymy, sprawa zdaje się być jeszcze bardziej skomplikowana. Niemierzalne są przecież takie kompetencje jak: autonomiczne myślenie, poczucie odpowiedzialności czy wrażliwości. Jak dalece miałoby sięgać przewidywanie „sędziego" w kwestii ocenienia czyjejś gotowości do uczenia się przez całe życie? To, że student dyskutuje w trakcie ćwiczeń na tematy związane z omawianym zagadnieniem nie oznacza wcale, że zawsze wypowiada się sensownie oraz że prezentowane poglądy mają lub będą mieć

[11] Tamże.

[12] Załącznik 1 do Zarządzenia Nr 98/2011 Rektora Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie z dnia 30 grudnia 2011 r. w sprawie wzoru opisu przedmiotu/modułu (sylabusa) obowiązującego dla studiów trzeciego stopnia w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, http://bip.uwm.edu.pl/node/2458, dostęp 10.11.2014.

[13] Tamże.

przełożenie na jego przyszłe kompetencje. Zresztą, który sędzia, wypuszczając na wolność oskarżonego, może z pełnym przekonaniem uznać, że ten jest gotowy, aby w tym świecie dać sobie radę oraz aktywnie i odpowiedzialnie uczestniczyć w jego tworzeniu i modyfikowaniu?

Przychodzi taki moment w każdej rozprawie, kiedy trzeba ogłosić wyrok, a oskarżonemu uzasadnić swoją decyzję. Ostateczna weryfikacja osiągnięć studenta może nastąpić w trakcie wystandaryzowanego egzaminu, który pozwala zrekapitulować jego dotychczasowy dorobek. Za pomocą abstrakcyjnego symbolu w postaci cyfry „sędzia" rozstrzyga, czy takiemu należy się przepustka i jeżeli uzna, że owszem – dodatkowo plasuje go na skali pomiarowej, która w założeniu powinna stanowić feedback dla stojącego po drugiej stronie osobnika. Czy studentowi przysługuje odwołanie? Czy może wyrok posiada cechę bezapelacyjności, co stawia relację student – wykładowca w zwyczajowo postrzeganym i przez lata akceptowanym stosunku uległość *versus* dominacja.

Do jakiego stopnia wyniki kolokwium decydują o dalszym losie studenta? Doświadczenia współautorki

W ramach pierwszego obszaru (symbolicznie oznaczonego literą W), przeprowadziłam kolokwium pisemne. Zapytałam wcześniej, jaką formę preferują uczestnicy. Odpowiadały im testy. Powstało więc proste narzędzie składające się z dwunastu pytań, większość o charakterze zamkniętym. Na 16 punktów możliwych do uzyskania w teście studenci zdobywali od 5 do maksimum. Okazało się, że ci z nich, którzy w trakcie ćwiczeń aktywnie uczestniczyli w dyskusji i odważnie prezentowali swoje poglądy (dodam, że często na temat i sensownie) nie zdali testu (sic!). Kiedy przyniosłam sprawdzone kolokwia na zajęcia, spytałam ponownie o zaproponowaną formę zaliczenia w postaci testu. Tym razem usłyszałam też inne głosy – te które wcześniej z różnych powodów nie wybrzmiały (a może nie chciałam ich słyszeć?). Okazało się, że wiele osób w grupie nie potrafi zdawać testów i uważa, że kiedy mowa o kwestii ważkiej, takiej jak praca i kompetencje pedagoga szkolnego (o czym traktowały prowadzone przeze mnie ćwiczenia), nie wszyscy są w stanie opanować pamięciowo pewnych informacji, które – z drugiej strony – są dla nich zawsze dostępne w źródłach takich jak Karta Nauczyciela czy inne rozporządzenia. Nie pozostało mi nic innego jak zaprosić każdego indywidualnie do siebie, aby omówić wyniki kolokwium (w tym czasie reszta grupy pracowała nad tekstem w mniejszych zespołach). Zaskoczyła mnie ich uczciwość – ci, którzy rzeczywiście nie przygotowali się do sprawdzianu, mówili o tym otwarcie, akceptując jednocześnie przyznany im stopień. Inni, kiedy przyszło im

prowadzić rozmowę z kimś, kto z założenia pozostaje w tej relacji w pozycji nadrzędnej, reagowali objawami somatycznymi. Pocierali nerwowo dłonią o dłoń, schylali głowy, nabierali rumieńców. Kilka osób powiedziało mi, że już chwilę po oddaniu karty testowej wiedziało, jaka odpowiedź jest prawidłowa, czego nie byli sobie w stanie przypomnieć kilka sekund wcześniej. Zabrzmiało to trochę pretensjonalnie, podobnie do stanowiska, które w bardzo nietypowej formie prezentuje młody brytyjski poeta – Suli Breaks[14]. Z drugiej strony zatrważające wydało mi się, że testu sprawdzającego wiedzę dotyczącą w większości umiejscowienia pedagoga szkolnego w prawie oświatowym (jego obowiązki i prawa, awans zawodowy i pełnioną rolę) nie zaliczył student, który od jakiegoś czasu pracował w szkole – jako nauczyciel (sic!).

A zatem do jakiego stopnia wyniki kolokwium mogą decydować o dalszym losie studenta? Wystawiona cenzurka stanowi jeden z elementów branych pod uwagę przy całościowej ocenie w ramach ćwiczeń, dzięki czemu student może przejść do kolejnego etapu przewidzianego w programie przedmiotu, jakim w większości przypadków jest egzamin.

Rzecz o esejach i projektach praktycznych. Doświadczenia współautorki

Dowodami na posiadane umiejętności studentów w zakresie kompetencji pedagoga szkolnego miał być napisany przez nich esej dotyczący problematyki edukacji oraz program profilaktyczny lub wychowawczy, opracowany w podgrupach. W przypadku eseju „sądzonych" poinformowałam o terminie oddania prac i większość osób dostarczyła je na czas. Zauważyłam dużą różnorodność – prace były: krótkie, długie, odważne, bardzo naukowe, niektóre przypominały recenzję książki, inne stanowiły bardzo osobiste przemyślenia, a jeszcze inne zapraszały do dyskusji. Co dalej? Komu należało wystawić ocenę bardzo dobrą, a komu dostateczną? Kto reprezentował środek skali, a kto w ogóle nie powinien był zaliczyć? Czy moją rolą było decydowanie o tym, czyje przemyślenia są „lepsze", bardziej wartościowe lub przydatne? O ile studenci wpisali się w ustalone kryteria techniczne i odnieśli się do treści zaprezentowanych w zaleconej lekturze, o tyle każdy powinien był przecież otrzymać stopień – tylko jaki? Ostatecznie, zdecydowałam się poruszyć tę kwestię z osobą kierującą przedmiotem. Zdecydowałyśmy, że poświęcimy kilka minut na egzaminie na rozmowę z każdym eseistą, co znowu

[14] A. Wittenberg, *Egzamin o niczym nie decyduje! Film na YouTube manifestem pokolenia testowanych*, naTemat.pl 26.04.2013, http://natemat.pl/59335,egzamin-o-niczym-nie-decyduje-film-na-youtube-manifestem-pokolenia-testowanych#, dostęp 27.05.2015.

postawiło nas obie w roli arbiterek, ale pozwoliło „sądzonym" na rozwinięcie swojej myśli i podzielenie się swoimi refleksjami oraz potwierdziło, że studenci znali treść swoich esejów.

W przypadku programów profilaktycznych i wychowawczych, studenci otrzymali na ćwiczeniach teksty ze wskazówkami, w jaki sposób powinny one być skonstruowane. Teksty te zawierały również przykładowe programy, realnie funkcjonujące w placówce, która zdecydowała się je udostępnić w *Poradniku Pedagoga Szkolnego*. Wyniki swojej pracy zaprezentowali na egzaminie, uzasadniając jednocześnie, jakie swoje umiejętności mogliby wykorzystać podczas realizacji zaprojektowanego przez siebie programu wychowawczego lub profilaktycznego.

(Nie)tradycyjni studenci? Doświadczenia współautora

Chciałem podzielić się pewnym doświadczeniem-dylematem i refleksją związaną z ocenianiem nauczycieli. W poprzednim roku akademickim prowadziłem zajęcia na studiach niestacjonarnych z grupą filologów angielskich o specjalności nauczycielskiej. W ramach toku studiów musieli oni uczestniczyć zarówno w ćwiczeniach, jak i wykładach z przedmiotu pedagogika. Współpraca z tą grupą przebiegała bez szczególnych trudności. To, co jednak wyróżniało ją wśród zespołów, z którymi prowadziłem do tej pory zajęcia, to fakt, że byli to praktycy, bardzo często z wieloletnim stażem pracy w szkole. Cechowali się zatem zdecydowanie większym doświadczeniem niż ja, nierzadko byli też starsi ode mnie. Te wszystkie elementy powodowały, że w momentach, w których musiałem dokonać oceny ich pracy – czy to indywidualnej, czy grupowej – pojawiało się pytanie: w jaki sposób sprawiedliwie ocenić osoby, które na co dzień same oceniają i nie są przyzwyczajone do tego, by to właśnie ich oceniać? Na ile moja opinia na temat ich pacy będzie sprawiedliwa wobec osób, które na co dzień stosują w praktyce treści, o których mowa na ćwiczeniach?

Kompetencje społeczne studenta pod kontrolą? Podsumowanie

Uniwersytet, jak pisał profesor Tadeusz Gadacz,

> był zawsze miejscem kształcenia. Tymczasem kształcenie przybrało obecnie technologiczną postać do nabywania wymiernych kompetencji, umiejętności i kwalifikacji[15].

[15] T. Gadacz, *Studia i odpowiedzialność*, „Znak" 2013, nr 693, s. 82.

Czy zatem uniwersytet ma przygotowywać studenta wyłącznie do wpisania się w zapotrzebowanie na rynku pracy? Do jakiego stopnia edukacja wyższa mogłaby podlegać zewnętrznym celom? Czy może, jak pisze Fin Mika Risku, kształcenie jednostki powinno stanowić cel sam w sobie[16]? Znawcy i głosiciele teorii konfliktu uznają kształcenie za rzecz obligatoryjną w kontekście potrzeb społecznych, a nie czysto edukacyjnych[17]. Współcześnie nadmiernie akcentuje się znaczenie posiadania formalnych dyplomów uprawniających członków społeczeństwa uprzemysłowionego (tu: adeptów) do wykonywania określonych czynności. Podobnie jak szkoła zawodowa, współczesny uniwersytet mógłby (powinien?) wyposażyć studenta w umiejętności ograniczające się do posługiwania się językiem obcym, korzystania z nowoczesnych technologii i tym podobnych? W jaki sposób rozumieć relację uniwersytetu postrzeganego jako źródło wiedzy teoretycznej i poznania a uniwersytetu stanowiącego niejako wylęgarnię kompetentnych pracowników?

Zanim jednak student otrzyma „licencję" do wykonywania określonego zawodu poddany jest wielu aktom sprawdzania – testom, egzaminom, obronom. Za kurtyną zewnętrznych regulacji i wymagań stawianych akademikom stoi zawsze człowiek, który mniej lub bardziej refleksyjny staje się uczestnikiem rozprawy sądowej, w której przyszło mu odegrać rolę sędziego. Niejednoznaczność procesu oceniania, którym podlegają wszyscy akademicy, stawia ich przed wyborem założenia togi lub swobodnego, codziennego stroju, oznaczającego akceptację subiektywizmu w procesie wystawiania stopni, który nie przystaje do wspomnianej na początku niniejszej pracy kategorii sprawiedliwości. W pierwszym przypadku sędzia kieruje się przesłankami obiektywistycznymi oraz podejmuje zawsze bezstronną decyzję wobec powszechnie wyznaczonych i obowiązujących standardów. Bierze pod uwagę fakty, jest prawy i uczciwy. W praktyce oceniania wyłania się jeszcze jeden ciekawy wskaźnik, który Grażyna Szyling określa indywidualnym współczynnikiem surowości egzaminatora[18]. Znaczy on tyle, co pozorowanie obiektywizmu i sprawiedliwości w trakcie zewnętrznych egzaminów. Przy rozważaniu drugiego uwidacznia się konflikt między poziomem wartości, dotykającym kwestii relatywizmu w wystawianiu stopni przez polegających na własnych opiniach akademikach, a kategorią sprawiedliwości, która może przestać obowiązywać w przypadku potraktowania „oskarżonego" uznaniowo.

[16] M. Risku, *Zmieniający się świat i nowe przywództwo edukacyjne*, [w:] *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*, red. G. Mazurkiewicz, Warszawa–Kraków 2015, s. 43.

[17] N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 1997, s. 205.

[18] Cytat usłyszany przy okazji uczestnictwa w panelu dyskusyjnym o ocenianiu szkolnym. Zob. *Ocenianie w szkole – ale o co chodzi?* 27.06.2015, http://tv.pionier.net.pl//_player?PlayerType=2&autoplay=false&group=148&sort=1&mode=vod&logopos=2&layout=36&id=5058, dostęp 19.07.2015.

Baczny widz przedstawienia szybko zorientuje się (jak śpiewa Jarosław Jar Chojnacki w piosence *Scena z życia*), że aktorzy mogą być widzami, a widzowie aktorami oraz że wół nie pasuje do karety i choćbyśmy na siłę chcieli go do niej podpiąć, to przy próbie takiego połączenia wkradnie się dysharmonia. Dwa sprzeczne elementy prędzej czy później zostaną dostrzeżone. Bez względu na odgrywaną w przedstawieniu rolę (sędziego lub oskarżonego) czy chwilowym pozostawaniu w roli obserwatora-widza, niespójność oraz niejasność oceniania w codzienności akademickiej ujawnia się zarówno podczas akceptacji modelu opierającego się na zasadach obiektywizmu, jak i wzorca hołdującego subiektywizmowi.

Do jakiego stopnia nauczyciel akademicki mógłby polegać na osobistych przeczuciach czy własnej intuicji w procesie oceniania studenta, a kiedy mógłby oprzeć się na obiektywistycznych przesłankach i przestrzegać wyłącznie przepisów i zasad ustalonych obligatoryjnie/systemowo? W jaki sposób jawi nam się kategoria sprawiedliwości w ocenianiu wobec powyższych rozważań?

Gdyby rzecz ująć podobnie do dzieła Dantego i odegrać Boską Komedię, potrzebny byłby ktoś, kto jak Wergiliusz wszedłby w rolę przewodnika po zaświatach. Używając słowa przewodnik, mowa o pewnego rodzaju przywódcy edukacyjnym, który jak ten z poematu towarzyszy podopiecznemu w drodze przez czeluści piekła i czyśćca, a samego pozostawia dopiero u bram raju. Mędrzec Wergiliusz mógłby stać się mistrzem, u którego terminowałby student. Wystarczyłoby powołać się na autorytet mistrza podczas poszukiwania pracy i wówczas certyfikaty ze stopniem stałyby się zbędne. Być może jednak jest tak jak pisał Leszek Kołakowski, że potrzebujemy mistrzów-nauczycieli szczególnego rodzaju[19]? Jałowość kształcenia polega według niego na niezgodności treści nauczania z osobą nauczyciela. O ile tutor posiada charyzmę do przekazywania treści, a dodatkowo pobudza umysł i duszę, mógłby współtowarzyszyć swoim uczniom w drodze do osiągania odpowiedzialności i dojrzałości intelektualnej w danej dziedzinie czy, ujmując rzecz szerzej, wykształceniu ogólnym – humanistycznym. Akademik taki jawi nam się jako ktoś kompletnie zaangażowany w prowadzony przedmiot, ktoś kto jest całkowicie pochłonięty przez swoją dyscyplinę, a ocenianie stawia na pozycji podrzędnej wobec samego procesu kształcenia.

Pomimo utrzymującej się przez lata tendencji wzrostowej na polskich i światowych uczelniach, z roku na rok można zobserwować spadek liczby studentów. W obliczu tego problemu trzeba zmierzyć się z realnym obniżeniem wymagań stricte akademickich. Ogólnoświatowe trendy nieuchronnie prowadzą do tworzenia coraz mniejszych grup słuchaczy na uczelniach wyższych. Z tym zjawiskiem wiąże się kilka strat, ale też i zysków. Może tak jak na początku lat 90. XX

[19] L. Kołakowski, *Czy Pan jest szczęśliwy i inne pytania*, Kraków 2010, s. 185.

wieku uniwersytet stanie się ponownie miejscem, w którym spotykać się będzie niewielka grupa osób zainteresowanych daną dziedziną. Pod przewodnictwem mistrza, studenci ci nie tylko przyswoją treści, lecz także je uwewnętrznią, co samo w sobie przełoży się na kompetencje społeczne, aktualnie tak skrupulatnie sprawdzane i poddawane procesowi oceniania. Nikt nie będzie już potrzebował stopnia czy innych formalnych potwierdzeń umiejętności studenta, bo wystarczy, że ten powoła się na swojego nauczyciela-mistrza, a sylabusy znikną na zawsze z rzeczywistości akademickiej.

Wyłaniająca się konkluzja pozwala na zaproponowanie jeszcze jednego rozwiązania, a rzecz tę porusza wspomniana już wcześniej Szyling w kontekście oceniania szkolnego. O ile nie wykreujemy „kolejnej rzeczywistości założeniowej”[20], o tyle można spróbować wspierać uprawomocnienie studentów w procesie oceniania ich własnego dorobku. Przekazanie im pełnomocnictwa w tym zakresie zdaje się być kołem ratunkowym wobec ogłaszania im mało zrozumiałych wyroków ze stopniem, ale jednocześnie ponownie pozostawia rzecz w sferze wartości takich jak prawość, uczciwość i sprawiedliwość.

Bibliografia:

Gadacz T., *Studia i odpowiedzialność*, „Znak” 2013, nr 4, s. 80–85.

Goodman N., *Wstęp do socjologii*, tłum. J. Polak, J. Ruszkowski, U. Zielińska, Zysk i S-ka, Poznań 2001.

Kołakowski L., *Czy Pan jest szczęśliwy i inne pytania*, Znak, Kraków 2010.

Ocenianie w szkole – ale o co chodzi? 27.06.2015, http://tv.pionier.net.pl//_player?-PlayerType=2&autoplay=false&group=148&sort=1&mode=vod&logopos=2&layout=36&id=5058, dostęp 19.07.2015.

Platon, *The Republic*, tłum. R. E. Allen, Yale University Press, New Heaven–London 2006.

Rawls J., *Teoria sprawiedliwości*, tłum. S. Szymański, PWN, Warszawa 2009.

Risku M., *Zmieniający się świat i nowe przywództwo edukacyjne*, [w:] *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego; Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa–Kraków 2015.

Sprawiedliwość, [w:] *Słownik języka polskiego PWN*, http://sjp.pwn.pl/sjp/;2523363, dostęp 12.05.2015.

Szyling G., *Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Impuls, Kraków 2013.

Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2014 r., poz. 1198.

Wittenberg A., *Egzamin o niczym nie decyduje! Film na YouTube manifestem pokolenia testowanych*, naTemat.pl 26.04.2013, http://natemat.pl/59335,egzamin-o-niczym-nie-decyduje-film-na-youtube-manifestem-pokolenia-testowanych#, dostęp 27.05.2015.

[20] G. Szyling, *Obiektywizm i sprawiedliwość…*, dz. cyt., s. 272.

Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1521.
Załącznik nr 1 do Zarządzenia Nr 98/2011 Rektora Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie z dnia 30 grudnia 2011 r. w sprawie wzoru opisu przedmiotu/modułu (sylabusa) obowiązującego dla studiów trzeciego stopnia w Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, http://bip.uwm.edu.pl/node/2458, dostęp 10.11.2014.
Ziembiński Z., *O pojmowaniu sprawiedliwości*, Daimonion, Lublin 1992.

Category of justice in students' (self) assessment. The daily experiences of young academics

Abstract: The ambiguity of student assessment process disclosed in an article is presented from two perspectives: a model based on the principles of objectivity and the subjectivity model. In an attempt to meet the discussed issues, the authors consider several possible routes that can be taken by academics. In the first approach, they propose a more flexible stance to the assessment process treating this process as inferior in relation to the educational process. In the second approach, dependent on the demographic processes, they postulate a spontaneous solution. A third of the proposed outputs is to support the validation of students in the process of assessing their own achievements.

Keywords: everyday, fairness of assessment, higher education, judicial context for assessing, learning outcomes, PhD academics, social competence, syllabuses

Słowa kluczowe: codzienność, doktoranci, efekty kształcenia, kompetencje społeczne, sądowy kontekst oceniania, sprawiedliwość oceniania, sylabusy, szkolnictwo wyższe

Agnieszka Kosek
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

„Codzienność – niecodziennie" – postawy studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej wobec innowacyjnej strategii nauczania

Wprowadzenie

Nauczyciel jest odpowiedzialny za wdrażanie nowych pokoleń w świat wiedzy oraz kształtowanie wśród nich odpowiednich postaw. Każdy z pedagogów musi być do tych zadań odpowiednio przygotowany i posiadać odpowiednie kompetencje. O normach kształcenia studentów kierunków pedagogicznych mówią odpowiednie ustawy i rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Z Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym dowiadujemy się, że edukacja studentów w celu przyuczenia ich do pracy zawodowej jest podstawowym zadaniem uczelni wyższych[1]. Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela określa na drodze rozporządzenia minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania[2]. Owe normy definiują warunki, jakie jednostki organizacyjne muszą spełnić, aby prowadzić studia na określonym kierunku oraz wymagania dotyczące programu nauczania (zakładane efekty edukacyjne, opis procesu kształcenia i sposób weryfikowania uzyskanych osiągnięć)[3].

Szkoły wyższe prowadzą kształcenie nauczycieli w ramach specjalizacji nauczycielskiej na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych[4].

[1] Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365 art. 13 pkt. 1.

[2] Tamże, art. 9c.

[3] Tamże, art. 9 pkt 3.

[4] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z 2012 r., poz. 131.

Student starający się o uzyskanie kwalifikacji do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu i szkole podstawowej na studiach I i II stopnia odbywa w toku studiów obowiązkowe przygotowanie z zakresu trzech modułów: merytorycznego do nauczania pierwszego przedmiotu (moduł pierwszy), psychologiczno-pedagogicznego (moduł drugi) oraz dydaktycznego (moduł trzeci)[5]. Kształcenie przyszłych nauczycieli może też zostać rozszerzone o dwa dodatkowe moduły: przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (moduł czwarty) oraz w zakresie pedagogiki specjalnej (moduł piąty). W przypadku kształcenia podyplomowego przygotowanie obejmuje moduły od drugiego do piątego. Realizacja każdego z nich zarówno na studiach I i II stopnia, jak i na studiach podyplomowych, prowadzi do uzyskania takich samych efektów kształcenia[6].

W odniesieniu do nauczycieli przedszkola i szkoły podstawowej ważne są trzy początkowe moduły. Pierwszy z nich jest realizowany na studiach w zakresie pedagogiki lub innych zapewniających przygotowanie do pracy w obszarze edukacji elementarnej. Przewidzianymi efektami kształcenia ma być zdobycie przez studentów podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu języka polskiego, matematyki oraz przyrody. Nabycie tych kompetencji jest podstawą do przygotowania dydaktycznego pozwalającego na realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego i prowadzenia zajęć w klasach I–III[7].

Moduł drugi obejmuje przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym w trzech komponentach: ogólne przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne w wymiarze 90 godzin, przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do nauczania na danym etapie lub etapach edukacyjnych w wymiarze 60 godzin oraz 30 godzin praktyki.

W module trzecim studenci opanowują podstawową wiedzę i umiejętności z zakresu dydaktyki ogólnej (30 godzin) z elementami dydaktyki specjalnej. Przyszli nauczyciele w ciągu 90 godzin lekcyjnych przygotowują się również z dydaktyki wybranego przez nich przedmiotu. Dodatkowo na tym etapie kształcenia student odbywa 120 godzin praktyki zawodowej, która umożliwia mu skonfrontowanie nabytych umiejętności i wiedzy ze szkolną rzeczywistością[8].

Tak przebyte kształcenie na studiach wyższych tworzy bazę do dalszego rozwijania swoich kompetencji pedagogicznych przez studentów. Choć wiedza i umiejętności, jakie student nabywa na drodze edukacji akademickiej są podstawą do pracy w zawodzie nauczyciela oraz integrują wielość poglądów, spraw, programów i metod kształcenia dorosłych w instytucjach i poza nimi[9], to nie są one jednak wystarczające.

[5] Tamże.
[6] Tamże.
[7] Tamże.
[8] Tamże.
[9] T. Aleksander, *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Radom–Kraków 2009, s. 29.

> Nauczyciel powinien podnosić swoją wiedzę ogólną i zawodową, korzystając z prawa pierwszeństwa do uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie[10].

Formy te można podzielić na: zinstytucjonalizowane, pozaformalne i nieformalne. Kształcenie na uniwersytetach wyższych zalicza się do form kształcenia zinstytucjonalizowanego. Podobnie kategoryzuje się studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne, warsztaty i szkolenia[11].

Obecnie pedagodzy mają wiele możliwości ciągłego doskonalenia swojego warsztatu pracy i rozwijania własnej osobowości. O tym, jaką formę dalszego kształcenia wybiorą, warunkuje wiele czynników, na przykład ich zainteresowania czy potrzeba aktualizacji wiedzy[12].

Formę pozainstytucjonalną reprezentuje samokształcenie. Józef Półturzycki wyjaśnia, że jest to proces świadomego uczenia się, którego cele, treści, metody i źródła dobiera i ustala osoba ucząca się. Najbardziej widocznym celem samokształcenia jest zdobywanie wiedzy w określonym zakresie i rozwijanie własnej osobowości[13].

Wśród motywów rozwijania aktywności autoedukacyjnej wyróżnić można dwie grupy: motywację wewnętrzną i zewnętrzną. W pierwszym przypadku osoba podejmująca samokształcenie kieruje się wartością autoteliczną tego procesu. W drugim natomiast dominuje intencja utylitarna (na przykład chęć zdobycia pracy czy awansu zawodowego)[14].

Uwzględniając różne zewnętrzne czynniki, można wyróżnić następujące rodzaje samokształcenia:

– wspomagane bądź kierowane – w formie poradnictwa, konsultacji, czasami kierownictwa bezpośredniego (na przykład kształcenie korespondencyjne);
– kierowane pośrednio – oddziaływanie autorów, twórców i redaktorów źródeł, z których korzystają osoby uprawiające samokształcenie;
– samoistne/właściwe – czerpanie wiedzy ze źródeł naukowych, materiałów i komunikatów nieprzeznaczonych do samokształcenia, obserwacje rzeczywistości; taki rodzaj uczenia się wymaga dużej dojrzałości

[10] Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2016 r., poz. 1379, art. 12 ust. 3.

[11] G. Kosiba, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli. Kategorie, kompetencje, praktyka*, „Forum Oświatowe" 2012, nr 2, s. 123–124.

[12] E. Marek, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, red. I. Adamek, E. Żmijewska, Kraków 2009, s. 106.

[13] J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1999, s. 158.

[14] H. Solarczyk-Szwec, *Samokształcenie jako podstawowa strategia edukacji całożyciowej*, [w:] *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, red. A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, Toruń 2009, s. 138.

> intelektualnej, umiejętności wnikliwego obserwowania oraz właściwego interpretowania wyników, niezbędna jest też umiejętność systematyzowania i strukturyzowania danych[15].

Podstawowymi warunkami samokształcenia są samodzielność oraz dążenie do realizacji wyraźnie sprecyzowanego celu[16]. Treści kształcenia, jakie przyswajają nauczyciele, są zależne od istoty i właściwości zawodu, kierunku przemian i zakresu modernizacji szkolnictwa, teorii pedagogicznej, podejmowanych rozwiązań oświatowych oraz zasad polityki kulturalno oświatowej[17].

Badania własne

Praca nauczyciela jest szczególna. Wymaga dużej cierpliwości i determinacji w podejmowanych działaniach. Kształcąc i wychowując swoich podopiecznych, pedagog staje się wzorem młodego pokolenia. Jego działania nie mogą być jednak natychmiastowe i nieprzemyślane. Na swój sukces nauczyciel pracuje przez wiele lat. Każdy dzień stanowi kolejny element procesu zdobywania nowej wiedzy i umiejętności. Poprzez stosowanie różnorodnych metod aktywizujących dydaktycy sprawiają, że codzienność nauczania i wychowywania nie staje się monotonią, a prowadzone przez nich zajęcia są atrakcyjniejsze zarówno dla nich, jak i dla dzieci. Ciekawym zagadnieniem okazuje się droga, jaką pokonać musi kandydat na nauczyciela. Podstawą, na której buduje swój warsztat pracy jest wiedza i doświadczenie, jakie otrzymuje w trakcie teoretycznego i praktycznego przygotowania do zawodu.Warto się zastanowić, czy w trakcie akademickiego kształcenia studenci mają możliwość poznania nie tylko tradycyjnych, ale też innowacyjnych sposobów prowadzenia zajęć. Analiza dostępnej literatury przedmiotu nie dostarcza w pełni odpowiedzi na poruszone zagadnienie. W związku z tym postanowiono podjąć badania w tym obszarze.

W zainicjowanychdziałaniach za cel główny przyjęto sprawdzenie praktyki kształcenia akademickiego studentów pedagogiki w odniesieniu do innowacyjnych strategii nauczania. Przedmiotem badań uczyniono wiedzę i stosunek przyszłych nauczycieli do pracy metodą storyline. Zasadniczym problemem stało się pytanie: „Czy i jak kształcenie akademickie przygotowuje przyszłych pedagogów do prowadzenia zajęć w sposób niecodzienny?". Próbę uzyskania odpowiedzi ułatwiło zbadanie zagadnienia pod kątem następujących problemów szczegółowych: sposobów poznawania przez studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej innowacyjnej metody nauczania storyline, zakresu wiedzy

[15] Tamże, s. 136.
[16] J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, dz. cyt., s. 159.
[17] H. Solarczyk-Szwec, *Samokształcenie jako podstawowa*, dz. cyt., s. 145.

studentów na temat tej metody oraz ich stosunku względem pracy w sposób niecodzienny. Zmienne zależne w prowadzonych badaniach stanowiły wiedza studentów na temat niecodziennych sposobów prowadzenia zajęć zintegrowanych oraz postawa studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej względem pracy metoda storyline.

Badaniem objęto 105 studentek Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komicji Edukacji Narodowej w Krakowie. Były to osoby studiujące pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną na III roku studiów stacjonarnych I stopnia i I roku studiów stacjonarnych II stopnia. Badania przeprowadzono 29 listopada 2013 roku i 7 stycznia 2014 roku. Odpowiedzi na postawione pytania uzyskano dzięki analizie informacji zawartych w anonimowych kwestionariuszach ankiety wypełnianych przez respondentki.

Sposoby poznawania przez studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej innowacyjnej metody nauczania – storyline

Wśród wszystkich badanych studentek tylko 30% przyznało, że znane są im założenia metody storyline. Pozostałe 70% o innowacyjnej strategii nigdy nie słyszały. Wszystkie osoby deklarujące na początku badania znajomość szkockiej strategii nauczania uczęszczały na I rok studiów uzupełniających magisterskich. Zdecydowana większość zapoznała się z założeniami metody w trakcie zajęć prowadzonych na studiach. Tylko dwie osoby o niecodziennym sposobie prowadzenia zajęć dowiedziały się w inny sposób (od znajomych lub z Internetu).

Zakres wiedzy studentów na temat metody storyline

Badanie wiedzy przyszłych pedagogów dotyczyło kilku podstawowych informacji na temat metody opowieści wychowawczej. Ankietowane odpowiadały na pytania dotyczące głównego jej przedstawiciela oraz zalet i ograniczeń metody, wskazywali przynależność storyline do grupy metod aktywizujących, a także wykazywali się znajomością podstawowych elementów zajęć prowadzonych w oparciu o jej założenia.

Odpowiedzi udzielały studentki, które wcześniej zadeklarowały znajomość metody (31 osób). Większość z nich (68%) wskazała poprawnie głównego twórcę storyline, którym jest Steve Bell. Pozostałe badane podawały nazwiska

osób, które związane były z innymi niecodziennymi sposobami nauczania, między innymi Edwarda de Bono (Sześć myślowych kapeluszy) i Marty Bogdanowicz (Metoda Dobrego Startu).

W części ankiety dotyczącej organizacji zajęć storyline zadaniem studentek było wypisaniejej czterech podstawowych elementów: narracji skierowanej do dzieci, pytań kluczowych, epizodów tworzących jedną, spójną całość oraz różnorodne aktywności uczniów. 65% odpowiedzi dotyczyło rzeczywistych składowych zajęć. Tylko niewielka część badanych wskazała wszystkie wspomniane etapy. Zdecydowana większość wymieniała: cykl epizodów tworzących jedną spójną całość, pytania kluczowe oraz czytanie przez nauczyciela bajek. Oznaczenie ostatniej z wymienionych odpowiedzi może wskazywać na niezrozumienie przez studentów pedagogiki przedszkolnej głównych założeń metody szkockiej. Wśród pozostałych możliwości incydentalnie podawano takie propozycje jak zagadki słowne oraz poznawanie kolejnych liter alfabetu.

Przyporządkowanie opowieści wychowawczej do grupy metod to kolejne polecenie, jakie postawiono przed badanymi. 42% osób uczyniła to poprawnie, określając storyline jako metodę aktywizującą. Wśród błędnych odpowiedzi najczęściej wymieniane były metod podające i problemowe.

Cennymi informacjami na temat posiadanej przez studentki wiedzy były też dostrzegane przez nich zalety i ograniczenia metody. W pierwszym wypadku respondentki udzieliły 148 odpowiedzi, wybierając proponowane w ankiecie przykłady. Prawie wszystkie osoby dostrzegły, że metoda storyline aktywizuje i motywuje wychowanków/uczniów do działania (29 osób), a także podtrzymuje ich zainteresowanie, rozwija zainteresowania i wiedzę (21 badanych). Przyszłe nauczycielki doceniły również zaletę w praktycznym działaniu dzieci, w trakcie wykonywania różnorodnych zadań (23 osoby) oraz możliwość wprowadzania podczas zajęć pracy w grupach (18 badanych). Zdecydowanie rzadziej zaznaczane były takie odpowiedzi jak: „dostarcza skutecznej struktury prowadzenia zajęć", „wyzwala uczucie wzajemnego respektu między dzieckiem a nauczycielem" czy „umożliwia korzystanie z gotowych materiałów i scenariuszy". Odpowiedzi dotyczące ograniczeń metody (łącznie 76) związane były zazwyczaj z ciążącymi na nauczycielu obowiązkami i nadmiarem pracy. 2/3 badanych studentek wskazywała na utrudnienia, jakie niesie ze sobą możliwość innego przebiegu zajęć niż przewiduje to scenariusz stworzony przez nauczyciela. 23% odpowiedzi traktowała o nadmiernych wymaganiach w stosunku do prowadzącego zajęcia. Spora część respondentek zauważyła również, że metoda storyline jest pracochłonna i nie da się z niej korzystać przez cały czas. Zdecydowana mniejszość stwierdziła, że pewnym ograniczeniem jest brak w polskich księgarniach gotowych scenariuszy. Pojedyncze osoby wskazywały, że strategia szkockich pedagogów niesie za sobą obciążenia finansowe, wymaga zaangażowania więcej niż jednego nauczyciela, a także, że jest schematyczna.

Stosunek studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej względem pracy w sposób niecodzienny

W dalszej części badań respondentki zostały zapytane o wykorzystywanie przez nie metody storyline w sposób praktyczny. Prawie wszystkie stwierdziły, że nie próbowały w swoich dotychczasowych działaniach wprowadzać niecodziennych sposobów nauczania. Tylko dwie osoby incydentalnie wykorzystywały elementy metody (na kolonii i praktyce pedagogicznej). Wszystkie studentki zgodnie za to oceniły, że metoda storyline powinna być wykorzystywana przez nauczycieli w swojej pracy. Swoją odpowiedź każda z ankietowanych argumentowała, podając powód, dla którego metoda storyline zasługuje na uwagę pedagogów. Łącznie uzyskano 36 uzasadnień, 5 osób wstrzymało się od wyrażenia swojej opinii. W przeważającej części dominowały określenia, że „metoda jest atrakcyjna/ciekawa" (39% odpowiedzi) oraz „aktywizuje uczniów" (28%). Znacznie mniej osób postrzegało metodę jako system integracji treści nauczania czy sposób na rozwój kreatywności i wyobraźni uczestników story. Sporadycznie pojawiały się wypowiedzi, że szkocka strategia jest skuteczna w przekazywaniu wiedzy i rozwija samodzielne myślenie. Jedna osoba stwierdziła, że storyline promuje czytelnictwo.

Badane studentki zostały też zapytane o plany wykorzystywania metody opowieści wychowawczej w codziennej pracy zawodowej w przyszłości. Żadna z nich nie wykluczyła takiej możliwości, a więcej niż połowa zdeklarowała, że chce z niej aktywnie korzystać. Pozostałe niezdecydowane osoby wskazywały, iż powodem ich niepewności jest niewystarczająca znajomość szkockiej metody.

Wnioski

Metoda opowieści wychowawczej nie jest strategią dobrze znaną w środowisku studentów pedagogiki. Wśród osób deklarujących jej znajomość, większość dowiedziała się o niej w trakcie zajęć na studiach, a tylko nieliczni mieli możliwość poznania jej w inny sposób. Wiedza na temat założeń strategii nie jest jednak wystarczająca do stosowaniajej podczas codziennej pracy z dziećmi. Ponadto jej zasady są mylone z innymi nowatorskimi metodami pracy, co może stanowić poważne utrudnienie na drodze ku wprowadzeniu tego innowacyjnego sposobu nauczania.

Spośród grupy badanych tylko jedna osoba miała możliwość wykorzystania elementów metody w swojej praktyce zawodowej na studiach. Można stąd

wnioskować, że niecodzienne sposoby pracy nie są wykorzystywane w praktycznej nauce zawodu. Powodem takiego stanu może to być wysoki poziom trudności, jaki metoda storyline narzuca prowadzącym. Dla początkującego nauczyciela, który nie zna dobrze podstaw szkockiej strategii, pracochłonne przygotowanie się do zajęć może być zniechęcające. W związku z tym postuluje się, by treści z tego zakresu poszerzały kształcenie na II stopniu studiów pedagogicznych.

Ponad połowa badanych chce w przyszłości wykorzystywać metodę storyline bądź jej elementy w codziennej pracy zawodowej. Niezdecydowanie ze strony pozostałych osób determinuje między innymi słabe przygotowanie teoretyczne i praktyczne do wprowadzenia jej niecodziennych założeń w życie. Widać więc dużą potrzebę praktycznych ćwiczeń, które pozwolą nabrać doświadczenia i zmotywują przyszłych pedagogów do stosowania na co dzień innowacyjnych strategii nauczania.

Zakończenie

Niecodzienny sposób działania w codziennej pracy nauczyciela niesie ze sobą wiele korzyści, ale i dodatkowych obowiązków. Każdy pedagog powinien mieć jednak szansę poznania różnorodnych metod aktywizujących, które sprawią, że zadowolenie z ich stosowania odczuwać będą nie tylko uczniowie, lecz także sam prowadzący zajęcia. Pozwoli to podnieść poziom kształcenia i wychowania, a co najważniejsze rozwinie w przyszłych pokoleniach umiejętność twórczego myślenia i praktycznego rozwiązywania problemów.

Bibliografia

Aleksander T., *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Wydaw. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom–Kraków 2009.

Kosiba G., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli. Kategorie, kompetencje, praktyka*, „Forum Oświatowe" 2012, nr 2, s. 123–138.

Marek E, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, red. I. Adamek, E. Żmijewska, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.

Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Adam Marszałek, Toruń 1999.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z 2012 r., poz. 131.

Solarczyk-Szwec H., *Samokształcenie jako podstawowa strategia edukacji całożyciowej*, [w:] *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, red. A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, Toruń 2009.
Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365.
Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425 ze zm.
Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2016 r., poz. 1379.

„Usual day in an unusual way" – the attitudes of pedagogy studies students towards an innovative teaching strategy

Abstract: The paper presents the attitude of future pedagogues towards an unusual way of teaching which is proposed by the Storyline Method. In a group of pedagogy studies students research was conducted which aim was to examine the described problem. In the first part of the article the focus was put on the description of institutional and non-institutional forms of teachers education. In the further part the characteristic of self-studies was shown and the results of the studies were analyzed.

Keywords: everyday of academic education, forms of education, Storyline Method, students' attitudes, teachers education

Słowa kluczowe: codzienność, formy kształcenia, kształcenie akademickie, kształcenie nauczycieli, metoda storyline, postawy studentów

Część IV

Codzienność i edukacja wobec niepełnosprawności

Sofia Kamińska
Uniwersytet Wrocławski

Codzienność szkolna dzieci ze specyficznym zaburzeniem językowym (SLI)

Fenomen słownego porozumiewania się ludzi wielokrotnie poddawany był refleksji naukowej. Już Arystoteles w *Polityce* pisał, że „człowiek jedyny z istot żyjących obdarzony jest mową”[1]. Mariusz Maruszewski w publikacji *Mowa a mózg* stwierdza podobnie:

> jedną z najbardziej wyróżniających się cech specyficznych gatunku: człowiek – jest zdolność porozumiewania się językowego[2].

Analogicznie Jean Aitchison: „tym, co nas najbardziej wyróżnia, jest język”[3]. Język jest instrumentem służącym realizacji różnych sfer ludzkiej aktywności, to narzędzie komunikacji społecznej, które służy poznawaniu rzeczywistości, wyrażaniu stanów emocjonalnych, wpływaniu na świadomość innych ludzi[4].

Komunikacja językowa tak dalece przenika naszą codzienność, iż nie zdajemy już sobie z niej sprawy. Renata Grzegorczykowa wyraziła to w następującej konstatacji:

> język jest jak powietrze: niezauważalny, używany najczęściej bezrefleksyjnie, ale jednocześnie niezbędny do wszelkiego głębszego kontaktowania się ludzi między sobą, a także wewnętrznego życia i rozwoju człowieka[5].

Komunikacja słowna profiluje relacje międzyludzkie, modeluje zachowania społeczne, ma potężną moc sprawczą.

Codzienność osób, których umiejętność językowego porozumiewania się z jakichś powodów się załamała bądź też nigdy nie osiągnęła zadowalającego poziomu rozwoju jest doświadczeniem szczególnie dojmującym. Zakłóceniu ulegają wtedy najistotniejsze funkcje mowy i języka, regulujące zachowania ludzkie: „poznawcza, interakcyjna i grupotwórcza, umożliwiająca socjalizację

[1] Arystoteles, *Polityka*,Wrocław 2005, s.7.
[2] M. Maruszewski, *Mowa a mózg*, Warszawa 1970, s. 7.
[3] J. Aitchison, *Ziarna mowy*, Warszawa 2002, s. 15.
[4] H. Zgółkowa, *Czym język za młodu nasiąknie…*, Poznań 1986, s. 11.
[5] R. Grzegorczykowa, *Wstęp do językoznawstwa*, Warszawa 2007, s. 12.

jednostki”[6]. Sytuacja ta nieuchronnie prowadzi do stygmatyzacji osób z zaburzeniami mowy oraz ich społecznego wykluczenia[7].

Prawidłowy rozwój mowy

Od dawna badacze zastanawiali się, jak to możliwe, że już kilkuletnie dziecko,

> którego możliwości intelektualne w tym okresie są pod wieloma innymi względami bardzo ograniczone, tak łatwo uczy się języka – struktury o ogromnej złożoności formalnej[8].

Nie ulega bowiem kwestii, że proces akwizycji języka u zdrowego dziecka przebiega sprawnie i bez zakłóceń, a ono samo nie wkłada weń większego wysiłku[9]. Ponadto procesu tego nie można ani spowolnić, ani zatrzymać[10].

Dziecko podejmuje komunikację z otoczeniem już od pierwszych chwil swego życia. Początkowo zasadniczą formą interakcji stanowią sygnały dźwiękowe, których prymarną funkcją jest komunikowanie stanów organizmu, na przykład radosne kwilenie informuje o komforcie, radości i zadowoleniu, natomiast płacz sygnalizuje ból, dyskomfort, złe samopoczucie[11]. Z czasem dziecko uczy się, dzięki wzmocnieniom pozytywnym, że sygnały wysyłane w różnych codziennych sytuacjach koncentrują na nim uwagę otoczenia[12]. Te pierwsze doświadczenia komunikacyjne, będące elementami komunikacji przedjęzykowej, rozwijają w dziecku poczucie sprawstwa. Dziecko odkrywa, że stanowi ważne ogniwo w skomplikowanym układzie odniesień i relacji w rodzinie.

Z czasem komunikacja językowa dojrzewa, przechodząc przez pewne obligatoryjne etapy. Klasyczny wzorzec nabywania języka przedstawił Leon Kaczmarek w pracy *Kształtowanie się mowy dziecka*, wyszczególniając: etap melodii,

---

[6] S. Grabias, *Teorie zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin 2012, s. 24.

[7] Na temat stygmatyzacji i społecznego wykluczenia osób z zaburzeniami mowy zob. B. Sawa, E. Skalska, *Dzieci z zaburzeniami mowy*, Warszawa 1990; E. M. Skorek, *Stosunki koleżeńskie dzieci z zaburzeniami mowy i ich szkolne uwarunkowania*, Zielona Góra 2000; taże, *Uczniowie z zaburzeniami mowy wśród rówieśników*, Kraków 2008; taże, *Zaburzenia mowy a stosunki koleżeńskie dzieci*, Kraków 2008.

[8] M. D. S. Braine, *Rozwój struktury zdania angielskiego w ontogenezie: Pierwsza faza*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980, s. 60.

[9] L. B. Leonard, *SLI. Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk 2006, s. 13.

[10] V. Fromkin, R. Rodman, N. Hyams, *An introduction to language*, Boston 2013, s. 394.

[11] P. Smoczyński, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódź 1955, s. 11.

[12] B. Sawa, E. Skalska, *Dzieci z zaburzeniami…*, dz. cyt., s. 13.

wyrazu, zdania i swoistej mowy dziecięcej[13]. Podobnie periodyzację rozwoju mowy ujął Paweł Smoczyński, wyodrębniając: pierwszy etap – krzyku i gaworzenia, obejmujący kształtowanie się dźwięku oraz sygnalizacyjnej roli krzyku; drugi etap – przynoszący formowanie się systemu fonologicznego, struktury fonologicznej wyrazu, znaczenia wyrazów, wielkości i struktury słownika oraz składni zdania; trzeci etap – chrakteryzujący się rozwojem słownictwa, doskonaleniem się gramatyki i składni zdania, rozwojem semantyki. Przypomnieć należy w tym miejscu także ustalenia Stanisława Skorupki, który w rozwoju mowy wyodrębnił następujące okresy: krzyku, gaworzenia, przyswajania mowy, swoistej mowy dziecięcej oraz mowy ogólnej[14]. Badacze zgodnie twierdzą, że dziecko siedmioletnie, rozpoczynające naukę w szkole, ma już w pełni ukształtowany język, co oznacza, że włada narzędziem służącym poznawaniu świata i komunikowaniu się z otoczeniem społecznym[15].

Wymagania szkoły wobec stanu rozwoju języka dziecka są jasno sprecyzowane. Halina Spionek podaje, że

> od ucznia rozpoczynającego naukę […] oczekujemy swobodnego wypowiadania się na bliskie mu życiowo tematy, umiejętności powtórzenia usłyszanego opowiadania, słownego opisu obrazków, powiedzenia z pamięci wierszyka czy też tekstu piosenki[16].

Ponadto

> normalnie rozwinięte dziecko w tym wieku powinno mówić pełnymi zdaniami, poprawnie zbudowanymi pod względem gramatycznym, oraz prawidłowo wymawiać wszystkie dźwięki ojczystego języka[17].

Dziecko siedmioletnie potrafi zatem swobodnie wytwarzać teksty ustne.

Warto w tym miejscu omówić w kilku słowach materię tekstów ustnych. Wykładnię tego zagadnienia odnajdujemy w *Tekstologii* Jerzego Bartmińskiego i Stanisławy Niebrzegowskiej-Bartmińskiej. Autorzy dowodzą, iż prymarną cechą tekstów niepisanych jest ich dźwiękowość. Właściwość ta decyduje o tym, czy przekaz ustny jest zrozumiały dla odbiorców oraz czy funkcjonuje w przestrzeni komunikacyjnej zgodnie z intencją nadawcy. Poza dźwiękowością teksty wyrażone w sposób słowny wyróżnia gestyczność, sytuacyjność, dialogowość oraz swoistość form językowych[18]. Przedstawiona charakterystyka przekazów werbalnych ukazuje, jak złożoną czynnością jest tworzenie wypowiedzi ustnej. Nie dziwi zatem fakt, iż deficyty w zakresie konstruowania tekstów mówionych

[13] L. Kaczmarek, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań 1953.

[14] S. Skorupka, *Obserwacje nad językiem dziecka*, [w:] *Sprawozdania z Posiedzeń Komisji Językowej Towarzystwa Naukowego Warszawskiego*, t. 3, Warszawa 1949, s. 118.

[15] S. Grabias, M. Kurkowski, *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Lublin 2012, s. 15.

[16] H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1981, s. 154.

[17] Tamże.

[18] J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, Warszawa 2012, s. 99–105.

mogą poważnie zakłócać kontakty społeczne. Zaburzenia porozumiewania się językowego nie tylko utrudniają relacje z innymi ludźmi, ale również mają istotny wpływ na karierę szkolną. Dziecko z deficytami w umiejętnościach słownego wypowiadania się nie spełnia kryterium dojrzałości szkolnej, co oznacza, że jego egzystencja szkolna jest poważnie zagrożona.

Wokół problematyki SLI

Specyficzne zaburzenie językowe SLI jest jednym z wielu oblicz zaburzeń mowy. Opisuje się je jako

> niewłaściwe przyswajanie mowy u dzieci, u których nie rozpoznano uszkodzenia mózgu, upośledzenia słuchu, znacznego ogólnego upośledzenia zdolności uczenia się i które nie zostały pozbawione kontaktu z otoczeniem[19].

Zaburzenie to manifestuje się

> powolnym, odbiegającym od normalnego wzorca, rozwojem językowym, które się pojawia, gdy więcej niż jedna część systemu językowego zawodzi[20].

Funkcjonowanie szkolne dziecka z SLI, z powodu zakłóceń w obszarze komunikacji językowej, naznaczone jest porażkami i niepowodzeniami. Zdaniem Ewy M. Skorek problem językowy ucznia z SLI uznać należy za „niepożądane zjawisko w życiu dziecka"[21], które wpływa na osiągnięcia szkolne jednostki nią dotkniętej, a także na przebieg całej drogi życiowej, edukacyjnej i zawodowej[22]. Dzieci te nie potrafią poprawnie zbudować tekstu ustnego lub tworzą tekst szczątkowy, minimalny, trudny zatem do zinterpretowania. Bywa też tak, że przekaz słowny jest obfity, ale budowany bez uwzględniania reguł syntaktycznych danego języka.

Nabywanie języka przez dzieci z SLI znacząco odbiega od wszelkich znanych modeli periodyzacji rozwoju mowy. Obserwujemy u nich późny start mowy i powolny jej rozwój. Pierwsze słowa pojawiają się dopiero około drugiego roku życia lub znacznie później[23]. W praktyce klinicznej spotyka się również dzieci, które pierwsze słowa wypowiadały w czwartym lub piątym roku życia. U dzieci z SLI znacznie wydłuża się etap wypowiedzi jednowyrazowych. Dziecko formułuje wówczas tak zwane holofrazy, czyli pojedyncze słowa pełniące funkcję całego

[19] T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska, *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, Opole 2005, s. 385.

[20] G. Krasowicz-Kupis, *SLI i inne zaburzenia językowe*, Sopot 2012, s. 77–78.

[21] E. M. Skorek, *Stosunki koleżeńskie dzieci…*, dz. cyt., s. 7.

[22] G. Krasowicz-Kupis, *SLI i inne zaburzenia językowe*, dz. cyt., s. 78.

[23] L. B. Leonard, *SLI. Specyficzne zaburzenie…*, dz. cyt., s. 66.

zdania. Brakujące elementy wypowiedzenia uzupełniane są ruchem, mimiką lub gestem. Opóźnia się moment wystąpienia wypowiedzi dwuwyrazowych. Nieprawidłowości językowe obejmują fonologię, morfologię, składnię, leksykę.

Analiza tekstów słownych formułowanych przez dzieci z SLI pozwoliła uchwycić pewne ogólne prawidłowości charakteryzujące ich mowę[24]:

- problemy z fonologią – zniekształcanie wypowiadanych głosek, zniekształcanie formy brzmieniowej wyrazów (substytucje, uproszczenia, metatezy, upodobnienia, mutylacje), nieprawidłowy akcent wyrazowy, zaburzenia tempa i rytmu wypowiedzi;
- problemy morfo-składniowe – między innymi trudności z nauką i stosowaniem czasowników, problemy z budową zdań, długotrwałe gramatyczne błędy językowe, zakłócenia w stosowaniu form fleksyjnych (brak odmiany przez liczbę, rodzaj, osobę, czas), nieprawidłowości w stosowaniu reguł składniowych;
- problemy leksykalne – ograniczony zasób słownikowy, kłopoty z przypominaniem sobie wyrazów (na przykład substytucje słów powiązanych semantycznie);
- trudności ze zrozumieniem tekstów słownych;
- problemy pragmatyczne, objawiające się na przykład trudnościami dziecka z włączeniem się do rozmowy prowadzonej przez rówieśników.

Codzienność dziecka z SLI w gronie rówieśników

Grupa rówieśnicza, będąca szczególnym rodzajem grupy społecznej, jest dla każdego dziecka istotnym punktem odniesienia. To w niej dziecko zaspokaja wiele swoich potrzeb. Wśród rówieśników uczy się, między innymi, jak pełnić różne role społeczne oraz socjalizuje się[25]. Zdrowe dziecko, będąc członkiem określonej grupy społecznej[26], pragnie być atrakcyjnym partnerem w relacjach rówieśniczych.

[24] Por. Z. Kordyl, *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*, Warszawa 1968, s. 248–251; I. Styczek, *Logopedia*, Warszawa 1979, s. 287–295; U. Z. Parol, *Dziecko z niedokształceniem mowy. Diagnoza, analiza, terapia*, Warszawa 1997, s. 150–151; L. B. Leonard, *SLI. Specyficzne zaburzenie…*, dz. cyt., s. 65–126; G. Krasowicz-Kupis, *SLI i inne zaburzenia językowe*, dz. cyt., s. 80–85; J. Stasiak, *Wymowa dzieci z opóźnionym rozwojem mowy*, [w:] *Język, człowiek, społeczeństwo*, red. J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin 2013, s. 827–839.

[25] Por. E. M. Skorek, *Uczniowie z zaburzeniami…*, dz. cyt., s. 7.

[26] Według Bogdana Wojciszke cechą konstytutywną grupy społecznej jest to, że jej członkowie komunikują się ze sobą, wzajemnie na siebie wpływają, mają poczucie przynależenia nawzajem do siebie oraz mają wspólny cel. Por. B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2003, s. 376.

> Koledzy i koleżanki, jak zaznacza Skorek, stanowią bowiem niezwykle cenne źródło zaspokojenia ważnych dla dziecka potrzeb, jak na przykład potrzeby kontaktu z rówieśnikami, potrzeby uznania i znaczenia, potrzeby działania i potrzeby przynależności do grupy[27].

Relacje dziecka z SLI z rówieśnikami, z uwagi na problemy z mową, nie rozwijają się w sposób optymalny. Dziecko w grupie doświadcza deprywacji

> podstawowych potrzeb […], takich jak potrzeba bezpieczeństwa (stabilizacji, uwolnienia od strachu i lęku), przynależności i miłości, szacunku do samego siebie, uznania i akceptacji ze strony rówieśników[28].

Niezaspokojenie podstawowych potrzeb psychicznych nieuchronnie prowadzi do zaburzeń w rozwoju osobowości dziecka oraz negatywnie wpływa na jego socjalizację.

Komunikowanie się w grupie jest procesem, który zacieśnia związki pomiędzy wszystkimi jej członkami. Dziecko, które ma problemy z językiem, cierpi, że nie może wyrazić się za pomocą tego narzędzia. Dostrzega poza tym, że to właśnie język jest tym instrumentem, który ma moc profilowania pozycji społecznej poszczególnych członków grupy[29].

Badania Skorek jednoznacznie dowiodły, że

> dzieciom ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego konwersacja z rówieśnikami sprawia wiele trudności, co ma wpływ na to, jaki stosunek mają do niego rozmówcy[30].

Codzienność szkolna dziecka z SLI

Na codzienną rzeczywistość szkolną dziecka składa się nie tylko aktywność w grupie rówieśniczej, ale również uczestniczenie w lekcjach. Jest to kolejne doświadczenie, wymagające od dziecka przystosowania się do nowych warunków, poznania nowego miejsca, nowego nauczyciela, a zwłaszcza konfrontacji z nowymi partnerami.

W szkole, co jest oczywiste, wymagane jest sprawne posługiwanie się językiem. Elżbieta M. Minczakiewicz uważa, że nawet najmłodszy uczeń

> powinien posiadać zdolność do wyjaśniania różnego rodzaju zjawisk, relacjonowania przebiegu wielu wydarzeń, komentowania przeczytanych tekstów (na przykład bajki, wiersza, opowiadania) lub oglądanych obrazów (bajki czy filmu) – gdyż – bez umiejętności poprawnego mówienia – umiejętności

[27] E. M. Skorek, *Uczniowie z zaburzeniami…*, dz. cyt., s. 9.

[28] E. M. Skorek, *Stosunki koleżeńskie…*, dz. cyt., s. 49.

[29] Por. M. Łobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej*, Warszawa 1985, s. 70–71; B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi*, dz. cyt., s. 376–383

[30] E. M. Skorek, *Zaburzenia mowy…*, dz. cyt., s. 22.

> będącej niezbędnym wyposażeniem współczesnego człowieka żyjącego w świecie komputeryzacji i informatyzacji – z trudem przychodzi uczniowi opanowanie tak zwanych umiejętności szkolnych. U podstaw nabywanych umiejętności szkolnych leżą bowiem zdolności ucznia w zakresie myślenia, poprawnego mówienia językowo-słownego, a ponadto efektywnego porozumiewania się z otoczeniem, które z dnia na dzień poszerza krąg wymagań i zadań[31].

Wymagania te niejednokrotnie przerastają możliwości adaptacyjne dziecka z SLI, zmuszając je do wegetacji na peryferiach klasowych. Minczakiewicz stoi na stanowisku, iż uczniowie z nieprawidłową mową często bez trudu bywają rozpoznawani w klasie, czy w grupie rówieśniczej i podlegają procesom stygmatyzacji[32]. Stąd już bliska droga do wykluczenia z grupy rówieśników.

Badania naukowe potwierdzają[33], że dzieci z SLI narażone są w szkole na triadę problemów: odrzucenie, lekceważenie oraz ignorowanie. Odrzucenie przejawia się jawnymi zachowaniami unikowymi rówieśników. Zdrowe dzieci nie inicjują komunikacji słownej z dzieckiem z SLI. Strategią adaptacyjną dziecka z SLI staje się wówczas samotna zabawa z boku grupy lub przyglądanie się z daleka radosnym konwersacjom kolegów. Lekceważenie dziecka z SLI manifestuje się przerywaniem mu prób wypowiedzi słownych lub niedopuszczaniem go do głosu, czyli tak zwanym „przechwytywaniem" pytania skierowanego bezpośrednio do niego. Inną formą lekceważenia dziecka z SLI jest zwracanie się do niego mową dziecinną, zdrobniałą, infantylną. Trzeci wariant postępowania rówieśników, określany przez badaczy zjawiska ignorowaniem, przejawia się tym, że dzieci zachowują się tak, jakby dziecko z SLI w ogóle nie istniało. Badacze zauważyli nawet, że

> podejmowane przez dzieci z SLI próby nawiązania rozmowy są częściej ignorowane przez rówieśników niż próby normalnie rozwijających się dzieci[34].

Dziecko z SLI codziennie doświadcza deprywacji potrzeb psychicznych i społecznych, braku poczucia sukcesu i uznania. Codziennie w ciszy cierpi z powodu utrudnionego kontaktu z otoczeniem, nieugruntowanej pozycji w grupie rówieśniczej, poczucia zagrożenia, braku pewności siebie, rozchwiania emocjonalnego. Jako uczeń klas początkowych, czuje się wyobcowane, zagubione, bezradne i osamotnione[35]. Dłużej trwający stan napięcia związanego z niezaspokojeniem podstawowych potrzeb psychicznych skutkować

[31] E. M. Minczakiewicz, *Sytuacja szkolna uczniów z zaburzeniami mowy w klasie i grupie rówieśniczej*, [w:] *Dzieci o specjalnych potrzebach komunikacyjnych*, red. B. Winczura, Kraków 2013, s. 251–252.

[32] Tamże, s. 252–253.

[33] Por. L. B. Leonard, *Specyficzne zaburzenie…*, dz. cyt., s. 222–239; E. M. Skorek, *Uczniowie z zaburzeniami…*, dz. cyt., s. 79–80; E. M. Minczakiewicz, *Sytuacja szkolna uczniów…*, dz. cyt., s. 251–268.

[34] E. M. Skorek, *Uczniowie z zaburzeniami…*, dz. cyt., s. 22.

[35] E. M. Minczakiewicz, *Sytuacja szkolna uczniów…*, dz. cyt., s. 253.

może, jak stwierdza Minczakiewicz, niezadowoleniem i frustracją. Z kolei Irena Styczek zwraca uwagę na to, że dzieci z SLI, świadome swoich trudności komunikacyjnych, przeżywają głęboką bezradność w relacjach społecznych. Przykre przeżycia towarzyszące tej bezradności wyrabiają w dziecku z SLI

> poczucie mniejszej wartości, nerwowość, nieśmiałość, niepewność i małomówność […]. Dzieci […] są niekiedy trudne, bywają zahamowane ruchowo lub nadmiernie pobudliwe; bywają wśród nich dzieci złośliwe i agresywne w stosunku do dzieci od nich młodszych i słabszych, inne unikają kontaktów z otoczeniem[36].

Codzienność dziecka z SLI a niepowodzenia szkolne

Dziecko ze specyficznym zaburzeniem językowych znajduje się w grupie dzieci zagrożonych niepowodzeniami szkolnymi lub wręcz kryzysami szkolnymi. Niepowodzenie szkolne, zdaniem Jana Konopnickiego, to „stan, w jakim znalazło się dziecko na skutek niespełniania wymagań szkoły"[37]. Problemy obejmują zwłaszcza naukę czytania i pisania, które stanowią sztandarowe efekty edukacji wczesnoszkolnej. U dziecka z SLI, doświadczającego codziennych trudności edukacyjnych, kształtuje się postawa niechęci do szkoły i wymagań szkolnych. Niejednokrotnie dzieci z SLI doświadczają wieloroczności, otrzymują bardzo niskie oceny, są najsłabszymi uczniami w klasie.

Niepowodzenia szkolne ucznia z SLI to nie tylko, co już wykazano, problemy w nauce, zakłócenia w sferze emocjonalnej i społecznej czy też niekorzystne relacje koleżeńskie, lecz także, niestety, nieprzychylne nastawienie nauczycieli do dzieci z dysfunkcją mowy. Na sytuację tę zwraca uwagę Skorek[38]. Wiele badań potwierdza, że nauczyciele oceniają dzieci z zaburzeniami mowy jako mniej inteligentne i znacznie poniżej ich kompetencji społecznych. Wydaje się więc, że pedagodzy szufladkują dzieci z zaburzeniami mowy według swoistego wzorca: zła mowa = zły uczeń. Niezrozumiała mowa dziecka z SLI z pewnością zakłóca relację komunikacyjną ucznia z dydaktykiem. Liczne zniekształcenia płaszczyzny segmentalnej i suprasegmentalnej mogą czynić komunikaty słowne mało czytelnymi lub wręcz całkowicie niezrozumiałymi. Wysiłek potrzebny do zrozumienia takiej wypowiedzi przewyższa bardzo często zdolności percepcyjne nauczyciela. Unika on zatem takich sytuacji, w których musiałby wysłuchiwać zaburzonej mowy, „zwłaszcza, że ma do wyboru – formułowane przez innych uczniów – wypowiedzi płynne, zrozumiałe i przyjemne w odbiorze"[39].

[36] I. Styczek, *Logopedia*, dz. cyt., s. 288.
[37] W. Szlufik, *Niepowodzenia w nauce i ich uwarunkowania*, Częstochowa 1998, s. 9.
[38] E. M. Skorek, *Zaburzenia mowy…*, dz. cyt., s. 23.
[39] Tamże.

Uwagi końcowe

Specyficzne zaburzenie językowe jest zaburzeniem mowy, które w bardzo dotkliwy sposób okalecza emocje i psychikę dziecka. Dziecko to chce dołączyć do grupy, pragnie opowiedzieć o swoich emocjach, przeżyciach, zainteresowaniach, jednak zaburzona mowa skutecznie mu to utrudnia. Dziecko z SLI zmaga się w grupie rówieśniczej, co już podkreślano, nie tylko z własnymi problemami komunikacyjnymi, ale przede wszystkim z niechęcią tych, na których w tym momencie jego rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego najbardziej mu zależy.

> Kompromitacja wobec kolegów, nieprzychylne nastawienie i reakcje otoczenia, zwłaszcza u progu kariery szkolnej, mogą powodować u dziecka z zaburzeniem mowy zdenerwowanie, rozpacz, obojętność, jak również upokorzenie i poczucie winy, rezygnację z zainteresowań, dążeń i pragnień[40].

Codzienność szkolna ucznia ze specyficznym zaburzeniem językowym jest wielce traumatyzującym doświadczeniem. Liczne niepowodzenia w nauce, problemy w relacjach z rówieśnikami oraz swego rodzaju obojętność ze strony nauczycieli czynią jego egzystencję przykrą i smutną. Należy zatem szukać drogi wyjścia z tej trudnej sytuacji i wdrożyć postępowanie naprawcze.

Dzieci z SLI bezwzględnie potrzebują wsparcia. Wsparcie to zapewnić powinno w głównej mierze najbliższe otoczenie dziecka, a więc rodzina, wzmacniając wszelkie próby słownego porozumiewania się, stosując rozmaite procedury wspomagające rozwój językowy dziecka, jak na przykład naśladowanie, stymulację zogniskowaną, uczenie w środowisku, modelowanie zachowań językowych, przeróbki wypowiedzeń dziecka, wzbogacanie wypowiedzi dziecka w toku konwersacji[41].

Istotne jest, by najbliższe otoczenie, zarówno rodzina, jak i przedszkole czy szkoła, ściśle współpracowało z osobami prowadzącymi terapię dziecka z SLI, ponieważ może to zaowocować lepszym rozumieniem trudności komunikacyjnych dziecka. Poza tym najbliżsi opiekunowie dziecka z pewnością zostaną poinformowani w jaki sposób w codziennych zdarzeniach interakcyjnych mogą wspomagać rozwój językowy dziecka z SLI.

Na koniec należy podkreślić, jak bardzo ważnym ogniwem w otoczeniu dziecka jest sam nauczyciel. Od jego postawy wobec chorego ucznia zależy bardzo wiele. Pedagog ma moc dyskretnego wpływania na postawy rówieśników wobec ucznia z SLI oraz jest w stanie ukazać grupie rówieśników potencjał dziecka z SLI. Może dla przykładu projektować takie sytuacje wychowawcze, by dziecko z SLI miało szansę zaciekawić swoich rówieśników swoimi pasjami, zainteresowaniami, talentami, których mu nie brak. To właśnie nauczyciel może sprawić, że język nie stanie się jedyną kategorią oceny dziecka.

[40] Tamże, s. 21.

[41] Por. L. B. Leonard, *SLI. Specyficzne zaburzenie…*, dz. cyt., s. 264–272.

Bibliografia

Aitchison J., *Ziarna mowy*, PIW, Warszawa 2002.
Arystoteles, *Polityka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2005.
Braine M. D. S., *Rozwój struktury zdania angielskiego w ontogenezie. Pierwsza faza*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. Shugar, M. Smoczyńska, tłum. Z. Babska [i in.], PWN, Warszawa 1980.
Fromkin V., Rodman R., Hyams N., *An introduction to language*, Cengage Learning, Boston 2014.
Gałkowski T., Szeląg E., Jastrzębowska G., *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, Wydaw. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.
Grabias S., Kurkowski M., *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.
Grzegorczykowa R., *Wstęp do językoznawstwa*, PWN, Warszawa 2007.
Kaczmarek L., *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 1953.
Kordyl Z., *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*, PWN, Warszawa 1968.
Krasowicz-Kupis G., *SLI i inne zaburzenia językowe*, GWP, Sopot 2012.
Leonard L. B., *SLI. Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, tłum. M. Hernik, GWP, Gdańsk 2006.
Łobacz P., *Polska fonologia dziecięca*, Energeia, Warszawa 1996.
Łobocki M., *Wychowanie w klasie szkolne*, WSiP, Warszawa 1985.
Maruszewski M., *Mowa a mózg*, PWN, Warszawa 1970.
Minczakiewicz E. M., *Sytuacja szkolna uczniów z zaburzeniami mowy w klasie i grupie rówieśniczej*, [w:] *Dzieci o specjalnych potrzebach komunikacyjnych*, red. B. Winczura, Impuls, Kraków 2013.
Parol U. Z., *Dziecko z niedokształceniem mowy. Diagnoza, analiza, terapia*, WSiP, Warszawa 1997.
Sawa B., Skalska E., *Dzieci z zaburzeniami mowy*, WSiP, Warszawa 1990.
Shugar G. W., Smoczyńska M., *Badania nad rozwojem języka dziecka*, tłum. Z. Babska [i in.], PWN, Warszawa 1980.
Skorek E. M., *Stosunki koleżeńskie dzieci z zaburzeniami mowy i ich szkolne uwarunkowania*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 2000.
Skorek E. M., *Uczniowie z zaburzeniami mowy wśród rówieśników*, Impuls, Kraków 2008.
Skorek E. M., *Zaburzenia mowy a stosunki koleżeńskie dzieci*, Impuls, Kraków 2008.
Skorupka S., *Obserwacje nad językiem dziecka*, [w:] *Sprawozdania z Posiedzeń Komisji Językowej Towarzystwa Naukowego Warszawskiego*, t. 3, Towarzystwo Naukowe Warszawskie, Warszawa 1949, s. 116–144.
Smoczyński P., *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Zakład im. Ossolińskich, Łódź 1955.
Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1981.
Styczek I., *Logopedia*, PWN, Warszawa 1979.
Szlufik W., *Niepowodzenia w nauce i ich uwarunkowania*, Wydaw. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 1998.
Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Scholar, Warszawa 2003.
Zgółkowa H., *Czym język za młodu nasiąknie...*, Wydaw. Poznańskie, Poznań 1986.

Everyday school life of children with specific language impairment (SLI)

Abstract: In this article the author raises the problem of everyday school life of children with specific language impairment (SLI), marked by social exclusion. Specific language impairment is defined today as improper language acquisition by children who were not diagnosed with brain structure damage, hearing impairment or impairment of learning processes. The children were not also devoid of contacts with the surrounding. SLI affects approximately 7% of the population of children. The daily life of children with SLI because of the difficulty with verbal communication is marked by permanent stress, deprivation of basic psychological needs, rejection by peers and lack of support from teachers. Children with SLI experience in educational numerous setbacks, which translates into lack of success at school and exclusion from the peer group. The author suggests a solutions that could help to improve the situation of student with SLI.

Keywords: peer group, school failure, SLI, specific language impairment, social exclusion

Słowa kluczowe: grupa rówieśnicza, niepowodzenia szkolne, SLI, specyficzne zaburzenie językowe, wykluczenie społeczne

Marzena Możdżyńska
Uniwersytet Wrocławski

Codzienność słyszących dzieci niesłyszących rodziców

Wprowadzenie

Niepełnosprawność oraz wszelkie przejawy odmienności ludzi są typowe dla każdego społeczeństwa, a pomimo to dotknięte nimi osoby od najdawniejszych czasów krzywdzone są dodatkowo stygmatyzowaniem, marginalizowaniem, a nawet wykluczaniem z udziału w życiu społecznym. Głuchota jest specyficznym rodzajem niepełnosprawności i nie wszyscy uważają ją za ułomność. Dla części tej społeczności stanowi pewien wyznacznik odrębności językowej i kulturowej. Przełomem w odbiorze głuchoty, co przybliża nam Urszula Bartnikowska, było wydarzenie z lat 60. ubiegłego wieku, kiedy to Wiliam C. Stokoe, jeden z najbardziej znaczących lingwistów, docenił wyjątkowość języka migowego, stworzonego przez głuchych na potrzeby własnego środowiska; określił nawet ten język jako genialny. Od tego czasu też datuje się postrzeganie głuchoty jako zjawiska kulturowego, a nie fizycznego[1]. Warto wspomnieć jeszcze o terminologii, która zaczęła się zmieniać wraz z nowym trendem i pojawieniem się kulturowego obrazu osoby niesłyszącej. Ludzi z uszkodzonym słuchem, zasymilowanych ze środowiskiem słyszących, nazywano *głuchymi*, a wobec uznających się za odmiennych językowo i kulturowo stosowano określenie *Głuchych* (pisane dużą literą).

Identyfikacja tożsamości osób niesłyszących – relacje rodzinne

W społeczności osób głuchych istnieje podział na trzy grupy: 1) niesłyszący od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa, wychowywani wśród głuchych, posługują się językiem migowym i cechuje ich postawa dystansowania się od

[1] U. Bartnikowska, *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Toruń 2010, s. 43.

słyszących; 2) głusi, których proces socjalizacji przebiegał wśród słyszących, z nimi się utożsamiają, przyjmując ich normy kulturowe, sposobem porozumiewania jest dla nich język mówiony i odczytywanie mowy z ust; 3) osoby z uszkodzonym słuchem należące jednocześnie do obu światów – ludzi słyszących i niesłyszących – uznają się za osoby dwujęzyczne i dwukulturowe.

Podobny charakter identyfikacji do ostatniej z grup zaobserwować można u słyszących dzieci niesłyszących rodziców, dla których naturalne jest przenikanie się obydwu tych środowisk[2].

W zależności od usytuowania osoby lub osób niesłyszących w rodzinie, rozmaicie kształtują się ich wzajemne relacje i stosunek do świata głuchych. Obserwowane przez różnych badaczy procesy dochodzenia do identyfikacji ze społecznością Głuchych składają się przeważnie z kilku etapów. W jednym z modeli były to kolejno:

1. konfuzja jako wynik odkrycia własnej odmienności;
2. frustracja/gniew/obwinianie jako reakcja na brak zrozumienia w gronie najbliższych;
3. odkrywanie jako próba dotarcia do osób z podobnym problemem, w czym utrudnieniem może być brak rozeznania i wiedzy o nich;
4. identyfikacja/odrzucenie jako próba identyfikacji głuchego z rodziny słyszących ze społecznością Głuchych zakończona niepowodzeniem oraz sytuacja odwrotna, czyli odrzucenie niesłyszącego z rodziny Głuchych przez rodzinę słyszących, z którą chciałby się identyfikować;
5. ambiwalentność jako doznanie dwuznacznych odczuć w związku z ujawnieniem ujemnych cech grupy, z którą osoba chciałaby się identyfikować;
6. akceptacja jako świadome potwierdzenie swojego wyboru[3].

Zrozumienie własnej identyfikacji pozwala jednostce na lepsze funkcjonowanie nie tylko w rodzinie, lecz także w budowaniu relacji z otoczeniem. Ważną rolę do wypełnienia odgrywają rodzice, którzy nie powinni traktować niesłyszącego dziecka jako

> obiekt nauczania lub też uważać je za niewystarczająco samodzielne, wymagające ciągłego wsparcia i opieki. Jakkolwiek wiele osób niepełnosprawnych faktycznie potrzebuje pomocy najbliższych, na podstawie dziecięcych doświadczeń mogą one zbudować obraz siebie jako osoby niekompetentnej i zależnej od innych, przyjmując w związku z tym bierną bądź roszczeniową postawę[4].

[2] Tamże, s. 57.

[3] B. Carty, *The Development of Deaf Identity*, [w:] *The Deaf Way. Perspektives form the International Conference on Deaf Culture*, red. C. J. Erting [i in.], Washington 2002, s. 40–43. Cyt. za: U. Bartnikowska, *Sytuacja społeczna i rodzinna…*, dz. cyt., s. 59–60.

[4] M. Kamińska, *Moi rodzice nie słyszą, a ja… Słyszące dzieci głuchych rodziców*, [w:] *Rodzina*

Wielu badaczy wskazuje na znaczące podnoszenie poczucia własnej wartości obserwowane u dzieci niesłyszących poprzez ich kontakt z głuchymi osobami dorosłymi, które odniosły sukces życiowy, bowiem jako uczniowie szkół dla głuchych, przebywając na co dzień w relatywnie zamkniętych środowiskach, nie mają z reguły możliwości utożsamiania się z nimi czy wzorowania na tak optymistycznych przykładach. Istotne jest dla nich zwłaszcza uświadomienie, że brak słuchu nie blokuje drogi do osiągnięć. Ta grupa dzieci często nie ma wsparcia we własnych słyszących rodzicach ze względu na ich odmienne doświadczenia. Z pomocą mogą im przyjść głusi nauczyciele, którym „świat ciszy" młodych ludzi jest bliski, a z racji pełnionej funkcji łatwiejszy do wyjaśnienia czy wskazania rozwiązań istotnych dla przezwyciężenia poczucia alienacjii trudności w kontaktach ze słyszącymi[5]. Wpajanie im pewnych zasad i norm, uczenie podejmowania odpowiedzialnych decyzji oraz racjonalnych zachowań w konkretnych sytuacjach może być wartością bezcenną i niermiernie użyteczną w ich codziennym życiu, a także w perspektywie zostania niesłyszącymi rodzicami.

Organizacja CODA (Child of Deaf Adults)

Międzynarodowa organizacja CODA (słyszące dzieci niesłyszących rodziców), do której należą dorośli synowie i córki niesłyszących rodziców, powstała w 1983 roku w USA[6]. Swoją działalność prowadzi w wielu krajach na świecie, a w Polsce jako Stowarzyszenie CODA od 2010 roku[7]. W jej ramach organizuje konferencje, spotkania, grupy wsparcia, które promują dwukulturową wizję doświadczeń uczestników – dzieci głuchych rodziców. Łączy ich podobieństwo doznań. Członkowie nie mają na celu krytykowania rodziców czy snucia opowieści o swoim nieszczęśliwym dzieciństwie, lecz chcą „wyjść z cienia", dzielić się własnymi doświadczeniami, przybliżyć trudne przeżycia, żeby inni mogli uniknąć stresujących, przygnębiających sytuacji. Często oni sami jako słyszące dzieci niesłyszących rodziców wyposażani bywają w stereotypowe cechy, które przypisywane są osobom z głuchotą: emocjonalną niedojrzałość, pozbawienie języka, niedostosowanie społecznie, słaby wgląd w siebie i ograniczone rozumowanie, co znalazło potwierdzenie w wynikach badań opisanych przez Maję Kamińską[8]. Zjawisko to określono mianem „asocjacyjna stygmatyzacja".

z dzieckiem z niepełnosprawnością, red. E. Pisula, D. Danielewicz, Gdańsk 2007, s. 33.

[5] U. Bartnikowska, *Sytuacja społeczna i rodzinna…*, dz. cyt., s. 63.

[6] *CODA International*, https://www.coda-international.org/about, dostęp 16.10.2015.

[7] *Stowarzyszenie CODA Polska. Słyszące Dzieci – Niesłyszący Rodzice*, http://www.coda-polska.org/, dostęp 16.10.2015.

[8] Zob. J. Phelan, E. Bromet, B. Link, *Psychiatric illness and family stigma*, „Schizophrenia Bullletin" 1998, nr 24, s. 115–126; H. Lane, *Maska dobroczynności. Deprecjacja*

> Niejednokrotnie CODA, dopiero jako dorośli dowiadują się o tym, że są tak szczególnymi ludźmi i zaczynają stopniowo budować swój światopogląd niejako na nowo. Ich język, w wielu przypadkach, pozostaje na poziomie komunikacji podstawowej, codziennej. Często umieją tłumaczyć na język migowy jedynie najprostsze sprawy, a tłumaczenia na język foniczny nie podejmują się wcale, z różnych powodów[9].

Stowarzyszenie CODA stara się też uświadomić głuchym rodzicom, jakim ciężarem psychicznym obarczane są często ich dzieci. Nie chodzi tu zapewne o celowe ich narażanie, lecz raczej o zaistniałe w codziennym życiu okoliczności i brak możliwości znalezienia innego wyjścia niż nałożenie na dziecko kolejnego obowiązku. Zazwyczaj głusi są kochającymi i wrażliwymi rodzicami, starają się wychowywać swoje dzieci najlepiej jak potrafią, zapewnić im odpowiednie warunki rozwoju i przygotować do startu w dorosłe życie. Często skazani są tylko na siebie i niełatwą codzienność bez dźwięków[10].

Badania własne

Badaniami została objęta rodzina (w ramach sprawowania opieki instytucjonalnej), w której oboje rodzice byli niesłyszący, a ich trzy córki: siedmioletnia, pięcioletnia i kilkumiesięczna, dziećmi słyszącymi. Problematyka badawcza obejmowała poszukiwanie odpowiedzi na pytania:

1. Jaki jest układ poszczególnych członków rodziny o mieszanym statusie słyszenia w codziennym życiu i ich sposób porozumiewania się?
2. Jak kształtują się stosunki badanej rodziny z otoczeniem?

W badaniu posłużono się metodą studium przypadku w celu przeprowadzenia analizy funkcjonowania psychospołecznego wybranej, nietypowej rodziny, której charakterystyczną cechą były odmienne warunki sprawności słuchu u rodziców i u dzieci. Prowadzono cyklicznie wywiady z mamą i babcią dzieci oraz ze starszymi córkami. Porozumiewanie się z niesłyszącą mamą podczas wywiadów odbywało się na zasadzie czytania mowy z ust i stosowania przez nią języka mówionego. W przypadku trudności ze zrozumieniem przekazywanego jej wyrażenia czy pytania było ono jej udostępniane w formie pisemnej.

---

społeczności głuchych, Warszawa 1996. Cyt. za: M. Kamińska, *Moi rodzice nie słyszą…*, dz. cyt., s. 39.

[9] M. Sipowicz, *Mit 5. Nieprawda, że CODA zawsze będzie lepszym tłumaczem niż nie-CODA*, http://stpjm.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=245&Itemid=186&lang=pl, dostęp 10.11.2015.

[10] *Stowarzyszenie CODA Polska*, dz. cyt.

Sytuacja rodzinna i sposób porozumiewania się

W momencie poznania rodziny niesłyszący rodzice byli od paru lat małżeństwem. Ich najstarsza córka miała za kilka miesięcy rozpocząć naukę w I klasie szkoły podstawowej, natomiast średnia i najmłodsza wychowywane były w domu przez mamę. Zamieszkiwali u babci ze strony mamy, która pomagała w opiece nad dziećmi. Ojciec dziewczynek, na skutek nieporozumień rodzinnych, miesiąc po urodzeniu się najmłodszej córki opuścił żonę z dziećmi i wyjechał w swoje rodzinne strony. Sytuacja rodziny zarówno materialna, jak i mieszkaniowa była bardzo trudna. Niesłysząca mama z mężem porozumiewała się językiem migowym, a z dziećmi głównie za pomocą mowy, ale obie starsze córki znały już język migowy. Najstarsza nauczyła się go już w wieku trzech lat – był to naturalny proces przyswajania sobie języka migowego podczas obserwowania rodziców i bywającego u nich niesłyszącego brata mamy. Średnia córka poznała język migowy równolegle z rozpoczęciem mowy. Prowadząca w tej dziedzinie badania Danuta Mikulska, twórczyni Bobomigów (metody komunikacji za pomocą języka migowego w kontekście niemowląt), uważa, że

> równoległe uczenie języka fonicznego i wprowadzanie elementów języka migowego u kilkumiesięcznych dzieci doskonale wpływa na ich rozwój intelektualny i koordynację ruchową. Okazało się, że słyszące dzieci, które «migają», porozumiewają się z rodzicami co najmniej o dwa miesiące wcześniej niż rówieśnicy, którzy do dyspozycji mają wyłącznie dźwięki. W drugim roku życia «migające» maluchy przerastają swój poziom o cały rok[11].

Obie dziewczynki z badanej rodziny, zwracając się do mamy, starały się używać języka mówionego – robiły to z odpowiednio wzniesioną ku niej twarzą, wyraźnie i powoli wypowiadając wyrazy. Ich komunikacja werbalna była na bardzo dobrym poziomie, ponieważ mieszkająca z nimi babcia zadbała o prawidłowe posługiwanie się wnuczek językiem polskim. Jednak bywały przypadki, że w trudnych do wytłumaczenia kwestiach dziewczynki używały języka migowego. Nie zawsze dzieci w podobnej sytuacji mają taką możliwość. Wyniki badań biograficznych na grupie dorosłych dzieci niesłyszących rodziców wskazują, że blisko

> połowa badanych uznała, że język migowy (w połączeniu z mową ciała) był ich pierwszym językiem. Wielu zauważa znaczną różnicę między językami: mówionym i migowym. Część z nich czuje się niezręcznie i nieswojo mówiąc, wolą porozumiewać się językiem migowym[12].

Mama dziewczynek ukończyła podstawową i średnią szkołę dla niesłyszących – jej słyszący rodzice dążyli do tego, żeby potrafiła porozumiewać się za pomocą

[11] A. Uczyńska, *Pomigaj mi, mamo! Język migowy u niemowląt fenomenalnie działa na rozwój mowy i rozwój intelektualny*, http://www.madredziecko.com/articles/show/1/4/70/, dostęp 30.11.2015.

[12] U. Bartnikowska, *Sytuacja społeczna i rodzinna…*, dz. cyt., s. 98.

mowy. Po urodzeniu się im dwojga głuchych dzieci przeżyli szok; trudności komunikacyjne mieli aż do czasu osiągnięcia dorosłości przez syna i córkę. Nigdy nie nauczyli się języka migowego, bo nie uznawali tej formy porozumiewania się. Natomiast ojciec dziewczynek posługiwał się wyłącznie językiem migowym, ukończył szkołę zawodową dla niesłyszących i bywał głównie w towarzystwie głuchych „migających". Już na poziomie komunikacji i przynależności do różnych społeczności niesłyszących między rodzicami dzieci dochodziło do licznych nieporozumień.

U obu starszych córek, pomimo że nie uczęszczały do przedszkola i ich kontakty z osobami słyszącymi były dość ograniczone, mowa rozwijała się naturalnie bez większych problemów. Ich nauczycielką przez cały okres socjalizacji pierwotnej była przede wszystkim babcia, która czuwała nad poprawnością wymowy, jakkolwiek ich mama też dokładała starań, mówiąc w miarę wyraźnie, jednak bez możliwości kontrolowania wypowiedzi córek. Czynnikiem mającym wpływ na rozwój słownictwa dzieci było też w pewnym stopniu oglądanie telewizji, jednak nie dbano o wybiórcze i planowe dobieranie odpowiednich dla nich programów. Następnym etapem edukacji było podjęcie nauki w szkole, począwszy od klas zerowych, najpierw przez starszą, a po dwóch latach przez średnią córkę. W ramach badań w poradni psychologiczno-pedagogicznej ich dojrzałość szkolna oceniona została wysoko w każdym z obszarów: rozwoju fizycznego, intelektualnego i emocjonalno-społecznego. Gdy średnia córka trafiła do klasy zerowej, a najmłodszą miała zaopiekować się babcia, mama dziewcząt z powodu trudnych warunków finansowych postanowiła podjąć pracę. Jako osoba niepełnosprawna nie miała z tym większych problemów i szybko znalazła zatrudnienie. Jednak tak zasadnicza zmiana dotychczasowego funkcjonowania okazała się dużym wyzwaniem dla wszystkich członków rodziny. Najwięcej obowiązków przybyło mamie – odprowadzanie i przyprowadzanie córek ze szkoły, przyrządzenie posiłków po pracy, zajmowanie się domem oraz dopilnowanie przygotowania się dzieci do lekcji następnego dnia. Sprawy zawodowe matki również czasowo musiały być dostosowane do zajęć dzieci. Tak wypełniony grafik powodował zmęczenie oraz stres, a w efekcie rosły napięcia między obiema opiekunkami. Dodatkową komplikacją było zamieszkiwanie licznej rodziny w jednym pokoju o kilkunastu metrach kwadratowych powierzchni, w którym toczyło się jej codzienne życie. U mamy dziewczynek dało się zauważyć uwydatnienie specyficznych dla osób niesłyszących cech, wynikających w głównej mierze z frustracyjnych przeżyć i skomplikowanej sytuacji życiowej. Większa wrażliwość na napotykane kłopoty skutkowała wybuchami złego humoru. Mama dziewczynek nie potrafiła opanować wyrażania gniewu, obwiniała swoją matkę o brak zrozumienia jej stanów przemęczenia, częstej bezsilności, a przede wszystkim wypominała jej brak tolerancji wobec męża, który, zdaniem kobiety, z powodu teściowej opuścił ją i dzieci. W sytuacji narastającego konfliktu nie sposób było uniknąć awantur, których dziewczynki były

świadkami. Zawirowania rodzinne miały niekorzystny wpływ nie tylko na ich bieżące funkcjonowanie, lecz także były zagrożeniem dla ich przyszłości i sposobu radzenia sobie w dorosłym życiu. Już sama sytuacja mieszanego statusu słyszenia zarówno dla słyszących dzieci, jak i dla niesłyszących rodziców, stwarza wiele niekorzystnych perspektyw. Wyniki badań dwóch polskich badaczek – Jadwigi Baran i Bogusławy Pietrulewicz – wykazały, że ich

> specyficzny rozwój osobowości został stwierdzony w następujących aspektach: nieprawidłowy rozwój mowy i rozwój intelektualny, emocjonalny, społeczny a nawet fizyczny, znaczne obniżenie poziomu aspiracji, odczuwanie braku miłości i poczucia bezpieczeństwa ze strony rodziców, poczucie osamotnienia, szybki rozwój społeczny (szczególnie samodzielności), niedostosowanie społeczne objawiające się głównie skłonnościami do wycofywania się z życia, brak zaufania do ludzi i brak wiary we własne siły, pozbawienie możliwości odnoszenia sukcesów w nauce szkolnej i życiu[13].

Starsze dziewczynki z badanej rodziny są dziś w wieku wczesnoszkolnym, ale z ich zachowania i prezentowanej postawy wynika, że są bardziej dojrzałe od swoich rówieśników. Szybko potrafią ocenić sytuację, przewidzieć jej skutki i podejmować decyzję, stając zawsze po stronie niesłyszącej mamy, nawet gdy doskonale rozpoznają, że ona nie ma racji. Chodzi głównie o niwelowanie konfliktów mamy z babcią, ponieważ siostry wiedzą, że w chwili zdenerwowania mama je odrzuci, czyniąc współwinnymi jej złego nastroju. Babcia godzi się na ich niesprawiedliwe posunięcia, dostrzegając, że jest to świadomy wybór dzieci w celu uniknięcia podniesionego głosu mamy i wysłuchiwania kolejny raz jej pretensji wobec krzywd doznanych w dzieciństwie. Niestety, ona sama nie czuje przeżyć własnych córek i nie rozumie, w jaki sposób zapisze się w ich wspomnieniach z dziecięcych lat.

Stosunki badanej rodziny z otoczeniem

Podczas obserwowania sposobu funkcjonowania badanej rodziny miało miejsce kilka sytuacji, w których niepełnosprawna mama spotkała się z lekceważeniem przedstawicieli różnych instytucji. Były to ośmieszające ją wypowiedzi urzędniczek, najczęściej kobiet, typu: „ona nic nie rozumie", albo demonstrowanie niechęci z powodu utrudnionej komunikacji. Mama dziewcząt ciężko przeżywała te upokorzenia. Nieraz interwencje podejmowała jej matka, ale nie przynosiły one w efekcie satysfakcjonujących rozstrzygnięć. Jednak największym wstrząsem dla rodziny była niegodna pedagoga postawa, jaką przyjęła wobec nich wychowawczyni starszej córki. Jej postępowanie było trudne do wytłumaczenia.

[13] Tamże, s. 87.

Od mamy dziewczynki docierały sygnały, że jest ignorowana przez nauczycielkę, na co wskazują następujące wypowiedzi:

> Gdy chciałam dowiedzieć się [czegoś] w sprawie córki, gdyż nie byłam na zebraniu, wychowawczyni, okazując zniecierpliwienie z powodu mojej niepełnosprawności, nie chciała [ze mną] rozmawiać. Chciałam porozumieć się przez córkę, która próbowała tłumaczyć mi językiem migowym, bo nauczycielka mówiła zbyt szybko, nie sposób było ją zrozumieć, wówczas towarzysząca wychowawczyni pedagog klasowa stwierdziła, że nie trzeba i obie panie rozmowę zakończyły.
>
> Będąc codziennie w szkole spotykałam wychowawczynię starszej córki, [która] nigdy mi się nie odkłoniła, traktowała mnie jak powietrze. Przy próbach kontaktu z nią kazała [mi] czekać, odchodziła do innych osób, z którymi prowadziła przyjemne rozmowy, śmiejąc się, a wracając do mnie, zmiana wyrazu twarzy, zniecierpliwienie i załatwiała mnie w dwóch słowach.
>
> Uczestnicząc w zebraniach, rodzicom przekazywane były jakieś dokumenty, informacje, płyty ze zdjęciami. Mnie wychowawczyni zawsze pomijała, nie wiedząc o czym mówią, nie mogłam się nawet upomnieć o te rzeczy. Nigdy niczego wychowawczyni nie przygotowała na piśmie, wiedząc o tym, że nie słyszę. Na początku roku szkolnego wspomagająca moją rodzinę asystentka z MOPS-u miała spotkanie w szkole i z ustaleń wynikało, że na bieżąco będę informowana za pomocą SMS-ów o sprawach szkolnych. Nigdy żadnego SMS-a nie otrzymałam. Przyznaję, że nikogo o moich problemach w kontaktach ze szkołą nie informowałam, obawiając się o złe traktowanie przez to córki[14].

Kolejną próbą dla rodziny był moment, gdy okazało się, że starsza córka, mając zapewniony przez MOPS wyjazd na kolonie letnie, dowiedziawszy się, że będzie pod opieką swojej wychowawczyni, oznajmiła z płaczem, że nie pojedzie. Przyznała się, że przy „pani" czuje okropny lęk. Mama zrozumiała, że córka musi być na co dzień podobnie traktowana przez swoją wychowawczynię. Dziecko w czasie wakacji stopniowo przytaczało swoje przeżycia szkolne i doznawane upokorzenia:

> Miałam obiecaną rolę w przedstawieniu *Arbuz*, ale pani wymieniła mnie na inne dziecko, nie mówiła dlaczego, było mi przykro, do dzisiaj znam role innych dzieci, były w języku włoskim.
>
> Wychowawczyni mówiła dzieciom w klasie, jak byłam chora, że oszukuję i kłamię, że jestem chora.
>
> W przedstawieniu na zakończenie roku tylko dwoje dzieci nie występowało, ja i dziewczynka niechodząca.
>
> Przez cały rok zostałam tylko jeden raz wybrana dyżurną.
>
> Na zielonej szkole byłam w pokoju z koleżanką, która płakała w nocy, przyszła pani pedagog i ją uspokoiła, na drugą noc koleżanka też płakała, pani pedagog wysłała ją i mnie do pani wychowawczyni, która miała pretensje do mnie, dlaczego tego nie zgłosiłam[15].

[14] Wypowiedzi matki pochodzą z wywiadu przeprowadzonego z rodziną. Odręczny zapis rozmowy w posiadaniu autorki.

[15] Wypowiedzi najstarszej córki pochodzą z wywiadu przeprowadzonego z rodziną.

Na zakończenie roku szkolnego, mama nie mogła towarzyszyć dzieciom, dlatego poszła z nimi babcia. U starszej wnuczki zarejestrowała następujący obraz z dnia wręczania świadectw:

> Każdemu dziecku pani wychowawczyni wygłosiła mowę pochwalną, a do mojej wnuczki nie powiedziała ani słowa. Po zakończeniu uroczystości upomniałam się, dlaczego w pochwałach pominęła moją wnuczkę, skoro dziecko otrzymało wyróżnienie w nauce. Wychowawczyni stwierdziła, że i tak naciągnęła jej przyznanie wyróżnienia[16].

Było to to ewidentnie nieetyczne postępowanie nauczycielki, nie chodziło przecież o jednorazowy incydent, ale o wielomiesięczne dyskredytowanie uczennicy i jej bliskich. Doświadczanie przez małoletnie dziecko niezrozumiałych dla niego gestów „pani" mogą odcisnąć głęboki ślad w jego psychice oraz mieć niekorzystne konsekwencje w procesie rozwojowym.

Na uwagę zasługuje jeszcze fakt, że mama dziewczynki jako osoba niesłysząca była pełna nadziei, posyłając córkę do szkoły integracyjnej, spodziewała się znalezienia tam zrozumienia oraz życzliwego traktowania. Stało się dokładnie odwrotnie. Brak możliwości współpracy z wychowawczynią córki, okazywana przez nią niechęć z nieokreślonych powodów zrodziły u mamy poczucie bezsilności i bezradności. Tym bardziej, że działo się to w instytucji, która zgodnie z przyświecającą jej naczelną zasadą powinna stać na straży dobra dziecka. Zbigniew Kwieciński wyraża pesymistyczny sąd o nauczycielach polskich. Z jego badań wynika, że

> często przyczyniają się oni do wykluczania uczniów, popełniają błędy, które wpychają uczniów na ścieżkę niemocy, bierności, fatalizmu[17].

Podsumowanie

Stosunek rodzica do własnej wady słuchu, a więc postrzeganie siebie, rzutuje na szereg sfer jego życia, ale też na życie jego bliskich. Rodzic bez poczucia pewności siebie, niekompetentny narażony jest na własną bezsilność i odczuwanie negatywnych emocji, zwłaszcza gdy znajdzie się w niesprzyjających warunkach życiowych. Z pewnością brak słuchu jest sytuacją specyficzną i w pewnym stopniu ogranicza niektóre działania, ale nie eliminuje realizowania się w roli rodzica. Niesłysząca matka i ojciec muszą zwrócić uwagę na zadania, jakie czekają ich

Odręczny zapis rozmowy w posiadaniu autorki.

[16] Wypowiedź babci pochodzi z wywiadu przeprowadzonego z rodziną. Odręczny zapis rozmowy w posiadaniu autorki.

[17] P. Kostyło, *Wykluczanie jako problem filozofii edukacji. Komentarz do badań empirycznych*, Kraków 2008, s. 148.

dla zapewnienia swoim słyszącym dzieciom warunków normalnego rozwoju. W związku z tym potrzebują oni w tym zakresie wsparcia oraz specjalistycznych porad zwiększających ich kompetencje i poszerzających wiedzę. Jednym ze sposobów zapewnienia właściwego rozwoju, a szczególnie rozwoju mowy i poprawnego komunikowania się słyszących dzieci przy niesłyszących rodzicach, jest obecność w życiu rodziny słyszących dziadków i stały kontakt z nimi. Jednak tego typu relacje i zależności międzypokoleniowe różnie się konstytuują. W wielu wypadkach dziadkowie przejmują zadania rodziców, a ci zostają przesunięci do pełnienia drugorzędnej wobec dziecka roli. Może to skutkować zaburzeniem hierarchii stosunków rodzinnych.

W rodzinach z niepełnosprawnością obojga rodziców w codziennych sytuacjach życiowych wielokrotnie dochodzi do odwrócenia ról pomiędzy nimi a słyszącymi dziećmi. Poszukując pomocy w kontaktach z otoczeniem, w różnorodnych okolicznościach rodzice wykorzystują sprawność słuchową dzieci do realizowania bieżących rodzinnych spraw, nawet jeżeli ich zakres jest zbyt trudny do zrozumienia przez małoletnich. Jakkolwiek systematyczne spełnianie oczekiwań niesłyszących rodziców sprawia, że już kilkuletnie dzieci potrafią występować w roli mediatorów i tłumaczy:

> Z czasem ich słyszące dziecko staje się naturalnym łącznikiem, pośrednikiem i przewodnikiem. Nie ma w tym niczego złego i jest to oczywista kolej rzeczy. Problem pojawia się wtedy, gdy zacierają się granice w tematach i sytuacjach, w jakich tłumaczy dziecko i jak jest do tego przygotowane. Czy jego inteligencja, emocje i wrażliwość są w stanie podołać takim zdarzeniom, jak wizyta z rodzicami u lekarza, w urzędzie, w szpitalu, sądzie, szkole?[18]

Nie tylko rodzice niesłyszący zmagają się z problemami porozumiewania z własnymi dziećmi – kłopoty tego typu dotyczą również, choć w innym układzie, słyszących rodziców i ich głuchych dzieci. Najlepszym wyjściem jest poszukiwanie takich rozwiązań, które poprzez wypracowane metody działania dałyby jednym i drugim możliwość pełnej integracji z dziećmi, rozumienia ich potrzeb. Urszula Bartnikowska opisała projekt warsztatów dla słyszących rodziców głuchych dzieci zorganizowanych przez Lyndę R. Myers i Patricię Hulsebosch, w czasie których przekazującymi wiedzę byli niesłyszący rodzice wyróżnieni za odniesione sukcesy wychowawcze. Mogli oni podzielić się swoimi doświadczeniami, przybliżyć specyfikę odbierania świata przez głuchych oraz zwrócić uwagę na specjalne potrzeby dzieci niesłyszących. Projekt trwał przez kilka lat i pomógł wykształcić profesjonalistów, którzy swoim wsparciem służyli słyszącym rodzicom, podnosząc ich kompetencje, a w efekcie pozytywnie oddziałując na proces wychowawczy ich niesłyszących dzieci[19].

[18] *Stowarzyszenie CODA Polska…*, dz. cyt.
[19] U. Bartnikowska, *Sytuacja społeczna i rodzinna…*, dz. cyt., s. 81–82.

W Polsce osoby z uszkodzonym słuchem mogą liczyć na prężny rozwój działalności przez rodzime CODA. Stowarzyszenie zapowiada podjęcie skutecznych starań, aby niesłyszący rodzice mieli szansę korzystać z pomocy osób dorosłych znających język migowy, a tym samym chronić swoje dzieci przed nieadekwatnym do wieku wysiłkiem. Tylko rozwiązania systemowe – zagwarantowanie realnego, usankcjonowanego prawnie wsparcia dla głuchych rodziców – mogą skoncentrować działania na odciążaniu psychicznym i fizycznym ich słyszących dzieci. Niestety, nawet najlepsze rozwiązania i najlepsi tłumacze nie pomogą uchronić dzieci, i to zarówno niesłyszących, jak i słyszących rodziców, przed przygniatającym ciężarem stosunków wewnątrzrodzinnych albo nauczycielami, którzy nigdy na tym stanowisku znaleźć się nie powinni.

Bibliografia:

Bartnikowska U., *Sytuacja społeczna i rodzinna słyszących dzieci niesłyszących rodziców*, Akapit, Toruń 2010.

Carty B., *The Development of Deaf Identity*, [w:] *The Deaf Way. Perspektives form the International Conference on Deaf Culture*, red. C. J. Erting [i in.], Gallaudet University Press, Washington 2002.

CODA International, https://www.coda-international.org/about, dostęp 16.10.2015.

Kamińska M., *Moi rodzice nie słyszą, a ja… Słyszące dzieci głuchych rodziców*, [w:] *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*, red. E. Pisula, D. Danielewicz, Harmonia, Gdańsk 2007.

Kostyło P., *Wykluczanie jako problem filozofii edukacji. Komentarz do badań empirycznych*, Impuls, Kraków 2008.

Lane H., *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, tłum. T. Gałkowski, J. Kobosko, WSiP, Warszawa 1996.

Phelan J., Bromet E., Link B., *Psychiatric illness and family stigma*, „Schizophrenia Bulletin" 1998, nr 24, s. 115–126.

Sipowicz M., *Mit 5. Nieprawda, że CODA zawsze będzie lepszym tłumaczem niż nie-CODA*, http://stpjm.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=245&Itemid=186&lang=pl, dostęp 10.11.2015.

Stowarzyszenie CODA Polska. Słyszące Dzieci – Niesłyszący Rodzice, http://www.coda-polska.org/, dostęp 16.10.2015.

Uczyńska A., *Pomigaj mi, mamo! Język migowy u niemowląt fenomenalnie działa na rozwój mowy i rozwój intelektualny*, http://www.madredziecko.com/articles/show/1/4/70/, dostęp 30.11.2015.

Materiał archiwalny

Wywiad przeprowadzony z rodziną. Odręczny zapis rozmowy w posiadaniu autorki.

Everyday hearing children of deaf parents

Abstract: In the context of reflections on the everyday life as an educational challenge, problems faced by the children of deaf parents will be presented. Their functioning appears to be completely different than this of their peers because of the disability of their parents who belong to a specific, not autonomous group with low self-esteem, who often experience frustration as a sign of lack of understanding and contact with the environment. The lack of natural communication in home is limiting to a great extent the development of linguistic efficiency of these children, as well as the capability of their social adaptation. Experiencing a specific family situation daily provokes in them a strong sense of belonging to two different environments, they identify both with the community of deaf as well as with normally hearing people. Already as a couple year old children they can act as mediators and interpreters of deaf parents. Is it not however a role too bothersome for them?

Keywords: biculturalism, Child of Deaf Adults, children, CODA, disability sign language, parents' disability

Słowa kluczowe: CODA, dwukulturowość, dzieci, dzieci niesłyszących rodziców, język migowy, niepełnosprawność rodziców

Aleksandra Szczesiul
Uniwersytet Gdański

Doświadczenia edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością ruchową w codzienności szkolnej. Perspektywa biograficzna[1]

Wprowadzenie

Świat życia młodego człowieka, świat jego doświadczeń można zrekonstruować, jak sugeruje Dieter Baacke, w podłużnym przekroju biografii i w poprzecznym przekroju rozmaitych stref i dziedzin ekologicznych[2]. Wspomniany autor wyróżnił: „ekologiczne centrum" (teren rodziny, dom rodzinny, obszar związków face-to-face), „ekologiczną przestrzeń ościenną" (dzielnica, ulica, osiedle, miejscowość, kluby, dyskoteki – strefę czasu wolnego młodzieży), strefę „odcinków ekologicznych" (szkoła) oraz „peryferia ekologiczne" jako strefę kontaktów sporadycznych (wakacje, inne)[3]. Interesujące w tej koncepcji jest to, że system ekologiczny akcentuje strukturę terytorialną oraz naturalne układy zachowania i rozwoju dziecka. Wszystkie strefy ekologiczne mają określone cechy fizyczne i materialne. W każdej z nich młody człowiek wchodzi w interakcje z innymi oraz działa. Doświadczenia życia codziennego dziecka w wieku szkolnym w tak nakreślonym systemie ekologicznym są wielopłaszczyznowe i wielopoziomowe.

Poszukując wartościowej płaszczyzny analitycznej w polu doświadczeń edukacyjnych uczniów, można odwołać się do różnych perspektyw: perspektywy makro, uwzględniającej szeroko pojęty kontekst społeczny i kulturowy, oraz perspektywy mikro, pozwalającej spojrzeć na szkołę od środka, jako na miejsce aktywności i doświadczeń ucznia. W tym drugim wymiarze środowisko szkoły

[1] Świat doświadczeń szkolnych uczniów z niepełnosprawnością ruchową stanowi wycinek wyników autorskiego projektu badawczego ukierunkowanego na rozpoznanie ich codzienności.

[2] D. Baacke, *Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher*, „Deutsche Jugend" 1980, H. 11. Cyt. za: M. Oleniacz, *Przeżywanie młodości. Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*, Kraków 2005, s. 96.

[3] Tamże.

często interpretuje się za pomocą Goffmanowskiej metafory teatru. W teoriach stanowiących odniesienia możliwe dla analiz tej przestrzeni pojawiają się też inne obrazowe określenia związane z walką (strategia) czy z handlem (negocjacje)[4]. Wszystkie te perspektywy kierują uwagę na środowisko społeczne szkoły i podkreślają relacje między dwoma światami – nauczycielami i uczniami. Przestrzeń szkoły z jednej strony jest miejscem, w którym odbijają się procesy społeczne szerszej zbiorowości, z drugiej – jest to środowisko, w którym kontakt, współdziałanie, postawy członków społeczności szkolnej podlegają w dużej mierze kształtowaniu przez kulturę szkoły. W związku z tym można dodać, że świat szkoły jest nie tylko światem społecznym, lecz także kulturowym. Ujmując szkołę jako środowisko kulturowe, podkreśla się jej dwa główne wymiary: formalny i nieformalny. Istnieją też dwa pola budowania kultury: świat uczniów i świat nauczycieli. Kultura formalna jest funkcją założonych celów działania instytucji, w której normy, wartości i rytuały służą podtrzymaniu oficjalnej definicji sytuacji i tworzeniu jak najlepszej atmosfery dla edukacji. Wysuwane przez szkołę zalecenia, wymagania i reguły postępowania regulują zachowania uczniów. Nauczyciele nie są w prosty sposób nosicielami kultury oficjalnej; jest ona filtrowana przez ich własną kulturę nieformalną. Kultura nieformalna (uczniowska) jest funkcją wartości młodzieży – wzory życia w szkole nastawione są na regulację stosunków między członkami nieformalnej grupy uczniowskiej. Jest ona zorientowana na stosunki społeczne pomiędzy uczniami i nauczycielami. Może ona być współbieżna z kulturą oficjalną (formalną) lub wobec niej przeciwstawna[5]. Poszukując perspektywy myślowej dla doświadczeń edukacyjnych uczniów, nie można też pominąć faktu, że świat szkoły jest również światem fizycznym. W specjalnie do tego celu skonstruowanym budynku, otoczonym płotem lub murem określona grupa ludzi spędza ze sobą kilka godzin dziennie, wchodzi w interakcje, podlega określonym regułom.

Ramę możliwego zróżnicowania doświadczeń uczniów z niepełnosprawnością (w tym z niepełnosprawnością ruchową) można rozważać hipotetycznie przez odwołanie się do typu szkoły (ogólnodostępna, integracyjna, specjalna) i do czasu jako elementów konstytuujących ścieżki edukacyjne uczniów. W polskim systemie edukacji kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami realizowane jest w szkołach ogólnodostępnych (również z oddziałami integracyjnymi lub specjalnymi), w szkołach integracyjnych oraz w szkołach specjalnych[6],

[4] Por. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1998.

[5] Por. P. Mikiewicz, *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005, s. 106-107; S. Sadowska, *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty. O edukacyjnej codzienności w kontekście jawnych i ukrytych wzorów kultury szkolnej*, „Studia Edukacyjne" 2015, nr 34, s. 71–88.

[6] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem spo-

w formie indywidualnej (w domu lub na terenie szkoły)[7] i grupowej (w szkole). Wskazania dotyczące formy kształcenia (w szkołach ogólnodostępnych, z oddziałami integracyjnymi, specjalnych) zawarte są w orzeczeniach o potrzebach kształcenia specjalnego, wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane są na kolejne etapy edukacyjne. Rekomendowana przez poradnię forma kształcenia ma charakter niewiążący; jest wskazówką dla rodziców, do których należy podjęcie ostatecznej decyzji. Badacze wskazują, że odmienne formy zapleczy rodzinnych wiążą się z różnym udziałem rodziny w kształtowaniu ścieżki edukacyjnej swojego dziecka, ponieważ wyższe kompetencje rodziców dziecka uczęszczającego do szkoły integracyjnej umożliwiają bardziej aktywny udział w wyborze szkoły, która w ich ocenie jest korzystniejsza dla dalszych losów dziecka[8].

Metodologia badań własnych

Poznanie edukacyjnej cząstki świata życia codziennego oparto na subiektywnym doświadczeniu badanych osób, co wpisuje projekt w nurt badań jakościowych. Zgodnie z założeniami symbolicznego interakcjonizmu, doświadczenia indywidualne i społeczne, gromadzone, zapisywane i przetwarzane w sieci struktur poznawczych, tworzą określoną organizację stanowiącą podstawę indywidualnego systemu znaczeń. Takie ujęcie zakłada, że jednostka dokonuje interpretacji polegającej na nadawaniu znaczenia sytuacji, w której uczestniczy, i obiektom (jednostkom, przedmiotom) w niej występującym. W wyniku tej analizy konstruuje indywidualne definicje sytuacji. Według interakcjonistów obejmują one formowanie wiedzy o obiektach, jej komunikowanie oraz działanie wobec tych obiektów. Przenosząc tę koncepcję na grunt socjologii edukacji, Peter Woods wyjaśnia:

> Ludzie żyją w fizycznym świecie, ale przedmioty w tym świecie mają «znaczenia» dla nich. Nie są tymi samymi przedmiotami dla innych ludzi, ani sytuacje nie są interpretowane w taki sam sposób. Dla niektórych szkoła jest pełna radości, zabawy i wyzwolenia, dla innych może okazać się nudna i represyjna i może być przyrównywana do więzienia lub koszar wojskowych[9].

łecznym, Dz. U. z 2015 r., poz. 1113 § 2 pkt 1.

[7] Rozporządzenie MEN z dnia 28 sierpnia 2014 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, Dz. U. z 2014 r., poz. 1157 § 5 pkt 1.

[8] Por. S. Sadowska, *Ścieżka edukacyjna ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Aspekty trajektorii społecznej*, „Szkoła Specjalna" 2006, nr 5, s. 344–352.

[9] P. Woods, *Sociology and the school. An interactionist viewpoint*, London 1983, s. 1. Cyt.

Badanie osadzono w orientacji fenomenologicznej. Zwolennicy tego kierunku, jak wskazuje Alfred Schütz, zainteresowani są światem przeżywanym przez człowieka i pracą jego świadomości, „w której ten świat przeżywany jest konstytuowany”[10]. Dla fenomenologów świat życia codziennego jest od samego początku „intersubiektywnym światem kultury”, światem, w którym żyjemy z innymi ludźmi zanurzeni w „uniwersum” znaczeń zrozumiałych dla nas i ludzi obok nas żyjących[11]. Na bazie formułowanych przez grupy systemów norm, wartości i symboli jednostki uzyskują wiedzę o tym, co jest ważne, czego należy unikać i jak definiować obiekty i zdarzenia[12]. Z nurtu fenomenologicznego zaczerpnięto tak zwany stan *epochě*, czyli zawieszenie uprzedzeń, upodobań i sądów; zgodnie z tą postawą osoba prowadząca badania stara się zrezygnować z własnych przypuszczeń i opinii na temat osób badanych.

Obok podejścia fenomenologicznego, działania oparto na analizie hermeneutycznej, która w tradycyjnym rozumieniu jest metodą objaśniania i tłumaczenia tekstów[13], sztuką ich czytania i interpretacji[14] oraz czynienia tekstu zrozumiałym[15]. W hermeneutycznej koncepcji rozumienia nie zakłada się konieczności dążenia do uchwycenia ponadczasowej i niezrelatywizowanej istoty zjawisk, lecz wymaga ona uwzględnienia ich historycznego i społeczno-kulturowego kontekstu[16].

W centrum uwagi badawczej postawiono ucznia z niepełnosprawnością ruchową oraz – odwołując się do terminologii Baacke'a – jego strefę „odcinków ekologicznych”, czyli obecność w przestrzeni szkoły. Kategorią czasu objęto przeżycia szkolne uczniów na różnych etapach, choć w badaniach opartych na doświadczeniu codzienności takie podejście bywa trudne[17]. W niniejszym projekcie przyjęto, iż uczniowie z niepełnosprawnością posiadają bagaż doświadczeń, który istotnie wpływa na ich bycie tu i teraz. Tak nakreślona perspektywa

za: P. Mikiewicz, *Społeczne światy szkół średnich*, dz. cyt., s. 63.

[10] A. Schütz, *Fenomenologia i nauki społeczne,* [w:] *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów,* red. Z. Krasnodębski, Warszawa 1989, s. 110.

[11] Tamże, s. 124.

[12] K. Lachowicz-Tabaczek, *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, Gdańsk 2004, s. 96–97.

[13] K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998, s. 31.

[14] I. Cymerman, *Doświadczanie jakości życia po przeszczepie. Perspektywa fenomenologiczno-hermeneutyczna*, Olsztyn 2007, s. 81.

[15] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 272.

[16] B. Matwijów, *Budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, [w:] *Orientacje w metodologii…*, dz. cyt., s. 18.

[17] Z. Gajdzica, *Codzienność ucznia niepełnosprawnego. Perspektywa badacza*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010, s. 164.

skłoniła do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: jaki obraz szkoły jawi się w narracjach uczniów w odniesieniu do poszczególnych ścieżek edukacyjnych?

Uznano, że poznanie cząstki codzienności badanych osób, odkrycie przeszłych i teraźniejszych doświadczeń uczniów, motywacji ludzkich działań, mechanizmów kształtowania się postaw i dążeń jednostek jest możliwe poprzez zastosowanie metody biograficznej i techniki wywiadu, w tym wywiadu narracyjnego. Takie podejście daje możliwość słownej rekonstrukcji ciągu zdarzeń (narracji) oraz jej zarejestrowanie[18]. Przyjęta strategia zakłada rezygnację z hipotez badawczych oraz „eliminuje wszelkie teoretyczne założenia badacza dotyczące zakresu tematycznego, który ma być objęty wywiadem"[19]. Homogeniczną grupę badawczą, utworzoną według zaleceń Stanisława Kowalika[20], tworzyli uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, którzy w momencie przeprowadzania wywiadów uczęszczali do klasy maturalnej w oddziale integracyjnym. Udział w badaniu był dobrowolny. Szczególnym priorytetem była troska o wzajemny szacunek, brak przymusu i manipulacji oraz zachowanie zasad demokratycznych[21].

Prowadzone analizy w dużym stopniu odniesiono do odsłaniania jawnych i ukrytych wzorów kultury szkoły. Wydobycie ich przejawów jest ważne zwłaszcza dla osób pracujących w tej szkole, gdyż ich refleksja w tym polu jest podstawą zmiany istniejącego status quo. Dorota Klus-Stańska podkreśla, że

> bezrefleksyjne zanurzenie we własnej kulturze i nieświadomość jej «nienaturalności», wynikające z braków kontaktów z innymi kulturami (tu: dydaktycznymi), blokują możliwość jej poznania[22].

A tylko poprzez poznanie możliwa jest zmiana, która stanowi podstawę wdrażania projektu szkoły dla wszystkich.

---

[18] K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 122.

[19] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, dz. cyt., s. 330.

[20] S. Kowalik, *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, Warszawa–Poznań 1989. Cyt. za: S. Sadowska, *Jakość życia uczniów związanych ze szkołą. Analiza wybranych problemów jako klucz do badań*, [w:] *Jakość życia w niepełnosprawności. Mity a rzeczywistość*, red. M. Flanczewska-Wolny, Gliwice–Kraków 2007, s. 131.

[21] Zob. E. Soroko, *Poziom autonarracyjności wypowiedzi i użyteczność wybranych sposobów ich generowania*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. W. Paluchowskiego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2007, https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/4071/1/E%20Soroko%20doktorat.pdf, dostęp 11.04.2015.

[22] D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, dz. cyt., s. 325.

Analiza doświadczeń edukacyjnych uczniów – wyniki badań

Miejsce i czas kształcenia to elementy konstytuujące indywidualne ścieżki edukacyjne ucznia. Wyprowadzone z narracji badanych ścieżki edukacyjne są różne i wskazują na liczne zmiany szkoły. Widoczna migracja części uczniów pokrywa się z danymi zawartymi w najnowszym raporcie z badań ścieżek edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością przygotowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2014 roku[23].

Ścieżki edukacyjne badanych uczniów można przedstawić w postaci kilku schematów. Dla większości uczniów pierwszą szkołą była szkoła ogólnodostępna, wielu z nich pobierało naukę w formie nauczania indywidualnego. Z tej szkoły uczniowie przechodzili do szkoły z klasami integracyjnymi, ale także do szkoły specjalnej. Zauważono też inne możliwe przejścia – łącznie wyszczególniono sześć ścieżek edukacyjnych:

I nauczanie indywidualne w szkole ogólnodostępnej → szkoła z klasami integracyjnymi;
II szkoła ogólnodostępna → nauczanie indywidualne (w szkole ogólnodostępnej) → szkoła z klasami integracyjnymi;
III szkoła z klasami integracyjnymi → nauczanie indywidualne w szkole z klasami integracyjnymi → szkoła z klasami integracyjnymi;
IV szkoła ogólnodostępna → szkoła z klasami integracyjnymi;
V szkoła ogólnodostępna → szkoła specjalna → szkoła z klasami integracyjnymi;
VI jednorodna ścieżka – szkoła z klasami integracyjnymi.

W odwołaniu do poszczególnych ścieżek prezentowane będą wyniki z analizy narracji.

W ścieżkach I, II i III w sposób szczególny pojawiają się wypowiedzi nawiązujące do nauczania indywidualnego. Ujawniane w narracjach doświadczenia można odnieść do kilku pól takich jak: zastosowanie regulacji prawnych, czynności orzekających, organizacji pracy szkoły z oddziałami integracyjnymi, pracy nauczycieli.

Wypowiedzi badanych ujawniają zajmowaną pozycję przedmiotową uczniów wobec przestrzeni regulacji prawnych. M3[24]:

[23] P. Grzelak, P. Kubicki, M. Orłowska, *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów. Raport końcowy*, Warszawa 2014, http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-sciezki-edukacyjne-niepelnosprawnych-dzieci-uczniow-i-absolwentow.pdf, dostęp 22.09.2015.

[24] Symbol własny zastosowany w oznaczeniu zebranego materiału: M3 - wielka litera określa płeć respondenta (M – mężczyzna, K – kobieta); 3 – liczba porządkowa wywiadu.

> szkołę podstawową zacząłem w toku indywidualnym, czyli nauczyciele przychodzili do mnie do domu, przychodzili, uczyli mnie, tam miałem 10 godzin tygodniowo, czasami 12, to zależało od dyrektora.

Narracja nawiązuje do przydziału godzin na nauczanie indywidualne. Kluczowe stwierdzenie: zależało od dyrektora wskazuje osobę decydującą o „losie ucznia".

Doświadczenie uczennicy K2 z etapu gimnazjum (nauczanie indywidualne) to wykluczenie ze społeczności klasy, czego wyraźną egzemplifikacją jest wykluczenie z balu gimnazjalnego:

> [wychowawczyni] powiedziała coś w stylu: to ciebie nie będzie na balu tak? A wcześniej nawet mi nie powiedziała kiedy on jest, jaka wpłata i tak dalej, więc w sumie ona też się za bardzo mną nie interesowała. Wychowawczyni nie spełniła oczekiwań uczennicy, nie objęła podopiecznej szczególną opieką i troską, nie inicjowała spotkań z klasą: nawet nie było od niej [od wychowawczyni] tak jakby czegoś takiego, że ona powiedziała w klasie, żeby ktoś mnie odwiedził, […] nie mówiła klasie, żeby się ktoś mną zainteresował, w sumie jej nie zależało, klasie też nie.

Zdaniem badanego M10 uczenie indywidualne jest stratą czasu:

> cieszę się, że wróciłem do szkoły, bo miałem indywidualne w domu, no niemiło je wspominam, bo tylko straciłem rok […], no zdać zdałem, no ale rok w plecy.

Według ucznia na nauczaniu indywidualnym nauczyciele inaczej go traktują, obniżają wymagania, są pobłażliwi, inaczej też oceniają. Nauka w szkole jest na wyższym poziomie, a lepsze oceny na nauczaniu indywidualnym nie przekładają się na zdobytą wiedzę:

> czy czegoś się nauczyłem w tej pierwszej klasie, to nie nauczyłem się, no i lepsze oceny miałem, no, ale tu inaczej ten podchodzili, no i w ogóle inaczej oceniali, no niż w szkole, no, bo w szkole to już jest bardziej, tak jest, wyższy poziom tak jakby.

Nauczanie indywidualne nie spełnia oczekiwań ucznia.

W IV ścieżce (szkoła ogólnodostępna → szkoła z klasami integracyjnymi), wypowiedzi uczniów wyraźnie nawiązują do doświadczeń szkoły ogólnodostępnej na etapie szkoły podstawowej.

Dla uczennicy K9 bycie w podstawówce ogólnodostępnej:

> to jest najgorsze co może być dla mnie, to było najgorsze […], bardzo przykro to wspominam. Badana czuła się tam: jak odmieniec, taka gorsza.

Nauczycielka – w jej wspomnieniach – poniża ucznia, nie stawia ocen, bo nie ma takiej skali, nie robi testów, rysuje buźki, nie jest wrażliwa na osobiste dramaty:

> pani na przykład potrafiła przy wszystkich poniżyć mnie, dosłownie poniżyć; pani na przykład mówiła do mnie, że ona mi nie będzie stawiać ocen, bo nie ma takiej skali, ona będzie mi buźki rysować […] albo mówiła, że testów mi nie będzie robić, bo ja i tak sobie nie dam rady, albo robiła jakiś tam sprawdzian czy coś tam i rzucała hasło takie: a teraz się okaże, kto jest głąb.

Wobec postawy nauczycielki narratorka czuła się bezradna i bezbronna, szkołę odbierała jako miejsce stresu. Ocena wystawiona nauczycielce jest krótka: pani nie miała talentu pedagogicznego.

Powyższe narracje można odnieść do szerszych badań, które odsłaniają, że myślenie nauczycieli cechuje wyraźny podział na uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Słowem kluczowym w myśleniu o osobach niepełnosprawnych jest rzeczownik „trudności" uzupełniany przez szereg określeń. W słowniku nauczycieli osoba niepełnosprawna jest też „bezradna", „zależna od innych osób", a nawet „zdana całkowicie na pomoc osób trzecich"[25]. W semantycznych strukturach pokazujących swoiste dla nauczycieli widzenie osób niepełnosprawnych odbija się ogólniejsze rozumienie organizacji świata, panujących w nim hierarchii i akceptowanych przez tę społeczność językową wartości.

Wypowiedzi uczniów odsłaniają także kwestie związane z organizacją oddziałów integracyjnych. Ważnym elementem formalnego utrzymania oddziału jest stan frekwencji pojedynczych uczniów. Zgodnie z procedurami zawartymi w statucie szkoły, z której pochodzą badani uczniowie, konsekwencją przekroczenia dopuszczalnej ilości nieusprawiedliwionych godzin nieobecności ucznia jest podpisanie kontraktu przez ucznia, a następnie, w momencie niedotrzymania zobowiązań wynikających z kontraktu, stopniowanie kar związanych z obniżeniem oceny ze sprawowania. W przypadku uczniów pełnoletnich skutkuje to skreśleniem z listy uczniów. Administracyjną konsekwencją usunięcia uczniów ze szkoły czy rozwiązania klasy może być znaczne uszczuplenie zasobów finansowych przeznaczonych na placówkę z oddziałami integracyjnymi i płynących z organu prowadzącego szkołę. K14 opowiada:

> [wychowawczyni] martwi się też naszą frekwencją, […] klasę nam mogą rozbić, do końca stycznia może już nas nie być, możemy być rozbici, bo frekwencję naprawdę mamy kiepską.

M6 opisuje swoją sytuację:

> [w sanatorium] na ćwiczenia chodziłem, oczywiście na każdych byłem, w szkole bywa różnie, no w tym roku zamierzam chodzić, tak? To wiem i wiem, dlaczego miałem nieodpowiednie zachowanie, właśnie przez godziny rehabilitacji, tak, miałem nieodpowiednie zachowanie, no plus tam oczywiście mój kontrakcik, który przekroczyłem trzy, cztery razy, najlepiej z całej klasy, co oczywiście była grzeczna spokojna – tylko jeden [nazwisko respondenta].

W praktyce bywa tak, że uczniowie ponoszą częściowe konsekwencje przekroczonej absencji. Badany M6 pomimo nieuczęszczania na zajęcia specjalistyczne oraz przekroczenia kontraktu nie zostaje skreślony z listy uczniów. Nikomu nie

[25] S. Sadowska, *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Toruń 2005.

zależy na rozwiązaniu klasy czy wydaleniu uczniów ze szkoły. Na co dzień najczęściej stosowane są „straszaki" słowne używane przez wychowawców.

W V zróżnicowanej ścieżce edukacyjnej (szkoła ogólnodostępna → szkoła specjalna → szkoła z klasami integracyjnymi) wypowiedzi wyraźnie odnoszą się do znaczeń nadawanych szkole specjalnej w kontekście wcześniejszych doświadczeń w szkole ogólnodostępnej i późniejszych, w szkole integracyjnej. M15 opisuje swoją sytuację:

> Do podstawówki, nie, do integracyjnej chodziłem […]. Gimnazjum? Do specjalnej chodziłem […]. Fajni ludzie tam byli, nie denerwowali. Tu tylko dwie osoby. No, [w gimnazjum] czułem się akceptowany przez innych, (ewentualna przyczyna to z mojej winy), jak zrobiłem coś nie tak przez przypadek […]. Ale w liceum, tak? Po poznaniu mojej klasy zacząłem już opuszczać godziny lekcyjne, jak już (mówiłem), w podstawówce nie miałem ochoty chodzić do szkoły, ale (się zmuszałem)[26].

Wypowiedź ucznia M15 wskazuje gimnazjum specjalne jako miejsce spokoju i realizacji w relacjach z rówieśnikami – w gimnazjum specjalnym badany czuł się akceptowany. Natomiast w klasie integracyjnej pozytywne relacje badany utrzymuje tylko z dwiema osobami. Dla uczestnika tej zróżnicowanej ścieżki szkoła specjalna jawi się jako miejsce dobrych relacji z innymi uczniami. Te ustalenia wpisują się w wyniki badań Alicji Sadownik[27] i Katarzyny Materny[28], które wskazują, że przejście do szkoły specjalnej to niezwykle kojący, wyzwalający moment w życiu ucznia.

Narracje uczniów, którzy do klasy integracyjnej uczęszczali na wszystkich etapach kształcenia (jednorodna ścieżka – szkoła z klasami integracyjnymi), nawiązują do doświadczeń z pola pracy nauczycieli oraz organizacji pracy szkoły z oddziałami integracyjnymi. Dla uczennicy K13 pierwszy etap szkoły podstawowej łączy się z wytężoną pracą nad zmianą swojego wizerunku:

> bardzo długo trwało zanim jakby przetarłam to, że ja jestem zwyczajna, taka sama umysłowo jak, jak ludzie normalni, zwyczajni.

Zdaniem respondentki nauczyciele uważali, że jest głupsza od innych dzieci. W jej realnym odczuciu była gorzej traktowana:

> nauczyciele potrafili na przykład po prostu uważać, że ja jestem, nie wiem, głupsza, czy że ja nie zauważę czegoś, że jestem na przykład, że jestem traktowana gorzej.

[26] Słowa w nawiasach zapisano domyślnie na podstawie kontekstu zdania, kiedy wypowiedź ucznia nie była dokładnie słyszalna w odsłuchu nagrania.

[27] A. Sadownik, *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*, Wrocław 2011.

[28] K. Materny, *«Moje miejsce w świecie». Doświadczenia edukacyjne i społeczne młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, red. C. Kosakowski, A. Krause, Olsztyn 2005; taże, *Biografia miejsca. Obraz szkoły specjalnej w narracjach uczniów*, [w:] *Szkoła dla osób z niepełnosprawnością. Wzory, codzienność, wyzwania*, red. A. Krause, J. Belzyt, S. Sadowska, Gdańsk 2012.

Uczennica doświadczyła pominięcia przez nauczycielkę, która nie pozwoliła jej zagrać roli w jasełkach:

> pamiętam dokładnie, jak pani od religii właśnie […] organizowała jakieś tam jasełka i ja chciałam zagrać tam jakąś rolę w tych jasełkach i mówię, że chcę zagrać, a pani do mnie mówi: nie. Wszystkim rozdała role tylko nie mnie.

Nauczyciele różnych przedmiotów nie doceniali jej umiejętności, w jej odczuciu oceniali ją jako gorszą:

> nauczyciele po prostu, potrafili patrzeć na mnie jakby, oni patrzyli, jakbym była gorsza, że ja nie mogę, że ja nie mogę dostać piątki, że czwórka to jest moje szczyty marzeń.

Wychowawczyni zdarzało zapomnieć o podopiecznej:

> Pani wiedziała że ja mam tam, jakiś przyznany jeden wf z klasą i potrafiła po prostu sobie pójść na boisko gdzieś tam, […] a potem trzeba było szukać pani, bo pani zapomniała, że ja miałam przyjść.

Na obecnym etapie edukacji uczennica dostrzega zmianę w postawie nauczycieli oraz uogólnia tę postawę na innych ludzi:

> widzę teraz, że w gimnazjum, w liceum już inaczej, w ogóle wszyscy ludzie patrzą, bo raczej patrzą na to, co jest w głowie, niż na to, jak kto chodzi i to jest pocieszające bardzo.

W celu realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego szkoła z oddziałami integracyjnymi zatrudnia dodatkowych nauczycieli współorganizujących kształcenie integracyjne. Zdaniem uczennicy K13 nauczyciel wspierający swoją pracą wyręcza ucznia z niepełnosprawnością w aktywności intelektualnej:

> ja nigdy nie miałam jako takiego nauczyciela wspomagającego, nigdy, bo ja nie chciałam, bo ja wiedziałam jak to wygląda, że nauczyciel rozwiązuje zadanie zamiast mnie.

Dopiero w obliczu doświadczanych trudności nauki w liceum uczennica podejmuje refleksję i uznaje przydatność nauczyciela wspierającego:

> ale w liceum zaczęłam się przekonywać do tych nauczycieli, ponieważ […] jak chce się człowiek skupić, słuchać, na matmie na przykład, to nie jest w stanie zdążyć przepisać albo nie daj Boże jeszcze narysować coś.

Uczeń M4 w swojej opowieści wspomina o zmianie profilu klasy w toku nauki na etapie liceum:

> trochę zmian się w liceum narobiło, bo byłem w klasie «a» o profilu chemia – biologia, a teraz jestem w klasie «f» o profilu polski – wos. No i po prostu jakoś tak wyszło, że trafiłem z kolegą do liceum, bo było w klasie «a» za dużo osób z orzeczeniami po prostu o niepełnosprawności i musieli rozwiązać, żeby powstała klasa «f» czyli pana «K».

Z jego wypowiedzi można wywnioskować, iż w celu realizacji prawodawstwa oraz sprawnego funkcjonowania placówki dyrektor podejmuje decyzje o reorganizacji oddziałów integracyjnych. Taka sytuacja wskazuje na ogólne społeczne przyzwolenie do dysponowania osobą z niepełnosprawnością w zależności od potrzeb placówki, zachowując w tym dobry wizerunek szkoły oraz zgodność z obowiązującymi przepisami prawnymi. W domyśle pozostaje fakt o dopełnionych formalnościach w tej sprawie: uczeń zapewne samodzielnie złożył na ręce dyrekcji prośbę o zmianę klasy.

Wypowiedź jednej z badanych z I ścieżki edukacyjnej (nauczanie indywidualne w szkole ogólnodostępnej → szkoła z klasami integracyjnymi) nawiązuje do przestrzeni regulacji prawnych. Szkoła jawi się jako miejsce, gdzie realizacja wytycznych czy wypełnianie ściśle określonych przepisów jest sprawą priorytetową dla dyrektorów. Nieoficjalnie uczeń pozostaje w pozycji przedmiotowej wobec mocy prawa, które obliguje dyrektorów do realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniach. K12 opowiada:

> wydali mi kiedyś opinię […], że potrzebuję opieki logopedycznej, tak? Po co mi ta logopeda? […] Różnego typu rewalidacje z matematyki czy z polskiego miałam, ale już teraz nie mam, bo, nie wiem czemu, […] wydali mi orzeczenie trzy czy dwa lata temu, że muszę mieć logopedę i dalej się trzymają ściśle tego przepisu.

Narracja uczennicy wskazuje, że przez wszystkie etapy kształcenia uczęszczała na zalecone zajęcia logopedyczne, choć jej wypowiedź sugeruje, że korzystniejsze dla niej byłyby zajęcia rewalidacyjne z konkretnych przedmiotów: matematyki i języka polskiego. Dokument z poradni wskazuje jednak potrzebę zajęć logopedycznych.

Podsumowanie

Zaprezentowane wyniki ukazują zarejestrowane zachowania, jakie są zwyczajowo podejmowane w palcówkach edukacyjnych. Dominujące praktyki bazują na myśleniu o sobie w kategoriach my – oni oraz takie rozumowanie podtrzymują. Można dodać, że u podstaw ukrytej kultury szkoły leżą z pewnością wzory wiedzy, wzory dziecka i dzieciństwa[29], wzory osoby z niepełnosprawnością[30]. Programy działania nauczycieli dotyczą pomocy niepełnosprawnym, a bardzo rzadko ich współpracy ze zdrowymi osobami czy traktowania niepełnosprawnych wychowanków jak każdego innego ucznia. Taki projekt przenika też prze-

[29] D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień…*, dz. cyt., s. 322–324.
[30] S. Sadowska, *Ku edukacji zorientowanej…*, dz. cyt., s. 34.

strzeń kultury nieformalnej. Prowadzone analizy dostarczają przesłanek do wnikliwszego namysłu nad rozgrywającymi się na co dzień w świecie szkoły praktykami formowania się podmiotu. Badania własne wyraźnie wskazują na konieczność głębszej analizy szans i zagrożeń wdrażania projektu szkoły dla wszystkich. W świetle tej idei środowisko szkoły ma być przestrzenią dla solidarności i sprawiedliwości społecznej oraz współdziałania, z której usuwane są rozmaite przejawy dominacji. W przedstawionych wypowiedziach niepełnosprawnych uczniów zarys wizerunku szkoły jest odmienny od wizji szkoły dla wszystkich i oficjalnych przekazów placówek edukacyjnych. Badani uczniowie mają zastrzeżenia do przestrzeni organizacyjnych, pracy nauczycieli, relacji z rówieśnikami.

Bibliografia

Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.

Baacke D., *Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher*, „Deutsche Jugend" 1980, t. 11, s. 493–505.

Cymerman I., *Doświadczanie jakości życia po przeszczepie. Perspektywa fenomenologiczno-hermeneutyczna*, Wydaw. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2007.

Gajdzica Z., *Codzienność ucznia niepełnosprawnego. Perspektywa badacza*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010.

Grzelak P., Kubicki P., Orłowska M., *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów. Raport końcowy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-sciezki-edukacyjne-niepelnosprawnych-dzieci-uczniow-i-absolwentow.pdf, dostęp 22.09.2015.

Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1998.

Klus-Stańska D., *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2010.

Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.

Kowalik S, *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, PWN, Warszawa–Poznań 1989.

Lachowicz-Tabaczek K., *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej. Ich wpływ na poznanie i zachowanie*, GWP, Gdańsk 2004.

Materny K., *«Moje miejsce w świecie». Doświadczenia edukacyjne i społeczne młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, red. C. Kosakowski, A. Krause, Wydaw. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2005.

Materny K., *Biografia miejsca. Obraz szkoły specjalnej w narracjach uczniów*, [w:] *Szkoła dla osób z niepełnosprawnością. Wzory, codzienność, wyzwania*, red. A. Krause, J. Belzyt, S. Sadowska, Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012.

Matwijów B., *Budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej, [w:] Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.

Mikiewicz P., *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.

Oleniacz M., *Przeżywanie młodości. Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*, Impuls, Kraków 2005.

Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Żak, Warszawa 2001.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2014 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, Dz. U. z 2014 r., poz. 1157.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. z 2015 r., poz. 1113.

Sadownik A., *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, Wrocław 2011.

Sadowska S., *Jakość życia uczniów związanych ze szkołą. Analiza wybranych problemów jako klucz do badań*, [w:] *Jakość życia w niepełnosprawności. Mity a rzeczywistość*, red. M. Flanczewska-Wolny, Kolegium Nauczycielskie; Impuls, Gliwice–Kraków 2007.

Sadowska S., *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Akapit, Toruń 2005.

Sadowska S., *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty. O edukacyjnej codzienności w kontekście jawnych i ukrytych wzorów kultury szkolnej*, „Studia Edukacyjne" 2015, nr 34, s. 71–88.

Sadowska S., *Ścieżka edukacyjna ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Aspekty trajektorii społecznej*, „Szkoła Specjalna" 2006, nr 5, s. 344–352.

Schütz A., *Fenomenologia i nauki społeczne*, [w:] *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, red. Z. Krasnodębski, PWN, Warszawa 1989.

Soroko E., *Poziom autonarracyjności wypowiedzi i użyteczność wybranych sposobów ich generowania*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. W. Paluchowskiego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Psychologii, Poznań 2007, https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/4071/1/E%20Soroko%20doktorat.pdf, dostęp 11.04.2015.

Woods P., *Sociology and the school. An interactionist viewpoint*, Routledge and Kegan Paul, London 1983.

Educational experiences of students with motor disability at everyday school. Biographical perspective

Abstract: The presented text relates to individual experiences of students with motor disabilities in the environment of the school, at different stages of education. The study of everyday school life was carried out in a quality strategy based on the biographical narratives of students. The area of the analysis was focused on uncovering explicit and implicit cultural school patterns, in reference to the individual educational paths of respondents. The image of the school presented in the biographical narratives of pupils is different from the idea of a school for everyone and the official school statements. The surveyed students have objected to the organizational area, work of teachers, relationships with peers. Our study clearly indicates the need for a careful analysis of opportunities and threats of the capacity to implement the project of school for all.

Keywords: educational experiences, educational paths, explicit culture, implicit culture, motor disability, students

Słowa kluczowe: doświadczenia edukacyjne, kultura jawna, kultura ukryta, niepełnosprawność ruchowa, ścieżki edukacyjne, uczniowie

Iwona Banach
Uniwersytet Zielonogórski

Edukacja w oswajaniu z tematyką niepełnosprawności

Świat podlega nieustannym przemianom dokonującym się we wszystkich obszarach i zakresach jego funkcjonowania. Spowodowane są one zarówno rozwojem cywilizacyjnym, nowymi technologiami, jak i zmianami warunków oraz trybu życia. Inne jest obecnie także spojrzenie na człowieka, jego codzienne zmagania, plany życiowe, możliwości oraz na jego odrębność. Swoisty rodzaj odmienności stanowi niepełnosprawność, która również wpisana jest w mozaikę ludzkiego życia. Potrzebę podejmowania działań zmierzających w kierunku oswajania z tą problematyką uzasadnia fakt stałego wzrostu liczby osób o ograniczonej sprawności, które stanowią obecnie coraz liczniejszą grupę, a ich odsetek wzrasta również w Polsce[1]. Przewiduje się, że tendencja ta będzie nadal się utrzymywała pomimo podejmowanych czynności zapobiegawczych[2], stanowiąc problem społeczny wymagający specjalnej uwagi i odpowiedniego podejścia. Przyrost liczby osób niepełnosprawnych uwarunkowany jest wieloma przyczynami. Wynika on głównie z procesu wydłużania się przeciętnego okresu trwania życia, postępu medycyny w zakresie ratowania życia i leczenia urazów, starzenia się społeczeństwa, urbanizacji i industrializacji przyczyniających się do powstawania chorób cywilizacyjnych. Reformy społeczno-polityczne dokonujące się w naszym kraju na przestrzeni ostatnich lat również wpłynęły na zmianę sytuacji osób niepełnosprawnych. W ich wyniku pojawiły się nowe rozwiązania strukturalne i organizacyjne, nowe wytyczne funkcjonowania instytucji oraz nowe unormowania prawne. Wypracowanie odpowiedniego systemu udogodnień

[1] Ostatnie pełne dane dotyczące liczby osób niepełnosprawnych w Polsce pochodzą z Narodowego Spisu Powszechnego, który odbył się w 2011 r. Jego wyniki wskazują, iż w naszym kraju było blisko 4,7 mln osób niepełnosprawnych. Są to jednak dane niedoszacowane, gdyż 1,5 mln respondentów skorzystało z prawa dobrowolności odpowiadania na pytania i nie udzieliło odpowiedzi. Zob. B. Rędziak, *GUS. Są wstępne wyniki spisu powszechnego*, Niepełnosprawni.pl 31.08.2012, http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/116886, dostęp 28.05.2017.

[2] J. Kirenko, *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Lublin 2007, s. 5.

czy określenie postaw wobec niepełnosprawnych dzieci, młodzieży i osób dorosłych wymaga także podejmowania różnego rodzaju działań przez instytucje oświatowo-wychowawcze. Zwrot w podejściu do osób niepełnosprawnych to niewątpliwy postęp, jaki dokonał się na tym polu, jednak rozdźwięk pomiędzy ich oczekiwaniami i potrzebami a możliwościami ich zaspokajania jest nadal duży.

Ewolucja poglądów dotyczy także sposobu rozumienia niepełnosprawności. Zauważa się wyraźne przejście

> od traktowania jej jako problemu jednostki, która z przyczyn ograniczeń funkcjonalnych lub psychologicznych ubytków nie może zapewnić sobie własnym wysiłkiem odpowiedniej jakości życia, do problemu barier ekonomicznych i społecznych uniemożliwiających samodzielne zapewnienie sobie przez osoby dotknięte ograniczeniami takich warunków[3].

To nowe spojrzenie wyłoniło dwa modele pojmowania istoty niepełnosprawności: indywidualny oraz społeczny. Przedstawiony sposób myślenia stanowił wynik wyraźnego wzrostu świadomości praw przysługujących każdej osobie oraz zespolenia się środowisk osób niepełnosprawnych w działaniach na rzecz ich przestrzegania i egzekwowania. Czynności te wydają się konieczne dla rzeczywistego wyrównywania szans życiowych osób niepełnosprawnych w różnych sferach ich funkcjonowania społecznego. Przeciwstawienie się medycznemu modelowi pojmowania niepełnosprawności miało na celu umocnienie niezależności tych jednostek oraz odejście od instytucjonalizacji form świadczonej im pomocy[4]. Warto przypomnieć, iż

> idea niezależnego życia (*independent living*) była wyrazem dążeń osób niepełnosprawnych do samodecydowania o swoim życiu osobistym, społecznym i politycznym oraz zakresie i sposobie korzystania z alternatywnych form pomocy wynikającej z konsekwencji niepełnosprawności[5].

W społecznym modelu percepcji niepełnosprawności wychodzi się do osoby niepełnosprawnej, zdejmując z niej winę za dyskryminację i odrzucenie społeczne. Podstawowa i zasadnicza zmiana polega na zaakceptowaniu osób z niepełnosprawnością takich, jakimi są w rzeczywistości, a nie – jak dotychczas – z punktu

[3] M. Zrałek, *Bariery życiowe niepełnosprawnych ze szczególnym uwzględnieniem barier architektonicznych*, [w:] *Niepełnosprawni w środowisku społecznym*, red. L. Frąckiewicz, Katowice 1999, s. 72–73.

[4] Niezależność odnoszona jest tutaj do wszystkich aspektów ludzkiej egzystencji: edukacji, zatrudnienia, warunków mieszkaniowych, kultury, sportu czy polityki. Idea tego ruchu oparta jest na „respektowaniu przez społeczeństwa potrzeb osób niepełnosprawnych w celu stworzenia równych szans oraz przeciw oczekiwaniu wobec osób niepełnosprawnych, aby dostosowywały się do zewnętrznie danego ideału normalności, co zmusza te osoby do zaprzeczenia własnej tożsamości". Cyt. za: M. Zrałek, *Bariery życiowe niepełnosprawnych...*, dz. cyt., s. 73.

[5] Tamże.

widzenia osób pełnosprawnych i oczekiwań, jakim niepełnosprawni musieli sprostać, by móc starać się o ewentualną akceptację[6].

Zmieniający się świat nakazuje wręcz konieczność dokonywania reform w sposobie edukacji młodego pokolenia. Kształtowanie postaw wobec odmienności drugiego człowieka – w tym również jego niepełnosprawności – stanowi obszar wymagający dalszego doskonalenia. Najistotniejsza wydaje się możliwość organizowania wspólnego kontaktu i poznawanie osób niepełnosprawnych w warunkach codziennego życia. Sytuacje takie umożliwiają zwrócenie uwagi młodego człowieka również na swoją odmienność w rozmaitych zakresach i sferach. Niezbędne staje się w tym procesie przygotowanie dzieci i młodzieży do pluralizmu, demokracji, otwartości, tolerancji i szacunku w stosunku do innych środowisk (naturalnych i kulturowych), a także równości, negocjacji, współistnienia, samodzielności myślenia i działania[7]. Szkoły realizują w praktyce ideę integracji społecznej osób niepełnosprawnych, a to powoduje, że wśród zadań nauczycieli-wychowawców pojawia się konieczność świadomej edukacji wychowanków do akceptacji i tolerancji wobec ich niepełnosprawnych rówieśników oraz niepełnosprawnych dorosłych. Z całą odpowiedzialnością można powiedzieć, że włączenie osób niepełnosprawnych w struktury szkoły ogólnodostępnej wywarło zasadniczy wpływ na poprawę wzajemnych relacji w zróżnicowanym środowisku szkolnym, jednak szczególnie mocno należy podkreślić, iż w tej kwestii jest jeszcze bardzo dużo do zrobienia, co nieodzownie wymaga podjęcia intensywnych zabiegów wychowawczych. Należy przy tym pamiętać, iż działania te powinny być prowadzone długofalowo i charakteryzować się systematycznością.

Edukacja pełni nieocenioną rolę w przygotowaniu człowieka na spotkanie i do spotkania z niepełnosprawnością zarówno w sensie wychowania, jak i kształcenia. Oba te procesy posiadają nieograniczone wręcz możliwości i zasoby w zakresie kształtowania postaw, wartości, norm i zasad regulujących ludzkie życie (wychowanie). Umożliwiają również przekazywanie wiedzy i informacji o samej niepełnosprawności, a także wynikających z niej ograniczeń, konsekwencji czy negatywnych postaw wobec osób z niepełnosprawnością (kształcenie).

Pod pojęciem edukacji rozpatrywanej w jej szkolnym kontekście przyjmuje się, iż jest ona systemem świadomych działań i czynów polegających na wywoływaniu pożądanych (zaplanowanych i zaprojektowanych) zmian w jednostkach lub grupach osób. Traktuje się ją jako nadrzędną i sterującą kategorię

[6] Zob. I. Rudek, *Człowiek z niepełnosprawnością. Czy istnieje szansa na akceptację społeczną?*, [w:] *Przełamywanie barier psychologicznych, społecznych i emocjonalnych w funkcjonowaniu osób niepełnosprawnych w społeczeństwie*, red. B. Orłowska, P. Prüfer, Gorzów Wlkp. 2011, s. 33–42.

[7] Zob. A. Karpińska, *Edukacja w dialogu i reformie*, Białystok 2002; taże, *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Białystok 2002.

postępowania w analizie procesów edukacyjnych. Działania podejmowane na terenie szkoły w szczególności powinny przybierać zamierzony charakter i prowadzić do przekształcania osobowości wychowanków oraz stymulować powstawanie jakościowych zmian rozwojowych, zwłaszcza w sferze informacyjno-emocjonalno-wolicjonalnej. Cele i programy edukacji stanowią wynik względnie stałych idei, ideałów, założeń i wzorców, które realizowane są poprzez stwarzanie odpowiednich warunków i kreowanie działań[8] stanowiących swoistego rodzaju pomoc w prowadzeniu człowieka, w stawaniu się człowiekiem. Edukacja jest procesem, który wiąże się z wykorzystaniem mądrości oraz potencjałów wytworzonych w przeszłości przez społeczeństwo. W oparciu o to dziedzictwo człowiek może rozwijać umiejętności prowadzące do nowej wiedzy[9]. We wskazaniach tych mieści się zatem budowanie pozytywnych relacji z osobami niepełnosprawnymi, które powinno opierać się o podstawy wiedzy teoretycznej, to znaczy być realizowane poprzez przeżywanie emocji wynikających z poznawania określonej sfery rzeczywistości, oraz możliwość nawiązywania z nimi kontaktów w środowiskach społecznych funkcjonowania dziecka. Szkoła, a zwłaszcza klasa szkolna, stanowi doskonałe miejsce dla podejmowania problematyki związanej z niepełnosprawnością. Dzięki praktycznemu zastosowaniu idei integracji społecznej osób niepełnosprawnych, dokonującej się za sprawą włączania dzieci niepełnosprawnych w struktury szkoły masowej, powstała przestrzeń do tworzenia prawdziwych relacji pomiędzy osobami pełno- i niepełnosprawnymi. W kontakcie z niepełnosprawnymi rówieśnikami dzieci nabywają cennych umiejętności potrzebnych w codziennym życiu w świecie pełnym różnorodności. Edukacja posiada duże możliwości w obszarze zbliżenia szkoły do realnego życia. To właśnie od współczesnej szkoły oczekuje się przygotowania młodych ludzi do funkcjonowania w aktualnej rzeczywistości, a procesowi kształcenia nadaje się charakter „doświadczenia życiowego, rozciągając je w czasie i przestrzeni”[10].

Szkoła stanowi zatem doskonałe miejsce do podejmowania pracy wychowawczej w zakresie kształtowania właściwych postaw wobec osób niepełnosprawnych. Jednym z najwłaściwszych sposobów osiągnięcia tego celu jest zapoznawanie dzieci i młodzieży ze społecznie przyjętą hierarchią wartości, zwłaszcza w obliczu powszechnego rozczarowania upadkiem norm regulujących zachowania człowieka. Ważne jest również przybliżanie uczniom podstawowych praw człowieka i konieczności ich przestrzegania, bowiem traktują one o równości wszystkich ludzi, którzy, bez względu na przyczynę, mają prawo do życia, nauki i pracy oraz do odmienności. Kształtowanie postaw tolerancji i akceptacji wobec osób

[8] W. Kojs, *Systemy edukacji i ich teorie a pedagogika*, [w:] *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, red. K. Denek [i in.], Sosnowiec 2010, s. 39.

[9] S. G. Blythe, *Harmonijny rozwój dziecka*, Warszawa 2010, s. 216.

[10] E. Faure, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975, s. 337.

różniących się jakąś cechą, szczególnie, gdy tą odmiennością jest niepełnosprawność, wywiera u młodych ludzi zasadniczy wpływ na całokształt ich późniejszych relacji interpersonalnych. Trzeba przyznać, że jest to trudne zadanie wychowawcze z uwagi na fakt, iż życie człowieka, jego ciało i zdrowie są postrzegane w wielu kulturach jako najwyżej cenione wartości, które przyczyniają się do powstawania określonych norm, poglądów, zwyczajów i zasad panujących w danej zbiorowości. Działania te znajdują odbicie w realizacji procesu edukacji.

Proces edukacyjny rozumiany jako podstawowa forma działalności człowieka, przygotowująca go do nowych zadań i ról społecznych, zapewniająca przekaz dorobku kultury i stymulująca rozwój w różnych sferach życia zbiorowego, poddawany jest ostrej krytyce zarówno w kręgach naukowych, jak i w opinii społecznej[11]. Szkoła jako instytucja stara się sprostać wymaganiom, jakie stawia przed nią społeczeństwo. Dokonujące się zmiany wyznaczają nowe obszary działań lub redefiniują dotychczasowe. Głównym jej priorytetem jest jednak potrzeba całościowego spojrzenia na sprawy wychowania. Ważny jego element stanowią postawy prezentowane przez dzieci i młodzież w stosunku do osób niepełnosprawnych. Podejmowane przez nauczycieli-wychowawców starania nad kształtowaniem pozytywnego stosunku wobec jednostek o ograniczonej sprawności powinny uwzględniać rozbieżności zachodzące pomiędzy postawami deklarowanymi a faktycznie przez uczniów prezentowanymi. Postawy pełnią istotną rolę w funkcjonowaniu człowieka. Powstają one w życiu osobniczym na podłożu potrzeb społecznych jednostki oraz indywidualnego doświadczenia nabywanego w toku codziennego życia.

Podejście do niepełnosprawności oraz przyjęte postawy w stosunku do osób o ograniczonej sprawności stanowią specyficzną kategorię ładu społecznego. Każde społeczeństwo dąży do zaprowadzenia i utrzymania porządku wynikającego z pewnej określonej organizacji życia społecznego. Zapewnić go może współistnienie ludzi oparte na określonych zasadach i normach wypływających z uznawanych wartości. Zachowanie poszczególnych członków zbiorowości i prezentowane przez nich postawy stanowią wynik moralności, panujących obyczajów, tradycji oraz systemów wartości. Duże znaczenie ma także prawo i jego konstrukcja, ideologia oraz wyznawany światopogląd[12]. Ład społeczny stanowi o istnieniu społeczeństw. Do najbardziej istotnych jego komponentów można zaliczyć między innymi: hierarchię wartości i norm powszechnie akceptowanych przez zbiorowość, pozytywne więzi między członkami społeczności, współpracę oraz sprawiedliwy podział obowiązków, zdolność porozumiewania się, racjonalizację zarządzania wspólnymi dobrami oraz organizację aktywności społecznej. Ład społeczny uznawany jest za istotną indywidualną i zbiorową wartość

[11] Zob. J. Szczepański, *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa 1989.

[12] Zob. R. Smolski, M. Smolski, E. H. Stadtmüller, *Słownik Encyklopedyczny. Edukacja Obywatelska*, Wrocław 1999.

pozwalającą osiągać inne cele[13]. Ogólne zasady regulujące ludzkie współistnienie i możliwość funkcjonowania obok siebie jednostek różniących się od siebie musi opierać się o respektowanie norm i reguł stanowiących jego podstawę. Sukces takiej organizacji życia zbiorowości zależy od zapoznania z wspomnianymi zasadami i regułami, które warto zacząć możliwie wcześnie. Najbardziej właściwym miejscem dla podejmowania tego typu działań są podstawowe środowiska wychowawcze – rodzina i szkoła, z dużą pomocą mogą przyjść także media[14], wywierające w dzisiejszych czasach ogromny wpływ na człowieka zarówno w sferze myślenia, działania, jak i kształtowania postaw.

Szkoła jako miejsce, w którym dzieci i młodzież zdobywają wiedzę z różnych dyscyplin i dziedzin nauki oraz nabywają rozmaite kompetencje i umiejętności, stanowi tym samym idealną przestrzeń do oswajania z tematyka niepełnosprawności oraz uzyskiwania informacji na temat związanych z nią problemów. To także środowisko uczenia się prawidłowych postaw wobec choroby i osób dotkniętych niepełną sprawnością. Jest to również doskonały poligon doświadczalny z uwagi na realizowaną od wielu już lat w szkolnej praktyce ideę kształcenia integracyjnego dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Efekty działań podejmowanych przez szkołę w tym zakresie są już widoczne zarówno w rzeczywistości szkolnej, jak i poza nią, jednak nadal nie są one wystarczające. Wielu wzorów zachowań dostarczają czytanki czy lektury szkolne, a problematyka niepełnosprawności zawarta jest również w szkolnych podręcznikach. Warto wykorzystać też obecność osób niepełnosprawnych w strukturach szkolnych klas, aby w praktyce uczyć właściwych zachowań względem nich. Powstające między uczniami napięcia i konflikty oraz inne naturalne sytuacje związane z codziennym wspólnym funkcjonowaniem trzeba potraktować jako bazę do kształtowania pozytywnych postaw opartych na zrozumieniu i akceptacji dla odmienności oraz wynikających z niej utrudnień.

Określenie i powstawanie norm zachowania oraz ich znajomość nie oznacza jeszcze ich przestrzegania ani w praktyce szkolnej, ani w życiu codziennym. Droga wiodąca od zapoznania się z regułą do jej respektowania zawiera w sobie następujące po sobie procesy: rozumienia, akceptacji i internalizacji. Brak czy nieuwzględnienie jakiegoś etapu może spowodować niepełne przyswojenie danej normy. W pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela-wychowawcy nie chodzi bowiem wyłącznie o przekazanie informacji o obowiązujących zasadach regulujących relacje międzyludzkie, ile raczej o ich przyswojenie i praktykowanie.

[13] F. Znaniecki, *Nauki o kulturze*, Warszawa 1979, s. 26.

[14] Zob. I. Rudek, *Media w kreowaniu wizerunku osób z niepełnosprawnością. Szczególna rola telewizji*, [w:] *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Inny wobec wyzwań współczesnego świata*, t. 4, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik, Łódź 2011, s. 43–51.

Z funkcjonowaniem współczesnej szkoły związany jest jednak pewien niepokój wynikający z faktu, że wiele norm wyrabia się jako nawyki albo wprowadza się je pod rygorem karalności. Obowiązujący system nagród i kar, a szczególnie kar, nie sprzyja kształtowaniu pozytywnych postaw, ile raczej orientacji na unikanie sankcji postrzeganej jako bodziec awersyjny. Tymczasem uczenie pozytywnego nastawienia i w miarę normalnego traktowania osób z niepełnosprawnością wymaga uświadamiania etycznego wymiaru takiej postawy. Młody człowiek dopiero wówczas, gdy będzie wewnętrznie przekonany o potrzebie postępowania w określony sposób, przyswoi trwały wzorzec zachowania. Natomiast działanie nastawione na uniknięcie kary, jak powszechnie wiadomo, nie skutkuje postawami stałymi, co stoi w opozycji do celów wychowania. Dla uzyskania takich efektów konieczne jest, aby w szkole obowiązywał system norm wyraźnie określający, jakie zachowania są do przyjęcia, a jakie nie. Praktyka szkolna pokazuje jednak co innego. Często zdarza się, że na terenie szkoły normy i reguły, pomimo ich formalnego istnienia, nie są przestrzegane, nie funkcjonuje też ani ich kontrola, ani ocena. Szkoła zamiast być przestrzenią zdobywania użytecznych, akceptowanych społecznie, życiowych doświadczeń często jest miejscem totalnego braku zasad i przepisów, żeby nie powiedzieć, uczniowskiej samowoli. Wskazuje się także, iż szkoła stanowi „poligon bezprawia"[15]. Dokumentem regulującym uczniowskie zachowania na terenie szkoły jest oczywiście regulamin szkolny, jednak wymiarem znajomości, akceptacji i przestrzegania zawartych w nim paragrafów jest szkolny korytarz.

Uczenie przestrzegania zasad i reguł oraz postępowania wobec i z osobami niepełnosprawnymi, zgodnego z obowiązującymi normami, może być realizowane poprzez podpisywanie umów z uczniami. Jest to skuteczna i korzystna metoda stosowana w pracy wychowawczej. Zawarcie umowy jest sytuacją, w której umawiające się strony mają możliwość przedstawienia swoich potrzeb, interesów i propozycji rozwiązań, tak aby zadbać o swoje własne sprawy i sprawy, w których będą uczestniczyć z innymi partnerami procesu wychowawczo-dydaktycznego. Szczególnej troski wymaga natomiast uwzględnienie sytuacji, kiedy tymi partnerami mogą być niepełnosprawni koledzy. W takiej umowie powinno się wskazać:

– czas i miejsce obowiązywania umowy;
– zakresy zobowiązań, jakie biorą na siebie strony;
– określone konsekwencje realizacji zobowiązań i niewywiązania się z nich;
– termin omówienia realizacji umowy[16].

[15] A. Nalaskowski, *Szkoła jako poligon bezprawia?*, [w:] tegoż, *Niepokój o szkołę*, Kraków 1995, s. 153.

[16] H. Rylke, *Kontakt i porozumiewanie się nauczycieli z uczniami. Zawieranie umów*, [w:] *Zanim w szkole będzie źle... Profilaktyka zagrożeń. Poradnik dla nauczycieli*, red. K. Ostrowska, J. Tatarowicz, Warszawa 1996, s. 229.

Przygotowanie najmłodszych na spotkanie z niepełnosprawnością wpisane jest w rolę społeczną nauczyciela-wychowawcy, która w dzisiejszej szkole jest bardzo rozbudowana. Rola społeczna rozumiana jest jako zbiór oczekiwań stawianych jednostce przez innych członków społeczeństwa; ponadto jest ona zespołem praw i obowiązków wynikających z zajmowanej pozycji społecznej. W każdej roli społecznej zawarte są wynikające z niej nakazy, zakazy oraz określona swoboda.

Podsumowanie

Podjęte powyżej rozważania ukazują, iż standardy współczesnego życia zasadniczo zmieniły się w ostatnim czasie i wymagają odpowiedniego przygotowania do nich ludzi. Doskonałym sposobem oswajania społeczeństwa z tematyką niepełnosprawności może być wykorzystanie procesu edukacji. Po okresie burzliwych dyskusji, debat i polemik dokonujących się na niemal wszystkich płaszczyznach ludzkiego życia sprawy związane z kształceniem zawsze zajmowały istotne miejsce, a jego ranga jawiła się jako jedno z priorytetowych zadań stojących przed pokoleniem osób dorosłych. Ważną misją wydaje się określenie i ustalenie, do czego – w obliczu dokonujących się społecznych przemian – ma przygotować ucznia współczesna szkoła. Wciąż otwarty pozostaje temat poprawy sytuacji ludzi niepełnosprawnych, ponieważ mimo podjętych kroków nadal pozostaje jeszcze dużo do zrobienia w tym zakresie. Kluczową rolę odgrywa tu upowszechnianie wiedzy o osobach niepełnosprawnych, szczególnie w społecznościach lokalnych, a co za tym idzie – podejmowanie konkretnych działań.

Bibliografia:

Blythe S. G., *Harmonijny rozwój dziecka*, tłum. P. Karpowicz, Świat Książki, Warszawa 2010.
Faure E., *Uczyć się, aby być*, tłum. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1975.
Karpińska A., *Edukacja w dialogu i reformie*, Trans Humana, Białystok 2002.
Karpińska A., *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Trans Humana, Białystok 2002.
Kirenko J., *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
Kojs W., *Systemy edukacji i ich teorie a pedagogika*, [w:] *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, red. K. Denek [i in.], Humanitas, Sosnowiec 2010.
Nalaskowski A., *Szkoła jako poligon bezprawia?*, [w:] tegoż, *Niepokój o szkołę*, Impuls, Kraków 1995.

Rędziak B., *GUS. Są wstępne wyniki spisu powszechnego*, Niepełnosprawni.pl 31.08.2012, http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/116886, dostęp 28.05.2017.
Rudek I., *Człowiek z niepełnosprawnością. Czy istnieje szansa na akceptację społeczną?*, [w:] *Przełamywanie barier psychologicznych, społecznych i emocjonalnych w funkcjonowaniu osób niepełnosprawnych w społeczeństwie*, red. B. Orłowska, P. Prüfer, Wydaw. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Gorzów Wlkp. 2011.
Rudek I., *Media w kreowaniu wizerunku osób z niepełnosprawnością. Szczególna rola telewizji*, [w:] *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu*, t. 4, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik, Wydaw. Naukowe WSP, Łódź 2011.
Rudek I., *O przygotowaniu dzieci i młodzieży do spotkania z niepełnosprawnością*, [w:] *Edukacja. Równość czy jakość?*, red. J. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański, Adam Marszałek, Toruń 2010.
Rylke H., *Kontakt i porozumiewanie się nauczycieli z uczniami. Zawieranie umów*, [w:] *Zanim w szkole będzie źle... Profilaktyka zagrożeń. Poradnik dla nauczycieli*, red. K. Ostrowska, J. Tatarowicz, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1996.
Smolski R., Smolski M., Stadtmüller E. H., *Słownik Encyklopedyczny. Edukacja Obywatelska*, Wydaw. Europa, Wrocław 1999.
Szczepański J., *Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, WSiP, Warszawa 1989.
Znaniecki F., *Nauki o kulturze*, PWN, Warszawa 1979.
Zrałek M., *Bariery życiowe niepełnosprawnych ze szczególnym uwzględnieniem barier architektonicznych*, [w:] *Niepełnosprawni w środowisku społecznym*, red. L. Frąckiewicz, Wydaw. Uczelniane Akademii Ekonomicznej, Katowice 1999.

Education in taming of subject of disability

Abstract: The functioning of the modern world determines the need for changes in education. We are starting to accept diversity and differences in many aspects of our lives, instead of being a homogeneous society. One of the components of the category of „otherness" are people with disabilities and their functioning in different life structures.

Education plays invaluable part in preparing human to meet disability, in terms of education and training. These processes have limitless possibilities in terms of attitudes, world of values, standards and rules governing human life (nurture), as well as spreading knowledge and information about the disability itself. This also applies to restrictions arising from it, consequences or negative attitudes towards people with disabilities.

School is a place where educational work is undertaken to promote acceptance and tolerance towards differences of others. Teachers take action to shape appropriate attitudes towards people with disabilities and one of the most appropriate way is to introduce children and young people to the hierarchy of values.

Keywords: disability, education, social integration

Słowa kluczowe: edukacja, integracja społeczna, niepełnosprawność

Dotychczas z inicjatywy Zakładu Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego ukazały się:

1. *Utopia a edukacja*, t. 1, *O wyobrażeniach świata możliwego*, red. Jowita Gromysz, Rafał Włodarczyk, Wrocław 2016.
2. *Codzienność jako wyzwanie edukacyjne*, t. 1, red. Monika Humeniuk, Iwona Paszenda, Wrocław 2017.

Wkrótce ukażą się:

3. *Sukces jako zjawisko edukacyjne*, red. Monika Humeniuk, Iwona Paszenda, Wiktor Żłobicki, Wrocław 2017.
4. *Codzienność jako zjawisko edukacyjne*, t. 2, *Refleksyjność w codzienności edukacyjnej*, red. Iwona Paszenda, Wrocław 2017.
5. *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*, red. Monika Humeniuk, Iwona Paszenda, Wrocław 2017.
6. *Utopia a edukacja*, t. 2, red. Rafał Włodarczyk, Wiktor Żłobicki, Wrocław 2017.
7. *Utopia a edukacja*, t. 3, red. Konrad Rejman, Rafał Włodarczyk, Wrocław 2017.

Wszystkie tytuły dostępne w wersji elektronicznej w Bibliotece Cyfrowej oraz Repozytorium Uniwersytetu Wrocławskiego

http://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra
http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra